

Einleitung

Überfliegt man die pädagogischen Kongresse, Tagungen und Symposien der letzten Jahre, lassen sich beinahe durchweg strittige Themen erkennen, z. B.:

- Fragen zu Inklusion und Exklusion,
- Leistung und Anerkennung,
- Migration und Integration,
- zu Bildungsverlierern und Begabtenförderung im Kontext von Gerechtigkeit,
- allerlei Fragen rund um politische, kulturelle und ethische Bildung,
- Fragen zum Genderkomplex,
- ohnedies Fragen zu straffer vs. loser Führung, zu offenen vs. frontalen Lehr- und Lernarrangements,
- Fragen zu Möglichkeiten der Leistungsstandardisierung und -evaluation,
- zudem Steuerungs- und Organisationsfragen im Kontext von New Governance, Gewährleistungsstaat und Bildungsföderalismus,
- Fragen zu öffentlichen und privaten Bildungsinstitutionen,
- selbstverständlich Fragen zu Modernisierungsprozessen wie Internationalisierung und damit verbundenen neuen pädagogische Playern, oder Ökonomisierung und damit verbundenen Problemen der pädagogischen Autonomie,
- ferner Fragen zu Identität und Status von pädagogischen Berufen und Disziplinen,
- und nicht zuletzt zu Wissenschaftsbelangen, man denke nur schon an die Thematisierungen der Wissensproduktion im sog. *Mode 2* (hierzu: Binder 2015a).

Es gibt darüber hinaus selbstverständlich viele weitere Debattenherde. Die Freitextabfrage in der FIS-Literaturdatenbank des Fachportals Pädagogik liefert beim Suchbegriff »Debatten« fast 1.500 Treffer. An Debatten zu unterschiedlichsten (bisweilen exotischen) pädagogischen Fragen mangelt es gegenwärtig wahrlich nicht.

Auch an erziehungswissenschaftlichen Zugriffen auf Debatten mangelt es nicht.¹ An Debatten werden historische Brüche bzw. Stabilitäten untersucht, sie werden als Seismograph für Konjunkturen und Moden herangezogen. In ihnen werden etablierte Argumentationsansätze, kulturelle Bündelungen und Machtformationen, ebenso wissenschaftliche Paradigmen und Verfassungen, identifi-

¹ Vgl. zur »Tradition [...], welche Erziehungswissenschaft als [...] Analyse von Debatten, in denen das Phänomen Erziehung erst hervorgebracht wird«, begreift, Großkopf 2012 (hier: S. 211).

ziert. Analysiert wird, wie pädagogische Debatten in anderen Bereichen wahrgenommen werden, und nicht zuletzt werden sie auf erfolgversprechende Argumentationsstrategien hin geprüft. Es sind also verschiedene Erkenntnisinteressen und Ziele, die mit Debattenanalysen verbunden werden. Für die im vorliegenden Buch angestellten Überlegungen ist relevant,

- a) wie die Pädagogik ihre Umwelten beobachtet und wie Umwelten die Pädagogik beobachten und Erwartungen formulieren,
- b) wie Probleme kristallisiert, transformiert und bearbeitet werden,
- c) welche disziplinären Verfassungen das indiziert
- d) und, insgesamt, welche Wirkungen mit einem derartigen »Problem-Verschiebehahn« (Paetow 2004, S. 136) verbunden sind.

Debatten sind in vielen Fällen zunächst eine *Reaktion* auf diverse soziopolitische, -kulturelle, -ökonomische und -moralische Entwicklungen samt den öffentlichen Verhandlungen, die die Pädagogik konfrontieren. Aber nicht alles wird zum Debattengegenstand gekürt; der diskursiven Verarbeitung geht eine spezifische *Selektion* von Problemlagen voraus. Und schließlich läuft eine *Co-Konstruktion* ab: als eigene epistemische Praxen bringen Debatten die in ihnen verhandelten Gegenstände neu hervor.

