Besprechungen

Markus Rieger-Ladich: **Bildungstheorien. Zur Einführung.** Hamburg: Junius, 2019. 232 Seiten, EUR 14,90 (ISBN: 978-3-96060-304-7).

Gegenstand der hier zu besprechenden und soviel sei vorneweg klargestellt – insgesamt gelungenen – Einführung von Markus Rieger-Ladich ist nicht eine systematische Bildungstheorie, die eine klar konturierte theoretische Konzeption der Bildung ausformuliert und gegen andere Theorienentwürfe verteidigt, sondern sind vielmehr Bildungstheorien im Plural. Dieser Fokus auf eine Pluralität von Theorien ist einmal dem Einführungscharakter des Buches geschuldet, das eben in unterschiedliche Theorieentwürfe einführen will, aber auch der metaethischen sowie wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Selbstpositionierung und Orientierung des Autors. Er geht davon aus, dass es „kein Telos in der Rede von Bildung" gebe und dass weder „Einigkeit in der Bestimmung des Begriffs zu erzielen, noch eine solche bei der Identifikation der entscheidenden theoretischen Referenzmodelle herzustellen" sei (S. 23). In wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Hinsicht folgt er den Vorgaben und ‚Lektionen' u. a. feministischer Wissenschaftstheoretiker_innen (z. B. Haraway), die von der grundsätzlichen sozialen Situiertheit, Machtförmigkeit und Standpunktabhängigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion ausgehen, welche folglich auch auf den von ihm in seiner Einführung vertretenen Standpunkt angewendet werden (S. 18)[1]. „Ähnlich wie auch die Geschichte des Bildungsbegriffs nicht abgeschlossen ist und immer wieder umgeschrieben wird, kann es auch keine Bildungstheorie geben, die, von einem Feldherrenhügel aus, souverän die Wissensbestände sichtet und dann eine letztgültige, autorisierte Fassung liefert. Wenn wir die Lektionen der feministischen Wissenschaftskritik und der *Postcolonial Studies* beherzigen, scheint es ratsam, sich von solchen Allmachtsphantasien zu verabschieden; Positionierung und Objektivierung sollten daher nicht länger gegeneinander ausgespielt werden" (S. 19–20). Akteure im wissenschaftlichen Feld werden als „hochgradig involviert betrachtet: Sie sind keine neutralen, unbeteiligten Beobachter dessen, was sie in ihren Forschungen zum Gegenstand machen" (S. 9). Diese theoretischen und empirischen Annahmen über die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis und ihrer Hervorbringung eines in Denkkollektiven (Fleck) eingebundenen Erkenntnissubjekts und die genuin agonale Struktur des wissenschaftlichen Feldes seien jedoch nicht per se als Manko zu verstehen, sondern können als „erkenntnistheoretische Chance" verstanden werden, die es erlaubt, „die Wahrheitsspiele in ein neues Licht zu tauchen" (S. 11), und es zugleich notwendig macht, die Prämissen, von denen man ausgeht, zu reflektieren, transparent zu machen und zu begründen (S. 20). Rieger-Ladichs eigener Standpunkt zeichnet sich alles in allem durch einen starken Fokus auf unterschiedliche, dem eigenen Anspruch nach, kritische Theorien der Bildung aus, die die ‚dunkle Seite' der Bildung im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Positionierungskämpfe untersucht. Das wissenschaftstheoretische Hintergrundprogramm wird so gewissermaßen auch auf den Gegenstand der Einführung angewendet in dem Sinne, dass ein individualistisch und souverän konzipiertes Bildungssubjekt verabschiedet wird und man sich stattdessen auf die tradierten Illusionen der Autonomie (Meyer-Drawe), die problematische Rolle von Bildung als Medium gesellschaftlicher Distinktion und Herrschaft und auch die vielen nachweisbaren

1 Haraways vor 31 Jahren publizierter, einflussreicher Beitrag ist viel zitiert, aber auch viel kritisiert worden. Diese ‚situierte' Kritik bleibt bei Rieger-Ladich leider gänzlich ausgespart.

Formen der sozialen Involviert- und Standpunktgebundenheit von Bildungstheoretikern konzentriert.

Rieger-Ladich stellt in seiner in sieben Hauptkapitel gegliederten Einführung zunächst ein breites Spektrum an klassischen bildungstheoretischen Ansätzen vor, angefangen mit u. a. Platon, Meister Eckhart und Montaigne über Humboldt, Schleiermacher und Dewey bis hin zu Vertretern älterer kritischer Theorie (Horkheimer, Adorno, Heydorn). Im Anschluss widmet er sich in durchgehend konzisen und an keiner Stelle mäandernden Analysen, die auch die sozial eingebetteten biographischen und gesellschaftspolitischen Kontexte der Theorieproduktion miteinzubeziehen versuchen, u. a. den Arbeiten von Bourdieu, Stuart Hall, Rancière, Spivak, Foucault und Butler. Es gelingt Rieger-Ladich dabei jeweils spezifische Aspekte von Bildung konstellativ zu rahmen und im Lichte seiner Theoriekommentare zu akzentuieren und zugleich als generelle Problemvorgaben der Bildungstheorie in den Blick zu nehmen.

Aufbauend auf den Darstellungen der einzelnen Positionen und Theorietraditionen skizziert er drei Herausforderungen aktueller Bildungstheorie, die er entlang von Begriffspaaren (Aktivität/Passivität; Ereignis/Struktur; Individualität/Kollektivität) rekonstruiert, wobei er dafür votiert, die damit bezeichneten, manchmal einseitigen theoretischen Perspektivierungen auf Bildung zu vermeiden und dem „verführerischen Glanz binärer Unterscheidungen zu widerstehen“ (S. 186). Zum Ende der Einführung stellt er dann noch drei neuere Theorieentwicklungen („Forschungsstile“) vor, die allesamt in unterschiedlicher Weise ermöglichen sollen, Bildungsprozesse und -praktiken auch empirisch zu erforschen und aus seiner Sicht wegweisend für das interdisziplinäre Feld Bildungstheorie- und Bildungsforschung sind. Hierzu zählt er Ansätze der Praxeologischen Bildungsforschung, der Transformatorischen Bildungstheorie sowie kulturwissenschaftlich inspirierte Bildungstheorien.

Die einzelnen Analysen der Positionen und die Rekonstruktionen der Problemvorgaben der theoriegeleiteten empirischen Forschung sind durchweg sehr gut lesbar und ihre systematische Zusammenstellung ist auch in didaktischer Hinsicht wohlkomponiert und übersichtlich. Rieger-Ladich baut immer wieder Querverweise zwischen den einzelnen Theorieansätzen und -traditionen ein und führt den Leser souverän und kenntnisreich durch die bunte und unübersichtliche Welt der Bildungstheorien.

