Besprechungen

Bernd Ahrbeck: Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits von Illusionen. Stuttgart: Kohlhammer, 2020. 216 Seiten, EUR 29,00 (ISBN 978-3-17-036925-2).

Bernd Ahrbeck, von 1994 bis 2016 Professor am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, seit 2016 Professor für Psychoanalytische Pädagogik an der Internationalen Psychoanalytischen Universität (IPU) zu Berlin, beschäftigt sich seit geraumer Zeit mit der kritischen Analyse bestimmter erziehungswissenschaftlicher Trends, die sich an deutschsprachigen und europäischen Universitäten etabliert haben.

Schon in seinem 2004 erschienenen Buch „Kinder brauchen Erziehung“ (Stuttgart: Kohlhammer) diagnostizierte Ahrbeck aufgrund verbreiteter Unsicherheiten in Erziehungsfragen eine um sich greifende „Erziehungsvermeidung“ (S. 57). Er nimmt dabei verschiedene gesellschaftliche Bewegungen, auch die Reform- und Revolutionsbewegung der 68er-Generation, in die Pflicht, um deren Anteil an einer gewissen „Erziehungsvergessenheit“ (S. 60) und der Zurückhaltung, überhaupt noch ‚erziehen‘ zu sollen, kritisch auszuleuchten. Damit stellt er sich einem verbreiteten Trend entgegen, wonach Kinder schon als „kompetente“ Säuglinge (S. 49) sich mehr oder weniger selbst entwickeln würden, was Erziehung und ihre Notwendigkeit in den Hintergrund rückt.

In dieser ‚Tradition‘ steht auch Ahrbecks neues Buch: Ausgehend von der Hochkonjunktur von Erziehungsratgebern in Buchhandlungen, die den Nachweis erbrachte, „dass das Erziehungsgeschäft ein schwieriges ist“ (S. 8), widmet sich der Autor den Veränderungen des erzieherischen Feldes durch das Ringen um Chancengleichheit, dem Bedarf an Inklusion bisher ausgegrenzter Kinder, dem Wandel vom Autoritären zum Partnerschaftlichen und den neueren Fragen der sozialen Bedeutung von

Geschlecht (Gender). Dabei ist es ihm ein Anliegen, „pädagogische(n) Illusionen und Ideologien, die eine neue Freiheit beschwören“, kritisch zu beleuchten und jenseits dieser Ideologien „starre Polarisierung und Spaltungen“ zu überwinden und neue Dialoge zu ermöglichen (S. 15).

Das Buch gliedert sich in Schwerpunkte, wobei nach einer Analyse der politischen Korrektheit im Zusammenhang mit Erziehung, der Rolle radikaler Inklusionstheorien, der verschiedenen Fragen von Sexualität und Gender sowie verbreiteter pädagogischer Illusionen schließlich eine Antwort auf die auch im Buchtitel enthaltene Frage „Was Erziehung heute leisten kann und muss“ (S. 177–192) versucht wird.

Ausgehend von der immer komplexer werdenden gesellschaftlichen Umwelt wird auch eine wachsende „größere Unsicherheit und Verletzlichkeit“ (S. 19) festgestellt. Damit gehen „zunehmend Ungewissheit darüber, wohin Kinder erzogen werden sollen“, einher (S. 21). In dieser auch mit narzisstischen Potenzialen angereicherten Situation scheint es – parallel zur Überhöhung kindlicher Selbstständigkeit und Eigenverantwortung – vielfach Probleme damit zu geben, Kindern Begrenzungen, Einschränkungen, ja Autorität zuzumuten – letztlich eine „Kapitulation vor dem Erziehungsauftrag“ (S. 22). Erziehung als „Geschehen zwischen den Generationen“ (S. 29), das auch Bedürfnisaufschub, Begrenzung und somit „Unfreiheit“ bedeutet, wird zugunsten möglichst geringer Differenz gegenüber den Heranwachsenden zurückgefahren – bis hin zu einer Auffassung von „Lernen“, das nur mehr spielerisch, letztlich quasi als Vergnügen eingefordert werden soll (S. 28–29). Dinge wie Frustrationstoleranz und Begrenzung des frühkindlichen Narzissmus werden zugunsten einer Erziehung als ‚Begleitung‘ (z. B. LehrerInnen als Coaches) in den Hintergrund gedrängt.

Ahrbeck schreibt hier der 1968er-Bewegung großen Einfluss zu, in der es gegenüber Autorität und pädagogischen Forderungen insgesamt pauschalierende Ablehnung und Skepsis gab. Dieser Einfluss prägte auch die Formen der Vergangenheitsbewältigung, der Ahrbeck ein nächstes Kapitel widmet. Mit Tilmann Moser („Die Unfähigkeit zu trauern: Hält die Diagnose einer Überprüfung stand?“ In: *Psyche* 1992, 46. Jg., S. 389–405) kritisiert er den Habitus von Empörung und Anklage, von „inquisitorischer Verstockung“ (Moser, 1992, S. 401), der die Gesprächsbasis zwischen den Generationen und damit das pädagogische Verhältnis stark belastet hätte. Vom „Hochstuhl der Moral“ (S. 44) aus aber lasse sich keine aufgeklärte generationelle Verständigung erzielen.

Dies berührt in einem nächsten Abschnitt auch das Thema der politischen Korrektheit. Aus den US-Universitäten importiert, wurde der Sprache als Indikator von Rassismus und Sexismus große Bedeutung zugesprochen, auch und besonders betreffend sexuelle und soziale Minderheiten. Es existiere nur noch „schwarz oder weiß, gut oder schlecht, zumutbar oder unzumutbar“ (S. 49), Zwischenstufen oder Grauzonen des Zweifels werden ausgeschaltet. Dabei wird die persönliche Betroffenheit als alleiniges Richtmaß von Verstößen etabliert. Den Korrekten obliegt die alleinige Deutungshoheit, Widerspruch erscheint – auch an Universitäten – nicht mehr gewagt zu werden (Beispiel: der Kampf gegen das Blumen-Frauen-Gedicht Eugen Gomringers an der Fassade einer Berliner Fachhochschule). Abweichende Meinungen werden als „unmoralisch“ diskreditiert und ausgegrenzt.

Besonders betroffen von derartigen Kämpfen ist für Ahrbeck die Sonderpädagogik, deren Befürworter pauschal moralisch verdammt werden, während Inklusion – oft unter schlechten Voraussetzungen – als Allheilmittel propagiert wird. Dazu hat Ahrbeck ja auch ein eigenes, vieldiskutiertes Buch vorgelegt („Inklusion. Eine Kritik“. Stuttgart: Kohlhammer 2014).

Eine irgendwie besondere Stellung nimmt das Kapitel 4 „Vermeintliche Gewissheiten. Oder: die pädophile Grenzenlosigkeit“ (S. 92–103) ein: Ob man so einfach sagen kann, die

Euphorie sexueller Befreiung und Selbstbestimmung hätte auch bewirkt, dass eine generelle Grenzüberschreitung sowie eine „einvernehmliche Sexualität zwischen Erwachsenen und Kindern damit [...] befürwortet“ wurde (S. 94), bezweifle ich. Einzelne Personen aus der sexualpädagogischen Szene mögen diesen Eindruck erzeugt haben, ein Common Sense war diese Sicht der sexuellen Befreiung von bislang einschüchternden Zwängen meines Erachtens nicht.

In Kapitel 5 nähert sich der Autor einem der „heißesten Eisen“ moderner Erziehungswissenschaft, der Bedeutung von „Gender“, wo „wissenschaftliche Erkenntnisse und parteiliche Stellungnahmen besonders eng miteinander verknüpft sind“ (S. 104). Die dominante Position von Geschlecht als sozialem Konstrukt, somit auch sozial veränderbar, hat ebenfalls mit dem Streben nach ‚Freiheit‘ von Machtverhältnissen und dem Wunsch nach unterschiedlichsten Selbstkonstruktionen zu tun. Im Gegensatz zu psychoanalytischen Theorien, in denen das körperliche Geschlecht eine wichtige Rolle spielt, gelte demnach letztlich auch das biologische Geschlecht als sozial konstruiert und mittels gesellschaftlicher Zwänge durchgesetzt. In der Folge werde eine Vielzahl von Geschlechtern propagiert, demgegenüber die „heterosexuelle Matrix“ (Judith Butler) als verwerfliche Zwangsheterosexualität und damit Machtanmaßung gilt.

Die Konsequenzen für gendergerechte Pädagogik sieht Ahrbeck in einem nivellierenden Gleichheitsstreben, das Ungleichheit mit Benachteiligung und Unrecht gleichsetzt. Er kritisiert die praktischen Folgen dieses Denkens, die etwa Buben und Mädchen (wie skandinavische Beispielen zeigen) sämtliche als „traditionell“ geltende Eigenheiten und Spielweisen verbietet und damit alle Differenzen einebnet (S. 125–138). Damit werden Vorlieben von Kindern, die sie irgendwo her mitbringen, „unter das moralische Verdikt des Inkorrekten gestellt“ (S. 127). Erziehung schlage damit vielfach in „Überwältigung“ (S. 127) um.

Im Zusammenhang mit diesen konstruktivistischen Auffassungen von Geschlecht kritisiert Ahrbeck auch die sich rapide vervielfachende Anzahl von Transgender-Behand-

lungen an unter 10-Jährigen, also in einem Lebensalter, in dem die eigene Identität und Orientierung noch nicht festgelegt ist. Auch der trotz der sehr geringen Anzahl solcher Menschen (zwischen 0,1 und 0,01 % der Bevölkerung) geforderte Aufwand an generalisierenden Maßnahmen, Lehrplänen usw. erfährt Kritik (bei aller selbstverständlichen Rücksicht auf Minderheitspopulationen). Damit werde einzelnen Fällen oder Lobbygruppen zu hohe Bedeutung und die damit verbundene „Deutungshoheit“ zugesprochen (S. 133). Andere Positionen erscheinen dann schnell einmal als reaktionär oder minderheitenfeindlich.