Das zeitigt Effekte, die auf bestimmte Funktionen und Leistungen von Debatten schließen lassen. Sie sind, systeminnenbezogen, nicht nur theorie- und erfahrungsgeleiteter Austausch, sondern ihrerseits theorie- und erfahrungsbildend. Systemaußenbezogen sind sie fortdauernd Anlassfall *und* Lösung für anders (-wo) platzierte Kommunikationen. In beiden Fällen werden Paradoxien bearbeitet – um genau damit neuerlich Paradoxien zu erzeugen (Strulik 2004; Binder 2016).

In dieser grobkörnigen und noch abstrakten Beschreibung stecken einige der Fragen und Problemvorgaben, die im Folgenden in kommunikationstheoretischer, historischer und philosophischer Perspektive bearbeitet werden.

Ein erster Fragenkomplex lautet demnach:

- Welches sind *Anlässe*, die eine Debatte in Gang setzen und nähren – gibt es prototypische *Stimuli* –, und welche *Deutungsraaster* und *Motive*, *Agenda-Settings* und zeitdiagnostisch ambitionierte *Frames* kommen zum Tragen?

Ein zweiter Fragenkomplex lautet:

- Wie sind pädagogische Debatten strukturiert? Welche *Gestalt* und *Gestaltung* der Debattenformierung lässt sich beobachten, welche Mechanismen und Praktiken der Kommunikation in Bezug auf *Argumentationsstrategien* (vgl. paradigmatisch Toulmin 1975; instruktiv Bayer 1999; für erziehungswissenschaftliche Einsätze Wigger 2013) und *Sprachmittel* (Logik und Komposition, Leitmetaphoriken, Deutungsketten usw.)?

Ein dritter Fragenkomplex lautet:

- Wie agiert die Pädagogik mit Bezug auf ihre Formen der *Problemerzeugung* und *-lösung*, welche Rückschlüsse lassen sich hieraus für ihre disziplinäre *Verfassung* ziehen?

Ein vierter Fragenkomplex lautet:

- Welche *Funktionen* und *Leistungen* von Debatten nach innen (sie sind ja z. B. nicht nur Ausdruck von theoriegeleiteten Kommunikationen, sondern ihrerseits theoriebildend) und nach außen (sie beliefern ja die Umwelten mit Informationen, die diese umcodieren können) sind erkennbar? Inwieweit lassen sich (nicht) intendierte *Wirkungen* ausmachen?

Ein fünfter Fragenkomplex lautet:

- Welche *historischen*, *nationalen* und *internationalen* Vorläufe haben die Debatten, und wie werden die Themen *öffentlich* debattiert?

Das Buch ist in drei Hauptkapitel gegliedert, in denen diese Fragekomplexe aus jeweils unterschiedlicher Perspektive und mit unterschiedlichen Akzentuierungen bearbeitet werden.

Analyseobjekt des im *ersten* Kapitel gewählten kommunikationstheoretischen Zugangs ist die breite Fachkommunikation.² Dabei ist es für die vorliegende Untersuchung nicht weiter erheblich, in praktische und wissenschaftliche Pädagogik, theoretische und empirische Forschungen, bildungsphilosophische, -soziologische, -historische, -psychologische usw. Heimatdisziplinen zu unterscheiden. Derlei gilt die Aufmerksamkeit nur dann, wenn Akteure und deren Provenienz elementare Aussagen zur Debattenstruktur zulassen.³

Die jeweiligen quantitativen Debatten werden zunächst eruiert und lokalisiert (die Aufzählung eingangs war ja lediglich ein erstes Überfliegen). Dies geschieht im besagten ersten Kapitel zunächst auf Basis der Publikationen in der *Zeitschrift für Pädagogik*, der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* und der *Erziehungswissenschaftlichen Revue – Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der Erziehungswissenschaft* in den Jahren 2015 (inklusive) bis 2018 (inklusive). Das ergibt einen Korpus von ca. 240 Quellen.

Zusätzlich wird bisweilen zwecks ›Tiefenbohrungen‹ weitere Literatur, ermittelt im *Fachportal Pädagogik* (FIS-Literaturdatenbank), miteinbezogen.