Bei allem verdienten Lob der vorgelegten Einführung seien den Usancen entsprechend an dieser Stelle dennoch einige kritische Anmerkungen und Rückfragen genannt. Zunächst scheint es mir nicht vollständig klar zu sein, was aus den eingangs genannten wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Weichenstellungen eigentlich folgt, da das Faktum der eigenen Situiertheit (Geschlecht, Hautfarbe, Klasse, Milieu oder welcher Form auch immer) mit Bezug auf die Beantwortung epistemologischer und epistemischer Fragen in systematischer, methodologischer und geltungstheoretischer Hinsicht doch streng genommen letztlich irrelevant ist und auch sein sollte (zumindest sofern man Epistemologie nicht nur im alltagssprachlichen Sinne als ‚Weltsicht‘ versteht, wie es manchmal im Kontext feministischer und postkolonialer Theorie Usus ist)[2]. Bietet eine solche epistemische Selbstpositionierung nicht eine Steilvorlage für mehr oder minder heruntergekommene Formen einer epistemischen Identitätspolitik, die statt intersubjektiv nachvollziehbare Gründe zu nennen, mit der eigenen ‚Identität‘ Erkenntnispolitik auf Kosten von systematischer und begründeter wissenschaftlicher Erkenntnis betreibt? ‚Ich persönlich sehe das so und so und dies oder dieses oder jenes ist der Fall, weil ich Hintergrund X habe‘, ist schließlich unter keinen Umständen eine angemessene *epistemische* und *epistemologische Begründung.* Solche rhetorischen Manöver eignen sich allenfalls dazu, eine Position gegen

2 Vgl. hierzu: Conrad, S. (2016): *What is Global History?* Princeton: Princeton University Press; Siegel, H. (2017): *Education's Epistemology.* Oxford: Oxford University Press; Drerup, J. (2019): Global Citizenship Education, Global Educational Injustice and the Postcolonial Critique. *Global Justice. Theory-Practice-Rhetoric,* 12(2).

Kritik zu immunisieren und sich von epistemischen Begründungspflichten zu entlasten, d. h. gerade nicht zu begründen. Auch deshalb bleibt es ebenfalls eher unklar, was eigentlich konkret in systematischer Hinsicht daraus folgen könnte, dass es den großen ‚Feldherrenhügel', von dem aus Bildungstheorie betrieben werden könnte, nicht mehr gibt bzw. nie gegeben hat. Heißt dies, dass wir alle auf unseren eigenen kleinen Hügeln (oder Hügelchen) sitzen, auf denen wir zwischen Münster, Würzburg und Tübingen unsere eigenen kleinen theoretischen Fürstentümer errichten, darüber hinaus aber kaum eine sinnvolle Kontroverse zwischen den Denkkollektiven möglich ist? Und kann es nicht auch problematisch sein, allein die agonalen und machtgetränkten Aspekte der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion über Bildung in den Blick zu nehmen? Dies gilt insbesondere, weil eine solche Sichtweise ja durchaus eine performative Komponente haben kann und man dann am Ende guten Gewissens nur noch Machtpolitik unter dem Mantel der Machtkritik betreiben kann, da dies ja ohnehin der postulierten Struktur des Felds angemessen ist. Und kann nicht der Verweis auf die Situiertheit und Begrenztheit der eigenen Perspektive – dessen Entlastungseffekte Rieger-Ladich konzediert (S. 20) – nicht auch eine Legitimation dafür sein, die Grenzen des eigenen Denkkollektivs als die Grenzen der eigenen Welt zu betrachten, um sich so sozusagen einzubunkern im eigenen Diskurssilo und es sich mit den üblichen Gewährsmännern und -frauen gemütlich zu machen (Foucault, Butler etc.)? Wird das nicht irgendwann langweilig? Man fragt sich auch, wer eigentlich heute noch die kritisierten Konzeptionen eines souveränen Bildungssubjekts vertritt? Handelt es sich hier nicht eher um eine ‚Strohmann'-Position, die man dann beliebig dekonstruieren kann, um der eigenen Position Plausibilität zu verschaffen? Und wäre es bei aller legitimen Kritik an der Tyrannei der Dualismen (Amy Gutmann) und binären Codierungen (Heteronomie/Autonomie etc.) nicht sinnvoll, sich auch genauer anzuschauen, was mit diesen Begriffen in den einschlägigen internationalen Debatten eigentlich gemeint ist, statt sie als bloße Chiffre für ‚Irgendetwas' zu nehmen? Und warum werden bei aller ebenfalls berechtigten Kritik von Pseudouniversalismen nicht auch die konstruktiven, normativen Theorien gewürdigt, die diese Probleme ja durchaus berücksichtigen und auch machtkritisch bearbeiten (z. B. Stojanov, der im Literaturverzeichnis genauso wenig vorkommt, wie die gesamte aktuelle Debatte in der analytisch orientierten Philosophy of Education)? Es fällt schließlich auf, dass Rieger-Ladich zwar dafür votiert, den eigenen theoretischen Standpunkt transparent zu machen und zu begründen, er dann aber weder eine systematische Analyse des Begriffs der Bildung vorlegt, noch die Werturteile, die sich allenthalben in der Einführung finden, systematisch begründet. Das mag dem Denkstil der herrschaftskritischen Theorietraditionen geschuldet sein, die Rieger-Ladichs Standpunkt zu Grunde liegen, ein Standpunkt allein aber ist noch kein Argument, geschweige denn eine angemessene Begründung.

Soweit zur Kritik vom Feldherrenhügel(chen) aus, die nicht im mindesten in Frage stellen soll, dass Rieger-Ladich eine gut les- und nachvollziehbare Einführung verfasst hat, die allen Interessierten empfohlen werden kann.

Prof. Dr. Johannes Drerup
Vrije Universiteit Amsterdam
Faculty of Behavioral and Movement Sciences
Educational Studies
Van der Boechorststraat 7
1081 BT Amsterdam, the Netherlands
E-Mail: johannes.drerup@vu.nl

Ralf Koerrenz/Karsten Kenklies/Hanna Kauhaus/Matthias Schwarzkopf: **Geschichte der Pädagogik.** Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2017. 322 Seiten, EUR 22,99 (ISBN: 9783825245245).

Das Genre „Geschichte der Pädagogik" kämpft mit dem Vorwurf, wenig mehr als Personengeschichten in national enggeführtem Fokus zu präsentieren. Doch Koerrenz, Kenklies, Kauhaus und Schwarzkopf verstehen ihre Geschichte der Pädagogik als „Einladung

zu einer Reise in die Fremde“ (S. 8), die Unbekanntes wie Irritierendes biete und deren Ziel es sei, Geschichte als Reflexionsinstanz und Lerngegenstand zu nutzen (S. 9). Appellierend wird die Leserin, der Leser auf die Abhängigkeit des eigenen „wissenschaftlich-pädagogischen Selbstverständnisses“ (S. 9) von der umgebenden Kultur aufmerksam gemacht und angehalten, alles in Frage zu stellen. Auch die „Historische Pädagogik“ sei immer nur ein Punkt in der Zeit, von dem abhängig ist, was als Pädagogik definiert werde und wie die „gegenwärtig gültige Geschichte der Pädagogik“ (S. 10, Hervorhebung im Original) aussehe.

Verdeutlichen wollen die Autoren und die Autorin, dass Geschichtsdarstellungen einem Perspektivismus unterliegen. Im eigenen Werk lasse sich „Perspektivität“ (S. 10) in vierfacher Weise finden: a) in der Auswahl von geschichtlichen Ereignissen, b) ihrer Bewertung, c) der didaktischen Aufbereitung und d) in der Individualität der Autoren und der Autorin.