Auch im Inklusionsbereich spielten die Gleichheitsvorstellungen (als Garant für Gerechtigkeit) eine wichtige Rolle: Behinderung wird nicht als etwas Förderungswürdiges, sondern als „Teilelement einer Vielfalt unterschiedlicher Lebens- und Daseinsforderungen“ gefasst (S. 140). Letztlich seien Menschen mit Behinderung nicht mehr von solchen ohne Behinderung unterscheidbar, wodurch auch jede (sonder-)pädagogische Förderung als diskriminierend, ja rassistisch angeprangert werde. Diese Nivellierung hat zur Folge, dass alle Diagnosen zu einem bestimmten Grad von Behinderung und pädagogische Förderkonzepte verworfen würden. Das „Konstrukt des unterscheidungslosen Menschen“ (S. 148), ähnlich wie in der Geschlechterfrage, wird zum handlungsleitenden Prinzip. Dagegen setzt Ahrbeck die Anerkennung von Unterschieden und eine Förderwürdigkeit, um mittels gezielter Interventionen eine optimale Entfaltung aller Kinder und Heranwachsenden anzustreben.

Die Konsequenzen für pädagogisches Handeln aus diesen recht dominanten, teilweise durch politische Korrektheit legitimierten Anschauungen sind weitreichend: wenn Unterschiede zwischen Menschen nicht mehr namhaft gemacht werden sollen, eine diffuse Gleichheitsvorstellung vorschnell als ‚Freiheit‘ und ‚Gerechtigkeit‘ fungiert, dann werden auch gezielte pädagogische Zugänge und Fördermöglichkeiten infrage gestellt. Wenn pauschale Autoritätsablehnung und eine überzogene Ablehnung jeglichen Leistungsgedankens vorherrschen, dann berührt das auch

das pädagogische Generationenverhältnis dergestalt, dass Vermittlung von Erfahrung und Weltwissen ebenso wie gezielte Unterstützung obsolet werden. Unter diesen Umständen ist die gesellschaftlich verbreitete, auch ins Fachpädagogische hineinreichende Verunsicherung nicht weiter verwunderlich.

Bernd Ahrbeck wird sich mit seiner Kritik von im erziehungswissenschaftlichen Mainstream prominent vertretenen Ansichten wenig FreundInnen machen. Aber das spricht, wenn Mainstreams allzu einheitlich vorherrschen, eher für ihn als gegen ihn.

Univ.Prof. Dr. Dr. h. c. Josef Christian Aigner
 ehem. Leopold-Franzens-Universität
 Innsbruck
 Fakultät für Bildungswissenschaften
 A-6020 Innsbruck
 E-Mail: josef.aigner@uibk.ac.at

Margret Dörr/Werner Thole (Hrsg.): Das Pädagogische in der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit (Reihe: Grundlagen der sozialen Arbeit – Bd. 43). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2020. 162 Seiten, EUR 18,00 (ISBN 978-3-8340-1996-7).

„Das Pädagogische“ in Theorie und Praxis Sozialer Arbeit abbilden zu wollen ist sicherlich kein gänzlich unkompliziertes Unterfangen. Die Schwierigkeiten beginnen schon damit, exakt zu bestimmen, was unter ‚dem Pädagogischen‘ verstanden werden kann, was ‚das‘ Pädagogische ausmacht, welche Objektbereiche zum Pädagogischen gehören, welche theoretischen und praktischen Transferleistungen „das Pädagogische“ für verwandte Fachgebiete (oder Subdisziplinen?) anzubieten hat und aus welcher Perspektive man „das Pädagogische“ zu diskutieren wagt: aus sach- oder sozialdimensionalem bzw. aus inhaltlich-fachlichem oder (hochschul-, disziplin- und wissenschafts-)politischem Interesse oder aus einem Mix an verschiedenen, sicherlich auch miteinander korrespondierenden Interessenslagen.

Gerade der zuletzt genannte Aspekt zur Differenzierung von Betrachtungsweisen dis-

ziplinärer Forschung erzwingt eine erhöhte Aufmerksamkeit (aber auch Vorsicht!) von – hier: an der Sache der Pädagogik – interessierten LeserInnen, Pädagogisches nicht etwa mit Politischem zu verwechseln oder sich zumindest selbst kritisch rück zu vergewissern, aus welchem Glas der Brille man Texte zu lesen gewillt ist. Es ist also zunächst einmal eine Frage der *optischen* Ausrichtung (Optik: altgriech. ὀπτικός *optikós*; d.h. ‚zum Sehen gehörend‘), mit welchem (selbst-)reflexiven Blick man an ein Buch herangeht und was man – auch in den Zwischenzeilen – erkennen will. Andererseits kann man solcherart texthermeneutisch inspirierte Warnungen aber auch getrost ignorieren, weil es mittlerweile gerade in der (Sozial-)Pädagogik und in der Sozialen Arbeit üblich geworden scheint, alles Inhaltliche auch immer ‚politisch‘ so umzudeuten, dass die Konturen einer fachthemenatischen Identität des Fachgebietes stetig mehr verschwimmen.

So verwundert es auch nicht, dass ein um die inhaltliche Ausgestaltung der Fachgebiete der Pädagogik und Sozialen Arbeit fachlich besorgter, jedoch disziplin- und hochschulpolitisch gänzlich unambitionierter Rezensent, einen leichten (metaphysischen) Schrecken bekam, in der Einleitung (Dörr & Thole) erfahren zu müssen, dass die Intention des Sammelbandes (auch) der Diskussion zu – eben – den „hochschulpolitischen Veränderungen“ (vgl. S. 1) geschuldet sei, die sich u.a. in fragwürdigen Berufungsbedingungen von Hochschul-LehrerInnen oder im Bemühen von Hochschulen für Angewandte Wissenschaften (HAW) um das Promotionsrecht artikulieren.

Déjà-vu? Hatten wir das nicht schon? In den ‚wilden‘ 1990er Jahren, als es um die Debatte um die Sozialarbeitswissenschaft ging und als (mindestens) neun antipodische Diskursebenen die Gemüter erhitzen? Gottlob nein, denn es geht den Herausgebern zuvörderst darum, mit diesem „kleinen (Buch-)Projekt“ (S. 2) (sachliche, vor allem historische und theoriebezogene) Antworten zu finden, mit denen die „sozialpädagogische Kontur Sozialer Arbeit“ (S. 1) beschrieben werden kann und mit denen sich – vielleicht – auch all jene Gründe offenbaren, „dass Soziale Arbeit ohne pädagogische Konzepte und vielleicht sogar

ohne eine erziehungswissenschaftliche theoretische Kontextualisierung nur um den Verlust ihrer bildsamen und damit aufklärerischen Intention gedacht werden kann“ (Dörr & Thole, S. 2).

Eingeladen zu einem derart spannenden und gleichsam herausfordernden Diskurs wurde die ehrwürdige Prominenz der (Sozial-)Pädagogikszene, die namentlich mit *Manfred Kappeler*, *Richard Münchmeier*, *Lothar Böhnisch* und *C. Wolfgang Müller* zunächst einmal historiographische, genealogische und autobiographische Perspektiven aufzeigen, um – daran anschließend – mit *Michael Winkler*, *Reinhard Hörster*, *Micha Brumlik*, *Helmut Richter*, *Maria-Eleonora Karsten*, *Wilma Aden-Grossmann* und *Hans Thiersch* theoretische Konzepte und Positionen zu diskutieren, um dem erkenntnisleitenden Interesse und der Intention des Sammelbandes gerecht zu werden.

Um es gleich vorweg zu sagen: Alle Beiträge der benannten AutorInnen, die sich alleamt höchste Verdienste im Fachgebiet erworben haben und durchaus zu den ‚Klassikern‘ (sozial-) pädagogischer Forschung zählen dürften, sind hochinteressant, inhaltlich gehaltvoll, argumentativ brillant, und sie decken plausibel und mit sprachlicher Eleganz ganz unterschiedliche Antwortkategorien auf die eingangs erwähnte fach-/sachthemenatische Fragestellung ab. Jeder einzelne Aufsatz ist es wert, intensiv studiert zu werden, um der Frage (und den Geheimnissen) des Pädagogischen – und dessen (Be-)Deutungen – in der Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit näher zu kommen.

So erzählt *Kappeler* in einer historiographischen Rekonstruktion eindrucksvoll die Entstehungsgeschichte des Sozialpädagogischen als Teilbereich der Wohlfahrtspflege nach, während *Böhnisch* – mit Bezug auf Mollenhauer – sozialpolitische und bildungstheoretische Konturen des Pädagogischen verdeutlicht und *Müller* einen (auto-)biografischen und persönlichen Streifzug durch die Praktiken der Sozialen Arbeit unternimmt, um das Pädagogische in der Sozialen Arbeit zu enttarnen. Gesondert hervorzuheben in dieser Riege der historischen Beiträge des Buches ist der Beitrag *Münchmeiers*, der – historisch-

kritisch – auf die Widersprüche von Pädagogisierungsintentionen der Sozialen Arbeit aufmerksam macht und zurecht zur Vorsicht vor Pädagogisierungen der Sozialen Arbeit ohne historische Reflexion mahnt.

All diese historischen Perspektiven und Reflexionen bahnen schließlich den Weg zur Diskussion theoretischer Konzepte und Positionen, mit Hilfe derer „das Pädagogische“ Sozialer Arbeit entdeckt werden will. Beginnend mit *Winklers* leidenschaftlichem Plädoyer, „vor lauter Bildung“ im Pädagogischen nicht die Erziehung vergessen zu dürfen und dem subjekttheoretisch inspirierten Hinweis darauf, dass der Sozialen Arbeit im Laufe ihrer jüngsten Entwicklungsgeschichte das „pädagogische Bewusstsein“ abhanden gekommen sei, wird – in dieser zweiten Rubrik – ein fächerartiger Kanon gespannt, der sich inhaltlich-thematisch mit den „Bedeutungen“ der Sozialen Arbeit und einer Rekonstruktion einer „sozialpädagogischen Dazwischenwirkung“ (*Hörster*) auseinandersetzt, den für die (Sozial-)Pädagogik in ihrer Theorie so zentralen Aspekt des „Vertrauens“ und der „Verantwortung“ vor dem Hintergrund einer „Advokatorischen Ethik“ (*Brumlik*) hervorhebt, sozialdidaktische (*Karsten*) und schulsozialarbeiterische Implikationen der Pädagogik in Sozialer Arbeit (*Aden-Grossmann*) fokussiert und mit dem eine „Pädagogik des Sozialen“ fundiert und für eine „Zurücknahme des Übergangs von der Sozialpädagogik zur Sozialen Arbeit“ (*Dörr & Thole*, 2020, S. 7) plädiert wird (*Richter*).