2 Im Auge zu behalten ist, dass Kommunikation noch nicht gleich Debatte ist, dass Meinungsgruppen (i. S.v. Kuhn 1962), die sich ihre Grundannahmen bestätigen, nicht zwingend in eine streitende Auseinandersetzung um Positionen und Argumente treten müssen. Den Eintritt in ›echte‹ Debatten gilt die Suche, will man nicht alle *Dualismen* als Debatte etikettieren. (Das bedeutet freilich keineswegs, dass der Echokammer-Effekt bei Meinungsgruppen als Untersuchungsaspekt uninteressant ist.)

3 Das kann z. B. in Bezug auf konkurrierende Paradigmen, Sach- und Statusansprüche und wissenschaftspolitische Interessen der Fall sein.

Es interessieren die erzeugten Differenzen, manifest als *Positionen* – was nichts anderes meint als *Prioritäten* –, in Debatten. Bei diesen ist von großem Interesse, in welchen Kontexten sie emergieren. Es ist davon auszugehen, dass sie im Zusammenhang mit unterschiedlichen Modernisierungsprozessen stehen, welche letztlich Großfragen nach gesellschaftlichem Zusammenhang evozieren; die Pädagogik (deren Modi, deren Theorien und Programme, Methoden und Konzepte, Institutionen und Professionen) stellt diesbezüglich ja einen der Umschlagplätze schlechthin dar (vgl. Binder 2018a). Insofern kommen hinsichtlich der Interpretation von Debattenpositionen und -strukturen Gerechtigkeits-, Ethik-, Ökonomie-, Kulturtheorien usw. zum Einsatz. Des Weiteren interessiert, welche Ordnungsfiguren – z. B. politische, erziehungspraktische usw. – bei der Modernisierungsbearbeitung regulatorisch werden.

Im *zweiten* Kapitel werden in historischer Perspektive solche Debatten rekonstruiert, die gesellschaftliche Relevanz erhalten haben und öffentlich wahrgenommen wurden. Es sind in diesem Sinne pädagogische Debatten mit Außenbeziehungen und nicht Debatten, die in der Pädagogik verbleiben. Zwischen Innen und Außen ist nicht immer leicht zu unterscheiden, weil die Fallbeispiele selbst nicht so angelegt sind. Aber zumeist ist eindeutig, dass sie auf Resonanzen in der Umwelt angelegt sind und mit Rückwirkungen rechnen.

Der historische Schnitt ist so angelegt, dass Quellen aus gut zweihundert Jahren ausgewertet werden, deutsche wie angelsächsische. Damit ist auch gesagt, dass es sich um keine nationalen Besonderheiten handelt, sondern um Auseinandersetzungen, die im modernen Bildungssystem überall vorkommen können. Die Auswahl der Beispiele folgt der Idee einer historischen Kontinuität von Aussagen und Überzeugungen hin zur Gegenwart.

Neben der Frage, wie das Format »pädagogische Debatten« entstanden ist und welche Öffentlichkeiten damit angesprochen werden, geht es um die Neigung zur entschiedenen Radikalisierung und wie damit umgegangen werden soll. Das Beispiel geht aus von Theodor Litts vergeblicher Diskussion mit Paul Oestreich. Radikalisierung hat zu tun mit der Vorstellung der unbegrenzten Reichweite pädagogischer Konzepte im Rahmen der Erziehung des Menschengeschlechts.

Ein weiterer Fall ist die Umwidmung von Konzepten in nachfolgenden Diskussionen, der dargestellt wird am Weg der katholischen Schulkritik Mitte des 19. Jahrhunderts zum liberalen Bildungsmarkt. Mit dem Aufkommen der kindzentrierten Pädagogik entsteht die Frage, wie Bedürfnis und Interessen des Kindes zum Lehrplan passen, dem Autorität zukommen soll. Profiliert wurde diese Diskussion in den 1930er-Jahren mit Robert Maynard Hutchins als Fokus.