Insbesondere c) fällt auf, sobald man das Buch durchblättert: Es sind viele Bilder, Marginalien und sonstige grafische Elemente vorhanden. Bisweilen erscheinen sie etwas redundant, wenn etwa die im Fließtext erläuterten fünf Säulen des Islam zusätzlich als Merksatz, Abbildung und Marginalien vorkommen (S. 82–86). Die meisten Bilder aber sind illustrativ, indem sie beispielsweise zeigen, welche Auswirkung die Zwangsbeschulung indigener Kinder in kanadischen Internaten hatte: ihre Familien zelteten vor dem umzäunten Schulgelände (S. 206).

Auf 322 Seiten bietet das Werk sieben Kapitel, die von der Antike, über das Mittelalter, die frühe Neuzeit (2 Kapitel) bis zur Moderne (3 Kapitel) reichen. So weit, so wenig überraschend an und für sich. Neu ist aber die Orientierung der Kapitelüberschriften, neben den Epochen, auch an politisch-gesellschaftlichen Großereignissen der (Welt-)Geschichte, wie der Bill of Rights oder der Gründung der UNO, anstatt an den üblichen Verdächtigen (Klassiker oder Klassikerinnen).

Neben den sieben Hauptkapiteln finden sich „Einleitende Orientierungen“, ein Abschlusskapitel sowie ein differenzierter, gezielt durchsuchbarer Apparat mit Quellenverzeichnis, Bildquellen und einem Register – unterteilt nach Personen, Sachen und Werken. Hervorzuheben sind die vielen Querverweise der Kapitel untereinander, eine einfach gehaltene Sprache mit Erläuterungen von Fach- und Fremdwörtern. Didaktisch komponiert ist ferner der gleiche Aufbau der Kapitel, die alle mit – nur reproduktiven – Testfragen enden (das ist stimmig zu den eigenen Ansprüchen, möglicherweise aber eine vertane Chance auf weiterführende Fragen, die Interesse und Nachforschungsgeist wecken könnten). Quellenzitate, deren Seitenangaben etwas versteckt nur im Quellenverzeichnis zu finden sind, werden in eine modernere Sprache übersetzt und erläutert, was sich selbst beim nur 40 Jahre alten Forum „Mut zur Erziehung“ schon lohnt (S. 262).

Koerrenz u. a. bezweifeln (b) eine absolut wertfreie Darstellung von Geschichte und „überlassen … es den Lesern und Leserinnen, sich selbst mit den Darstellungen und ihren implizit enthaltenen Wertvorstellungen auseinanderzusetzen“ (S. 11). So diskutieren sie zum Abschluss von Themeneinheiten offen Für und Wider, womit die Möglichkeit des Hinterfragens gegeben wird (exemplarisch bei den Franckeschen Stiftungen, S. 141–143).

Die Bewertung geschichtlicher Ereignisse beginnt fraglos mit ihrer Auswahl (a). Diesem Punkt sind mehrere Seiten in der Einleitung und verstreute Abschnitte im Text gewidmet. Um Ereignisse als pädagogisch zu erkennen, müsse ein Konzept von Pädagogik vorhanden sein: Pädagogik wird von Koerrenz u. a. definiert als *absichtsvoll gesteuertes Lernen.* Autodidaktisches, selbstreflexives Lernen sei gleichzusetzen mit Bildung – von außen gesteuertes Lernen gleichbedeutend mit Erziehung (S. 16). Darüber hinaus gehe es um Lernen „in direkter Begegnung oder durch vermittelnde Medien oder Strukturen“ (S. 12, 293). Eine weitere Differenzierung der Begriffe Erziehung und Bildung wird nicht vorgenommen, Sozialisation kommt nicht vor. Auf Überschriftenebene dominiert der Erziehungsbegriff, inhaltlich dagegen der Lernbegriff. Im Resümee mündet der Lernbegriff dann sogar in „globales Lernen“, welches in Auseinandersetzung mit dieser Geschichte der Pädagogik „eröffnet“ werde und damit „Globale Bildung“ ermögliche (S. 294). Das wirft bei der Rezensentin mehr Fragen auf, als an der Stelle

beantwortet werden. Der Begriff „Erziehungswissenschaft“ kommt übrigens ausschließlich im Zusammenhang mit dem Einfluss der 68er-Bewegung auf die Geistes- und Sozialwissenschaften vor (S. 258). Geleitet von diesem Pädagogikverständnis wollen Koerrenz u. a. auf historische Episoden blicken, in denen pädagogische Grundfragen und -probleme sozial-, real- oder ideengeschichtlich fassbar werden, eingebunden in die je herrschenden anthropologischen Ideen und gesamt-kulturellen Entwicklungen (S. 13). Ein weiteres Auswahlkriterium ist der bis heute andauernde Einfluss von Ideen oder Artefakten (S. 157).

Mit diesem Konzept von Pädagogik beginnt die vorliegende Geschichte der Pädagogik rund 1 200 Jahre vor der christlichen Zeitrechnung in der Hochkultur Mykenes, deren Weitergabe von Kulturtechniken den Schluss zulasse, dass dort Erziehung und Erziehungsziele im „elementaren Sinne“ (S. 16) zu finden sind. Das Kapitel widmet sich „Lernwegen von Menschen“ (S. 53) in einem weiten Verständnis. An Homers Epen werden etwa „pädagogische Szenen“ (S. 21) und „Modelle des Erwachsenseins“ (S. 25) hervorgehoben. Neben griechischer und römischer Antike, der Trennung von Judentum und Christentum werden unter Rückgriff auf Jaspers’ Konzept der Achsenzeit die Entwicklungen im Hinduismus, Buddhismus, Konfuzianismus und Taoismus vorgestellt.

Das zweite Kapitel deckt den Zeitraum bis zu Kolumbus’ Entdeckungsreisen ab und erläutert (wie auch die folgenden Kapitel) die enge Verbindung von Religion und Pädagogik institutionell an Kloster-, Dom- und Hochschulen sowie die pädagogischen Implikationen von Scholastik, Humanismus und Mystik. Fokussiert werden Christentum und Islam als Motoren und Katalysatoren von Lehr-Lern-Institutionen und Kultur – mit je eigenen Lernmodellen.

Das dritte Kapitel stellt die Frühe Neuzeit bis zur Bill of Rights dar. Erziehung in Reformation und Gegenreformation leiten über zu Comenius’ Pädagogik, die – wie andere Themen – in die größeren weltgeschichtlichen Zusammenhänge, hier den Dreißigjährigen Krieg, eingebettet ist. Das mit der Entdeckung der „Neuen Welt“ und ihrer einhergehenden Missionierung verbundene pädagogische Denken, die daraus entstehenden Utopien – wie die des „edlen Wilden“ – werden wiederum am Lernbegriff orientiert betrachtet. Die geografischen Entdeckungen und Erfahrungen mit (für die europäische Welt) neuen Kulturen – ein Novum gegenüber dem bisherigen textbasierten Lernen – werden als Beginn des erfahrungsgesättigten Lernens und zugleich des Fortschrittsglauben gedeutet, mithin als Wegbereiter empirischer Methoden (S. 123–124). Diese Perspektive wird fortgeführt mit „Erziehung an den Grenzen der Menschen- und Bürgerrechte“ – also dem Umgang europäischer weißer Männer mit Menschen, die weder weiß noch männlich (und erwachsen) sind, wie es sich u. a. am Roman „Robinson Crusoe“ zeige. Der Umgang mit anderen Ethnien ist ebenfalls zentral für das Unterkapitel „Koloniale Kultivierung – Pädagogik als Assimilation und Vernichtung“ (S. 199–206). Der Blick über den europäischen Tellerrand hinaus wird beibehalten, indem weltpolitische Entwicklungen (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 1948; Weltgipfel 1992) und das Entstehen einer *globalen* Jugendkultur durch das Medium Musik betrachtet werden.