Ogleich – ich wiederhole mich gerne – alle Beiträge in ihren sach- und fachlogischen Gehalten nicht hoch genug zu würdigen sind, erhärtet sich der aufmerksamen LeserIn besonders im Blick auf die von *Münchmeier* (im historischen Teil) und von *Winkler, Hörster* und *Richter* (im theoretischen Teil) attestierten Befunde zum „Pädagogischen“ der Verdacht, dass trotz aller Bemühungen der Versuch einer Standortsuche des Pädagogischen in der Sozialen Arbeit vor allem dann in Gefahr gerät, wenn ‚das Pädagogische‘ – wie in einigen Einzelbeiträgen offenbart – höchst unterschiedliche Interpretationen hervorruft. Dieser Verdacht nährt sich nicht nur aus dem Umstand, dass – und das ist sicherlich kein

neues Problem – ‚das Pädagogische‘ entwicklungsgeschichtlich und begriffsanalytisch durch eine bunte Heterogenität brilliert und dass – und damit bin ich beim Interview, das die Herausgeber mit *Hans Thiersch* (abgedruckt am Ende des Buches) führten – selbst (oder gerade) nach der Lektüre noch immer unklar ist, was überhaupt wo gesucht, implementiert oder ‚kontextualisiert‘ werden will. Bei aller Würdigung der von *Thiersch* für die Pädagogik (und/oder die Sozialpädagogik) geleisteten Verdienste zeigt dieses Interview in beeindruckender Weise doch verstärkt die eigentliche Problematik, mit der wir es – wollen wir uns über ‚das Pädagogische‘ austauschen – nicht nur in diesem Buch, sondern permanent seit den letzten dreißig Jahren zu tun haben.

Im Gespräch zwischen *Dörr, Thole* und *Thiersch* wird nicht nur das Dilemma bzw. die Dramatik und die Verlegenheit um die Begriffe deutlich, mit denen ‚zum‘ Pädagogischen argumentiert wird, sondern es entpuppen sich auch die Fallstricke, die sich ergeben können, wenn man – wie es *Dörr* selbstkritisch vermerkt – nach Antworten auf eine „scheinbar einfache Frage“ sucht, im Nachhinein jedoch – „schwindelig“ geworden – feststellen müsse, wie „naiv“ man an die Sache herangegangen sei (S. 149). Eine Naivität würde ich den Herausgebern jedoch keinesfalls attestieren, so ein Buchprojekt an den Start zu bringen – ganz im Gegenteil: Es ist nicht hoch genug zu würdigen, einen (weiteren) Versuch zu starten, Licht ins Dunkel der Materie zu bringen, die da ganz unterschiedlich besehen einmal als Pädagogik, ein andermal als Sozialpädagogik und/oder als Sozialarbeit und – zum dritten – als Soziale Arbeit daherkommt. Doch was ist nun genau was? Für *Thiersch* – etwas überraschend – scheint es (mittlerweile) gar keine Differenzierungsmerkmale zwischen Pädagogik, Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu geben, wenn – Sozialpädagogik und Sozialarbeit identisch gesetzt und den Begriff der „Erziehung“ mittlerweile kaum noch verwendend (S. 150) – seine „Figur eines Entwurfes von Sozialer Arbeit“ (*Thole*, S. 150) ebenso auch identisch sei mit Pädagogik. Alles, worüber im Buch gesprochen wurde, wäre somit Pädagogik als Sozialpädagogik als Sozialarbeit

als Soziale Arbeit. Ich fürchte, damit würde man bei manchen Vertretern des Fachs (der Fächer?) nicht ganz unwidersprochen durchkommen.

Trotz der vorzüglichen inhaltlichen Qualität aller Beiträge lässt das spannende und höchst empfehlenswerte Buch den Leser exakt deshalb doch etwas ratlos zurück, weil nicht immer klar ist, wo und wonach man nun konkret gesucht hat und weil ‚das Pädagogische‘ synonymisiert und gedreht wird, sodass man den Eindruck erhält – Stichwort: *Optik* –, dass es sich bei diesem Gegenstand um ein schwarzes Loch handelt, das jegliches erhellen wollende Licht verschluckt.

Wo aber könnte ‚das Pädagogische‘ nun konkret sein? Die wohl bequemste aller Antworten wäre: ‚Das‘ Pädagogische ist (mindestens) immer in der Sozialpädagogik und damit auch ein bedeutender Teil des janusköpfigen Gebildes ‚Soziale Arbeit‘. Doch auch diese Behauptung provoziert Widersprüche. Denn die universitäre Sozialpädagogik (wenn und wo es sie überhaupt noch gibt) scheint sich ebenso abgesondert zu haben von der (allgemeinen) Pädagogik wie sich die universitäre Pädagogik in den letzten Jahren verkürzt hat auf eine Debatte um *entweder* Bildung *oder* Erziehung oder um eine didaktisch verkürzte und übermotiviertere ‚Zuliefererfabrik‘ für das Lehramt. Hinzu kommt das etwas neidische Hinüberblicken der universitären Sozialpädagogik auf die HAWs wegen der ‚staatlichen Anerkennung‘, die sie ihren Abschlüssen garantieren – und umgekehrt wollen die HAWs das höchste Gut der Universitäten: das Promotionsrecht. Realanalytisch betrachtet wird so der Diskurs um das Thema dann doch wieder politisch, wenn vielen universitären Pädagogik-Absolventen ohne staatliche Anerkennung der Zugang zu einigen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit verweigert wird – und umgekehrt: die HAWs um ihre akademische Selbstrekrutierung fürchten. Das aber sind Themen, die nicht ‚das Pädagogische‘ im engeren (Begriffs-)Sinne betreffen, sondern ‚moderne‘ bildungs- und kulturpolitische Strukturen und Programme, die ‚das Pädagogische‘ – bedauerlicherweise – instrumentalisieren, funktionalisieren und eng miteinander verwandte Fachgebiete in den Konkurrenzdruck treiben.

Apl. Prof. Dr. Bernd Birgmeier
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Lehrstuhl für Sozialpädagogik
Luitpoldstraße 32
85071 Eichstätt, Deutschland
E-Mail: bernd.birgmeier@ku.de

Ulrich Heimlich: Inklusive Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 2019. 326 Seiten, EUR 36,00 (ISBN 978-3-17-033495-3).

Otto Speck: Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2019. 146 Seiten, EUR 19,90 (ISBN 978-3-497-02891-7)

Ulrich Heimlich und Otto Speck haben als namhafte Fachvertreter der Sonderpädagogik zum zehnjährigen Bestehen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland die kaum noch überschaubaren Veröffentlichungen zur Inklusion um zwei Beiträge erweitert. Heimlich und Speck, die als Hilfschullehrer ausgebildet worden sind, stammen aus dem Bereich der Lernbehindertenpädagogik. Speck beansprucht mit seinem Buch, „einen Kommunikationsstil zu praktizieren, der Türen öffnet bzw. Brücken baut“, und mehr Raum für „realisierbare Perspektiven zu entwickeln“ (S. 135). Heimlich beansprucht für sein Lehrbuch, in dem er den Gesamtzusammenhang der Lebenswelt und des Lebenslaufs von Menschen mit Behinderung in den Blick nimmt, in der pädagogischen Ausbildung allgemeine Geltung (S. 15). An den Beiträgen von Heimlich und Speck lässt sich exemplarisch zeigen, wie die Sonderpädagogik Inklusion für die Legitimation der Sonderschule nutzt. Dabei lassen sich die historische, gesellschaftspolitische, pädagogisch-moralische und pragmatische Legitimation systematisch unterscheiden.

Heimlich legitimiert die Sonderschule *historisch* mit dem weit verbreiteten Stufenmodell der Sonderschulentwicklung, mit dem er das „Neue an Inklusion im historischen Rückblick“ deutlich machen will (S. 34). Die Entwicklung der Sonderschule wird in diesem

Modell, das internationale Geltung im europäischen Raum beansprucht, als Prozess einer schrittweisen Höherentwicklung begriffen, der behinderte Menschen von der Exklusion zur Inklusion in Schule und Gesellschaft geführt hat. War die Sonderschule zunächst nur von Inklusion als Ziel bestimmt, wurde Inklusion dann auch als Weg beschritten, zunächst noch unvollkommen als Integration von Behinderten in der allgemeinen Schule, dann konsequent als Inklusion durch Schaffung eines Bildungsangebots für alle Kinder. Inklusion wird als Endpunkt eines Entwicklungsprozesses begriffen, der in der Gegenwart liegt und als Utopie in die Zukunft weist. Inklusion heißt, „ein Bildungssystem zu entwickeln, in dem alle Kinder und Jugendlichen willkommen sind (Inklusion)“ – so fasst Heimlich die dargestellte Geschichtskonstruktion in einem Merksatz zusammen (S. 36).

Der Begriff der Inklusion bezeichnet damit einen dreifachen Zusammenhang. Er steht für die Sonderschule in ihrer unterschiedlichen historischen Gestalt, für den Prozess ihrer historischen Entwicklung von den Anfängen bis zur Gegenwart und für die Utopie eines wirklich allgemeinen Bildungssystems, in dem alle Behinderungen und Benachteiligungen überwunden sind. Letztlich wird unter Inklusion aber die sonderpädagogische Förderung von Behinderten in der allgemeinen Schule verstanden.

In dem Stufenmodell der Sonderschulentwicklung, das durch Quellenforschung nicht gedeckt ist, werden die Besonderheiten der deutschen Sonderschule und ihr spezieller historisch-gesellschaftlicher Kontext ausgeblendet. Mit dem Modell gerät aus dem Blick, dass das deutsche Sonderschulsystem als Hilfschulsystem singular ist und dass es in der Zeit des Nationalsozialismus seine Grundlegung erfahren hat. Für Speck liegt dagegen der Schluss nahe, „dass die Hilfsschule 1933–1945 in einer Art ‚Reservat‘ ihre Tradition fortsetzte“ und damit in ihrer Entwicklung vom historisch-gesellschaftlichen Kontext des Nationalsozialismus unberührt blieb (Otto Speck (2003). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung*. München/Basel, S. 71).

