

## Besprechungen

**Jörn Schützenmeister: Pädagogikunterricht zwischen pädagogischer Profilierung und Interdisziplinarität. Studien zur fachlichen Abgrenzung und fächerübergreifenden Ausrichtung.** Münster/New York: Waxmann, 2020. 308 Seiten, EUR 29,90 (ISBN 978-3-8309-4241-2).

Der allgemeinbildende Pädagogikunterricht hat in Deutschland seit der Reform der gymnasialen Oberstufe von 1972 vor allem in Nordrhein-Westfalen (NRW) seine schwerpunktmäßige Verbreitung gefunden, sodass Jörn Schützenmeister in der vorgelegten Monografie sieben Studien zur Verortung und Weiterentwicklung des Pädagogikunterrichts in NRW durchführt. Angesichts eines gegenwärtig stark subjektbezogen-reflexiven und an einzelnen pädagogischen Perspektiven orientierten Fachunterrichts plädiert der Münsteraner Lehrstuhlinhaber für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts für eine stärkere wissenschaftspropädeutische Ausrichtung des allgemeinbildenden Pädagogikunterrichts: „Pädagogikunterricht muss in einem dem gegenwärtigen Wissenschaftssystem [...] angemessenen und zeitgemäßen Verhältnis erstens die pädagogische Systematisierung, Disziplinierung und pädagogische Profilierung, zweitens die pädagogische Pluralisierung in der Erziehungswissenschaft und drittens die Interdisziplinarität pädagogischen Denkens und Forschens wahrnehmen.“ (S. 13) Diese Verortung des gegenwärtigen Pädagogikunterrichts wird in einer vergleichenden Analyse zum Psychologieunterricht durchgeführt.

Die *erste* Studie (Teil A) prüft zunächst die Frage, inwieweit von einer Psychologisierung des Pädagogikunterrichts gesprochen werden kann und welche Faktoren (Beliebtheit bei Lehrkräften und Schüler/innen, zu geringe Thematisierung der Erziehungswissenschaft

als Disziplin im Unterricht, offene Rahmenlehrpläne, praktische Orientierung an Anforderungen der zukünftigen Elternrolle, leichtere Fasslichkeit psychologischer Themen, etc.) eine solche Psychologisierung begünstigt haben könnten.

Der Teil B umfasst mit vier Studien zur zeitgemäßen Ausrichtung des Pädagogikunterrichts den Hauptteil der Monographie, wobei die *zweite* Studie die Disziplinarität, Pluralität und Interdisziplinarität der Erziehungswissenschaft und der Psychologie untersucht. Nach der facettenreichen Diskussion der Entdifferenzierungs- und Differenzierungsthese zwischen dem Wissenschafts- und Gesellschaftssystem angesichts der zunehmenden Bedeutung von fachlich desintegrierender, oft interdisziplinärer (Auftrags-)Forschung verortet Schützenmeister in beiden Fächern allerdings ein „dynamisches Gleichgewicht von Integrations- und Öffnungstendenzen“ (S. 105), das durch integrierende disziplinäre wie auch innerfachlich pluralisierende und interdisziplinär öffnende Forschung hervorgebracht wird. Während bis zu den 1980er Jahren von der *Geisteswissenschaftlichen, Empirischen* und *Kritischen Erziehungswissenschaft* eine stärker integrativ-disziplinäre Orientierung ausgegangen zu sein scheint, vermutet der Autor mit dem Aufkommen der *Postmodernen* und *Reflexiven* wie auch *Konstruktivistischen Erziehungswissenschaft* eine stärker pluralisierende und interdisziplinäre Ausrichtung (hierzu S. 106, Abb. 5.). Wie erfolgreiche erziehungswissenschaftliche Forschung auf dem Verständnis von anderen erziehungswissenschaftlichen Richtungen und einer metaepistemischen Urteilskompetenz über Anschlussfähigkeit und Reichweite von disziplinärer und interdisziplinärer Forschung beruht, so sind nach Schützenmeister auch im Pädagogikunterricht mehrere pädagogische Perspektiven mit einer entsprechenden epistemischen Reflexionskompetenz zu vermitteln.

In der *dritten* Studie zur äußeren Organisationsform des Pädagogik- und Psychologieunterrichts stellt Schützenmeister eine mangelnde Kongruenz zwischen schulischer Kursgliederung (Sammelfach Sozialwissenschaften, Doppelfach Pädagogik/Psychologie, Gesellschaftskunde, etc.) und den universitären Fächern (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Politik, Wirtschaft, etc.) fest und schlägt für die Qualifikationsphase der Sekundarstufe II eine stärkere Aufgliederung in Mono-Fächer vor. Erst die Herstellung von klaren disziplinären Bezügen für den Fachunterricht – Schützenmeister skizziert für die Fächer Psychologie und Pädagogik mehrere Organisationsformen – ermöglicht auch inter- und transdisziplinäres Lernen im fächerübergreifenden Unterricht, der in den neuen kompetenzorientierten Curricula in NRW zu wenig mitbedacht worden ist.

Die *vierte* Studie untersucht vergleichend die mangelnde bzw. geringe universitäre Institutionalisierung der Fachdidaktik Pädagogik und Psychologie sowie die Entwicklungslinien des jeweiligen fachdidaktischen Diskurses. Nach einem Überblick über die wichtigsten Fachdidaktikansätze untersucht Schützenmeister einige ausgewählte Beiträge zur Frage des fachlichen Pluralismus und der Interdisziplinarität: die Beiträge von Heinrich Kreis (1981) und Udo von der Burg zum Verhältnis von Pädagogik und Psychologie sowie von Edwin Stiller (1997, 2017) zur *Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik* bzw. der *entdeckend-forschende* und *paradigmenorientierte* Psychologiedidaktikansatz von Inge Seiffge-Krenke (1981) bzw. von Günter Sämmer (1995, 1999). Im Vergleich dieser Ansätze schätzt der Autor den „hohe[n] orientierende[n] und strukturierende[n] Stellenwert der Struktur der Wissenschaft Psychologie“ in den beiden untersuchten Psychologiedidaktikansätzen, während die Wissenschaftsorientierung im Pädagogikunterricht „keinesfalls von einer breiten Analyse der fachdisziplinären Struktur der Erziehungswissenschaft, der Teildisziplinen und Forschungsbereiche“ (S. 166) geprägt ist. Auch in der „Berücksichtigung des innerfachlichen Pluralismus der zentralen Bezugswissenschaft für den Psychologieunterricht ist die Fachdidaktik Psychologie jeden-

falls vorbildlich für den Pädagogikunterricht“ (S. 167).

Die *fünfte* Studie ist der Didaktik des fächerübergreifenden Unterrichts gewidmet, untersucht aus dieser Perspektive das Konzept der Allgemeinbildung anhand von epochaltypischen Schlüsselproblemen von Wolfgang Klafki (1993), entsprechende Kompetenzen nach Klaus Moegling (2010) und das Bielefelder Konzept zum Perspektivenwechsel (1994). Sie zeigt mögliche Gefahren der einseitigen Ausrichtung des fächerübergreifenden Pädagogikunterrichts anhand von Schlüsselproblemen (geringe Wissenschaftsorientierung, einseitig pessimistische Welt- und Gesellschaftsbilder, verkürztes Bild über die Relevanz von Wissenschaft, geringes wissenschaftstheoretisches Reflexionsvermögen, etc.) auf.

Die *sechste* Studie (= Teil C der Monografie) umfasst im nächsten Schritt eine vergleichende Lehrplananalyse der kompetenzorientierten NRW-Kernlehrpläne in Pädagogik und Psychologie (2014) in Hinblick auf die festgestellten wissenschaftspropädeutischen und interdisziplinären Desiderate. Während der Psychologielehrplan – im Gegensatz zum Pädagogiklehrplan – die disziplinäre und paradigmensorientierte Struktur des Faches abbildet und auch die Reflexion über den fachinternen Pluralismus angelegt ist, ist dies im Pädagogikunterricht kaum der Fall. Letzterer thematisiert hingegen eher den trans- und interdisziplinären Charakter der Erziehungswissenschaft, was im Kernlehrplan Psychologie weniger der Fall ist. Die Vermittlung von epistemischer Kompetenz ist in beiden Lehrplänen nicht explizit vorgesehen, ist aber – wie Schützenmeister richtig vermutet – dem paradigmensorientierten Ansatz inhärent.

In der *siebten* Studie entwickelt der Autor – primär als Anregung für die fachdidaktische Diskussion – ein Kompetenzmodell für den Pädagogikunterricht, das sowohl disziplinär-pluralistisch wie auch interdisziplinär ausgerichtet und verschiedene Niveaus des pädagogischen Kompetenzerwerbs in Grund- und Qualifizierungskursen der Sekundarstufe II ausdifferenziert. Dabei sollen Schüler/innen mehrere pädagogische Perspektiven im Fachunterricht und die Kompetenz zum Wechsel

zwischen pädagogischen Perspektiven und andersfachlichen Perspektiven im fächerverbindenden Projektunterricht vermittelt werden. Ein Entwurf über einen solchen disziplinär, innerfachlich pluralistisch und interdisziplinäre profilierten pädagogischen Bildungsgang schließt die letzte Studie ab.

*Pädagogikunterricht zwischen pädagogischer Profilierung und Interdisziplinarität* stellt eine kohärente Abfolge von sieben verschränkten Studien dar, welche den Entwicklungsstand des Pädagogikunterrichts in Hinblick auf dessen wissenschaftspropädeutisches Potenzial analysiert und auch aufzeigt, wie ein stärker an der der Erziehungswissenschaft orientierter Pädagogikunterricht ausgerichtet sein könnte, der sowohl dem disziplinären Pluralismus als auch der Interdisziplinarität der Bezugswissenschaft gerecht zu werden versucht. Diese analytische Ausrichtung macht auch gut die Relevanz der Fachdidaktik Pädagogik für die theoretische Reflexion der Erziehungswissenschaft als Bezugswissenschaft sichtbar, wenn etwa die Frage der Bedeutung von Disziplinarität und Inter- und Transdisziplinarität im Fach untersucht wird. Ein am Pluralismus des Fachs orientierter Pädagogikunterricht vermittelt notwendigerweise auch epistemische Reflexionskompetenz, wie dies auch ein an Paradigmen der Psychologie (Kognitivismus, Behaviorismus, Psychobiologie, Tiefenpsychologie, Ganzheitspsychologie) ausgerichteter Psychologieunterricht vorbildhaft tut. Eine solche epistemische Reflexionskompetenz sollte allerdings nicht nur auf den gymnasialen Pädagogik- und Psychologieunterricht beschränkt bleiben, sondern müsste auch stärker in Einführungskursen an den Universitäten vermittelt werden, sodass Studierende lernen, die pädagogische bzw. psychologische Perspektive ihrer Dozent/innen kritisch zu reflektieren. Dann würde auch sichtbar werden, dass Lehrveranstaltungen etwa zu quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden nicht epistemisch-neutral sind, sondern immer mit bestimmten Wissenschaftsverständnissen (*empirisch-analytisch, kritisch* oder *historisch-vergleichend*) verschiedener Forschungsrichtungen verknüpft sind. Für den problemorientierten gymnasialen Pädagogik- und Psychologieunterricht ist die

se Wissenschaftsorientierung allerdings auch immer am Subjektbezug (Lebensweltorientierung der Schüler/innen) und Phänomenbezug zu orientieren, sodass Schüler/innen nicht nur über Erkenntnisse und Fachmethoden der Erziehungswissenschaft und Psychologie kritisch zu denken lernen, sondern auch fachliche Denk- und Handlungsfertigkeiten entwickeln, um gegenwärtige und zukünftige pädagogisch und psychologische relevanten Probleme zu analysieren und zu lösen.