Daneben werden die bekannten historischen Stationen wie Aufklärung, Philanthropen, Reformpädagogik, Erziehung in Diktaturen und Erwachsenenbildung nicht vergessen. Aber der Umgang mit den „Klassikern“ bzw. Personen ist anders als in anderen Geschichten der Pädagogik. Ein Blick in das Namensregister zeigt ungewöhnliche Nachbarschaften: Zwischen Hecker und Herbart findet sich Jimi Hendrix, und vor Hecker könnte auch noch George Harrison stehen, der im Text vorkommt, hier aber fehlt (genauso Bob Geldorf). Die aus dem 20. Jahrhundert gewohnte Liste der Top Ten von Personen ist bis auf Fichte und Fröbel vollständig.[1] Im Schlusskapitel

1 Vgl. dazu Winklers Untersuchung von 40 Geschichten der Pädagogik und ihrem mehrheitlich übereinstimmend genannten Personal (S. 153): Winkler, M. (1994): Ein geradezu klassischer Fall. Zur Traditionsstiftung in der Pädagogik durch Klassiker. In Horn, K.-P., & Wigger, L. (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft.* Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 141–168.

findet sich dann ein typischer Reflex unserer Disziplin, doch noch einen Klassiker als Gewährsmann heranzuziehen und zu zeigen, dass schon Herbart 1806 wusste, was heute noch gilt.

Trotz der individuellen Regie jedes Kapitels (die erkennbar ist, um noch etwas zu d) zu sagen) bleibt der Gesamteindruck, dass das Werk einen guten, zusammenhängenden Einblick in die letzten 3 000 bis 4 000 Jahre pädagogisch relevanter Geschichte der Menschheit (bis 1992) gibt. Es bietet für das Genre begrüßenswert ungewohnte Geschichten und dürfte von der Aufmachung her speziell Studierende ansprechen, weiterhin – das sehen Koerrenz u. a. selbst so (S. 13) – aber mit europäisch-abendländischem Fokus auf Geschichte und für europäische Verhältnisse schon gewohnter Rezeption zentral- und ostasiatischen Wissens. Eingedenk der Legitimationsprobleme der Historischen Bildungsforschung insgesamt, bleibt der Aufruf bestehen, vergleichende Studien (auch aus anderen kulturellen Perspektiven) und vor allem Forschungsergebnisse zu rezipieren oder herzustellen.

Dr. Anne Hild
Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen
E-Mail: ahild@uni-goettingen.de

Andreas Kempka: **Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang.** Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2018. 278 Seiten, EUR 29,90 (ISBN 978-3-7815-2227-5).

Das Buch von Andreas Kempka gehört in den Kontext der empirischen Wissenschaftsforschung. Mit dem Haupttitel „Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft“ wird angezeigt, dass es um die Frage der Abgrenzbarkeit der Erziehungswissenschaft als einer Teildisziplin des modernen Wissenschaftssystems von anderen Teilen dieses Systems geht. Da durch Forschung generiertes, theoretisches Wissen ein herausragendes Erkennungsmerkmal wissenschaftlicher Disziplinen ist, setzt die Frage nach der disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft an diesem Merkmal an: Verfügt die Erziehungswissenschaft über einen Kernbestand an Wissen, der die Basis für ihre kommunikative Reproduktion und Weiterentwicklung in Forschung und Lehre bildet?

Man könnte geneigt sein, die Frage nach der Identität der Erziehungswissenschaft in die Tradition der Auseinandersetzung um die Eigenständigkeit der Erziehung und ihrer Theorie zu stellen. In diesem Fall wäre zu erwarten, dass der Autor eine Aussage zu einem wie auch immer zu fassenden Wesen der Erziehung macht und das erziehungswissenschaftlich relevante Wissen in Abhängigkeit von der Behandlung dieses Wesenskerns als identitätsstiftend markiert. Anstelle eines solchen prinzipienorientierten wird jedoch ein empirischer Ansatz verfolgt. Dieser Ansatz sieht vor, für die Erziehungswissenschaft zu prüfen, ob sie faktisch mit einer gemeinsamen Wissensbasis operiert und eben dadurch einen sachlich integrierten Kommunikationszusammenhang schafft, der ihre Identität ausmacht.

Aber wo bzw. an welchen Medien könnte eine empirische Untersuchung ansetzen, um eine die Identität verbürgende Wissensbasis dingfest zu machen? Die These ist, dass sich wissenschaftliche Disziplinen in ihren Lehrbüchern spiegeln. Aus dieser These erwächst die Aufgabe, das in den Lehrbüchern der Erziehungswissenschaft dargestellte Wissen daraufhin zu untersuchen, ob und gegebenenfalls in welchem Umfang es einen gemeinsamen Kern enthält. Für die Bewältigung dieser Aufgabe wird ein indirektes Verfahren in Anschlag gebracht: Nicht die referierten Inhalte selbst bilden den Gegenstand der Untersuchung, sondern die referenzierten Quellen, auf deren Grundlage die jeweilige Darstellung erfolgt. Im Untertitel des Buches heißt es deshalb: „Ein bibliometrisch-netzwerkanalytischer Zugang“.

Was wäre bei den Medien noch möglich gewesen – eine Analyse von Zeitschriften oder Handbüchern? Zeitschriften und Handbücher sind, wie Kempka im 2. Kapitel ausführt, nur bedingt geeignete Analysekandidaten. Abgesehen davon, dass sie aktuelle und

auch vorläufige Erkenntnisse thematisieren und damit über eine in der scientific community längerfristig geteilte Wissensbasis hinausgehen, kommt der auf die manuelle Dateneingabe angewiesene bibliometrisch-netzwerkanalytische Zugang wegen der Menge der bei diesen Medien anfallenden Informationen an eine Grenze. Lehrbücher erhalten aber auch aus theoretischen Gründen den Vorzug vor Zeitschriften und Handbüchern. Diese Gründe werden im 3. Kapitel versammelt, das – nicht ganz passend mit „Lehrbuchtheorie" überschrieben – Theorien über die Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen (Stichweh), Denkstile (Fleck) und Paradigmen (Kuhn) vorstellt. Kempka zieht die betreffenden Theorien heran, um zu zeigen, dass Lehrbücher nahezu übereinstimmend als funktional für die Sozialisation des wissenschaftlichen Nachwuchses eingestuft werden und dass sie diese Funktion offenbar nur deshalb erfüllen können, weil sie die Fragestellungen, die Theorien, die Terminologie und die Problemlösungsmuster, die in einer Disziplin mehr oder weniger unstrittig sind, zur Vermittlung bereithalten.