Die Sonderschule wird von Speck unter

Berufung auf die Systemtheorie von Niklas Luhmann historisch als zwangsläufiges Produkt der Systemdifferenzierung legitimiert und als unverzichtbare Einrichtung begriffen, die systemlogisch begründet ist. Analog zur Bestimmung von Inklusion und Exklusion als komplementäre Teile eines Ganzen gelten Speck die allgemeine Schule und die Sonderschule als „zwei komplementäre Einheiten“, die wie die „Zweiheit von *Regel und Ausnahme*“ zusammengehören und je für sich unverzichtbar sind (S. 113).

Für die *gesellschaftspolitische* Legitimation der Sonderschule spielt die UN-BRK eine zentrale Rolle. Die UN-BRK, stellt Speck fest, „legte die programmatischen und rechtlichen Grundlagen für eine umfassende Umwandlung des Bildungssystems im Sinne der Verwirklichung der Idee der ‚Inklusion‘ von Menschen mit Behinderungen“ (S. 7). Kaum ein anderer Leitbegriff in der Sozialgeschichte habe „die Würde von Menschen mit Behinderungen und deren volle Zugehörigkeit zur menschlichen Gemeinschaft so stark in das öffentliche Bewusstsein und damit in die Verantwortung der Gesellschaft gerückt wie die Metapher ‚Inklusion‘“. Mit dem Begriff der Inklusion sei der gewaltige Anspruch einer „Realvision“ mit dem hochgesteckten Ziel einer „Zeitenwende“ und Anstöße zu einem „sozial-ethischen Bewusstseinswandel“ verbunden (S. 9).

Speck unterscheidet zwei Konzeptionen von Inklusion, die er als „Vollinklusion“ und als „gemäßigte“ bzw. „realistische“ Konzeption bezeichnet (S. 13). Zentrales Anliegen seines Buches ist es, die „gemäßigte“ Konzeption von Inklusion, die auf ein „dual-inklusive Schulsystem“ und damit auf den Erhalt der Sonderschule hinausläuft, als die einzig richtige und mögliche zu erweisen (S. 112). Die Konzeption der „Vollinklusion“ sei „nicht vollständig mit der Konstitution des deutschen Bildungssystems“ zu vereinbaren, kritisiert Speck. Sie stelle vielmehr die Ideologie einer „radikalen“, auf „institutionelle Einheitlichkeit“ abgestellten Lösung dar, die als solche realitätsfremd sei (S. 13). Die „Radikalität einer *Vollinklusion*“ schließe „rigoros andere Möglichkeiten eines inklusiv organisierten Schulsystems aus und zwar im Einzel-

fall ungeprüft hinsichtlich der individuellen Passung“. Damit werde „Vielfalt institutionell eingeschränkt“ (S. 93). Der pädagogische Ansatz der „Vollinklusion“ lasse „keinerlei gruppierende Aufteilung von Schülern“ zu (S. 81) und Kinder mit Behinderungen „zu Opfern“ werden (S. 43).

Heimlich betont, Inklusion ziele nicht nur auf den Umgang mit Menschen mit Behinderung im Bereich von Schule und auf ihre Einbeziehung in schulische Bildung, sondern auf den gesellschaftlichen Umgang mit Verschiedenheit schlechthin und auf die Überwindung von Behinderungen und Benachteiligungen aller Art. Heimlich konzentriert sich in seiner inklusiven Pädagogik jedoch auf einen engen Inklusionsbegriff, „in dem Menschen mit Behinderung besonders im Vordergrund stehen“, weil ihm sonst die Gefahr zu groß erscheint, „dass das Thema ‚Behinderung‘ in einem breit angelegten Diversitäts-Diskurs ausgeblendet wird“ (S. 6).

Wie Speck wendet sich Heimlich gegen eine Auslegung der UN-BRK, die auf den Verzicht auf die Sonderschule hinausläuft. Und wie Speck die Entwicklung einer „realistischen“ Konzeption von Inklusion beansprucht, will Heimlich einen „realistischen Blick“ auf die Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion werfen (S. 5). Dem Verständnis von Inklusion als „Realvision“ bei Speck korrespondiert bei Heimlich der Anspruch eines „kritischen Realismus“ (S. 5). „Inklusive Bildung“, fasst Heimlich seine Auseinandersetzung mit der UN-BRK in einem Merksatz zusammen, „hängt eng mit der Qualität pädagogischer Angebote zusammen, die von einer Achtung vor der Vielfalt und der Unterschiedlichkeit von Bedürfnissen und Fähigkeiten ausgeht sowie alle Formen von Diskriminierung vermeidet“ (S. 24).

Die *pädagogisch-moralische* Legitimation der Sonderschule spielt in der Sonderpädagogik seit jeher eine zentrale Rolle. „Der Sinn und die Notwendigkeit einer speziellen Pädagogik, einer ‚Sonder‘- oder Heilpädagogik, wird traditionell aus besonderen pädagogischen Bedürfnissen eines Kindes abgeleitet“, heißt es denn auch bei Speck (S. 59). Mit behinderten Kindern, die besondere pädagogische Bedürfnisse aufweisen, und nicht behinderten Kin-

dern stellt Speck „zwei pädagogisch zu unterscheidende(n) Kategorien“ gegenüber, die begrifflich gegensätzlich bestimmt sind (S. 55). Die besonderen pädagogischen Bedürfnisse von Kindern ergeben sich, so Speck, „aus bestimmten Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, genannt ‚Behinderungen‘. Um die Notwendigkeit einer besonderen pädagogischen Förderung im Einzelfall zu dokumentieren und zu legitimieren, ist es erforderlich, diese Bedürftigkeit eigens festzustellen und zu benennen. Als entsprechender Fachterminus gilt die Bezeichnung ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘“ (S. 59 und 60). „Behinderungen“ des Lernens und der Entwicklung stehen im Allgemeinen in Verbindung mit psychophysischen Disfunktionalitäten (sic!), die auch von *medizinischem* Belang sind“, betont Speck (S. 60). Für das „einzelne Kind mit einer Disfunktionalität“ (sic!) sei es wichtig, „dass es sich als ein personales Ganzes *mitsamt seinen psychischen und körperlichen Auffälligkeiten* und seinen *besonderen Förderungsbedürfnissen* verlässlich angenommen und unterstützt fühlen kann“ und „mit seinen – vielfach verdeckten – Problemen um seine unkonventionelle Psyche und Körperlichkeit nicht sich selbst überlassen wird“ (S. 61).

Kinder, die durch ihr Verhalten oder ihr Äußeres auffallen, dürften nicht zu „Objekten von Versuchen gemacht werden, sie ‚einzuordnen‘“, fordert Speck (S. 113). Sie hätten vielmehr „ein Recht, nach ihren Fähigkeiten, Eigenheiten und Bedürfnissen ihr Leben in einer Gemeinschaft leben und auf ihre Weise lernen zu können, ohne relativ hilflos Unverständnis und Isolierungen ausgesetzt zu sein“ (S. 113). Menschen mit einer Behinderung könnten sich zumindest zeitweilig „in einer ihnen angemessenen Umwelt oder Institution wohler und besser unterstützt fühlen“ (S. 113). Mit seiner Unterscheidung von Lernstörungen und Behinderungen grenzt Speck die Gruppe der Kinder, die im Bereich von Schule „temporäre, partielle, individuelle Lernerschwerungen“ aufweisen, von der Gruppe der Kinder ab, die durch „*generelle* Behinderungen“ gekennzeichnet sind (S. 67).

Für die Sonderpädagogik ist die „gruppierende Aufteilung von Schülern“ (Speck) und damit die Unterscheidung von Gruppen im

Schulbereich konstitutiv, die sie als Gruppen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und daraus resultierenden unterschiedlichen pädagogischen Förderbedarfen bestimmt und durch ihre Benennung, ihre Feststellung durch sonderpädagogische Diagnostik und durch ihre institutionelle Zuordnung voneinander abgrenzt. Durch die Einführung des Parallelsystems sonderpädagogischer Förderung hat sich für die Sonderpädagogik das Abgrenzungsproblem verschärft. Es gilt für sie nun nicht nur zu bestimmen, welche Kinder in der Sonderschule beschult werden müssen und welche nicht, und die vielfältigen Behindertengruppen, die das vielgliedrige deutsche Sonderschulsystem konstituieren, voneinander abzugrenzen, sondern auch die Kinder zu unterscheiden, die der sonderpädagogischen Förderung in der allgemeinen Schule oder in der Sonderschule bedürfen.

Speck konstatiert: „Selbst eine Testdiagnostik kann in die Irre führen, wie Fälle zeigen, in denen die Diagnose ‚geistige Behinderung‘ zu schulisch abwegigen Einstufungen führte“ (S. 67). Schwache Schüler, die im Zusammenhang von Inklusion nun als Geistigbehinderte eingestuft würden, erbrächten „der Regelschule rechtlich zustehende Ressourcen. Diese ‚Sonderschüler‘ fungierten gewissermaßen als Ressourcenbeschaffer („Goldesel““ (S. 69). Die Fehleinstufung von Kindern als Geistigbehinderte, die durch Sonderschullehrkräfte auf der Grundlage sonderpädagogischer Diagnostik erfolgt, wird von Speck damit entweder als Irrtum der Testdiagnostik im Einzelfall verharmlost oder als Problem der allgemeinen Schule behauptet, die schwache Schüler als „Goldesel“ benutzt, um sich zusätzliche Ressourcen zu verschaffen.

Wie Speck unterscheidet Heimlich „Menschen mit und ohne Behinderung“ (S. 193). Er hält fest, „dass der Begriff der sonderpädagogischen Förderung zur zentralen Kategorie einer modernen Heil- und Sonderpädagogik avanciert ist“, und betont, der „Kern einer eigenständigen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin der Heil- und Sonderpädagogik liegt in dem Prozess der sonderpädagogischen Förderung“ (S. 201). Heimlich konstruiert einen „Dreischritt von Diagnose, Intervention und Evaluation“, der

den Zusammenhang einer „evidenzbasierten Sonderpädagogik“ konstituiert (S. 201). Dieser Dreischritt werde durch „Prozesse der Beratung, Kommunikation und Kooperation mit allen Beteiligten in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern“ begleitet (S. 201). „Sonderpädagogische Förderung in einem weiteren Sinne“, fasst Heimlich seine Ausführungen in einem Merksatz zusammen, „umfasst einen Prozess der Diagnose, Intervention und Evaluation, der von Beratung begleitet wird und für den spezifische Begründungszusammenhänge entwickelt werden“ (S. 202).

Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs besagt, dass Kinder sonderpädagogischer Förderung bedürfen. Er erweist sich damit als tautologisch und inhaltsleer.

Die besondere pädagogische Förderung von Kindern wird von Heimlich wie von Speck an die besondere Kompetenz sonderpädagogischer Lehrkräfte gebunden. Heimlich bekennt im Vorwort seiner inklusiven Pädagogik: „Ich bin fest davon überzeugt, dass ohne sonderpädagogische Fachkompetenz die Aufgabe der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung und ihr Recht auf ein selbstbestimmtes Leben nicht in der nötigen Qualität umgesetzt werden können [...] Nach meiner Erfahrung schafft ein qualitativ hochstehendes Bildungs- und Unterstützungsangebot die Voraussetzungen für eine gelungene Inklusion. Dies ist nur mit sonderpädagogischer Fachkompetenz zu erreichen“ (S. 6).

Allgemeine Schulen würden häufig nicht „über das notwendige förderdiagnostische Know-how, um die individuelle Förderbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu erfassen“, verfügen (S. 117). Allgemeinen Lehrkräften falle zudem die „Weiterentwicklung des inklusiven Unterrichts“ ohne eine „entsprechende Unterstützung über Fortbildung und Beratung schwer“ (S. 117). Insgesamt zeige die Inklusionsentwicklung „den Bedarf an professioneller pädagogischer Unterstützung“ (S. 148). Gerade die „ausgeprägte Professionsethik im Sinne einer Haltung zählt zu einem der wesentlichen Kennzeichen einer sonderpädagogischen Professionalität“, betont Heimlich (S. 256). Inklusiv kompetenz umfasse „stets auch eine berufsethische Reflexion bezogen auf die Aufgabe der selbst-

bestimmten gesellschaftlichen Teilhabe aller Menschen, insbesondere von Menschen mit Behinderung“ (S. 256).

Durch die Zuschreibung einer „ausgeprägten Professionsethik im Sinne einer Haltung“ werden Sonderschullehrkräfte moralisch überhöht.

Speck betont, Regelschulen seien „Adressat und Partner der Förderschulen“, wobei die „Initiativen zur Anregung und Planung solcher Kooperation am ehesten den Förderschulen zukommen dürfte“ (S. 119). Förderschulen kämen „generell eine *Brückenfunktion* und primäre Verantwortung gegenüber den Regelschulen zu“ (S. 120). Aufgrund sonderpädagogischer Expertise erhielten sie gegenüber der Regelschule die „Funktion als *Kompetenz- und Beratungszentren*“ (S. 120).

Sonderpädagogische Förderung umfasst damit nicht nur die Förderung von Kindern, sondern auch die Förderung von Lehrkräften der allgemeinen Schule, die durch Sonderschullehrkräfte im Prozess der Beratung und Kooperation erfolgt und der Entwicklung der allgemeinen Schule dient. Durch die Verankerung sonderpädagogischer Lehrkräfte in der Sonderschule bleibt auch die sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule an die Sonderschule gebunden.

Der Verweis auf das Wahlrecht der Eltern spielt für die *pragmatische* Legitimation der Sonderschule im Zusammenhang von Inklusion eine wichtige Rolle. Speck betont, Eltern würden „heute nach wie vor in der überwiegenden Mehrzahl eine einbahnige Lösung als Zwangslösung“ wahrnehmen, die zudem für ihre Kinder „keinen verlässlichen Erfolg“ bringen würde (S. 123). Für Eltern sei es „keine unerträgliche Diskriminierung“, wenn sie „nach wie vor in der überwiegenden Mehrheit ihre Kinder bewusst speziellen Schulen anvertrauen. Unterschiede bei Schulleistungen können hingegen Stigmatisierungen auslösen, zumal in einer Schule, die immer stärker als *Leistungsschule* gefordert wird“ (S. 50). Eltern komme es „häufig sehr darauf an, dass ihr Kind eine Schule besucht, in der es am ehesten akzeptiert und geschützt unterrichtet wird, denn sie möchten es gerade nicht dem Risiko einer ungewissen und unberechenbaren Vielfalt von Schülern aussetzen“ (S. 125).

Auch Heimlich betont das „Wahlrecht der Eltern“ (S. 6).

Die Legitimation der Sonderschule mit dem Wahlrecht der Eltern mutet zynisch an, verdankt die deutsche Sonderschule ihren Ausbau doch nicht zuletzt dem Zwang, der auf Eltern durch amtliche Verordnungen, Gerichtsurteile und Gesetze ausgeübt worden ist. Auch heute haben Eltern nicht das Recht, auf sonderpädagogische Förderung ihres Kindes in der Schule zu verzichten oder seine Beschulung in der Sonderschule abzulehnen, wenn diese durch sonderpädagogische Diagnostik als notwendig festgestellt worden ist.

Neben dem Wahlrecht der Eltern werden für die pragmatische Legitimation der Sonderschule Ressourcenmängel in der allgemeinen Schule und Umsetzungsmängel angeführt. Von einem „hochwertigen Unterricht“ im Sinne der UN-BRK könne an den allgemeinen Schulen „im Allgemeinen nicht die Rede sein“, heißt es bei Speck. Er sieht zudem nur „wenig Anzeichen“ dafür, „dass sich die *allgemeine Erziehungswissenschaft* der neuen Aufgabe der schulischen Inklusion aktiv annähme“ (S. 53). Speck kritisiert die „überstürzte Einführung des Inklusionsmodells“ (S. 74) und betont: „Der reale Aufbau eines dual-inklusive Schulsystems lässt sich nur evolutiv bewerkstelligen“ (S. 133). Es empfehle sich ein „sukzessiver Auf- und Ausbau inklusiver Regelschulen aus Initiativen heraus“, die „nicht staatlich oder per Dekret zu verordnen“ seien (S. 133).

Auch Heimlich betont, dass die Entwicklung von Inklusion nicht „auf dem Weg über politische Verordnungen im Sinne von top-down-Prozessen“ durchgesetzt werden dürfe (S. 6). „Die Praxis der letzten 10 Jahre zur Umsetzung der UN-BRK“ zeige, „dass eine ‚Hau-ruck-Inklusion‘ gleichsam über Nacht keine nachfolgenden Erfolge in der Inklusionsentwicklung erzielt“ (S. 49). Dazu ist festzuhalten, dass die Beschulung behinderter Kinder in der allgemeinen Schule in Deutschland seit rund 50 Jahren erfolgt. Inklusionsentwicklung müsse „als ‚bottom-up-Prozess‘ wachsen können. Als Zwangsmaßnahme, die ‚top-down‘ verordnet wird, ist Integrationsentwicklung zum Scheitern verurteilt“ (S. 49). Angesichts der Vielfalt der Problemlagen bei Behinderung

könne die „Favorisierung ausschließlich eines Modells der inklusiven Bildung nicht angemessen sein“ (S. 49). Speck hatte gefragt: „Wenn Vielfalt, warum dann nicht auch eine *Vielfalt der Institutionen*?“ (S. 124).

Insgesamt kommen in den vorgelegten Veröffentlichungen von Speck und Heimlich die herrschenden Überzeugungen der Sonderpädagogik zum Ausdruck, dass die Sonderschule unverzichtbar ist, dass nur sie die Bildung und gesellschaftliche Teilhabe der Kinder ermöglicht, die ihrer bedürfen, dass sonderpädagogische Lehrkräfte allgemeinen Lehrkräften fachlich wie moralisch überlegen sind und dass die Sonderschule der Entwicklung der allgemeinen Schule dient.

Prof. i. R. Dr. Dagmar Hänsel
 Universität Bielefeld
 Fakultät für Erziehungswissenschaft
 Arbeitsgruppe 3: Schultheorie
 Universitätsstraße 25
 33615 Bielefeld, Deutschland
 E-Mail: dagmar.haensel@uni-bielefeld.de

Caroline Heinrich/Daniela Berner-Zumpf/Michael Teichert (Hrsg.): „**Alle Tassen fliegen hoch!**“ **Eine Kritik der Kinderphilosophie.** Weinheim/Basel: BeltzJuventa, 2020. 216 Seiten, EUR 24,95 (ISBN 978-3-7799-6165-9)

Dieser Band ist bemerkenswert interessant und anders als die meisten fachwissenschaftlichen, insbesondere philosophischen, Bücher. Interessant ist die Zusammensetzung der Beiträge, die ältere und neue Fachaufsätze mit zwei Interviews – eines mit Axel Honneth und eines mit dem Moderator der Sendung mit der Maus, Armin Maiwald – zusammenbringt. Ein kleines Highlight ist die deutsche Erstveröffentlichung des Beitrags von Jean Piagets „Die Philosophie der Kinder“. Erwähnenswert ist, dass Caroline Heinrich, Professorin für Philosophie und Ethik in Schule und Gesellschaft an der Universität Wien, nicht nur eine der HerausgeberInnen ist, sondern auch (Ko-) Verfasserin von vier der fünf Originalbeiträge, die neben den Interviews und den älteren über- setzten Texten von Jean Piaget und Richard F.

Kitchener im Buch abgedruckt sind. Das Buch ist wohl hauptsächlich auf ihre Initiative zurückzuführen, die anderen beiden HerausgeberInnen sind Daniela Berner-Zumpf, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Philosophie- didaktik an der Universität Paderborn, und Michael Teichert, Lehrer am Überwald-Gymnasium in Wald-Michaelbach.