Dr. Dr. Paul Georg Geiß  
Universität Wien  
Institut für Philosophie  
Universitätsstraße 7 (NIG)  
1010 Wien, Österreich  
E-Mail: paul.geiss@univie.ac.at

*Jörg Schlömerkemper: Pädagogische Diskurs-Kultur. Über den sensiblen Umgang mit Widersprüchen in Erziehung und Bildung.* Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 2021. 196 Seiten (dazu 251 Seiten Literaturverzeichnis mit mehr als 6000 kommentierten Titeln, auf der Website des Verlags abrufbar unter <https://doi.org/10.3224/84742461A>), EUR 24,90 (ISBN: 978-3847424611).

„Das Niveau einer Wissenschaft bestimmt sich daraus, wie weit sie einer Krisis ihrer Grundbegriffe fähig ist.“  
(Heidegger, 1963, S. 9)

Wissenschaftliche Kommunikation ist auf kontrollierte klare Begrifflichkeit bzw. Terminologie angewiesen, will sie sich ihrer gemeinsamen Sachverhalte, Problem- und Fragestellungen vergewissern und deren Bearbeitung mit dem Ziel der Klärung bzw. Beantwortung begleiten und fördern können. Andernfalls entstehen Missverständnisse oder Beliebigkeit, und ohne eine kritische Reflexion ihrer Grundbegriffe verfehlt eine Wissenschaft ihre disziplinäre Selbstkonstitution. In formalen Wissenschaften (Logik, Mathematik, Bereiche der Naturwissenschaften) kann die terminologische bzw. begriffliche Klarheit als Eindeutigkeit durch *Definitionen* (bzw. *Kon-*

ventionen) festgelegt werden. In den Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften, deren Grundbegriffe unterschiedliche Bedeutungen transportieren, kann dies nur durch *Explikationen* angestrebt werden; Begrifflichkeit und Begreifbarkeit müssen zusammenfallen (Kosselleck, 1972, S. XV). Das Ergebnis ist die Differenzierung des Sprachgebrauchs, in der Regel mit Angabe von Verwendungs- und Bedeutungsgrenzen – Kommunikation wird ‚diskurs-sensibel‘. Um dieses Ziel zu erreichen, genügt nicht Begriffsgeschichte als *Sprachgeschichte*. Vielmehr muss *die Sache selbst* präsentiert (‚zur Sprache gebracht‘) und in ihrer Bedeutungsvielfalt erläutert werden. Dies ist Schlömerkemper's Vorgehensweise in seinem Vorschlag einer *Pädagogischen Diskurskultur*.

Dabei geht es nicht um ein ‚rasches ‚Handlungswissen‘, sondern eine theoretisch fundierte Diskurs-Kompetenz, die genauer danach fragt, um was es eigentlich geht.“ (S. 5) Der *Ansatz* lautet daher, „Fragen der pädagogischen Theorie und der pädagogischen Praxis offener zu durchdenken“ (S. 6); das *Ziel* ist, die durch eine Vielfalt und Konkurrenz von Theorien und ihren Terminologien hervorgerufenen „Irritationen geduldiger wahrzunehmen und die Vielfalt der Aspekte ‚antinomie-sensibel‘ zu deuten.“ (S. 6)

Die Einlösung dieser Zielsetzung ist ebenso originell wie ertragreich: Pädagogische Aussagen werden auf die in ihnen enthaltenen „pädagogischen Wirksamkeiten“ befragt: Gegebenes, Gewordenes, Gestaltetes, Begriffenes und Benanntes, Gewünschtes, Verborgenes und Verdrängtes (S. 15 ff.). Statt mit herkömmlichen ‚Fest‘-Stellungen und begrifflichen Konventionen zu operieren, versetzt der antinomie-sensible Diskurs diese in einen *modus operandi*, wodurch die thematisierten Sachverhalte in ihrer mehrperspektivischen Deutbarkeit sichtbar werden. Intentionen und Nebenwirkungen, Strukturen und Prozesse, Institutionen und Akteure z. B. von ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ können auf diese Weise – jenseits der üblichen Abgrenzungen – sehr viel facettenreicher, realitätsgerechter und damit sehr viel aufschlussreicher analysiert, verstanden und erforscht werden. Dabei zeigt sich zugleich, dass die unterschiedlichen As-

pekte zueinander in widersprüchlichen, antinomischen, dialektischen Verhältnissen stehen (können); Schlömerkemper fasst sie unter dem Oberbegriff „Antinomie“ zusammen (S. 21 ff.; dazu die Monographie des Verfassers von 2017) und empfiehlt eine Diskurs-Kultur – *unterscheiden vor entscheiden!* (S. 27) –, in der mit „Widersprüchen anerkennend und konstruktiv“ (S. 28) umgegangen werden kann. Damit werden die herkömmlichen akademischen ‚Schulen‘, Kontroversen bzw. Konkurrenzen relativiert und sehen sich mit der Anforderung konfrontiert auszuweisen, welche ‚Wirksamkeiten‘ sie jenseits ihrer Behauptungen oder Bemühenszusagen nachweislich für sich in Anspruch nehmen können.

Am Beispiel zentraler Grundbegriffe der pädagogischen Reflexion – Pädagogik, Erziehung, Bildung, Sozialisation – belegt Schlömerkemper die Fruchtbarkeit des von ihm vorgeschlagenen Verfahrens (Zusammenfassung Tabelle S. 58). Den uferlosen Bereich ‚Bildung/Bildsamkeit‘ blendet er nicht aus, sondern thematisiert ihn metatheoretisch wiederum höchst einfallsreich (was das folgende Wortungetüm entschuldigt) unter der Kategorie der „Dispositionalität“ des Menschen (Übersicht S. 50): der Inbegriff dessen, wozu ein Mensch „in der Lage ist“ (S. 49) – im Guten wie im Schlechten. Unter dem Gesichtspunkt von „Wirksamkeiten“ bilden „Dispositionen“ die Brücke zum Thema „Erziehung“ (Übersicht und Zusammenfassung S. 122), dessen Schwerpunkt „Person/Persönlichkeit“ bildet: *Leitbilder* der Persönlichkeits-Entwicklung (S. 59 ff.), *Felder* der Persönlichkeit (S. 68 ff.), *Formen* der Persönlichkeits-Erziehung (von „verborgenen Einflüssen“ bis „Selbsterziehung“, S. 89 ff.). Das erübrigt Debatten über Anlage und Umwelt, Begabung und Lernen, die durch neuere Einsichten in die Epigenetik ohnehin obsolet geworden sind. – Das Kapitel *Schule* geht vom Konzept der „pädagogischen Wirksamkeiten“ aus, die in der herkömmlichen „Theorie der Schule“ eher übergangen werden (Zusammenfassung S. 166), jedenfalls außerhalb des Horizontes der sog. Empirischen Bildungsforschung liegen: „Es geht weniger darum, *zu finden* (und zuzuordnen), was man erwartet, sondern *zu suchen*, was man noch nicht kennt, und *zu fra-*

gen, wie es sich deuten lässt.“ (S. 164, Hervorh. i. Orig.)

Der Gedankenreichtum dieser konzisen Studie (weitere Überlegungen und Nachweise wurden ins Internet ausgelagert) lässt sich nur andeuten. Wichtig ist zu verstehen, was in die Fülle der Anregungen Ordnung und Stringenz bringt. Es sind zwei Aspekte.

Der erste Aspekt ergibt sich aus dem unmittelbaren Anliegen, ‚Diskurs-Sensibilität‘ zu eröffnen. Er findet sich im Abschnitt *Professionalisierung – „Pädagogischer Takt“* (S. 188 ff.). ‚Professionalisierung‘ ist zum mehrdeutigen Schlagwort geworden. Unter dem Gesichtspunkt der Wirksamkeiten sind Pädagogen dann Profis, wenn sie eine „pädagogisch wirksame Kommunikation“ (S. 189) entwickeln, weil sie wissen, dass und warum pädagogisches Handeln als kommunikative Praxis in seinen Möglichkeiten und Grenzen immer nur unter Vorbehalt einer Erfolgs-Ungewissheit geschehen kann (vgl. den Katalog der Vorbehalte S. 191). Dieses Wissen – konkret: Diskurs-Sensibilität – muss im Kontakt und Abgleich von Praxis und Wissenschaft eigens generiert werden (S. 192 ff.: *Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis*). Wenn dies ein entscheidender Aspekt von Professionalität ist, müssen deren Anforderungen und Voraussetzungen beachtet werden: Praktiker müssen lernen, an Wissenschaft und Forschung die für sie wichtigen Fragen zu stellen; und Forscher/Wissenschaftler müssen lernen, ihre Ergebnisse praxisrelevant zu formulieren und zu kommunizieren. Es ist nämlich „für die Bildungspolitik und die pädagogische Praxis nicht sehr hilfreich, wenn wissenschaftliche Analysen *sich in zweifelnden Aussagen erschöpfen* oder in einem ‚entschiedenen So-wohl-als-auch‘ stecken bleiben“ (S. 195, Hervorh. i. Orig.). Der „*Komplexität der Verhältnisse muss eine pädagogisch bewusste Erziehungswissenschaft sich konsequent und konstruktiv stellen.*“ (S. 195, Hervorh. i. Orig.)

Dieses Statement signalisiert den zweiten Aspekt, der diese Studie charakterisiert. Es ist die Erinnerung daran, dass Erziehungswissenschaft einen *öffentlichen Auftrag* hat: Praxis- und Politikberatung. Zu diesem Zweck muss sie *praxisrelevantes* Wissen generieren und *als solches* kommunizieren. Dies kann der Er-

ziehungswissenschaft aber nur gelingen, wenn sie immer auch die Reflexion einer Praxis darstellt, aus der sie die Themen der Forschung generiert, und wenn sie die Befunde der Forschung in den Horizont diskurs-sensibler Deutungen einordnet, um diese Befunde für pädagogische Praxen *handlungsrelevant* werden zu lassen. *Erziehungswissenschaft* als Erforschung und Reflexion einer pädagogischen Praxis setzt die Selbstreflexion eben dieser Praxis als *Pädagogik* voraus. In der „Praxis der Diskurs-Kultur“ (S. 107 ff.) begründet und entfaltet sich eine an pädagogischer Wirksamkeit orientierte Erziehungswissenschaft, die – längst vergessen? – Wilhelm Flitner vom Standort der Verantwortung aus als hermeneutisch-pragmatisch, sinnaufklärend und normauslegend charakterisiert hat. In Analogie zum Verhältnis von Anschauung und Begriff könnte man sagen: Praxis ohne Wissenschaft kann blind sein, Wissenschaft ohne Praxis leer.

Fazit: Das Anliegen der vorliegenden Studie ist die Klärung von disziplinären Grundbegriffen, konstitutiven Sachverhalten und Diskurs-Formen der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Praxis. Wendet man das Wirksamkeits-Konzept auf die Studie selbst an, lautet das Ergebnis: Formal und inhaltlich bietet diese Begründung einer Pädagogischen Diskurs-Kultur nichts weniger als eine (exemplarische) Einführung in Erziehungswissenschaft als antinomie-sensible Reflexion pädagogischer Praxis sowie in diese Praxis selbst durch eine Anleitung zu den unterschiedlichen Sichtweisen und Denkformen des „pädagogischen Sehens und Denkens“ (Flitner/Scheuerl seit 1967 in ihrem *best-* und *longseller*). Den Schlussfolgerungen des Verfassers (S. 192 ff.), im Lichte dieser Pädagogischen Diskurs-Kultur sei sowohl das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Pädagogik als auch ihre Aufgaben der Praxis- und Politikberatung wirksamkeitsorientiert neu zu präzisieren, kann – auch im Lichte der Annahme von Martin Heidegger – nur nachdrücklich zugestimmt werden.

**Literatur**

- Flitner, A., & Scheuerl, H. (Hrsg.) (1967). *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper.
- Heidegger, M. (1963). *Sein und Zeit* (10., unveränd. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Koselleck, R. (1972). Einführung. In O. Brunner & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* (Band 1, S. XIII–XXVII). Stuttgart: Klett.