Das 4. Kapitel begründet die Kriterien, die bei der Eingrenzung eines für die Analyse auszuwählenden Korpus erziehungswissenschaftlicher Lehrbücher zur Anwendung gekommen sind. Sie betreffen allgemeine Lehrbucheigenschaften, wie z. B. das Vorliegen in Buchform oder in elektronischer Form, die systematische oder didaktische Gliederung, den Verwendungszweck (Lehre), den Adressatenkreis (Studenten) und die Wissenschaftlichkeit. Sie betreffen weiterhin die disziplinäre Einschlägigkeit. Diese wird konstatiert, wenn die gesamte Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft den Gegenstand bildet. Demnach kommen Bücher, die sich vorrangig mit den Teildisziplinen, der Geschichte der Pädagogik, den Klassikern etc. befassen, nicht in die engere Auswahl. Ein dritter Satz an Kriterien berücksichtigt die Möglichkeiten des bibliometrisch-netzwerkanalytischen Zugangs; er bedingt den Ausschluss von Sammelwerken, mehrbändigen und fremdsprachigen Lehrwerken sowie früheren Auflagen eines Lehrbuches. Die Anwendung dieser Kriterien führt zur Auswahl von 16 deutschsprachigen Lehrbüchern, die als Monographien, (zwischen 1997 und 2014 in letzter Auflage) publiziert worden sind (5. Kapitel).

Das Herzstück des Buches bildet das 6. Kapitel – das Herzstück, weil es mit der Erklärung des bibliometrisch-netzwerkanalytischen Zugangs (S. 51–65) und der kritischen Erörterung der Frage nach der Validität der zu erwartenden Befunde (S. 65–90) den Schlüssel zu einem tieferen Verständnis der vorgestellten Untersuchung liefert. Der erste, methodische Teil erläutert die Modellierung einer Datenbank für bibliographische Daten, die Verschlüsselung der Daten, ihre Vernetzung zum Zweck der späteren Abfrage und das für die Generierung sowohl quantitativer als auch qualitativer Befunde geeignete Abfrageverfahren (Quellcodes). Da die in den Lehrbüchern referenzierte Literatur den Hauptgegenstand der Analyse bildet, besteht die Datenbank aus mehreren Dateien, in denen vor allem Daten zu den publizierenden Personen, deren Autorschaft in Bezug auf bestimmte Texte, die bibliographischen Merkmale der publizierten Texte und die Referenzen bzw. Zitationen niedergelegt sind. Die Dateien sind teilweise miteinander verknüpft, um verschiedene Arten der Abfrage zu ermöglichen, die für die Untersuchung von Bedeutung sind. Im zweiten Teil des Kapitels geht es um die Validität der mit dem bibliometrisch-netzwerkanalytischen Verfahren zu generierenden Befunde. Den Ausgangspunkt bilden bestimmte Grundannahmen der deskriptiven Bibliometrie über den Zitiervorgang, z. B. dass Zitate einem tatsächlich gelesenen Text entnommen sind, eine fremde wissenschaftliche Leistung würdigen, geeigneten Quellen entstammen und in einem inhaltlichen Zusammenhang mit dem zitierenden Text stehen (S. 69–71). Dass diese Annahmen keineswegs unproblematisch sind, erörtert Kempka im Rekurs auf verschiedene, allerdings erst ansatzweise ausgearbeitete Theorien zu motivationalen und strukturellen Bedingungsfaktoren des Zitiervorgangs. Dabei kommen mehrere, den Grundannahmen widersprechende Phänomene, wie z. B. die Selbstzitation, das prestigeträchtige Zitieren, das konspirative wechselseitige Zitieren und das kritische Zitieren zur Sprache. Kempka kann zur Verteidigung der deskriptiven Bibliometrie anführen, dass einige Probleme, die

sich üblicherweise mit der Praxis des Zitierens verbinden, im Fall von Lehrbüchern eher randständig sind, bei großen Datenmengen statistisch kaum ins Gewicht fallen oder – wie im Fall der Selbstzitation – kontrollierbar sind; für andere Probleme wird eine fallspezifische Diskussion der Validitätsfrage – unter Berücksichtigung der verschiedenen Theorien des Zitiervorgangs als „Interpretationsmöglichkeiten" – in Aussicht gestellt (S. 81).

Das 7. Kapitel präsentiert auf einhundert Seiten die Ergebnisse der mit den Mitteln der deskriptiven Bibliometrie durchgeführten Lehrbuchanalyse. Die Beantwortung der Ausgangsfrage nach dem Wissenskern der Erziehungswissenschaft geschieht in fünf teilweise aufeinander aufbauenden Unterkapiteln. Die ersten beiden dieser Kapitel stellen die Ergebnisse der quantitativen Analyse vor. Die nachfolgenden drei Unterkapitel behandeln personale, formale und thematische Gemeinsamkeiten des zuvor quantifizierten Wissenskerns. Zunächst zur quantitativen Analyse: Die wichtigsten Parameter sind Seitenzahlen, Zeichenzahlen und daraus ermittelte Normseiten, Referenzen (bibliographische Verweise auf ein Dokument), Texte (Referenzen abzüglich der unveränderten Mehrfachauflagen eines bestimmten Dokuments) und Autoren. Die Vermessung der Lehrbücher mithilfe dieser Parameter ergibt einen komplexen statistischen Befund, der sich aus Mengenangaben, Mittelwerten, Rangordnungen, Spannweiten, Schiefen, Häufigkeitsverteilungen und Kopplungswerten etc. zusammensetzt. Es entsteht ein äußerst heterogenes Bild. Sowohl bei den Normseiten (158 bis 692) als auch bei der Anzahl der Referenzen (68 bis 1020) und der Anzahl der Texte (62 bis 927) treten sehr große Unterschiede hervor. Die Diskrepanzen im Umfang der Lehrbücher führen zu der Vermutung, dass eine große Schnittmenge gemeinsamen Wissens nicht zu erwarten ist (S. 108). Und tatsächlich, lediglich 13,3 Prozent der Gesamtmenge distinkter Texte (n = 4144) erfährt eine Zitation in mehr als 2 Lehrbüchern; und sogar nur 0,31 Prozent werden in mehr als sieben Lehrbüchern zitiert. Die vertiefende Analyse in den nachfolgenden Unterkapiteln gibt zu erkennen, um welche Werke, Autoren und Kernthemen es sich in diesem schmalen Überschneidungsbereich handelt: Die am häufigsten zitierten Publikationen sind Brezinkas *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* und Blankertz' *Geschichte der Pädagogik*. Darüber hinaus findet sich ein Kernbestand an Autoren, der mit mehreren Werken präsent ist und deshalb eine überdurchschnittlich häufige Nennung erfährt. Zu ihm gehören u. a. Brezinka, Klafki, Mollenhauer, Benner und Fend (S. 152). Thematische Gemeinsamkeiten betreffen die Behandlung von Grundbegriffen und Hautströmungen der Erziehungswissenschaft. Erziehung, Bildung und Sozialisation werden mit einer Ausnahme in allen Lehrbüchern behandelt. Vergleichbares gilt für die Hauptströmungen. Es folgen detaillierte Angaben zu den von den Lehrbuchautoren genutzten Medienarten, der Nutzung fremdsprachiger Quellen, der Frauenquote unter den Referenzautoren und dem Entstehungszeitraum der referenzierten Werke. Für die meisten Ergebnisse werden passende Daten aus anderen Untersuchungen bzw. Quellen berichtet, um eine vergleichende Perspektive zu eröffnen. Einige dieser Daten, das gilt insbesondere für die bibliometrischen Werte zu den Lehrbüchern der Psychologie und Soziologie, sind – ohne dass das Methodenkapitel darüber berichten würde – offenbar von Kempka selbst erhoben worden.