Der Kern des Buchs ist eine kritische Auseinandersetzung mit der mittlerweile recht populären Kinderphilosophie, also der These, dass Kinder philosophieren könnten und regelmäßig würden und dass man daher auch mit Kindern philosophieren sollte. Das Buch ist auch deshalb interessant, weil es relativ angriffig ist – zumeist werden in der Philosophie Thesen und Theorien, die man nicht teilt, im Ton etwas weniger hart angegangen. Die HerausgeberInnen des Buches halten die Kinderphilosophie nämlich nicht nur für falsch und die sie begründende entwicklungspsychologische Forschung missverstehend, sondern für den Ausdruck eines gesellschaftlichen Problems – eine zunehmende Infantilisierung der Gesellschaft – und sogar für Kinder tendenziell gefährlich und diese in ihrem Status als Kinder missachtend. Damit werfen die HerausgeberInnen – und das wird implizit und explizit in den jeweiligen Texten des Buches auch so vorgetragen – den VertreterInnen der Kinderphilosophie vor, dass sie ihr Anliegen nicht nur verfehlen, sondern sogar das Gegenteil dessen erreichen würden, was sie eigentlich erreichen wollen. Die Kinderphilosophie tritt ja mit dem Anspruch an, die lange Zeit vorherrschende Geringschätzung von Kindern und ihren (intellektuellen) Fähigkeiten als Vorurteil (wissenschaftlich) widerlegt zu haben und mit ihren Methoden des Philosophierens mit Kindern diesen, die ihnen zustehende Achtung entgegen zu bringen und sie in ihrer (intellektuellen) Entwicklung zu unterstützen. Es sind sich wohl beide – VertreterInnen und KritikerInnen der Kinderphilosophie – darin einig, dass Kinder Respekt verdienen und dass dieser Respekt die kindlichen Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten adäquat berücksichtigen soll. Wenn diese also falsch verstanden werden, dann geht auch der Respekt fehl und er kann unter- oder überfordernd sein.

Welche Argumente bringen die KritikerInnen der Kinderphilosophie nun gegen diese vor? Erstens geht es um eine divergierende Interpretation u. a. von Piaget, weshalb die HerausgeberInnen dieses Bandes auch einen Beitrag von Piaget selbst aufgenommen haben, der relativ klar die These des philosophierenden Kindes widerlegt bzw. zumindest fraglich erscheinen lässt. Piaget zufolge fehlt es dem Kind an der Fähigkeit, seine Reflexionen zu systematisieren. Das Kind reflektiert zwar – in unterschiedlichen Entwicklungsstadien auf jeweils unterschiedliche Art und Weise – auf seine Umwelt und sich selbst, das alleine sei aber noch keine Philosophie. Kinder reflektieren auch nicht mit der Absicht, die Welt systematisch besser zu verstehen und ihre Einsichten aufeinander zu beziehen.

Eine weitere Stoßrichtung der Kritik bezieht sich auf die Reflexionsmethoden. Offensichtlich wenden Kinder keine ausgefeilten Methoden an, wenn sie über sich und ihre Umwelt nachdenken, staunen und einen Sinn zu geben versuchen. Richard F. Kitchener und Markus Paulus geben in ihren beiden Beiträgen zwar unterschiedliche methodische Vorgaben für Philosophie und Wissenschaft an, beide nennen aber etwa logisches Denken und den Versuch, Wissen zu ordnen und zu prüfen, welches Kindern fehlen würde.

Drittens gehen die KritikerInnen der Kinderphilosophie davon aus, dass die Kinderphilosophie Kinder und ihr Tun nicht nur missversteht, sondern darauf aufbauend mit Kindern auch falsch interagiert. Wenn das bloße Staunen schon als Philosophie gilt, dann bleibt unklar, worin der Wert ausgereifter Philosophie eigentlich besteht und warum und wie diese vermittelt werden sollte. Das Kind wird zu einem Philosophen hochstilisiert, was dann verhindern würde, dass man im Unterricht oder in sonstigen Settings des Philosophierens mit Kindern nicht mehr wirklich auf die kindlichen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen eingehen könne – diese blieben bei der Suche der Erwachsenen nach dem Philosophen im Kind auf der Strecke. Daher ist er nur konsequent, dass schon im ersten Aufsatz von Caroline Heinrich die Kinderphilosophie als primäres Erwachsenenprojekt kritisiert wird, welches am Wohl des Kindes vorbeigeht.

Das Buch ist es wert, gelesen zu werden – es wird die VertreterInnen der Kinderphilosophie wohl nicht davon überzeugen, ihre Annahmen aufzugeben. Das liegt vor allem auch daran, dass es sich im Kern nicht (nur) um eine wissenschaftliche Frage handelt, schon gar nicht nur um eine, die mit den Methoden empirischer Forschung entschieden werden könnte. Fraglich sind nämlich schon die Grundbegriffe, und das nicht erst seit gestern, sondern immer schon. Was heißt es überhaupt zu philosophieren? Wenn wir uns dem aus Sicht des Faches, wie es an Universitäten gelehrt und geforscht wird, nähern, dann wird man ziemlich schnell feststellen, dass es hier keinen Konsens gibt. Für die einen ist beispielweise Slavoj Žižek ein Philosoph, für die anderen ein Scharlatan. Die akademische Philosophie ist mehr oder weniger methodenlos und thematisch derart differenziert, dass solche Bestimmungen, wie sie auch im Buch vorkommen, immer nur Ausschnitte erfassen können.

Die kritische Reflexion auf den Sinn des Lebens oder den Sinn überhaupt – das machen manche PhilosophInnen, andere halten diese Fragen selbst schon für sinnlos. Vermutlich geht es aber gar nicht um Philosophieren als eine wissenschaftlich-akademische Tätigkeit, sondern um einen Begriff, der näher am Alltag ist und an dem, was einfach viele Menschen tun, wenn sie über Sinn und Probleme nachdenken. Aber auch hier gibt es natürlich keinen Konsens – er ist vermutlich sogar noch weniger zu erzielen als bei der Frage, was als akademische Philosophie gelten darf. Das merkt man im vorliegenden Band vor allem an den Texten, die sich kritisch mit dem Philosophieverständnis von Ekkehard Martens auseinandersetzen, der neben Gareth B. Matthews der Hauptantagonist der HerausgeberInnen und AutorInnen ist. Martens mag Philosophie zu weit auslegen, aber auch die AutorInnen in diesem Band haben keine einheitliche – oft auch nicht gut begründete – Definition, was nun als Philosophieren gelten soll. Es drängt sich der Eindruck auf, dass die VertreterInnen der Kinderphilosophie eher weiten Definitionen von Philosophie anhängen – da wird dann das Staunen über die Welt zu einem philosophischen Akt und jegliche Frage nach dem Warum und Wieso – während die KritikerIn-

nen, die in diesem Band versammelt sind, eher enge und anspruchsvollere Definitionen bevorzugen. Damit will ich keinesfalls einem unbeschränkten Laissez-faire hinsichtlich des Philosophie-Begriffs das Wort reden, aber andeuten, dass Auseinandersetzungen um einen, nach Walter B. Gallie (1956), „wesensmäßig umstrittenen Begriff“ im Bewusstsein geführt werden sollten, dass es widerstreitende, jedoch für sich begründete Deutungen geben kann. Diese Schwierigkeiten sind auch nicht auf die Kinderphilosophie beschränkt, sie stellen sich in der Rezeption und im Dialog mit nicht-westlichen Philosophietraditionen ebenso wie in der Wissenschaftstheorie, die zwar oft versucht hat, festzulegen, was Wissenschaft ist, aber das Demarkationsproblem trotzdem nie in den Griff bekommen hat.

Aus meiner Sicht hätte das Buch von drei Dingen profitiert: Erstens hätte es den HerausgeberInnen dieses Bandes gutgetan, wenn sie ihre eigenen Voraussetzungen an einigen Stellen kritischer hinterfragt hätten. Nicht nur, was sie als Philosophie verstehen, sondern warum sie dies so tun. Diese Fragen stehen auch über der Auseinandersetzung um die richtige Interpretation von Piaget und anderen entwicklungspsychologischen Forschungen, da sie diese Interpretationen einrahmen. Zweitens hätte ich mir gewünscht, dass die spannende sozialtheoretische These von der Infantilisierung unserer Gesellschaft in der Tiefe und Breite ausbuchstabiert worden wäre. Dadurch eröffnet sich nämlich ein Raum der Auseinandersetzung, der über die richtige Interpretation von Piaget, Kant oder Platon weit hinausgeht. Drittens und schließlich wäre es für die LeserInnen sicherlich erfreulich und erhellend, wenn die angesprochenen und kritisierten VertreterInnen der Kinderphilosophie im Band vertreten wären und auf die vorgebrachte Kritik antworten würden. So ist zu befürchten, dass die Debatte nicht geführt wird.

Dr. Gottfried Schweiger
 Universität Salzburg
 Zentrum für Ethik und Armutsforschung
 Kapittelgasse 4–6
 A-5020 Salzburg
 E-Mail: gottfried.schweiger@sbg.ac.at

Birgitta Fuchs: Geschichte des pädagogischen Denkens (Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Bd. 1). Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2019. 270 Seiten, EUR 14,99 (ISBN 978-3-8252-5270-0).

Peter Vogel: Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Bd. 2). Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2019. 160 Seiten, EUR 14,99 (ISBN 978-3-8252-5271-7).

Heinz-Hermann Krüger: Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin (Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Bd. 3). Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2019. 143 Seiten, EUR 14,99 (ISBN 978-3-8252-5272-4).

Arnd-Michael Nohl: AdressatInnen und Handlungsfelder der Pädagogik (Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Bd. 4). Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2019. 180 Seiten, EUR 14,99 (ISBN 978-3-8252-5273-1).

Wie Peter Kauder und Peter Vogel (Lehrbücher der Erziehungswissenschaft – ein Spiegel der Disziplin? Bad Heilbrunn 2015, S. 7) treffend feststellen, haben erziehungswissenschaftliche Lehr-, Studien und Einführungsbücher in den letzten Dekaden Konjunktur. Das Angebot an Einführungswerken in die Erziehungswissenschaft ist nahezu unüberschaubar angewachsen (Kauder und Vogel, 2015, S. 7). Die vier 2019 erschienenen Bände der Reihe *Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* sind die Gegenstände dieser Sammelrezension. Sie bilden die Kurseinheiten des gleichnamigen Moduls im Bachelorstudengang Bildungswissenschaft der FernUniversität Hagen ab. Anspruch und Zielsetzung der Teilbände werden jeweils in einem den Bänden vorangestellten Vorwort durch Cathleen Grunert dargelegt. Die didaktisch aufbereiteten Lehrtexte haben zum Ziel, Interessierte mit den Grundbegriffen, der Geschichte, zentralen Strukturen und Fragen der Disziplin sowie mit Adressat*innen und Handlungsfeldern der Er-

ziehungs- und Bildungswissenschaft vertraut zu machen. Grunert weist darauf hin, dass auf die Fragen, wie sich diese Wissenschaft im historischen Verlauf entwickelt hat, was ihre *einheimischen Begriffe* und Theorien sind, wie es um die disziplinäre Struktur und Identität bestellt ist und für welche Handlungsfelder die Erziehungs- und Bildungswissenschaft relevant ist, keine einfachen Antworten existieren. Vergleichbar mit der ebenfalls vierbändigen Reihe *Einführung in die Erziehungswissenschaft* von Heinz-Hermann Krüger und Werner Helsper, soll die hier zu besprechenden Einführungsreihe insbesondere Studierenden und Lehrenden erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge helfen, eigene Antworten auf diese Fragen zu erarbeiten. Nachfolgend werden die einzelnen Bände jeweils beschrieben und diskutiert, bevor ein abschließendes Fazit zur Reihe gezogen wird.