Prof. Dr. Ulrich Herrmann  
Tübingen  
E-Mail: ulrich.herrmann[at]t-online.de

Ulrich Heimlich/Ewald Kiel (Hrsg.): **Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung** unter Mitarbeit von Susanne Bjarsch. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2020. 366 Seiten, EUR 24,99 (ISBN 978-3-8252-5248-9).

Der Band ist aus dem Projekt *Basiswissen Inklusion und Sonderpädagogik im Erziehungswissenschaftlichen Studium* des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus entstanden und seine Veröffentlichung von diesem großzügig finanziert worden. Ziel des Bandes ist es, allen Studierenden der allgemeinen Lehrämter und darüber hinaus allen allgemeinen Lehrkräften „ein Basiswissen zum Thema ‚Inklusion und Sonderpädagogik‘“ (S. 5) zu vermitteln. Dadurch sollen sie befähigt werden, in der allgemeinen Schule Inklusion zu verwirklichen, die im engeren Sinne als „besonders ausgerichtet auf Menschen mit Behinderung und ihre Unterstützungsbedarfe im Lebenslauf“ (S. 5) verstanden wird.

Das *Studienbuch Inklusion* ist als Arbeitsbuch angelegt. Dementsprechend werden in den Beiträgen Definitionen und Merksätze, die das Dargestellte zusammenfassen, in farblich abgesetzten Kästen wiedergegeben und die Ausführungen durch Arbeitsaufträge ergänzt, die vor allem der Rekapitulation des vermittelten Wissens dienen und deren Lösungen sich am Ende des Bandes finden. Ein Arbeits-

auftrag lautet beispielsweise: „Unterscheiden Sie gravierende Lernschwierigkeiten von allgemeinen Lernschwierigkeiten!“ (S. 82). Die richtige Lösung besagt, dass allgemeine Lernschwierigkeiten „selbständig“, gravierende Lernschwierigkeiten dagegen „nur durch sonderpädagogische Förderung überwunden werden können“ (S. 349).

Der Band ist von Ulrich Heimlich und Ewald Kiel und damit von einem Sonderpädagogen und einem allgemeinen Pädagogen herausgegeben worden. Heimlich ist Fachvertreter der Lernbehindertenpädagogik, Kiel Fachvertreter der Schulpädagogik. Heimlich hat drei Beiträge, einen davon in Koautorenschaft, im Umfang von insgesamt 66 Seiten verfasst und damit wesentlich zum Band beigetragen. Die 21 Autorinnen und Autoren, die an dem Band mitgewirkt haben, stammen mit zwei Ausnahmen ausschließlich aus dem Bereich der Sonderpädagogik und fast ausschließlich aus Bayern. Elf Autorinnen und Autoren sind an der Universität München, fünf an der Universität Würzburg tätig, drei stammen aus dem Bereich der bayerischen Sonderschulpraxis. Damit ist der Band von der Perspektive der Sonderpädagogik und von der Praxis des bayerischen Sonderschulsystems bestimmt, an dem im Band „exemplarisch die Chancen eines vielfältigen Systems an inklusiven Settings deutlich“ (S. 137) gemacht werden sollen.

Der Band gliedert sich in drei Teile, die mit *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte, Inklusives Schulsystem* sowie *Inklusiver Unterricht und inklusive Schulentwicklung* betitelt sind und denen jeweils eine Einleitung vorangestellt ist. Die drei Teile unterscheiden sich in ihrem Umfang deutlich. Während der erste Teil neun und der zweite Teil zehn Beiträge umfasst, sind im dritten Teil nur zwei Beiträge zu finden. Die ersten beiden Teile des Bandes, die ausschließlich von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen verfasst worden sind, machen mit 223 gegenüber 77 Seiten im dritten Teil rund zwei Drittel des Umfangs der Beiträge aus und stellen, systematisch gesehen, das Zentrum des Bandes dar. Der einzige Beitrag, der von einem allgemeinen Pädagogen verfasst worden ist, steht an letzter Stelle der Beiträge.

Gegenstand des ersten Teils sind die neun Behinderungsarten, die die Sonderpädagogik gegenwärtig unterscheidet und als Sonderpädagogische Förderschwerpunkte bezeichnet. Die Behinderungsarten korrespondieren je speziellen Behindertengruppen und Sonderschulformen, die auf diese Gruppen zugeschnitten sind. Sie korrespondieren zudem je speziellen Behindertenpädagogiken und sonderpädagogischen Fachrichtungen, die in der sonderpädagogischen Lehramtsausbildung den Status eigenständiger Fächer haben. Nur für die neue Gruppe der Kinder mit ‚Autismus-Spektrum-Störungen‘ ist es der Sonderpädagogik bisher noch nicht gelungen, eine eigene Sonderschulform und eine eigene sonderpädagogische Fachrichtung durchzusetzen. Das gilt auch für die Gruppe der Hochbegabten, für die die Sonderpädagogik Zuständigkeit beansprucht hat.

Die Neubestimmung der Behinderungsarten als Sonderpädagogische Förderschwerpunkte flexibilisiert die Zuordnung der Kinder zu den vielfältigen Formen des deutschen Sonderschulsystems und erweitert das Spektrum der Behindertengruppen. Neben Kindern mit Lernbehinderung, Sprachbehinderung oder Verhaltensstörung wird nun beispielsweise auch übergreifend die Gruppe der Kinder mit ‚Lern- und Entwicklungsstörungen‘ unterschieden und die neue Gruppe der Kinder mit ‚Autismus-Spektrum-Störungen‘ von der Gruppe der Geistigbehinderten abgegrenzt.

Die Beiträge des ersten Teils weisen eine gemeinsame Struktur auf. Dargestellt werden jeweils *Der Förderschwerpunkt als Fachdisziplin* und *Der Förderschwerpunkt im Alltag der allgemeinen Schule*. Im ersten Punkt werden Definitionen und theoretische Grundlagen, aktuelle theoretische und empirische Arbeiten im Fachgebiet und die Bedeutung für das Erleben und Lernen der betreffenden Schülerinnen und Schüler dargestellt. Im zweiten Punkt werden insbesondere die Inklusionsquote, die speziellen Herausforderungen für den Unterricht und das Schulleben in der allgemeinen Schule sowie Handlungsempfehlungen und Fördermaßnahmen erörtert.

Gegenstand des zweiten Teils, der den Titel *Inklusives Schulsystem* trägt, ist die Sonderschule in Bayern, die inzwischen als Förder-

schule bezeichnet wird und zum Sonderpädagogischen Förderzentrum ausgebaut worden ist. Im ersten Beitrag dieses Teils wird das Sonderpädagogische Förderzentrum in Bayern in seiner Gesamtheit dargestellt. Die folgenden Beiträge befassen sich fast ausschließlich mit dessen Teileinrichtungen. In den Beiträgen werden insbesondere die vielfältigen bayerischen Sonderklassen beschrieben. Das sind die ‚Sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen‘, die ‚Sonderpädagogischen Diagnose- und Werkstattklassen‘, die ‚Sonderpädagogischen Stütz- und Förderklassen‘, die ‚Kooperationsklassen‘, die ‚Partnerklassen‘ und die ‚Tandemklassen‘. Die Sonderklassen machen die Ausdifferenzierung der Sonderschule und den Sonderweg deutlich, den Bayern im Zusammenhang von Inklusion geht. Die dargestellten Sondereinrichtungen werden jeweils knapp historisch eingeordnet, ihre Stellung im inklusiven Bildungssystem und ihr Schulalltag beschrieben sowie die Akteure dargestellt, die in ihnen wirken.

Der dritte Teil des Bandes, in dem es um inklusiven Unterricht und um inklusive Schulentwicklung geht, bringt gegenüber den Erkenntnissen der Didaktik der allgemeinen Schule und gegenüber der allgemeinen Schulentwicklungstheorie nichts grundlegend Neues.

Insgesamt stellt die Sonderschule den zentralen Gegenstand des Bandes dar. Im ersten Teil wird die Sonderschule indirekt über die sie konstituierenden Behinderungsarten, im zweiten Teil direkt in Gestalt ihrer vielfältigen Einrichtungen in den Blick genommen.

Wichtiger als das sonderpädagogische Wissen, das den Studierenden der allgemeinen Lehrämter im Band vermittelt wird und das nach seiner Überprüfung schnell vergessen sein dürfte, sind die Überzeugungen und der Habitus der Sonderpädagogik, die sie dort lernen. Die zentrale Überzeugung der Sonderpädagogik besagt, dass Kinder, die sonderpädagogischer Förderung bedürfen, sonderpädagogisch gefördert werden müssen. Diese Bestimmung erweist sich als tautologisch und inhaltsleer. Heimlich konzediert dies, wenn er feststellt: „Im Grunde handelt es sich bei dieser Definition des Förderschwerpunktes Lernen um eine Tautologie“ (S. 74), und konstatiert:

„Es ist bislang nicht überzeugend gelungen, das Konzept sonderpädagogische Förderung inhaltlich zu füllen“ (S. 75). Gleichwohl hält er an der Bestimmung der Kinder als sonderpädagogisch förderbedürftig fest.

Mit der Bestimmung von Kindern als sonderpädagogisch förderbedürftig markiert die Sonderpädagogik die Grenzen, die der allgemeinen Schule, ihren Lehrkräften und der allgemeinen Pädagogik bei der Bildung und gesellschaftlichen Integration dieser Kinder gesetzt sind, und betont die Überlegenheit und Unverzichtbarkeit der Sonderschule und ihrer Lehrkräfte.

Die allgemeine Schule wird in den Beiträgen als ein Lernfeld dargestellt, das „stets kritisch im Hinblick auf seine Schwierigkeiten und Begrenzungen betrachtet werden muss“ (S. 25). Zentrale Probleme der allgemeinen Schule werden in der „Erfahrung von Ausgrenzung und Diskriminierung“ (S. 77), in der Gefahr einer „Außenseiterkarriere“ (S. 101) und in der Gefahr gesehen, dass Kinder „Entwicklungsbarrieren erfahren“ (S. 101). Die allgemeine Schule werde durch ihr „Leistungsverständnis und die gesellschaftliche Aufgabe der Selektion“ (S. 35) bestimmt. Sie sei eine Schule, die „auf Lernprozesse im kognitiven Bereich“ (S. 25) und auf „Leistungsoptimierung“ (S. 182) ausgerichtet und die insgesamt nicht fähig sei, der „ungeheure(n) Spannweite und Diversität in den Lernproblemen“ (S. 32) gerecht zu werden. Sie könne damit die „zwingend notwendige Anpassung an die individuellen Bedürfnisse und Ziele der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (S. 182) allein nicht leisten.

Die Sonderschule ermögliche dagegen die „passgenaue Förderung“ (S. 155) der Kinder, die „Aktivierung von Restvermögen“ (S. 167) und einen „hochindividualisierten“ Unterricht (S. 33), in dem Inhalte „ungeheuer differenziert“ (S. 34) werden müssten. Sie könne als ein „„Schonraum“ abseits jeglicher ‚Kuschelpädagogik‘“ (S. 154) gelten. Der Vielfalt der Kinder müsse eine „Vielfalt an inklusiven Settings“ entsprechen (S. 6, 136 u. 217) und ein inklusives Schulsystem „aus vielen unterschiedlichen inklusiven Settings“ bestehen (S. 216). „Eine der wichtigsten und unver-

zichtbaren Säulen eines inklusiven Bildungssystems“ seien die „Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung und die damit verbundene sonderpädagogische Fachkompetenz als Ressource für allgemeine Schulen“ (S. 135). Ein inklusives Schulsystem müsse „von unten aus den Schulen heraus wachsen“ und könne „ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht gelingen“ (S. 137). Die „Öffnung der Förderschulen für Inklusion“ stelle eine „wichtige Idee“ dar, „denn wenn die Inklusion in der Förderschule stattfindet, ist diese Infrastruktur von vorne herein vorhanden“ (S. 36 u. 37).