Das dem Ergebnisteil folgende Fazit dient der Zusammenfassung und Diskussion der wichtigsten Befunde. Kempka greift, wie zum Ende des Methodenkapitels angekündigt, für bestimmte Punkte noch einmal die Validitätsfrage auf, um kritischen Einwänden gerecht zu werden. Darüber hinaus befasst es sich mit möglichen Ursachen für den zentralen Befund eines nur sehr kleinen lehrbuchübergreifenden Wissenskerns und er vergleicht die erhobenen Merkmale erziehungswissenschaftlicher Lehrbücher mit Kuhns Aussagen über Lehrbücher der Naturwissenschaften. Dem Fazit und der anschließenden Zusammenfassung des Buches folgt ein umfangreicher Anhang mit sehr gut erklärten Tabellen, einem Verweisungsapparat und – wie bei dem gewählten Thema nicht anders zu erwarten – einer vorbildlichen Bibliographie.

Das Buch über die „disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft", das auf Kemp-

kas an der TU-Dortmund angenommener Dissertation beruht, beeindruckt vor allem als Darstellung einer konsequent durchgeführten empirischen Untersuchung zu den Quellen des Lehrbuchwissens der Erziehungswissenschaft. Die methodisch anspruchsvoll durchgeführte Studie und die Präsentation der Befunde im umfangreichen 7. Kapitel mögen dem einen oder anderen hinsichtlich der Ausreizung statistischer Auswertungsmöglichkeiten zu verspielt erscheinen; dies ist jedoch kein Einwand, wenn man Wert auf ein beweiskräftiges Vorgehen legt. Es lohnt sich, dem Autor bei seinen Auswertungen bis ins Detail zu folgen und auch manche „Nebenrechnung" nachzuvollziehen. Spätestens in der Abschlussdiskussion der Thesen erweist sich noch einmal die Fruchtbarkeit des bibliometrisch-netzwerkanalytischen Zugangs. Ein wenig enttäuschend, aber durchaus zu verkraften ist, dass der Haupttitel des Buches eine Auseinandersetzung zunächst mit der Forschung zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft erwarten lässt, während es insgesamt doch eher um Lehrbuchtheorie geht. Dem Haupttitel hätte es entsprochen, das vorhandene Wissen über den Zustand der Disziplin zu referieren und im Anschluss hieran die eigene Fragestellung zu begründen. Stattdessen wird der Zustand der Disziplin eher beiläufig in der Einleitung problematisiert. Die eigentliche Leistung Kempkas besteht denn auch darin, die Grundzüge einer die Erziehungswissenschaft betreffenden Lehrbuchtheorie ausgearbeitet zu haben: Der Begriff des Lehrbuchs erfährt eine Operationalisierung und es wird ein empirisch gut begründetes System von Aussagen vorgelegt. Zweifellos sind diese Aussagen mittelbar auch für die Forschung zur Disziplinentwicklung von Bedeutung. Dass das Buch dies eher andeutet als expliziert, wird seinen wissenschaftlichen Mehrwert gleichwohl nicht schmälern: Eine ausgezeichnete Arbeit, die zum gewissenhaften Lesen einlädt und nach weiterer Forschung verlangt!

Prof. Dr. Manfred Lüders
Universität Erfurt
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Professur für Schul- und Grundschulpädagogik
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt, Deutschland
E-Mail: manfred.lueders@uni-erfurt.de

Ingrid Gogolin/Viola B. Georgi/Marianne Krüger-Potratz/Drorit Lengyel/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): **Handbuch Interkulturelle Pädagogik.** Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2018. 606 Seiten, EUR 39,99 (ISBN 978-3-8252-8697-2).

Das Handbuch wendet sich, so die Herausgeber/innen in ihrer Einleitung, an alle, die sich im Studium, in der Praxis oder in der Forschung mit den Folgen von sprachlicher, kultureller und sozialer Diversität für Erziehung und Bildung befassen. Somit versteht sich das Hand- bzw. Lehrbuch als Orientierungshilfe für Studierende der Lehrämter sowie aller erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge. Es richtet sich ebenso an Erziehungswissenschaftler/innen, an Wissenschaftler/innen der relevanten Nachbardisziplinen sowie an Pädagog/innen in den einschlägigen Arbeitsfeldern.

Wie die Herausgeber/innen darlegen, hat sich die Interkulturelle Pädagogik (IKP) in den letzten Jahrzehnten als eigenständige Fachrichtung oder Subdisziplin (je nach Sichtweise) etabliert. *Grosso modo* wird als Entstehungszeit der IKP mit dieser Bezeichnung zumindest aus deutscher Perspektive die Periode ab Mitte der 1980er Jahre festgelegt. (Die westeuropäische und internationale Entstehungsgeschichte, die erheblich frühere Entwicklungsschritte aufdecken würde, wird im Handbuch ausgeklammert). Diskussionen über die Beschulung von Migrantenkindern, pädagogische Ansätze sowie Versuche, die pädagogische Praxis unter den Bedingungen der migrationsbedingten Heterogenität zu gestalten, gab es vorher auch; aber bis in die 1960er Jahre galt die Aufgabe der Beschulung von Migrantenkindern und anderer,

auch nationaler Minderheiten, als Sonderproblem, das spezifische Lösungsansätze hervorrief. In Deutschland kursierte in den 1970er Jahren unter dem Etikett „Ausländerpädagogik“ (das wichtige Stichwort fehlt in der Einleitung, wird aber im Beitrag von Marianne Krüger-Potratz über „Interkulturelle Pädagogik“ genannt) eine Art Wegbereiter der IKP, bei dem jedoch noch die sonderpädagogische, defizitorientierte Sichtweise bestimmend war. Pointiert formuliert sie für die gegenwärtige und prospektive Bedeutung der IKP: „Das Gegenstandsfeld der Interkulturellen Pädagogik ist das der Erziehungswissenschaft“ (S. 190).

Als Begründungszusammenhang für die Bedeutung der in der Erziehungswissenschaft inzwischen etablierten Richtung IKP nennen die Herausgeber/innen das Phänomen der „Migration als Teil der Europäischen Integration“ und als „Element des Globalisierungsprozesses“, das nicht nur Bildungsinstitutionen, sondern auch alle gesellschaftlichen und politischen Felder verändert: Wohnen, Arbeit, Gesundheit, Freizeit, Kultur. Seit den 2000er Jahren seien daher interkulturelle Fragen und Diskurse auch von anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen sowie von den Sozial-, Geistes- und Sprachwissenschaften, Rechtswissenschaften und Medizin aufgegriffen und bearbeitet worden.