Im ersten Band der Reihe widmet sich Peter Vogel, emeritierter Professor für Allgemeine Pädagogik an der TU Dortmund, den Grundbegriffen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Das in einem äußerst lesefreundlichen Sprachstil verfasste Lehrbuch umfasst in summa 151 Seiten (inklusive neun Tabellen) und ist in drei inhaltliche Hauptkapitel unterteilt. Mit dem Kapitel *Grundlagen* wird in den Problemhorizont einiger bedeutender Themen der Pädagogik/Erziehungswissenschaft eingeführt. Insbesondere Vogels Unterscheidung von pädagogischem Alltagswissen, pädagogischem Professionswissen und erziehungswissenschaftlichem Wissen eignet sich gleich zu Beginn des Studiums dazu, Erwartungen und Vorurteile von Studierenden produktiv zu irritieren. Im zweiten Kapitel werden als *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* Erziehung, Bildung, Lernen und Sozialisation begründet vorgestellt. Generell, aber insbesondere in diesem Teil des Buches, ist der Aufbau klar und nachvollziehbar. Zu jedem Grundbegriff gibt es Arbeitsdefinition(en), einen Abriss zur Geschichte, Beispiele für theoretische Kontextualisierungen sowie die schlussfolgernde Frage nach der theoretischen Leistungsfähigkeit. Vogel wird dabei dem angekündigten Anspruch der Reihe gerecht, dass es vor allem um die *Anstrengung des Begriffs* geht, weil diese nicht

„an sich“ (S. 103), sondern immer im Zusammenhang mit unterschiedlichen Theorien von Erziehung, Bildung, Erziehungswissenschaft und dem Menschen stehen. Folgerichtig stellt Vogel im letzten Teil des Buches sein heuristisches Modell *Erziehungs- und Bildungstheorien* vor. Dieser „Werkzeugkoffer“ (S. 133) kann sehr gut zum Selbststudium oder in der Lehre eingesetzt werden, um die Begründungsmuster von Erziehungs- und Bildungstheorien und die jeweiligen grundbegrifflichen Strukturen herauszuarbeiten.

Im zweiten Band der Reihe zeichnet Brigitta Fuchs, Akademische Oberrätin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik (IAEB) der TU Dortmund, die Geschichte des pädagogischen Denkens nach. Dieser zweite Band ist mit 274 Seiten der längste und ist neben Einleitung und Zusammenfassung in fünf inhaltliche Kapitel unterteilt. Die in zeitgeschichtlich-chronologischer Reihenfolge angeordneten Epochen der griechischen Antike, der Aufklärung, des Neuhumanismus, der Reformpädagogik und des Nationalsozialismus werden mit den jeweils vorherrschenden soziokulturellen Bedingungen, zentralen pädagogischen Ideen und bedeutenden Vertreter*innen umrissen. Obgleich Fuchs keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und die Auswahl der historischen Zeiträume als „didaktisch geboten und theoretisch begründet“ (S. 19) ansieht, bleibt unklar, warum beispielsweise die sehr langen Zeitspannen vom Mittelalter über die Renaissance bis hin zur Reformation oder von 1945 bis zur Gegenwart ausgespart wurden. Die Autorin bietet Lesenden Überblickswissen über zentrale historische Entwicklungslinien pädagogischer Ideengeschichte und ermöglicht eine Auseinandersetzung mit einerseits *vergessenen Zusammenhängen* und andererseits mit zentralen Grundfragen pädagogischen Denkens und Handelns, mit denen sich die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft bis heute beschäftigt. Begrüßenswert ist, dass die Autorin in kurzen Auszügen aus ausgewählten Hauptwerken der Pädagogik pädagogische Klassiker zu Wort kommen lässt. Der Umgang der Autorin mit Quellen respektive Sekundärliteratur ist nicht immer überzeugend: Dies zeigt sich beispielsweise besonders deutlich am Kapitel zur

NS-Pädagogik, für das sie sich auf die Quellauswahl von Ortmeier stützt. Reflexionsfragen und -aufgaben sowie weiterführende Literaturhinweise am Ende jedes Kapitels ermöglichen allen, die sich für die Geschichte des pädagogischen Denkens interessieren, sich vertiefend mit den dargestellten Epochen auseinanderzusetzen.

Im dritten Band der Reihe gibt Heinz-Hermann Krüger, emeritierter Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Lesenden einen Überblick über die Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin. Der Band von Krüger umfasst in summa 143 Seiten (inklusive sechs Abbildungen) und ist in fünf inhaltliche Hauptkapitel unterteilt. In der Einleitung begründet Krüger unter Rekurs auf Hans-Christoph Koller nachvollziehbar, warum sich Studierende nicht nur mit den Erziehungs- und Bildungstheorien, sondern auch mit Wissenschaftstheorie befassen sollten. Es folgen Kapitel zur historischen Herausbildung der Disziplin und der gegenwärtigen Verfasstheit. Dabei ist vor allem die Unterscheidung von Subdisziplinen und Fachgebieten erhellend, die sich studierendenfreundlich noch einmal in einer Abbildung auf Seite 36 findet. Im quantitativ größten Kapitel zu den zentralen *Theorieströmungen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* werden ausgewählte theoretische Perspektiven mit einem zwar ähnlichen, aber leider nicht identischen Aufbau vorgestellt. In einem abschließenden Kapitel bilanziert Krüger die Entwicklung der Disziplin und skizziert Herausforderungen sowohl auf struktureller als auch auf theoretischer Ebene. Der Mehrwert dieses Buches ist, dass das komplexe Feld der erziehungswissenschaftstheoretischen Paradigmen didaktisch aufbereitet, strukturiert und in einem sehr lesefreundlichen Sprachstil Studierenden zugänglich gemacht wird. In Kombination mit den anderen Büchern der Reihe werden Zusammenhänge zwischen der jeweiligen wissenschaftstheoretischen Position und den Erziehungs- und Bildungstheorien sowie der grundbegrifflichen Struktur plausibel.

Mit dem vierten und letzten Band der Reihe liefert Arnd-Michael Nohl, Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der

Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg, einen Überblick über Adressat*innen und Handlungsfelder der Pädagogik. Das Lehrbuch umfasst in summa 180 Seiten (inklusive drei Abbildungen und zwei Tabellen) und ist neben Einleitung und Fazit in elf inhaltliche Hauptkapitel unterteilt. In den Kapiteln 1 bis 5 untersucht er, wie Menschen in den Lebensaltern Kindheit, Jugend, Erwachsenen- und höheres Alter zu Adressat*innen von pädagogischem Handeln werden. Zu jedem der Lebensalter wird ein kompakter historischer Abriss dargelegt, gefolgt von einer kurzen Definition sowie einer abschließenden Einschätzung zur Relevanz der jeweiligen Lebensphase für die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Die Kapitel 7 bis 11 widmet Nohl wesentlichen Handlungsfeldern der Pädagogik (u. a. Kindertagesstätten und Schulen). Er beleuchtet ihre Genese, ihre institutionelle Verortung im Bildungssystem und etwaige handlungsfeldspezifische Charakteristika pädagogischen Handelns. Insgesamt gelingt es ihm vor dem Hintergrund grundlegender professionstheoretischer Diskussionslinien die Pluralität der Adressat*innen, Handlungsfelder und Institutionen der Pädagogik aufzuzeigen, Lesenden Orientierung zu geben und einen schnellen Einstieg in die Thematik zu bieten. Der Aufbau dieses Bandes könnte bisweilen systematischer und der Sprachstil adressatengerechter sein. Begrüßenswert ist die Aufnahme von Auszügen aus exemplarischen Forschungsarbeiten, um ausgewählte theoretische Aspekte zu veranschaulichen. Die Kennzeichnung mit dem Stichwort Fallbeispiel und damit die systematische Einbettung ist bisweilen gelungen (z. B. S. 76); an anderen Stellen ist sie weniger nachvollziehbar (z. B. S. 23–25, 67). Dennoch ist die Lektüre des Einführungsbandes insbesondere für Studierende und Dozierende erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Studiengänge lohnenswert, die mehr dazu erfahren möchten, welche Tätigkeitsfelder existieren, inwieweit die Pädagogik ihre Tätigkeitsfelder (mit-)konstruiert und wie sie ihre Zielgruppen erreichen.

Nach Kauder und Vogel (2015) können u. a. folgende Kriterien zur Beurteilung von Lehrbüchern als bedeutsam erachtet werden: lesefreundliche Sprache, didaktische Aufbe-

reitung und eine systematische Darstellung des aktuellen Forschungsstandes. Die lesefreundliche Sprache zieht sich nahezu durch alle Bände der Reihe und zeichnet sich durch eine hohe Adressatenorientierung aus. Die didaktische Aufbereitung zeigt sich u. a. durch die Vertiefungs- und Reflexionsfragen am Ende der Kapitel. Schlagwörter am Seitenrand fördern Übersichtlichkeit und Struktur der Bände. In Bezug auf die Gestaltung sticht die Reihe durch ein klares und ansprechendes Layout hervor. In summa informieren die Bände über den State of the Art der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und ermöglichen Lesenden, sich sukzessive mit disziplinspezifischen Grundlagen und Grundfragen vertraut zu machen. Die Bände bilden in Kombination – trotz der angesprochenen partiellen Kritikpunkte – eine gelungene Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Zudem ist die Initiative von Grunert und Kolleg*innen, die Lehrtexte dieser Einführungsreihe zu veröffentlichen, und sie damit für Lehrende anderer Universitäten nutzbar zu machen – im Sinne „lehrbezogenen Wissensmanagements“ (Siegel et al., 2021, o. S.) – verdient zu würdigen.