„Dringend zu unterscheiden“ seien eine „allgemeine pädagogische Kompetenz einerseits und eine vertiefte sonderpädagogische Expertise andererseits“ (S. 27). Sonderpädagogische Lehrkräfte sollten „„Botschafter der Individualisierung“ in inklusiven Schulen sein“ (S. 283). „Ohne die Einbeziehung von sonderpädagogischen Fördermaßnahmen und sonderpädagogischer Fachkompetenz“ könne ein „guter inklusiver Unterricht letztlich nicht realisiert werden“ (S. 79 u. 80). Deshalb sei ein „Dual-inklusives Bildungssystem“ mit einem „Twin Track“ (S. 144) von sonderpädagogischer Förderung in der allgemeinen Schule und in der Sonderschule unverzichtbar und könne Inklusion „ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht gelingen“ (S. 137).

In den Beiträgen ist von Erscheinungsweisen, die durch „überdauernde Problematiken im Verhalten und im Erleben“ (S. 21) gekennzeichnet sind, von Unterstützungsbedarfen „im Lebenslauf“ (S. 5) und von Schwierigkeiten die Rede, die „lebenslaufbegleitend“ (S. 139) sind. Das macht deutlich, dass die sonderpädagogisch Förderbedürftigen als dauernd Beeinträchtigte begriffen werden, die lebenslaufbegleitender sonderpädagogischer Unterstützung bedürfen.

Der Habitus der Sonderpädagogik ist durch die Einteilung von Kindern in Gruppen nach ihrem Förderbedarf und durch die Vorstellung von Bildung als Förderung bestimmt, die sich im Dreischritt von sonderpädagogischer Diagnostik, Intervention und Evaluation vollzieht. Der Habitus der Sonderpädagogik soll im Zusammenhang von Inklusion verallgemeinert werden. Allgemeine Lehrkräfte sol-



len im Prozess der inklusiven Schulentwicklung lernen, dass sie „Hilfe suchen, finden und annehmen können“ (S. 217). Es ist dies die Hilfe, die ihnen die Sonderpädagogik, auch in Gestalt dieses „Wegweisers für die Lehrerbildung“, bietet.

Die Einteilung von Kindern in Gruppen nach ihrem Förderbedarf wird von der Sonderpädagogik im Zusammenhang von Inklusion nicht mehr auf die Unterscheidung von Nichtbehinderten und Behinderten und auf die Gruppierung der Behinderten nach der Art ihrer Behinderung beschränkt. Neben Kindern, die formell als sonderpädagogisch Förderbedürftige und damit als Behinderte je besonderer Art bestimmt werden, wird von der Sonderpädagogik nun auch die Gruppe der Behinderten im weiteren Sinne, die durch ihr Geschlecht, ihre soziale Lage, ihre kulturelle Herkunft oder durch Sonstiges gesellschaftlich behindert und benachteiligt sind, die Gruppe der Kinder, die präventiver sonderpädagogischer Förderung bedürfen, und die Gruppe der Kinder unterschieden, die in der allgemeinen Schule Unterstützungsbedarf in ihrem Lernen aufweisen. Damit werden alle Kinder als Behinderte im engeren oder weiteren Sinne, als Behinderte unterschiedlichen Grades oder als Behinderte je besonderer Art bestimmt.

Insgesamt macht der Band die Problematik der schulischen Inklusion in Deutschland besonders prägnant deutlich. Diese Problematik resultiert aus den Besonderheiten der deutschen Sonderschule und Sonderpädagogik, die „international einmalig“ (S. 135) und nur historisch verstehbar sind. Die deutsche Sonderschule stellt ein Schulsystem im Schulsystem dar, das nach Behinderungsarten in sieben bzw. acht Schulformen gegliedert ist, wenn die Schule für Kranke mitgerechnet wird. Die deutsche Sonderschule ist zudem wesentlich eine Schule für Kinder, die aus der allgemeinen Schule negativ ausgelesen und als Behinderte, insbesondere als Lernbehinderte, bestimmt worden sind. Auch das stellt „im internationalen Vergleich ein Alleinstellungsmerkmal“ (S. 78) dar. Die Sonderpädagogik ist als eigenständiges Fach getrennt vom Fach Erziehungswissenschaft organisiert. Die sonderpädagogische Lehramtsausbildung ist von der allgemeinen Lehramtsausbildung grund-

ständig getrennt und für allgemeine Lehrkräfte, von Mangelsituationen abgesehen, geschlossen. Die strikten institutionellen, disziplinären und professionellen Trennungen resultieren aus der besonderen Rolle, die die Hilfsschule und die Hilfsschulpädagogik für die Entwicklung der deutschen Sonderschule und Sonderpädagogik gespielt haben.

Inklusion wird von der Sonderpädagogik, wie die im Band eingangs gegebene Definition und die Gestaltung des Bandes zeigen, als sonderpädagogische Förderung von Behinderten in der allgemeinen Schule begriffen. Der Titel des Projekts, aus dem der Band hervorgegangen ist, und die Gestaltung des Bandes machen die Verschränkung von Inklusion und Sonderpädagogik deutlich. Die Sonderschule, die zum Sonderpädagogischen Förderzentrum ausgebaut und in Bayern auch für nichtbehinderte Kinder geöffnet worden ist, wird als Zentrum eines inklusiven Bildungssystems, sonderpädagogische Lehrkräfte als Förderer allgemeiner Lehrkräfte und als Entwickler der allgemeinen Schule und die Sonderpädagogik als inklusive Pädagogik für alle Kinder begriffen.

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

*Ulrich Binder/Johannes Drerup/Jürgen Oelkers: Pädagogische Debatten – Themen, Strukturen und Öffentlichkeit.* Stuttgart: Kohlhammer, 2020. 232 Seiten, EUR 36,00 (ISBN: 978-3170360402)

Debatten zeigen an, dass ein Thema bedeutsam ist, dass es wert ist, darum zu streiten. Sie ermöglichen es, einen Gegenstand nicht nur aus einer Position wahrzunehmen, sondern verschiedene Perspektiven auf ein Thema miteinander in Beziehung zu setzen. Von daher ist ein Buch, das pädagogische Debatten zu re-

konstruieren verspricht, ausgesprochen vielversprechend. Den Autoren geht es dabei nicht nur um die Rekonstruktion historischer Debatten. Sie bemerken allerdings, dass die ‚Klassiker‘ pädagogischer Debatten derzeit eher nicht *en vogue* sind und aktuelle Debatten andere Probleme diskutieren. Da die Frage von Sex und Gender eines dieser aktuellen Themen ist, fällt schon am Umschlag auf, dass es sich bei den drei Autoren des Bandes um männlich gelesene Personen handelt.

Der Titel verspricht jedoch noch mehr. Neben den Themen soll auch die Struktur von pädagogischen Debatten analysiert werden und ein besonderes Augenmerk auf die Öffentlichkeit gelegt werden – ein Aspekt, der in wissenschaftlichen Zusammenhängen nicht zwangsläufig im Zentrum steht.

Dem Band ist eine Einleitung vorangestellt, die anhand von Tagungen und Symposien der letzten Jahre die Themen aktueller pädagogischer Debatten rekapituliert. Vier Überlegungen, die in ihrer Formulierung an die Systemtheorie angelehnt anmuten, sind es, die dem Aufbau des Buches zugrunde gelegt sind: Die Wechsel-Beziehung von Pädagogik und Umwelt, die Art und Weise wie Probleme identifiziert und bearbeitet werden, der Zusammenhang mit den jeweiligen disziplinären Verfassungen und viertens die Wirkungen von Problemverschiebungen (S. 10).

Als Modi der Bearbeitung dieser Zusammenhänge geben die Autoren kommunikationstheoretische, historische und philosophische Perspektiven an (S. 10). In fünf Fragekomplexen wollen sie sich diesen Aufgaben stellen. Sie gehen 1. den Anlässen der Debatten, 2. ihren Strukturen, 3. den Auswirkungen auf die disziplinäre Verfassung, 4. dem Komplex von Funktionen, Leistungen und Wirkungen und 5. den historischen, nationalen und internationalen Verläufen auch besonders mit Blick auf die öffentliche Ausstrahlung von pädagogischen Debatten nach.

Diese Fragekomplexe entsprechen jedoch nicht der Gliederung des Buches, sondern stehen gewissermaßen quer zu dessen Anlage und sollen sich durch die Kapitel ziehen. Insgesamt gibt es drei Hauptkapitel, die jeweils um die 50 Seiten umfassen und je von einem der drei Autoren verantwortet werden.

Im ersten Teil des Bandes nimmt Ulrich Binder *Kommunikationstheoretische Beobachtungen* vor. Die erste Seite des Kapitels besticht vor allem in formaler Hinsicht, indem neben der Überschrift nur eine lange Fußnote abgedruckt ist, in der die Verwendung und Abgrenzung der Begriffe ‚Debatte‘, ‚Diskussion‘ und ‚Diskurs‘ erläutert werden. Sodann setzt der Autor zur Sichtung von Auffälligkeiten der Debatten in einem „ersten Überflug“ (S. 17) an. Dabei thematisiert er das bereits in der Einleitung angedeutete „Verschwinden von Debatten-Klassikern“ (S. 17), wozu er neben dem Anlage-Umwelt Problem auch solche um Lerntheorien, Unterrichtsfilm oder Transformation der Kindheit rechnet. Auch um anthropologische, phänomenologische oder bildungsphilosophische Großerzählungen würden derzeit genauso wenig Debatten geführt, wie um Sozialisations-, Personalisations- oder Handlungstheorien. Selbst zu Konstruktivismus, Poststrukturalismus oder Neurobiologie gäbe es keine Debatten. Ein solcher Befund verwundert denn doch und zeigt vor allem, wie eng der Begriff ‚gegenwärtig‘ hier gefasst ist. Augenscheinlich ist alles, was nicht im letzten Vierteljahr vor Erscheinen des Buches Gegenstand einer Debatte war, schon nicht mehr gegenwärtig. Es muss hier den Leser\_innen anheim gestellt bleiben zu beurteilen, wie sachangemessen so ein enger Begriff von Gegenwart ist. Aber selbst wenn man sich auf einen so engen Zeithorizont einlässt, so bleibt der Befund doch zumindest dann fragwürdig, wenn der im Titel des Bandes genannte Begriff der Öffentlichkeit ernstgenommen wird, denn kaum eine Fernsehdebatte zu pädagogischen Fragen kommt z. B. ohne neurowissenschaftliche Schlagworte und deren prominente Vertreter\_innen aus. Die Aufzählung der vermissten Debattengegenstände wird jedoch vom Autor weitergeführt und um Themen wie Burnout, nachhaltige Bildung, Wissensgesellschaft, Gouvernamentalität oder Schulleistungsstudien vermehrt. Und auch Debatten über Forschungsmethoden gäbe es derzeit so wenig wie solche zu Identitätsfragen der Disziplin. Die Begründung für diesen Befund des Autors lautet, es gäbe kaum noch brisante Themen – und wenn es sie gibt, dann stehen die Positionen nicht mehr gegensätzlich ge-

geneinander, sondern würden eher als sich ergänzend wahrgenommen und so käme es eher zu „friedlichen Koexistenzen“ (S. 19), wie der Autor an der jüngst noch erbittert geführten Debatte um die empirische Bildungsforschung plausibel zeigen kann.

In einem Exkurs, den Binder mit einer Metapher aus dem Autorennen als „Boxenstopp“ (S. 20) bezeichnet, rekonstruiert er verschiedene Weisen, Wandel zu deuten, um dann in einem zweiten Kapitel Debatten in einen gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess einordnen zu können. Hier werden nun doch wieder Gegenstände identifiziert, die auch gegenwärtig noch zu pädagogischen Debatten Anlass gäben. Genauerhin seien dies „Sex- und Genderfragen, politische Umwälzungen, neue Inklusionsvorstellungen, Migrationsbewegungen, Ökonomisierung, Internationalisierung und politische Veränderungen“ (S. 22). Hilfreich ist dabei, dass die im ‚Boxenstopp‘ erörterten Kategorien nun über die jeweiligen Debattenthemen gelegt werden und damit ihre analytische Kraft entfalten können. Zugleich werden die jeweiligen Themen mit Unteraspekten angesprochen. Im Bereich der Debatte um Migrationsbewegungen kommt so z. B. auch das Thema Religion zur Sprache, das sonst keine eigene Nennung erfährt. Hilfreich ist, dass die Debatten nicht nur aufgezählt werden, sondern – im Rahmen der gebotenen Kürze – auch ein grober Überblick über zentrale Positionen ihres Verlaufs in der Regel in der letzten Dekade, in Ausnahmefällen auch bis hin zur Jahrtausendwende gegeben werden.