Die pädagogische Diskussion mit der wohl stärksten und folgenreichsten Außenwirkung in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg ist die über das Verhältnis von »Lernen und Begabung«. Sie hat in der DDR nicht stattgefunden und auch nicht stattfinden können. Aber sie wirkt bis heute nach, weil die Frage »Anlage oder Umwelt« aus den Diskussionen nicht verschwunden ist und auch bald nach Heinrich Roth wieder präsent war.

Gegenstand des *dritten* Kapitels ist die Rekonstruktion von aktuellen Kontroversen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, in denen es darum geht, ihr inhaltliches und methodisches Selbstverständnis und ihre Aufgaben im Verhältnis

zu erziehungswissenschaftlichen und den relevanten sozialwissenschaftlichen und philosophischen Disziplinen zu klären. Ausgehend von methodologischen Überlegungen zu dem Geltungsbereich und den Grenzen einer theoretischen Rekonstruktion von Eigenheiten, Strukturmerkmalen und Verlaufsmustern erziehungs- und bildungsphilosophischer Debatten, werden zunächst in zwei Einzelstudien aktuelle Kontroversen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie auf den Prüfstand gestellt und methoden- und theoriekritisch analysiert.

Im Mittelpunkt der Analyse stehen doktrinär eingebundene Argumentationen, ihre theoretische Rahmung, normative Begründung und empirische Plausibilisierung. Ziel der Analyse ist die Rekonstruktion von Debatten, ihre Fortführung und in manchen Fällen auch die Inangsetzung von Auseinandersetzungen, indem konstruktive Möglichkeiten zur Diskussion gestellt werden, um in eingefahrenen theoriepolitischen Situationen zu vermitteln. D. h. es geht zugleich um die Rekonstruktion der Art und Weise, wie in Debatten argumentiert oder nicht argumentiert wird, *und* um die systematische und problembezogene Bearbeitung konkreter Fragen, um die es in den Debatten geht oder gehen sollte. Die erste Einzelstudie beschäftigt sich mit der Debatte über die normativen Grundlagen der transformatorischen Bildungstheorie, die zweite mit Kontroversen zum Thema ›Subjektivierung‹. Das anschließende Teilkapitel behandelt tradierte Kontroversen über die Identität der Disziplin und unterschiedliche Modi und Funktionen von Theorieimporten und -exporten und damit immer auch verbundenen Leitmetaphoriken (Resonanz, Anerkennung u. a. aus dem disziplinären Kontext der Philosophie oder Soziologie), die Aufschluss geben über das Verhältnis philosophisch ambitionierter Erziehungswissenschaft zu ihren Nachbardisziplinen. Im Gegensatz zu in der Öffentlichkeit kursierenden Negativurteilen, denen man durch Selbstdeutungen vielleicht auch unfreiwillig selbst Vorschub geleistet hat, lässt sich am Beispiel der Debatten über Libertären Paternalismus und die bildungstheoretischen Überlegungen von Hartmut Rosa zeigen, dass man sich über die Import- und Exportbilanz der Disziplin in Zukunft kaum wird Sorgen machen müssen. Das Kapitel wird beschlossen mit einem kurzen Fazit, welches Möglichkeiten zur konstruktiven Weiterführung erziehungs- und bildungsphilosophischer Debatten (und auch von Debatten über diese Debatten) aufzeigt und nicht zuletzt dafür wirbt, die Erziehungs- und Bildungsphilosophie in Zukunft stärker und vor allem selbstbewusster im Konzert der philosophischen Disziplinen zu positionieren und ihre Themen und ihre Expertise konstruktiv in Debatten der wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit einzubringen.