Stefan T. Siegel, M. A.
Universität Augsburg
Lehrstuhl für Pädagogik
Universitätsstraße 10,
86159 Augsburg, Deutschland
E-Mail: Stefan.Siegel@phil.uni-augsburg.de

Dr. Sina Maren Mayer
Universität Augsburg
Lehrstuhl für Pädagogik
Universitätsstraße 10
86159 Augsburg, Deutschland
E-Mail: Sina.Mayer@phil.uni-augsburg.de

Wolfgang Brezinka: Pädagogik als umkämpftes Fach – Lebenserinnerungen 1967–2020 (mit einer Dokumentation zur frühen Geschichte der Universität Konstanz). Wien/Köln/Weimar: Böhlau, 2020. 293 Seiten, EUR 35,00 (ISBN 978-3-205-21170-9).

Im ersten Band seiner Autobiographie hatte Wolfgang Brezinka den Weg „Vom Erziehen zur Kritik der Pädagogik“ erzählt (Rezension in der *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), S. 149–152), in der Fortsetzung, die der Böhlau-Verlag jetzt vorlegt, geht es um „Pädagogik als umkämpftes Fach“, aber zumal seine Tätigkeit von 1967 bis 1996 an der Universität Konstanz zeigt den Autor selbst als zugleich so kämpferischen wie umkämpften Lehrstuhlinhaber. Der Band gewinnt nämlich besondere Bedeutung dadurch, dass Brezinka in einem Anhang 14 Dokumente öffentlich macht, die seine Rolle in den gravierenden, nicht nur lokal, sondern bundesweit intensiv beachteten Konflikten, die er z. T. ausgelöst und forciert hat, in der Frühphase dieser 1966 gegründeten ‚Reformuniversität‘ dokumentiert. Die Dokumente belegen natürlich seine Perspektive, weil er, mit guten Gründen, dem Eindruck entgegenarbeiten will, als habe er querulatorisch und ohne hinreichende Anlässe, allein aus Aversion gegen hochschulpolitische Reformprogramme, die Auseinandersetzungen mutwillig vom Zaun gebrochen.

Eingebettet sind diese Konstanzer Ereignisse in einen Bericht über seine wissenschaftliche Praxis von 1967 bis 2020. Die war seit der Berufung nach Konstanz durch mehrere besondere Faktoren geprägt: Organisatorisch, wenn auch in Fortsetzung seiner Arbeit an der Erneuerung der Erziehungswissenschaft, verlangte die neue Stelle, dass er sein Fach in einer neuen, an Forschung orientierten Universität aufbaut und die Chance nutzt, sie endlich einmal im Kontext der Sozialwissenschaften zu etablieren. Das war nicht einfach, wie es die Rekrutierung der Mitarbeiter/innen nach seinen anspruchsvollen Kriterien zuerst, die Realität des Studienbetriebs danach zeigen, aber auch, weil Brezinka, wie er selbstkritisch, wie oft in diesem Band, sagt, zu „fachplanerischem Perfektionismus“ (S. 46) neigt und sich die Arbeit selbst erschwert. Erschwert wurde

die Arbeit auch durch den Kontext der Gründungsgeschichte und die Reformambitionen, die Brezinka schon bei dem Erfinder Dahrendorf nur für „utopisch“ hielt, „Dahrendorfs großtuerische Lieblingsidee“ (S. 95), die aber der Rektor und die Mehrheit der Hochschulmitglieder bei der Arbeit an der Grundordnung weiter entfalten, eingeschlossen die Realisierung der Drittelparität und eine Beteiligung von Studierenden auch an Funktionsrollen wie den Fachbereichssprechern. Brezinka hat hier, bei aller „Reformbedürftigkeit“ (S. 54), die er der deutschen Universität selbst unterstellte, unterschiedene rechtliche und hochschulpolitische Zweifel, die er seit seiner Zeit als Dekan der Sozialwissenschaftlichen Fakultät von 1968 an konstant hochschulintern, öffentlich und in der Kommunikation mit dem Ministerium deutlich und entschieden zur Geltung bringt. Die daraus entstehenden Kontroversen zeigen ihn mehr und mehr in der Universität isoliert, er wird öffentlich als „Reaktionär“ markiert, selbst seine eigenen Mitarbeiter/innen stellen sich gegen ihn, er findet sich in „gegenseitiger Entfremdung“ (S. 98). Auch ein Verwaltungsgerichtsurteil, das 1971 im Wesentlichen seine Position bestätigt und zur Umkehr bei der Arbeit an der Grundordnung zwingt, verbessert die Lage nicht. Er bleibt, von wenigen Unterstützern abgesehen, im Grunde bis zu seiner Emeritierung 1996 in der Universität und in seinem Fach isoliert, von den Studierenden gemieden und attackiert, ohne die Möglichkeit, den Schülerkreis aufzubauen, mit dem er die Disziplin erneuern wollte.

Aber diese Situation gibt ihm Zeit für Publikationen und d.h. zur Fortsetzung seiner Arbeit an der Erneuerung der Disziplin, verbunden mit einer intensiven internationalen Vortragstätigkeit, gleichzeitig erziehungswissenschaftlich und praktisch-pädagogisch. Jetzt entstehen die Bücher, die man mit ihm verbindet, u.a. „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (1971), die „Grundbegriffe“ (1974), die „Metatheorie der Erziehung“ (1978), begleitet von Schriften zur Praktischen Pädagogik, besonders sichtbar in seiner Auseinandersetzung mit der „Pädagogik der Neuen Linken“ (1972) oder der Begründung z.B. von ‚Tüchtigkeit‘ als Erziehungsziel. Allerdings, die Vollendung des für ihn zentralen Werkes,

das ‚System der empirischen Erziehungswissenschaft‘, gelingt ihm nicht, er muss, wie er einräumt, einsehen, dieser „Anforderung nicht gewachsen“ (S. 166) zu sein. Die letzte Phase seines produktiven Schaffens gilt deshalb auch jenseits der Theorie der (vierbändig von 2000 bis 2014 erschienenen) Geschichte der Pädagogik an den österreichischen Universitäten. Brezinka rekapituliert jetzt, autobiographisch, im Grunde nur die zentralen Themen und Thesen seiner Bücher, auch im Selbstzitat, nennt zustimmende Rezensionen (wenn erziehungswissenschaftliche Fachpresse, dann außerdeutsch), ist dabei auch selbstkritisch, wenn er sich z.B. dafür tadelt, in der Fixierung auf „empirische Erziehungswissenschaft“ dem Vorurteil Nahrung gegeben zu haben, andere pädagogische Wissensformen seien irrelevant, wo es ihm doch um eine „Philosophie des pädagogischen Wissens“ (S. 93) insgesamt gegangen sei. Hier ist der Text insgesamt primär auf das Werk seines Autors und seine Intentionen bezogen, aber – jenseits der Konstanzer Konflikte – allenfalls im privaten Bereich kontextualisiert (jetzt auch mit Bildern). Sein Sohn Thomas Brezinka muss im Nachwort sogar die Ehrungen komplettieren, die Brezinka erfuhr.

In dieser Fokussierung wird allerdings auch sichtbar, dass damit nicht einmal die Erziehungswissenschaft und die Erforschung von Bildung und Erziehung in Konstanz umfassend präsentiert werden. Brezinka erwähnt z.B. selbst, dass zum Gründungskonzept auch die Einrichtung interdisziplinärer ‚Zentren‘ gehörte, auch eines für ‚Bildungsforschung‘, dem er aber nicht beitrug, um sich ganz auf die Erziehungswissenschaft zu konzentrieren. Von der Arbeit dieses Zentrums, u.a. von seinem schon in Innsbruck promovierten Schüler Helmut Fend geleitet, erfährt man aber nichts, auch nicht, wie intensiv hier Bildungs-, Lern- und Sozialisationsprozesse in ihrem lebensweltlichen, biografischen und schulischen Kontext erforscht wurden, auch mit großer Wirkung in die Praxis und in die Disziplin hinein, und in einem erstmals für diese Themen eingerichteten Sonderforschungsbereich der DFG. Von dieser Leerstelle aus fällt auch auf, dass Brezinka jetzt, anders als im ersten Band, so gut wie gar nicht auf die deutsche Erziehungswissenschaft von 1997 bis 2020 ins-

gesamt eingeht, jedenfalls nicht jenseits seiner konstanten Kritik an ihrem Status und in der eher globalen Klage über die „(empirische) Bildungsforschung“, die zunehmend praxisirrelevant geworden sei, wie er noch in einer seiner letzten Abhandlungen als Folge der „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik“ urteilt (*Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), S. 282–294). Aber schon der Blick auf das Konstanzer Zentrum und z. B. dessen Lehrerforschung könnte zeigen, dass die Themen, Ergebnisse und Folgen der empirischen Forschung in der Erziehungswissenschaft differenzierter betrachtet werden müssen.

Das steht jetzt in weiteren wissenschafts- und disziplinhistorischen Forschungen an, zusammen hoffentlich mit weiteren Studien zur konflikthaftern Gründungsgeschichte der Universität Konstanz – denn auch für dieses Thema gilt: ‚audiatur et altera pars‘. Schon dabei wird man aber immer auch Brezinkas Blick und seine Dokumente für diese Konflikte mit studieren müssen. Deshalb darf man dem Band viele Leser/innen wünschen, wobei man allerdings auch hoffen muss, dass bei einem Nach-

druck der Verlag die Lektoratsarbeit leistet, die er jetzt leider versäumt hat. Aktuell sieht sich der Leser mit zahlreichen, auch sinnentstellenden Druckfehlern konfrontiert, die vom Trennprogramm erzeugten Effekte hat nach dem Umbruch offenbar niemand kontrolliert, die Zitierweise in den Fußnoten, Autornamen und Jahreszahl, wird im Literaturverzeichnis nicht aufgenommen, dort wird nur alphabetisch sortiert, so dass man zumal bei den zahlreichen Titeln Brezinkas lange suchen muss, um fündig zu werden. In einem kurzen Nachwort seines Sohnes Thomas Brezinka wird zumindest in einem editorischen Bericht klar gesagt, dass die Textfassungen präsentiert werden, die Wolfgang Brezinka selbst bis vor seinem Tod noch fertigstellen konnte.

Prof. Dr. Dr. h. c. Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Unter den Linden 6
10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de