Das Kapitel endet mit einem weiteren Exkurs (Boxenstopp), der zeigt, wie die pädagogischen Debatten selbst modernisierungstheoretisch zu lesen sind. So profitiere die Pädagogik vom Modernisierungsdiskurs dadurch, dass sie explizit oder implizit Verluste und Verlustängste aufrufe. Es geht also um Modernisierungskritik. Die Pädagogik stehe diesen Veränderungen jedoch nicht nur beobachtend gegenüber, sondern pädagogische Debattenbeiträge zeichneten sich dadurch aus, dass sie zum Eingreifen in der ein oder anderen Weise auffordern (S. 30). Eine Variante in der diese Maßnahmen erfolgen können, sind die von paradoxen Interventionen oder das Intervenieren

angesichts von paradoxen Situationen – ein Gedanke, der weiter hätte ausgeführt werden können.

Im dritten Kapitel diskutiert der Autor drei „große Debattenherde“ (S. 31–46), zu denen er Gerechtigkeitsfragen, die er als Gleichheitsfragen markiert und mit dem Thema ‚Geschlecht‘ – vielleicht nicht gänzlich überzeugend – zusätzlich auflädt. Den zweiten Debattenherd – Wissenschaft – bettet er in das Feld zwischen Wahrheit und Nützlichkeit ein, was gerade dadurch, dass es nicht nur alternativ diskutiert wird, für eine differenziertere Betrachtung aufschlussreich ist. Als letzter Debattenherd werden Qualitäts- und Steuerungsfragen thematisiert und diese mit der Differenz von Bildungstheorie und Bildungskonzept diskutiert. Die knapp gestreifte Debatte um neue Formen der Steuerung wird dadurch ergänzt, dass in einem letzten ‚Boxenstopp‘ rechtspolitische Hintergründe dieser neuen Steuerung dargestellt werden. Dabei ist besonders aufschlussreich, wie das Involviertsein der Pädagogik in diese Formen neuer Steuerung sogar da nachgewiesen wird, wo sie sie in der Theorie ablehnt.

Im zweiten Teil des Bandes macht Jürgen Oelkers *Beobachtungen an historischen Beispielen* (S. 63–137) von Debatten. In einem ersten Zugang stellt der Autor dar, welche Debatten er im Folgenden behandeln will und welche nicht thematisiert werden; das sind solche, die im Wesentlichen innerhalb der Pädagogik geführt wurden. Es geht Oelkers also um Debatten mit einer oder mehreren Außenbeziehungen (Relevanz) zu und in anderen als pädagogischen Praxen.

In einem ersten Kapitel reflektiert Oelkers dazu das Format der ‚pädagogischen Debatte‘ selbst und steigt mit der diesbezüglich skeptischen Perspektive Herbarts ein, wobei Herbart freilich, die eingangs des Bandes vollzogenen begrifflichen Differenzierungen zwischen Debatten und Diskussionen oder anderen Formen des Diskurses noch nicht in dieser Weise vollzogen hat und seine Äußerung zu „Discussionen“ und dem „Disput“ (S. 67) deshalb zu Recht auf die hier thematisierten ‚Debatten‘ übertragen wird. Es zeigt aber zumindest eine Schwierigkeit an, die mit jeder Definition des Gegenstandes dann einhergeht, wenn auf die

vorgängigen oder gar historischen Bezüge referiert werden soll, die die terminologischen Unterscheidungen noch nicht oder anders vollzogen haben. Inhaltlich zielt Herbarts Skepsis darauf, dass es in diesen Disputen weniger um die Überzeugung anderer, als um die Verfestigung der eigenen Überzeugungen ginge. Damit eine Debatte fruchtbar würde, müsse sie bestimmten Regeln folgen und es sollten an ihr nur Personen teilnehmen, die selbst über pädagogische Erfahrungen verfügten – was bei Herbart nicht überrascht, wäre wohl doch in der Folge häufig ein k.o.-Kriterium für manche pädagogische Debatte. Oelkers macht viele Merkmale pädagogischer Debatten aus, von denen hier nur zwei genannt werden sollen. So würden Opponent\_innen selten direkt angegriffen, sondern die Öffentlichkeit als eine Art Referenzraum genutzt, in dem sich mögliche Anhänger\_innen positionieren könnten. Ein anderes Merkmal sei, dass pädagogische Debatten nicht dabei stehen blieben, die kontroversiellen Positionen zu beschreiben, sondern dass in ihnen nach Lösungen gesucht würde. ‚We agree to disagree‘ scheint damit für pädagogische Debatten keine Option zu sein.

Dass Oelkers – und hier ganz im Sinne von Herbarts praxeologischem Apriori – die Themenvorschläge der 15. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung rekapituliert, ist ausgesprochen erhellend, auch weil – trotz aller Lösungsorientierung – die meisten der seinerzeit eingebrachten Themen bis heute nahezu unverändert diskutiert werden könnten. Der historische Rückblick führt Oelkers jedenfalls zu einer Misstrauensempfehlung gegen pädagogische Innovationsbehauptungen und am Beispiel der Reformpädagogik und ihrer oft geforderten Wiederkehr entweder in Theorie oder Praxis oder beidem zeigt er die Problematik solcher Auferstehungsroutinen an. Gleichzeitig zeigt Oelkers, dass ein Großteil der als ‚pädagogisch‘ codierten Debatten mit pädagogischer Praxis im Unterricht relativ wenig zu tun haben. Die in der Öffentlichkeit breit rezipierte Debatte um die Ergebnisse empirischer Bildungsforschung seit den 1960er Jahren habe mit schulischem Unterricht schlechtestenfalls mittelbar zu tun.

Solche Debatten interessieren Oelkers hier nicht. Vielmehr zeichnet er im dritten Kapi-

tel eine der wenigen direkten Debatten zwischen den Protagonisten Paul Oesterreich und Theodor Litt und ihrer jeweiligen Gefolgsleute nach, in der letzterer Oesterreich vorwarf, mit seinem Programm die Aufgaben der realen schulischen Erziehung angesichts der großen Zahl zugunsten eines letztlich elitären Anspruches zu verkennen und dieser wiederum auf die innovative Kraft der Schulleute setzte.

Im vierten Kapitel folgt Oelkers dieser Spur weiter, dehnt den Blick jedoch aus, indem er Reichweiten von Verbesserungsidealen thematisiert. Beim Lesen bleibt ein etwas zwiespältiger Eindruck zurück, denn so prägnant und zuweilen anregend einzelne Beispiele sind, so sind sie doch oft so kurz angerissen, dass eine wirkliche Auseinandersetzung nicht stattfinden kann. Die Fülle der chronologisch sich über einen Zeitraum von 300 Jahren verteilenden Einzelbeispiele, in der der DDR-Pädagogik gleich viel Raum eingeräumt wird, wie dem Berliner Privatdozenten für Pädagogik Johann Friedrich Wilhelm Himly (1814) (S. 88), ist immer wieder beeindruckend, aber erschwert eben auch das Nachvollziehen einer systematischen Argumentation. Diese ist deutlich leichter im fünften Kapitel herausgearbeitet, in dem die lange Debatte um den „Schulzwang“ (S. 94–103) im deutschen Sprachraum, mit einem Ausblick auf den internationalen Diskurs rekapituliert wird.

Sehr erhellend sind auch die Rekonstruktionen der Debatten um „Kind oder Curriculum“ (S. 104–118) im sechsten oder „Begabung und Lernen“ (S. 119–130) als politische Weichenstellung im siebten Kapitel. Auch wenn das Kriterium der Auswahl der Debatten anfangs ihre Relevanz und Resonanz in der Öffentlichkeit war, kommt die Perspektive der öffentlichen Rezeption jedoch bei der Rekonstruktion kaum vor. Hier liegt der Fokus auf dem innerpädagogischen Diskurs.

Im dritten Teil des Bandes versucht Johannes Drerup eine Bestandsaufnahme der Debatten in der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Ihm ist dabei an aktuellen Debatten gelegen, die das Selbstverständnis der Disziplin in Abgrenzung und Beziehung zu den Nachbardisziplinen thematisieren. Drerup steigt mit einigen methodologischen Vorüberlegungen in

einem eigenen Kapitel ein und beschreibt erst einmal, was nicht Gegenstand des Beitrages ist. So geht es ihm weder um die Thematisierung des disziplinären Problems im Anschluss an die Wissenschaftsforschung, der Wissenssoziologie, noch um die gesellschaftliche Einbindung pädagogischer Debatten. Drerup stellt ebenfalls klar, dass er für sich selbst keine werturteilsfreie Position in Anspruch nimmt, sondern in einer bestimmten Richtung argumentiert und dies auch offenlegt, ohne deshalb den wissenschaftlichen Anspruch intersubjektiver Überprüfbarkeit seiner Argumentation aufzugeben.

In einem dritten Kapitel legt Drerup zwei Einzelstudien zu solchen bildungsphilosophischen Fundamentalproblemen vor. In einem ersten Unterkapitel rekonstruiert er das Problem und die Debatte, die sich aus der – zuweilen als Normaltheorie gehandelten – transformatorischen Bildungstheorie ergibt, ob nämlich alle Transformationen des Individuums als Reflex auf Lebensereignisse als Bildungsprozesse bezeichnet werden sollten, oder ob es dazu eines normierenden Zusatzkriteriums bedarf. In einem zweiten Unterkapitel zeichnet er die Debatte um die Komplexe Subjektivierung und Macht nach. Dabei sieht Drerup Subjektivierung als die zentrale Kategorie an, mit deren Hilfe pädagogische Grundfragen in letzter Zeit thematisiert worden sind. Im bildungswissenschaftlichen Diskurs mit diesem aus der Philosophie übernommenen Konzept identifiziert er bei aller Wertschätzung sehr bedenkenswerte Theoriedefizite und blinde Flecken und zeigt so auch die (derzeitigen) Grenzen der Leistungsfähigkeit dieses verbreiteten Konzepts auf. Dass es dabei Berührungen zu den in Kapitel 3.1 diskutierten Problemen der transformatorischen Bildungstheorie gibt, ist kein Zufall. Ein wesentlicher Teil der Argumentation hier findet übrigens in den oft sehr erhellenden Fußnoten statt. Vor allem aber im Haupttext zeigt sich die Einlösung des Versprechens des Autors, die Debatten nicht nur wertfrei nachzuzeichnen, sondern die eigene Position durchaus (wohltuend) kenntlich zu machen. So macht Drerup keinen Hehl daraus, dass er der weit verbreiteten dekonstruierenden Attitüde der „Illusion der Autonomie“ (S. 181) skeptisch gegenübersteht, weil in ihr

fundamentale pädagogische Fragen unbeantwortet blieben (eine Position, die der Rezensent – um der Offenheit hier ebenfalls die Ehre zu geben – teilt). Gleichwohl bleibt Drerup bei der Dekonstruktion der Dekonstruktion nicht stehen, sondern findet durchaus konstruktive Ansätze zur pädagogischen Weiterführung der Fragen um Autonomie, Subjekt, Macht und Führung. Im Fazit zu diesen beiden Studien stellt Drerup fest, dass die Art und Weise der Debatte in der Bildungsphilosophie somit „latent antipädagogisch anmutet“ (S. 189) und „wenig alltagstauglich“ sei. Auf eine Ermöglichung von Bildungsprozessen abgestellte Beiträge würden tendenziell „pathologisiert“ (S. 189). Statt solcher Un-Möglichkeitendiskurse um ein ‚ob‘ plädiert er für pädagogisch konstruktive Fragestellungen – um Fragen des ‚wie‘ Erziehung und Bildung möglich seien. Interessanterweise folgt er damit der oft im Sinne eines ‚ob‘ missverstandenen kantischen Fragestellung „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“