Einen prominenten Platz nimmt bei der Begründung der Bedeutung der IKP, ebenso wie der Vorläufermodelle, das Thema der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Zu Recht heben die Herausgeber/innen hervor, dass die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie (2001) international vergleichend den Zusammenhang zwischen Lesekompetenzen und dem sozio-ökonomischen Hintergrund belegt und dabei die besonders ungünstige Lage der Schüler/innen mit Migrationshintergrund angemessen beleuchtet. Nicht zuletzt nach bzw. dank der PISA-Studien sei es (erstmals 2006) zu einer nationalen, indikatorengestützten Berichterstattung in Deutschland gekommen, im Rahmen derer das Thema der unzureichenden Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit familiärer Migrationsgeschichte zum Tragen kommt.

Vor diesem Hintergrund werden, so die Leitidee des Handbuches, „von allen Mitgliedern der Gesellschaft, von Nichtgewanderten wie von Migrantinnen und Migranten, von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, interkulturelle Fähigkeiten verlangt. Interkulturelles Lernen soll befähigen, das Zusammenleben mit Vernunft, Verständnis und Toleranz zu gestalten (…). Die Fähigkeit, in Situationen von Verschiedenheit angemessen zu handeln, setzt Kenntnis und Wissen voraus, aber ebenso die Motivation und den Willen zu solchem Handeln.“ (S. 11). Solche Fähigkeit gehöre zu den professionellen Basiskompetenzen.

An dem Handbuch haben sich etwa 150 Verfasser/innen mit über 100 Beiträgen beteiligt. Im Einklang mit der Feststellung, dass interkulturelle Fragestellungen und Diskurse nicht Monopol der IKP sind, sondern inzwischen mehrere Richtungen und Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft sowie die Nachbardisziplinen interessieren, ist das Spektrum der Beitragenden multidisziplinär. Mit nur zwei Ausnahmen (deren Funktion aber nicht primär darin besteht, Einblicke in internationale Diskurse zu ermöglichen) sind die Beitragenden ausschließlich aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Der Intention der Herausgeber/innen entsprechend spiegelt das Werk vorwiegend eine Einführung in die aktuelle *State of the Art* der IKP mit dem Schwerpunkt auf deutsche Diskurse wider. Allerdings wird oft auf Autor/innen, Forschungsergebnisse, theoretische Konzepte und Diskurse aus englischsprachigen Ländern und vor allem aus den Nachbardisziplinen Soziologie, Anthropologie (usw.) rekurriert. Dies ist unumgänglich, um die Entstehungsgeschichte und Komplexität der interkulturellen Forschungsfelder zu erfassen und aktuelle Entwicklungen der Begriffe und analytischen Modelle sichtbar zu machen. (Am Rande sei daran erinnert, dass so gut wie alle begrifflichen, wissenschaftlichen und politikbildenden Debatten und Diskurse zu Multikulturalität/Multikulturalismus, Interkulturalität, Diversität, einen anglo-amerikanischen Ursprung haben).

Entsprechend der Feststellung, dass interkulturelle Sachverhalte und Diskurse alle Bereiche der Gesellschaft durchdringen, ist das Handbuch außergewöhnlich breit angelegt,

und das ist eine seiner Stärken. Es umfasst sieben Sektionen: *1. Grundlagen und Diskurse, 2. Interkulturalität in den Nachbarwissenschaften, 3. Interkulturalität als Gegenstand der Erziehungswissenschaft, 4. Interkulturelle Fragestellungen in Politik und Recht, 5. Räume und Institutionen interkultureller Bildung und Erziehung, 6. Interkulturelle Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen und Schule, 7. Personal: Handlungsfelder und Qualifizierung.*

Die Unterteilung der sieben Sektionen ist wiederum sehr detailliert und durchdacht. Die Sektionen 1. und 2. (S. 17–180) sind der Erklärung einschlägiger Grundbegriffe wie (unter anderen) Kultur, Ethnizität, Integration – Inklusion, Interkulturelle Kompetenz und Grunddiskurse wie (unter anderen) Interkulturalität – Multikulturalität, Transkulturalität oder Diversity (Sektion 1). Beachtlich ist der Beitrag von Regina Römhild (S. 17–23), in welchem der Begriff Kultur meisterlich re- und dekonstruiert wird. Zum heutigen Stand der Neudefinition von „Kultur" (ein oft als Container einer statischen, ethnischen oder nationalen Gruppenzugehörigkeit missverstandener Begriff) schreibt die Autorin: „Diversität lässt sich dann als Produkt dieser kulturellen Praxis verstehen: hergestellt in der tätigen Auseinandersetzung mit zugeschriebener Differenz sowie den daraus entstehenden materiellen Benachteiligungen und sozialen Ungleichheiten" (S. 22). Auf der gleichen Linie legt Wolfram Stender aus soziologischer Sicht den Finger auf ein chronisches Übel der IKP: „Interkulturelle Pädagogik gerät immer dann in die Ethnisierungsfalle, wenn sie die Erkenntnisse der rassismuskritischen Forschung ignoriert und Ethnizität volkstümelnd als vorgesellschaftliche Größe missversteht (…). Aus der Perspektive kritischer Gesellschaftstheorie lässt sich die weltweit zu beobachtende Tendenz der Ethnisierung gesellschaftlicher Verhältnisse als Symptom missglückter Globalisierung deuten. Sollte dies zutreffen, dann wäre (…) die Ent-Ethnisierung sozialen Handelns eine der wichtigsten sozialen Maximen einer (selbst-)reflexiven Interkulturellen Pädagogik" (S. 36–37). In Sektion 2. präsentieren sich dreizehn Nachbarwissenschaften bzw. spezifische Forschungsgebiete oder Schwerpunkte (zum Beispiel „Mehrsprachigkeit" und „Cultural Studies und Postkolonialismus"), womit dokumentiert wird, dass die Beachtung der interkulturellen Fragestellungen weit über die IKP hinausreicht.

Im Beitrag von Viola B. Georgi wird der Begriff „Diversity" (der ebenso gut „Diversität" genannt werden kann, da die Bedeutung identisch ist) erörtert, der auch in seiner Extension *„Super-diversity"* die zunehmende Ausdifferenzierung der Gesellschaft beschreibt. Als Urheber des auch dank seiner genialen Einfachheit viel zitierten Ausdrucks gilt seit 2006 der britische Soziologe Vertovec – wieder ein nicht mehr ganz neuer Input aus der englischsprachigen Forschung. Hier deute sich laut Georgi an, „dass Diversity – zumindest vorübergehend – ein neues und wichtiges Forschungsparadigma in der Analyse immer komplexer werdender Gesellschaften sein kann" (S. 66).

Positiv und befruchtend fällt auf, dass im Handbuch nicht nur die herkömmlichen Handlungsfelder Pflichtschule und vorschulische Erziehung einbezogen sind, in denen sich die Problematik der sprachlichen Bildung und der Bildungsbeteiligung besonders deutlich manifestieren und die für Bildungserfolg oder Scheitern sich als entscheidend erweisen. Vielmehr sind auch außerschulische Handlungsfelder adäquat repräsentiert; eines von vielen Beispielen dafür ist der Beitrag der Soziologin Uta Klein „Hochschulen: Internationalisierung und Diversity". Auch Handlungsorte der informellen Bildung sowie alle Aspekte und Rahmenbedingungen der Sozialisation – bis hin zum zunehmend relevanten Thema der bikulturellen Partnerschaften und Ehen – sind Gegenstand von zahlreichen Beiträgen.