Kurzum: Das vorliegende Buch gibt nicht nur darüber Auskunft, *was* debattiert wird, sondern auch in welchen Zusammenhängen das *wie* und *warum* geschieht. Die Analysen spiegeln zugleich die Vielfalt pädagogischer Debatten und auch die Vielfalt der Möglichkeiten, diese zu rekonstruieren, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, an sie anzuknüpfen und sie konstruktiv fortzuführen. In der Pluralität von Perspektiven auf Debatten zeigt sich so auch ein Stück weit das ›Faktum des Pluralismus‹ einer hochgradig ausdifferenzierten und spezialisierten erziehungswissenschaftlichen Forschung. Zugleich stehen die hier gewählten unterschiedlichen theoretischen und empirischen Zugänge zu Debatten in ei-

nem Verhältnis der wechselseitigen Korrektur und der Ergänzung zueinander. Jede für sich ermöglicht einen spezifischen Blick auf Debatten, und sie tragen so je für sich und alle zusammen zur (Selbst-)Aufklärung der Disziplin über den Zustand, die Entwicklung und die mögliche Weiterführung ihrer Diskussionen bei.

I Kommunikationstheoretische Beobachtungen von pädagogischen Fachdebatten⁴

Ulrich Binder

4 Das Definitions-, Theorie- und Methodenpaket, wie es dieses Kapitel zu pädagogischen Ideenpopulationen (vgl. Toulmin 1978, S. 168) formatiert, lässt sich so darstellen:

- Eine *Debatte* (franz. débattre: [nieder-]schlagen) ist ein Streitgespräch, das im Unterschied zur *Diskussion* formalen Regeln gehorcht bzw. solche erzeugt (die soziologische Bezeichnung ›Konversationskreise‹ ist aber unpassend, da diese verstetigte, in Bezug auf Orte, Zeitpunkte und Teilnehmende standardisierte Auseinandersetzungen meint).
- Debatten erfolgen aus bzw. etablieren *Diskurse*, verstanden als Denksysteme, die eine Sinnordnung repräsentieren bzw. herstellen (vgl. zum [Nicht-]Zusammenhang von Debatten-Argumentationsanalyse und Diskursanalyse Kaufmann 2013; Saretzki 2014).
- Diskurse nun können als soziale Systeme bezeichnet werden, hergestellt durch *Kommunikation* (vgl. Albrecht 2010). In differenztheoretischer Perspektive (und das inkludiert nicht zwangsläufig eine sklavische Orientierung an Luhmann'schen Theoremen, vgl. Mölders 2012) wird ›Kommunikation‹ als eine Operation verstanden, mit der beobachtet wird – was hinwiederum beobachtbar ist.
- Die alsdann hier kommunikationstheoretisch beobachtete Mitteilungsform ist die sprachliche kognitive Wirklichkeit (vgl. Rustemeyer 2005).
- Die Beobachtung ist argumentations-, sinn- und bedeutungstheoretisch gerahmt und in funktionalistischer Perspektive ausgerichtet (zur Verquickung vgl. Schwinn 2011), mit dem Ziel, die strukturellen Formen und Charakteristika, Logiken und Funktionsweisen zu identifizieren.

1 **Auffälligkeiten der Debatten im ersten Überflug**

Die im Rahmen des Datenkorpus untersuchten jüngeren pädagogischen Fachdebatten sind von einigen Auffälligkeiten gekennzeichnet, die sie von solchen früherer Jahre unterscheiden.

1.1 **Das (momentane) Verschwinden von Debatten-Klassikern**

Zunächst ist das Fehlen von klassischen Auseinandersetzungen augenfällig. Einige Beispiele seien erwähnt. So spielen Debatten zum Anlage-Umwelt-Problem, die bislang immer wieder die Diskurse mitprägten (vgl. Lenz 2005), keine Rolle. Ebenso fehlen die herkömmlichen Spielarten der Kindheit-im-Wandel-Thematisierungen (vgl. Kränzl-Nagl/Mierendorff 2007; Baader/Eßer/Schröer 2014)⁵, wie auch der Klassiker Offener vs. Frontalunterricht (vgl. Schirmer 2005) samt der Frage nach Beurteilungsformen (vgl. Jachmann 2003) lediglich dahinlodert. Auch Lerntheorien (vgl. Faulstich 2013) spielen keine ausdrückliche Rolle.