In einem vierten Kapitel diskutiert Drerup das Verhältnis von Import und Export in den bildungsphilosophischen Theoriediskursen. Dabei plädiert er, angesichts des oft beklagten Relevanzverlustes der Allgemeinen Pädagogik, des vermeintlichen Missverhältnisses von Theorie-Im- zu Export, für eine durchaus entspannte Gelassenheit. „Eine Disziplin, die ihre Themen kennt, hat keine Identitätsprobleme.“ (S. 193) In einem ersten Fallbeispiel weist er dem in dem aktuell viel diskutierten wirtschaftswissenschaftlichen Konzept des libertären Paternalismus Wurzeln in pädagogischen Fragestellungen und Konzepten nach. Die Frage, wie scheinbar freie Wahlentscheidungen, die das Individuum zu seinen eigenen Gunsten fällen soll, evoziert werden können, für die 2017 ein Nobelpreis für Ökonomie vergeben wurde, sei im Kern ein pädagogisches Problem, das bereits Locke und Rousseau intensiv diskutiert haben und das seitdem die Pädagogik begleitet. Spannend an diesem Beispiel Drerups ist, dass der erfolgreiche Theorieexport von Seiten der Pädagogik wohl vor allem deshalb weithin nicht bemerkt wurde, weil zwar das Problem aufgenommen und aktualisiert wurde, nicht aber der Korpus an bildungsphilosophischer Diskussion zu diesen

Fragen rezipiert wurde. Die Blickverschiebung auf das Problem weg von den Texten und besonders ihren Autor\_innen öffnet so die Einsicht in ein ausgesprochen erfolgreiches Beispiel zumindest des Themenexports.

Im zweiten Beispiel nimmt Drerup eine Beobachtung auf, die Heinz-Elmar Tenorth in einer Sammelrezension für diese Zeitschrift im Jahr 2019 gemacht hat, dass nämlich das allermeiste von dem, was in Hartmut Rosas sehr populären Konzept von Resonanz artikuliert wird, in der pädagogischen Tradition bereits und oft begrifflich präziser diskutiert worden sei. Allerdings wendet Drerup diese Beobachtung nicht gegen Rosa, mit der Attitüde, dass Lesen bekanntlich vor Entdeckungen schütze, sondern nimmt sie als Beleg für einen sehr erfolgreichen, wenn schon nicht Theorie-, so doch Problemexport. Der Resonanzbegriff ist damit auch ein mögliches Angebot für die von Drerup im dritten Kapitel analysierte Ausweglosigkeit einer kritisch-skeptischen Diskurstradition in der Bildungsphilosophie, der Lösungsvorschläge der von ihnen mit Hingabe rekonstruierten Dilemmata als das eigentliche Problem zu erscheinen scheinen. Klaus Mollenhauer hat einmal festgestellt, dass eine ganze Reihe von Subjekttheorien eigentlich nur Variationen der Entfremdungsthematik seien. In gewisser Weise schließt da ein Satz an, den Drerup von Rosa auszugsweise zitiert und der auch deutlich macht, dass Rosas Vorschlag nicht nur ein Theorie-Vorschlag, sondern auch ein „Therapie-vorschlag“ (S. 211) ist, wie Drerup an anderer Stelle anmerkt: „Resonanz als das ‚Andere der Entfremdung und Verdinglichung‘ stellt vielmehr eine ‚regulative Idee‘ und einen ‚Sehnsuchtsanker‘ dar, der es ermöglichen soll, ‚der Kritischen Theorie einen positiven Begriff zur Verfügung zu stellen, der es ihr erlaubt, über die Kritik hinauszugehen und sich auf die Suche nach einer besseren Daseinsform zu machen““ (S. 207). Auch wenn Drerup die Berechtigung der Kritik an der Oberflächlichkeit mancher Rosa'scher Konzepte gelten lässt, so macht er doch darauf aufmerksam, „dass er einen durchaus inspirierenden Vorschlag für die Rekonstruktion von Selbst-, Welt- und Sozialverhältnissen gemacht hat, der zeigt, dass Bildungsphilosophie auch jenseits tradierter Domänen und Diszi-

plinen hochgradig resonanzfähig sein kann, wenn sie nur will“ (S. 212).

Insgesamt liegt mit diesen drei Teilen ein eher lose verbundener Band vor, der dem Thema pädagogische Debatten vielschichtig und ausgesprochen informativ nachgeht. Von den strukturgebenden Untertiteln kommt vielleicht das Konzept der Öffentlichkeit aufs Ganze gesehen am wenigsten vor. Die Perspektive, wie z. B. Debatten der Öffentlichkeit sich in der innerpädagogischen Diskussion niederschlagen, findet sich nicht. Dabei würde eine solche Perspektive auch noch einmal die Auswahl der Themen wie auch der Strukturen beeinflussen. Dass die öffentliche Debatte um Corona nicht vorkommt, ist angesichts des Erscheinungstermins des Buches im letzten Jahr nicht verwunderlich. Aber Debatten, die den deutschsprachigen Diskursraum lange beschäftigt haben, wie z. B. die Debatte um die Aufarbeitung des Nationalsozialismus, haben auch in der innerpädagogischen Diskussion ihren Niederschlag gefunden. Der Historikerstreit ist auch in der Pädagogik aufgenommen worden und mit der Klimakrise gäbe es sogar ein internationales Thema, dessen weitgehendes Fehlen man zumindest als Problemanzeige für die mangelnde Zukunftsbezogenheit ausgerechnet pädagogischer Debatten hätte gewinnbringend thematisieren können. Der Begriff der Klimakrise als möglicher Debattengegenstand taucht interessanterweise nur ausgerechnet im historischen Beitrag von Jürgen Oelkers auf und auch nur um zu zeigen, dass diese Debatte eine so andere Struktur habe als die von ihm skizzierten pädagogischen Debatten. Insgesamt wäre das Fehlen bestimmter Debatten in der Pädagogik vielleicht noch ein Aspekt gewesen, der hätte gewürdigt werden können. Weshalb z. B. ist Religion nicht nur in der deutschsprachigen Pädagogik (außerhalb der Religionspädagogik) eigentlich kein Thema mehr, wo doch die Bedeutung der Debatte um Religion in der Öffentlichkeit eher zu- als abnimmt? Im Band wird sie nur kurz im Kontext von Interkulturalität und Migration gestreift. Weshalb findet sich die deutsche Teilung und ihre Überwindung nicht oder kaum in den pädagogischen Debatten, obwohl sie doch in der bundesdeutschen Öffentlichkeit jedenfalls noch immer präsent ist? Allenfalls im

Beitrag von Jürgen Oelkers gibt es hier und da mal einen dezenten Hinweis auf die DDR und ihre Pädagogik.

Diese Befunde ändern aber nichts daran, dass für diejenigen, die sich einen Einblick in Themen und Strukturen pädagogischer Debatten in der Gegenwart und jüngeren Vergangenheit verschaffen wollen, dieser Band ausdrücklich empfohlen sei.

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß  
 Universität Wien  
 Institut für Bildungswissenschaft  
 Sensengasse 3a  
 1090 Wien  
 Österreich  
 E-Mail: henning.schluss@univie.ac.at

*Ingo Richter/Lothar Krappmann/Friederike Wapler* (Hrsg.): **Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts**. Baden-Baden: Nomos, 2020. 572 Seiten, EUR 58,00 (ISBN print 978-3-8487-5431-1; ISBN e-PDF 978-3-8452-9600-5).

Die Debatte um den Stellenwert der Kinderrechte im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) hat eine lange Geschichte und ist in Deutschland seit der Ratifizierung im Deutschen Bundestag im April 1992 mit der Frage verknüpft, ob nicht eine stärkere Berücksichtigung der Kinderrechte durch die Aufnahme in die Verfassung erreicht werden könnte. Die Vorschläge hierzu sind mittlerweile zahlreich. Zuletzt scheiterte im Sommer 2021 ein sehr umstrittener Kompromissvorschlag der Koalitionäre CDU/CSU und SPD zur Ergänzung des Artikels 6 GG im Vorfeld, weil sich dafür keine Zweidrittelmehrheit im Bundestag finden ließ.

Das vorliegende Handbuch Kinderrechte nimmt diese Debatte zur Kenntnis, rückt sie aber verdienstvollerweise nicht in den Mittelpunkt, sondern öffnet den Blick auf den Stellenwert der Kinderrechte in unterschiedlichen Rechtsbereichen, wobei sich die Herausgeberin und die Herausgeber „vor allem von einem Blick auf die Lebenslagen der Kinder

und Jugendlichen leiten lassen und nicht von der rechtlichen Systematik“ (S. 7). Dem Verfassungsrecht und der in der Fachöffentlichkeit breit geführten Diskussion zur Verankerung der Kinderrechte ist allein der Beitrag von Friederike Wapler gewidmet. Allerdings kommt die Autorin zu einem für viele vermutlich eher ernüchternden Fazit: „Aus verfassungsrechtlicher Perspektive gibt es keine sachliche Notwendigkeit dafür, das *Grundgesetz* um ausdrücklich formulierte Kinderrechte zu ergänzen“ (S. 93; Hervor. i. Orig.).

Als Ausgangspunkt des Handbuchs dient eine einfache Feststellung: Die Kinderrechte gelten in Deutschland in Form eines sogenannten einfachen Bundesgesetzes. Es handelt sich um einklagbares Recht. Vor diesem Hintergrund folgen die 14 zentralen Kapitel des Handbuchs einem einfachen Dreischritt: Für den jeweiligen Rechtsbereich werden erstens die zentralen Regelungen der KRK dargestellt; daran anschließend werden zweitens die jeweils einschlägigen Gesetze unter der Perspektive diskutiert, inwieweit sie den Vorgaben der KRK entsprechen, um dann drittens eine Bilanz zu ziehen und gegebenenfalls Herausforderungen zu benennen.

So folgt dem schon erwähnten Beitrag zum Verfassungsrecht ebenfalls von Friederike Wapler ein Beitrag zur *Rechtlichen Handlungsfähigkeit und Verantwortlichkeit* (S. 101–118). Kirsten Scheiwe befasst sich mit dem Familienrecht (S. 119–151), während Reinhard Wiesner den Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe (S. 153–197) sowie in einem eigenen Kapitel auf die Kindertagesbetreuung (S. 199–222) lenkt. Den Bildungsbereich, genauer gesagt die Schule, nimmt Hans-Peter Füssel unter die Lupe (S. 223–246) und Ingo Richter wendet sich dem Recht auf Ausbildung und Arbeit zu (S. 247–271). Es folgen Kapitel zur sozialen Sicherung (Daniela Schweigler, S. 273–303), zu Kindern – wobei als Kinder im Sinne der KRK alle unter 18-Jährigen gelten – mit Behinderung (Gabriele Kuhn-Zuber, S. 305–330), zum Gesundheitsrecht (Stephan Rixen, S. 331–343), zum Migrationsrecht (Roman Lehner, S. 345–374), zu den Medien (Stefanie Schmal, S. 375–403), zum Strafrecht (Hans-Jörg Albrecht, S. 405–441), zum Daten- und Vertrauensschutz (Thomas Mörs-

berger, S. 443–471) sowie zur Beteiligung in Gerichts- und Verwaltungsverfahren (Linda Zaiane und Sebastian Schiller, S. 473–511).