Repräsentiert das Handbuch den Stand der Forschung und der Diskurse, wie es ein Handbuch für sich gewöhnlich in Anspruch nimmt? Ja und nein. Sicher ist es ein großes Verdienst, das Thema „Interkulturelle Pädagogik" so breit aufgestellt zu haben, wie es in den bisher erschienenen Hand- und Lehrbüchern selten der Fall gewesen ist. Damit wird eine Horizonterweiterung dokumentiert und gefördert, die dem epistemologischen und für die Praxis folgenreichen Fehler der Fixierung auf eine statische Idee von Kultur entgegenwir-

ken soll. Durch die multidisziplinäre Anlage wird zudem plausibel gezeigt, dass IKP kein Nischenprodukt und kein modischer Name für Ausländerpädagogik ist. Vielmehr ist Interkulturalität (mit den damit verwandten Begriffen bis hin zu „Diversität"), so wird argumentiert, ein Forschungsparadigma, das den Bedingungen von Bildung und Erziehung in der Gesellschaft der Gegenwart und wohl auch der Zukunft (zumindest der nicht allzu fernen) gerechter wird als eine monokulturell konzipierte wissenschaftliche Lesart in den jeweiligen Disziplinen. Andererseits ergibt sich aus dem Vergleich der Beiträge, dass IKP in anderen Teilgebieten oder Richtungen der Pädagogik sehr wohl wahrgenommen wird, so etwa – man möchte sagen naturgemäß – in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, wie der Beitrag von Sabine Hornberg und Hans-Georg Kotthoff treffend darstellt. Aber mitunter (oder mehrheitlich?) scheint IKP doch als spezialisiertes Gebiet für eine bestimmte Gruppe von Menschen verstanden zu werden. In ihrem Beitrag aus Sicht der Schulpädagogik schreiben Beate Wischer und Matthias Trautmann: „Trotz zahlreicher Schnittmengen zur Interkulturellen Pädagogik waren und sind Migration und Kultur im Prinzip weder ein eigenständiger Reflexionsanlass noch zentrale Themen der Schulpädagogik". (S. 202). Mit anderen Worten: Die oft wiederkehrende Feststellung von interkulturellen Pädagog/innen (auch im Handbuch), IKP sei eine Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft und der Bildung schlechthin, ist wohl noch nicht überall angekommen und schwebt im Limbus zwischen Postulat und selbstverständlicher, definitiver Anerkennung, welche die gesamte Disziplin Erziehungswissenschaft in dem Sinne modernisiert, dass die sozio-kulturelle Komplexität der Gegenwart von ihr erkannt und anerkannt wird.

Ein weiterer Aspekt kommt im Handbuch insofern zu kurz, als der Stand der Forschung darin nicht widerspiegelt wird: Das Thema der Vielfalt der Religionen im Bildungsprozess wird in vier Beiträgen aus verschiedenen Blickwinkeln erläutert und vermittelt ein Bild über den Stellenwert dieser Thematik in der deutschen Diskussion und Bildungslandschaft (was natürlich ein Ergebnis der nationalen Geschichte und der daraus abgeleiteten und machbaren Politiken ist), jedoch ohne über die im erweiterten Rahmen (zum Beispiel international) diskutierten und praktizierten Optionen Auskunft zu geben.

Schließlich darf ein durchgängiger, grundsätzlicher Widerspruch nicht unterschätzt werden. Der Begriff Diversität wird zwar in der Sektion 1 „Grundlagen und Diskurse" gebührend gewürdigt, doch in der Sektion 3 „Interkulturalität als Gegenstand der Erziehungswissenschaft" wird der Übergang von der IKP zu einer Bildung in/für Diversität und Pädagogik der Diversität nur gestreift. Die mögliche Schlussfolgerung, dass IKP unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen und vor dem Hintergrund der Fortschritte der sozialwissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung zu kurz greift, wird nur flüchtig im Beitrag von Hans-Joachim Roth mit der Überschrift „Interkulturelle Bildung als allgemeine Aufgabe von Bildung" angesprochen. Er schreibt: „Diversity Education wäre der besser passende Ausdruck" (S. 241), wobei er sich auf einen eigenen Text von 2010 bezieht.

Diese Zurückhaltung ist kaum zu rechtfertigen, da das Paradigma der Diversität als gewiss nicht brandneues Instrument zur Beschreibung der gegenwärtigen, in vieler Hinsicht heterogenen Gesellschaft (wohlgemerkt nicht nur infolge Migration) nicht nur auf der Prämisse des Zusammenlebens und der Wechselbeziehungen „von Kulturen" international bekannt ist. Diese Entwicklung ist nicht nur in den Sozialwissenschaften und in bestimmten außerschulischen Handlungsfeldern (zum Beispiel in der Erwachsenenbildung) zu beobachten, sondern hat auch in deutschsprachigen Ländern erziehungswissenschaftliche Schriften im Sinne einer Pädagogik der Diversität hervorgebracht. Ungeachtet dessen sind alle Beiträge, die auf verschiedene Aspekte von IKP eingehen, auf der stillschweigend angenommenen Prämisse gegründet, dass es nun einmal „verschiedene Kulturen" gibt. Damit wird ungewollt der Eindruck eines hartnäckigen Festhaltens am inzwischen bis zur Genüge kritisierten essentialistischen Kulturbegriff vermittelt. Das Handbuch heißt denn auch „Interkulturelle Pädagogik". Dies mag im Hinblick auf den Wiedererkennungs-

wert sehr sinnvoll sein, da der Begriff IKP inzwischen bei vielen potenziellen Leser/innen wenigstens als Stichwort bekannt ist. In gewisser Weise kann jedoch gesagt werden, dass zumindest in Teilaspekten, aber auch hinsichtlich der Überwindung einer eng verstandenen IKP, das Handbuch hinter dem Forschungsstand hinterherhinkt. Das mag ein Effekt der Dyssynchronie (liegt es an der zeitlichen Diskrepanz der jeweiligen Entstehungszeit?) zwischen den zahlreichen Beiträgen des voluminösen Bandes sein, es kann aber auch als Zeichen dafür gedeutet werden, dass die Diskussion in Teilen einer selbstreferentiellen, nationalen, deutschsprachigen Logik verhaftet bleibt. Auf einer anderen Ebene sei am Rande vermerkt: Ein Quäntchen mehr philologische Genauigkeit bei der Verarbeitung und Darstellung der reichhaltigen, weiterführenden Literaturangaben hätte nicht geschadet. Dennoch: Es handelt sich um ein empfehlenswertes, sehr brauchbares Instrument, das auch gerade durch die angesprochenen Lücken und Widersprüche zu weiterer Forschung anregen kann, sofern die genannten Inkongruenzen als solche erkannt werden.

Prof. em. Dr. habil. Cristina Allemann-Ghionda
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft
E-Mail: cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de