Die bekannten Debatten zu Denkschulen gibt es (derzeit) ebenso nicht; weder werden zusammenhängend anthropologische, phänomenologische oder bildungsphilosophische Entwürfe debattiert noch wird die Frage nach geistes-, kultur-, human- oder sozialwissenschaftlicher Fassung thematisch, dito fehlen Auseinandersetzungen über Sozialisations-, Personalisations- oder Handlungstheorien, über Konstruktivismus (vgl. Terhart 1999), Poststrukturalismus (vgl. Fritzsche/Hartmann/Schmidt/Tervooren 2001) oder Neurobiologie (vgl. Becker 2014).

Auch vor kurzem noch hitzig debattierte Bereiche wie Burnout, nachhaltige Bildung, Wissensgesellschaft, Gouvernamentalität oder Schulleistungstudien fehlen weitgehend. Kaum vorhanden sind auch zusammenhängende Diskussionen von Forschungsmethoden, die bis vor kurzem immer wieder zu beobachten waren (etwa mit Bezug auf die Biografieforschung, ethnografische Methodenarsenale, Diskursanalyse, Grounded Theory usw.). Und disziplinäre Identitätsfragen – man denke an die Großdebatten von Allgemeiner Pädagogik (vgl. Kauder

5 Dieses Themenfeld differenziert sich aus, und momentan beginnt sich eine Debatte zu Kindheit und Familie im Kontext von Urbanität zu entwickeln (vgl. Andresen/Fegter/Iranee/Bütow 2016).

2010; Binder 2015b) und von Sozialpädagogik (vgl. Birgmeier 2012), auch von Allgemeiner Didaktik (vgl. Rucker 2017; Coriand 2017), wie sie vor zwei, drei Jahrzehnten dominierten – spielen nur noch vereinzelt eine Rolle.

Als einzige der bekannten Themen halten sich das des Theorie-Praxis-Verhältnisses – allerdings ohne den Klassiker der Wert(freiheits)frage – und das der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (zu beidem später).

1.2 Das Fehlen von (anzunehmenderweise) brisanten Themen

Einige der Gegenstände, von denen man annehmen könnte, an ihnen entzündeten sich Debatten – von explizit bildungspolitischen über Finanzierungsfragen bis zu Schulfächerinhalten und -verhältnissen samt Lehrplanarbeit – werden allenfalls mitdebattiert, stellen aber keine eigenen Diskurse dar. Auch die massenmedialen Besprechungen von Pädagogischem, etwa in der Ratgeberliteratur (vgl. Schmid 2011), führen nicht zu Fachdebatten. Das betrifft auch solche zum Lehrermage (vgl. Bastian/Combe 2007) oder zur Wertigkeit von Bildungsabschlüssen (vgl. Schneider 2015), und nicht einmal die jüngsten medialen Thematisierungen von Brennpunktschulen und von Gewalt gegen Lehrkräfte münden ausdrücklich in Fachdebatten.

Am stärksten fällt aber das diskursive Fehlen des Komplexes ›Digitalisierung‹ auf. Anderswo so heftig debattierte Entwicklungen wie die Algorithmisierung, Fake News, Social-Media-Mobbing usw. lassen sich (noch) nicht als explizites und *durchgängiges* Debattenthema beobachten.⁶ Nicht einmal die in bildungspolitischen Diskursen so forcierte ›Digitalisierung der Schule‹ wird ausführlich, z. B. in didaktischer oder professionaler Hinsicht, debattiert.

1.3 (Fast) keine Dualismen, oder: multikonfrontativ plus contraria sunt complementa (›Gegensätze ergänzen einander‹)

Im bisher Aufgezählten deutet es sich schon an: Wie in den meisten anderen gesellschaftlichen Bereichen ist auch in dem der Pädagogik schon beim ersten kurs-

6 Dass Fachdebatten weitgehend fehlen, heißt nicht, dass (einzelne) Thematisierungen fehlen. Gerade in populärpädagogischen Bereichen ist das Thema ›Digitalisierung‹ längst angekommen (vgl. ausführlich Hartong 2019). Aber dort wird eben mehr proklamiert und diktiert – ob pro oder contra – als fachlich debattiert.