Den 14 Kapiteln zu den erwähnten lebenslagenbezogenen Rechtsbereichen und dem Kapitel zum Verfassungsrecht gehen drei Einleitungen voran: Zunächst zeichnet Ingo Richter die *Rechte der Kinder und Jugendlichen in der deutschen Rechtsgeschichte* (S. 15–36) nach. Lothar Krappmann beschreibt die Entstehung der Kinderrechte als Menschenrechte und liefert damit den wichtigen Kontext der KRK (S. 37–53). In der dritten Einleitung befasst sich Stefanie Schmahl mit der Geschichte und Gegenwart der Kinderrechte im internationalen Recht und wirft damit einen informativen Blick über den nationalen Zaun (S. 55–67). Abgeschlossen wird das Handbuch durch ein *Fazit und Nachgedanken* (S. 513–523) der Herausgeberin und der Herausgeber. Der Handbuchcharakter wird schließlich durch den Anhang unterstützt. Dort findet man die offizielle deutsche Übersetzung der KRK, einen Text von Lothar Krappmann zu dem Berichtsverfahren und das für die Debatte wichtige dritte Fakultativprotokoll.

Die Texte sind weit überwiegend von Juristinnen und Juristen geschrieben worden, trotzdem aber auch für Nichtangehörige dieser Disziplin meist gut lesbar. Wenn man sich als Nicht-Jurist etwas wünschen dürfte, wäre es ein erläuterndes Glossar. An vielen Stellen wird für die juristische Fachwelt vermutlich basales Wissen und übliche Semantik vorausgesetzt; für alle anderen erzeugt dies doch immer wieder die Notwendigkeit, nachzuschlagen. Die „Herstellung praktischer Konkordanz“ (S. 229) wäre ein Beispiel hierfür. Am Rande sei noch erwähnt, dass an einigen Stellen mittlerweile vollzogene Gesetzesreformen seit Veröffentlichung des Handbuches – z. B. mit Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe das Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG) vom Juni 2021 und mit Blick auf das Kapitel zu den Medien das Zweite Gesetz zur Änderung des Jugendschutzgesetzes vom April 2021 – punktuelle Aktualisierungen in den Kapiteln zur Folge haben dürften. An den Erträgen und Bilanzen dürfte dies im Kern wenig verändern.

Diese kleinen Desiderata ändern nichts an dem großen Gewinn, den die Lektüre des

Handbuches mit sich bringt. Statt der üblichen Fixierung auf die Frage der Änderung der Verfassung und den Debatten zum Verhältnis von Kinderrechten und Elternrechten öffnet das Handbuch den Blick auf die genannten Themenfelder und differenziert ihn damit. In der Sache kommen nahezu alle Beiträge zu zwei ähnlichen Ergebnissen: Nimmt man den Maßstab der Kinderrechte ernst, zeigt sich auf der Ebene des deutschen Rechts, dass im Kern keine grundsätzlichen Defizite bestehen, wohl aber in einer ganzen Reihe von Detailproblemen. Dabei handelt es sich zunächst „um Probleme, die durch Gesetze, Richtlinien oder richterliche Entscheidungen zu beheben sind, um Rechte von Kindern zu schützen“ (S. 516). Allerdings könnten damit auch grundlegende Umbauten verbunden sein. Dies deutet z. B. dezent Hans-Peter Füssel in seinem Beitrag zum Schulrecht an: Sehr zurückhaltend kommt er nach dem Durchgang durch die deutschen Schulgesetze zur Einschätzung, dass man „insgesamt nicht davon [wird] sprechen können, dass das deutsche Schulrecht völkerrechtswidrig ist, denn inhaltlich werden [...] die Vorgaben der KRK erfüllt“ (S. 241). Würde man allerdings den von KRK vertretenen „Perspektivwechsel“, also die vorrangige Betonung des Aspektes des Kindeswohls und der Beteiligungsrechte stärker betonen, würde dies zu einer „Neuorientierung beitragen“ (S. 242). Was Hans-Peter Füssel damit andeutet: Aus dem bisherigen zweipoligen Rechtsverhältnis Schule-Eltern, wobei letztere treuhänderisch die Interessen und Rechte des Kindes vertreten, würde ein Dreieck Schule-Eltern-Kind werden – mit weitreichenden Implikationen, wobei die Verantwortung des Staates für die Schule nicht aufgegeben werden kann und die Rolle der Eltern und Kinder entsprechend geklärt werden müsste.

Die gesetzlichen Vorgaben und ihre Stimmigkeit im Verhältnis zu den Kinderrechten ist das eine; das andere ist ihre Umsetzung. Die Beiträge des Handbuches konzentrieren sich vorrangig auf die rechtliche Seite und nur punktuell werden Umsetzungsfragen aufgegriffen. In der Summe jedoch verweisen alle Kapitel auf mehr oder weniger gravierende Umsetzungsdefizite. Die Berichte z. B. des *Netzwerkes zur Umsetzung der UN-Kinder-*



*rechte in Deutschland* bzw. der *National Coalition* sowie entsprechende empirische Studien liefern dafür die Belege. Die Umsetzungsdefizite beziehen sich auf zwei Ebenen: Einerseits auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die mit den Mitteln der Gesetz- und Richtliniengebung sowie der Rechtsprechung zumindest im Prinzip in den Griff zu bekommen wären. Man muss es nur fachpolitisch wollen und durchsetzen; jedes Kapitel enthält entsprechende Verweise. Andererseits bezieht sich die Umsetzung aber auch auf die Verwirklichung in den verschiedenen pädagogischen und behördlichen Fachpraxen. Die Kapitel machen deutlich, dass an vielen Stellen noch erheblicher Verbesserungsbedarf besteht – eine Herausforderung nicht nur an die pädagogischen Professionen.

Implizit lädt das Handbuch dazu ein, die bestehenden gesetzlichen Regelungen zu den Kinderrechten endlich ernst zu nehmen und diese gegebenenfalls einzuklagen. Es ist insofern nicht nur ein sehr informatives, sondern auch ein sehr politisches Handbuch, an dem niemand, der bzw. die sich mit den Kinderrechten befassen will, vorbeikommt. Pflichtlektüre also für die pädagogischen Fachpraxen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten – und alle dafür Verantwortlichen.

Dr. Christian Lüders  
E-Mail: christian.lueders@magenta.de

**Volker Kraft: Erziehung, Beratung, Psychotherapie. Eine Einladung zu Unterscheidungen.** Stuttgart: Kohlhammer 2021, 2021. 199 Seiten, EUR 33,00 (ISBN-13:978-3170404489).

Der Untertitel des neuen Buches von Volker Kraft gibt Auskunft darüber, was in dem Band an den drei im Haupttitel genannten Gegenständen untersucht wird. Er entwickelt Unterscheidungen, aber auch Übergänge zwischen *Erziehung, Beratung und Psychotherapie*. Er ist weder „eine Einführung in ‚die‘ Erziehungswissenschaft“, noch eine solche „in ‚die‘ Beratung oder in ‚die‘ Psychotherapie“ (S. 6), sondern ein Lehrbuch über „Unter-

scheidungen“ (S. 3), die erziehenden, beratenden und therapeutischen Handlungen und Berufen zugrunde liegen. Das wird auch an der Gliederung in drei Kapitel deutlich. Das erste ist mit *Differenzen in operativer Perspektive* überschrieben und knüpft an Arbeiten von Klaus Prange an, die eigenständig weiterentwickelt werden. Das zweite stellt *Differenzen in professioneller Perspektive* vor und klärt, welche Bedeutung den erziehenden, beratenden und therapeutischen Handlungsformen in Ausbildungsgängen für die drei Berufe zukommt. Das dritte prüft abschließend die aufgezeigten Differenzierungen unter der von Niklas Luhmann entwickelten ‚systemtheoretischen Perspektive‘.

Das *Vorwort* (S. 5–7) spricht die Adressaten des Bandes direkt an, die *Einleitung* (S. 11–18) stellt die im Titel des Bandes genannten Handlungsformen differenztheoretisch vor. Beide begründen, warum sich die im Untertitel ausgesprochene „Einladung zu Unterscheidungen“ an alle richtet, die in Praxis, Theorie oder Forschung mit Erziehung, Beratung und Psychotherapie zu tun haben. Vorgeführt und angestrebt wird ein disziplinärer und interdisziplinärer Diskurs darüber, was die drei „voneinander unterscheidet und was sie womöglich [...] miteinander verbindet“ (S. 5). Der Band will in den Blick bringen, dass Erziehung etwas anderes ist als Beratung und Therapie, Beratung etwas anderes als Psychotherapie und Psychotherapie weite Horizonte hat, von denen einige bis in die Ausbildung für pädagogische Berufe reichen und dazu beitragen können, dass durch Erziehung und Sozialisation erworbene Grundhaltungen nicht einfach naturwüchsig weiterbestehen, sondern bewusst gemacht, reflektiert, hinterfragt und revidiert werden können.

Das Verbindende der drei Handlungstypen, Praxisfelder und Professionen erkennt Kraft mit Klaus Prange darin, dass sie durch eine ‚Zeigestructur‘ untereinander verbunden sind, die nicht nur die Operationen der jeweils eigenen Berufsgruppe bestimmt, sondern auch mit Blick auf die Operationen der beiden anderen Berufsgruppen reflektiert werden sollte (S. 6). Damit befinden wir uns bereits mitten in der Thematik des ersten Kapitels, das Eigenarten und ‚Differenzen‘ von Erziehung,

Beratung und Psychotherapie ‚in operativer Perspektive‘ untersucht. Zu Beginn wird das ‚operative Zeigen‘ in Anlehnung an das lateinische Wortfeld von *opus*, *opera* und *operari* als übergreifende Kernoperation aller drei Professionen ausgewiesen (S. 21–23). Der Terminus ‚operativ‘ verbindet nicht nur die von Aristoteles in Theorie, Praxis und Poiesis geschiedenen Bereiche, sondern ist für alle Handlungen von grundlegender Bedeutung, die dadurch Wirkungen zu erzielen suchen, dass sie anderen etwas so zeigen, dass diese nicht nur rezeptiv und leidend, sondern zugleich denkend und handelnd tätig werden und mit eigenen Antworten reagieren. Für die Erziehung ergibt sich hieraus die Maxime: „Wenn Du pädagogisch denkst, denke zuallererst operativ (und sieh zu, wie weit Du damit kommst, und welche Probleme sich dann im Fortgang einstellen).“ (S. 23)

Von besonderer Bedeutung für das von Volker Kraft entwickelte Konzept ist, dass es nicht den Fehlschluss begeht, Erziehung müsse, um operativ tätig werden zu können, die Form einer herstellenden Poiesis annehmen. Die Erziehung mit Beratung und Psychotherapie verbindende Operativität wird darauf gegründet, dass alle drei zeigend in einem Sinne verfahren, der sich evolutionstheoretisch nicht plausibilisieren lässt und über Michael Tomasello evolutionsbiologische Ausführungen zu einer durch Artvergleich nachweisbaren „Infrastruktur geteilter Intentionalität“ (S. 27) deutlich hinausgeht. Das auf der Grundlage von Zeigegesten gemeinsame Operieren ist nach Volker Kraft kein Resultat einer geteilten, evolutionsbiologisch entstandenen Intentionalität, sondern kommt erst über eine entwicklungspsychologische und pädagogisch zu entschlüsselnde Vermittlung zustande, die auf die sprachliche Bildsamkeit und Verfasstheit des Menschen verweist. Sie bleibt in Mensch-Tier-Vergleichen ausgeblendet, die von den schon mit der Geburt einsetzenden sprachlichen Interaktionen zwischen Müttern und Neugeborenen abstrahieren.

Bei seiner Erweiterung des von Tomasello entwickelten Modells zieht Kraft Überlegungen des englischen Entwicklungsforschers und Psychoanalytikers Peter Hobson (S. 32) und des deutschen Erziehungswissenschaftlers

Wolfgang Sünkel (S. 34) zu Rate. In mehreren Schritten entwickelt er ein zeigetheoretisch erweitertes pädagogisches Dreieck, das nicht mehr aus mit Pfeilen bewehrten Seiten besteht, die die Pole von L(ehrer), S(chüler) und L(ehr)G(egenstand) verbinden, sondern in Anlehnung an ein von Sünkel entworfenes didaktisches Dreieck von dem mit L markieren Pol einen Zeigepfeil zur der zwischen S und LG (Lerngegenstand) gebildeten Achse enthält (siehe S. 34). Die besondere Bedeutung dieser Struktur liegt darin, dass sie gar nicht didaktisch zentriert ist, sondern „protopädagogisch“ (Prange) und „protopädeutisch“ (Sünkel) verstanden und der Erziehung, Beratung und Psychotherapie so vorgeordnet werden kann, dass dualistische Konzepte von Lehren und Lernen sowie Erziehung und Bildung durch Hinweise auf die anthropologische Grundtatsache des Zeigens überwunden werden.

Die im ersten Kapitel ausgearbeitete Verknüpfung von Entwicklungsbiologie, Entwicklungslogik, Psychotherapie und Pädagogik zeichnet auch andere Arbeiten von Volker Kraft aus, z. B. seine frühe Studie zu Rousseau, die den Nachweis erbracht hat, dass viele spätere Beschreibungs- und Erklärungskonzepte bei dem französischsprachigen Aufklärer bereits angelegt sind. Die systematische Kernaussage, die solche Zusammenhänge auf einen Begriff bringt, lautet: „Die Zeigegeste ist sozusagen das Minimalprogramm menschlicher Kommunikation, sie ist Sprache vor der Sprache“ (S. 30).

Hat man den grundlagentheoretischen Teil der Studie begriffen, so erschließen sich deren weitere Differenzierungen und Unterscheidungen von ihrem Grunde her. Das Besondere an den von Volker Kraft weiterentwickelten Unterscheidungen eines ostensiven, „leiblich fundierten und handlungsbezogenen Zeigens“ (S. 40), eines repräsentativen, auf „Vergegenwärtigung von Abwesendem“ zielenden Zeigens (S. 41), eines „direktiven“, den „personalen Bezug“ mit zum Ausdruck bringenden Zeigens (S. 42) und eines reaktiven Zeigens, das am Adressaten ausgerichtet ist, emotionale Aspekte einfügen. Sie machen deutlich, dass von jeder Zeigeoperation „Kränkungen“ und „Verletzungen“ ausgehen können (S. 46–48), die

es zu reflektieren und einzugrenzen gilt. Das Zusammenspiel der verschiedenen Zeigearten beschreibt Kraft in Auseinandersetzung mit Tomasello, Gergley u. a. als „Mechanismus“ einer „natural pedagogy“, für die ein „epistemisches Urvertrauen“ konstitutiv ist, in dessen Horizont sich schon das Kleinkind „dem Lernen des Gezeigten hingeben“ kann (S. 53). Zusammenfassend resümiert er: „ostensive Kommunikation öffnet die Tür zur Pädagogik, sie markiert Referenz und Relevanz eines Sachverhaltes oder Gegenstandes, sie begleitet diese besondere Form einer sozialen Interaktion und sorgt so für schnelles und effektives Lernen kulturell notwendigen Wissens.“ (S. 54)

Von dem für die Vermittlung und Aneignung kulturellen Wissens grundlegenden Zeigen wird dann die Zeigestruktur der Beratung unterschieden und wieder nimmt Kraft wichtige Ergänzungen und Vertiefungen vor. Den Begriff beratenden Zeigens entwickelt er von den Bedeutungen des lateinischen *consilium* und der griechischem *βουλή* (*boulē*) her, die auf die Weite und den Bedarf, aber auch die Bedürfnisse an Beratung hinweisen (S. 58–61). Das beratende Zeigen ist in Situationen eingebettet, in denen „Sachprobleme“ und „Lebensprobleme“ zur Beurteilung und Entscheidung anstehen (S. 67–70) und „Beratung und Emotion“ (S. 71–73) nach einer Interaktionsform verlangen, die über diejenige der Enkulturation und Vermittlung sowie Aneignung von Wissen deutlich hinausgeht. Für das Verhältnis von „Beratung und Erziehung“ (S. 73) bedeutet dies, dass sich die pädagogische Situation geradezu umkehrt. Während die Vermittlung und Aneignung von Wissen sich in einem Raum bewegen, in dem etwas gleichsam auf Vorrat gelernt wird, bewegen sich Erziehung und Beratung in „Ernstsituationen“, die *hic et nunc* gemeistert werden müssen (S. 73–76).

Dem Zeigen in der Psychotherapie weist Volker Kraft eine dritte Bedeutung zu (S. 76–121). Therapien suchen Wege dort zu beschreiten, wo pädagogisches und beratendes Zeigen – aus welchen Gründen auch immer – nicht mehr oder nicht ohne weiteres gelingen. Psychotherapie wird nicht als „Umkehrung der Erziehung“, sondern als eine „Reprise der Erziehung“ oder sogar „Nach-Erziehung“ (S. 123) verstanden. Sie eröffnet neue Räume für Bil-

dungsprozesse, die zuvor durch Erziehung und Sozialisation verstellt worden sind. Die Analyse ihrer Beziehungen gelangt zu dem Resultat, dass „die Kommunikation in den psychoanalytisch-orientierten Therapieformen einerseits am weitesten von einem pädagogischen Handlungsmuster entfernt ist und ... andererseits der Erziehung in bestimmten Hinsichten auch wieder am nächsten kommt.“ (S. 123)

Es ist unmöglich, in einer Rezension die in der „professionellen Perspektive“ von Kapitel 2 und der „systemfunktionalen Perspektive“ von Kapitel 3 entwickelten Differenzierungen ebenso ausführlich zu behandeln. Das zweite Kapitel (S. 124–194) untersucht die bereits vorgestellten Differenzierungen unter professionstheoretischen Gesichtspunkten. Es erklärt, warum die Handlungsfelder beruflich und rechtlich unterschiedlich organisiert werden und Psychotherapie professionell als ein Teil des Medizinsystems, Beratung und Erziehung aber semi-professionell als eine universale „anthropologische Notwendigkeit“ bzw. eine allgemeine menschliche Aufgabe und „soziale Möglichkeit“ (S. 193–194) verstanden werden.

Auch im dritten Kapitel (S. 195–281) leitet Volker Kraft die pädagogischen Perspektiven nicht aus der systemtheoretischen Betrachtungsweise ab, sondern er bringt die Eigenlogik der Erziehung zur Geltung. Seine Analysen arbeiten die Fruchtbarkeit der Systemtheorie für eine Klärung der gesellschaftlichen Funktionen von Erziehung, Beratung und Psychotherapie im Wissen um ihre ‚blinden Flecken‘ heraus. Sie halten daran fest, dass der „Kern pädagogischer Operationen“ nie in „Technik“, sondern in „kommunikativer Technologie“ liegt: Das gilt *cum grano salis* auch für Beratung und Psychotherapie. „In der Erziehung geht es um *alle* Kinder und um *alle* Lernenden, um die *ganze* Welt und um das *ganze* Leben in [...] *allen* Funktionssystemen.“ (S. 280)

Die von Volker Kraft entwickelte Untersuchungsweise wird in allen drei Kapiteln nie synkretistisch. Er argumentiert durchgehend analytisch und unterscheidungstheoretisch. Hierauf ist zurückzuführen, dass der Band so viele Adressaten hat und für viele anregend sein kann. Das gilt für Liebhaber/innen der Psychotherapie, die keine psychoanalytische

Ausbildung erfahren und keine Selbstanalyse durchlaufen haben, aber eine psychoanalytische Pädagogik entwickeln möchten, für Erziehende und Lehrende die die Wirkungen ihrer eigenen Erziehung noch nicht reflektiert haben und in deren Bannkreis eine Pädagogik ohne Distanz praktizieren, aber auch für Sozialpädagog/innen, die eine Beratungspraxis ausüben, ohne um die Unverzichtbarkeit einer klientelbezogenen narrativen Didaktik der Erfahrungs- und Umgangserweiterung zu wissen, und auch für Therapeut/innen, die aus der Psychoanalyse Regeln für eine gute Erziehung abzuleiten suchen. Vor allem aber gilt es für all jene, die an Unterscheidungen interessiert sind und positionelle Doktrinen einer Prüfung unterziehen wollen. Durch seine Unterscheidungen leistet der Band zugleich einen wichtigen Beitrag zu der von Elmar Anhalt und Thomas Rucker konzipierten und betriebenen erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Seine Bedeutung liegt hier darin, dass er zwischen den spezifischen Komplexitäten von Erziehung, Beratung und Psychotherapie unterscheidet und die zwischen diesen anzustrebenden Übergänge disziplinar und interdisziplinär thematisiert.

Aber auch noch etwas anderes wird deutlich. In allen drei Berufen und Handlungsformen spielen Unterscheidungen wie die zwischen Motivieren, Adressieren und Interessieren keine zentrale Rolle. Wer nicht zeigen kann oder nichts zu zeigen hat, kann auch nicht adressieren, motivieren und interessieren. Das Zeigen muss durch Formen eines professionellen Fragens und durch Antworten derjenigen gerahmt werden, an die es gerichtet ist. Bei so vielen Klärungen und Klarheiten gibt es aber auch noch Unklarheiten und weiter zu diskutierende Komplexitäten.

An bestimmten Stellen spricht Volker Kraft von Erziehung, Beratung und Therapie, an anderen von pädagogischem und an wieder anderen von didaktischen, beratendem und therapeutischem Zeigen. Die grundlagentheoretisch bedeutsame Konzeption allgemeiner Zusammenhänge, die durch die Seiten eines gleichseitigen Dreiecks und eine Mittelsenkrechte über einer dieser Seiten abgebildet wird, ist einem didaktischen Dreieck entlehnt, obwohl der Lehrberuf in der Trias von Erziehen,

Beraten und Therapieren gar nicht vorkommt. Das ist soweit legitim, als dadurch dem didaktischen Zeigen seine unverzichtbare Bedeutung in allen pädagogischen Berufen gesichert wird. Gilt dies nicht aber auch für das beratende Zeigen, das ohne didaktisch-narratives Zeigen gar nicht verberuflicht werden kann?

Wie bei Klaus Prange gibt es nicht nur eine Differenzierung des pädagogischen Zeigens, die Spezialisierungen pädagogischer Berufe beschreibt, sondern immer auch eine Differenzierung von Operationen, die für alle pädagogischen Berufe relevant sind. Zu diesen gehört nicht nur das didaktische Zeigen, sondern – wie bei Herbart – auch ein disziplinierendes zu Selbstdisziplinierungen anhaltendes Regieren und ein Übergänge in selbstverantwortetes Handeln unterstützendes Beraten. Beratendes Zeigen wäre dann wie das didaktische Zeigen mehr als bloß eine berufsspezifische Operation und Erziehung differenzierte sich entlang des Lebenslaufs, wie Klaus Prange in seiner *Ethik der Pädagogik* ausgeführt hat, in eine familien- und frühpädagogische, schulpädagogische und sozialpädagogische Erziehung mit jeweils spezifisch akzentuierten regierend-disziplinierenden und selbstdisziplinierenden, Erfahrung und Umgang didaktisch erweiternden und beratenden auf Partizipation ausgerichteten Operationen.

Die von Volker Kraft in dem vorgestellten Band behandelten Unterscheidungen und Zusammenhänge verlieren durch diesen Hinweis nichts von ihrer Bedeutung. Sie sind auch für eine operative Binnendifferenzierung pädagogischer Berufe bedeutsam. So gibt es viele Gründe, den Band praktizierenden Pädagogen und Pädagoginnen, Beratern und Beraterinnen sowie Therapeuten und Therapeutinnen, aber auch einer interessierten Öffentlichkeit und vor allem jenen zur Lektüre zu empfehlen, die für diese Bereiche Forschungs- und Reformkonzepte entwickeln.

Prof. em. Dr. Dietrich Benner  
Humboldt-Universität zu Berlin  
Institut für Erziehungswissenschaften  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin  
Deutschland  
E-Mail: dietrich.benner@rz.hu-berlin.de