

Reyer, Jürgen

**Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen.  
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen.  
Wiesbaden: VS-Verlag, 2006, 274 S., 29,90 EUR [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 3, S. 402-405*

urn:nbn:de:0111-opus-50317

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

#### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil: Regionale Schulentwicklung*

*Bernd Zymek*

Einführung in den Thementeil. Die Aktualität der regionalen Schulentwicklung  
als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung ..... 279

*Sandra Sikorski*

Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel  
der Hauptschulen ..... 284

*Thomas Hauf*

Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den  
Grundschulen zum Sekundarschulsystem ..... 299

*Hermann Budde*

Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen  
Räumen unter dem Paradigma demografischer Schrumpfung ..... 314

*Bernd Zymek/Julia Richter*

International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung:  
Yorkshire und Westfalen ..... 326

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Regionale Schulentwicklung“ ..... 351

*Allgemeiner Teil*

*Johannes Giesinger*

Was heißt Bildungsgerechtigkeit? ..... 362

*Katrin Kraus*

Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und  
europäischer Integration ..... 382

## *Besprechungen*

*Heinz-Elmar Tenorth*

Birgit Ofenbach: Geschichte des pädagogischen Berufsethos ..... 399

*Jürgen Reyer*

Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen ..... 402

*Vera Moser*

Christian Liesen: Gleichheit als ethisch-normatives Problem der  
Sonderpädagogik ..... 405

*Nicole Welter*

Werner Hüllen/Friederike Klippel (Hrsg.): Sprachen der Bildung – Bildung  
durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts ..... 407

## *Dokumentation*

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2006 ..... 410

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 435

tatsächlich keine Rede sein. Gegen die Praxis der Lehrer bleibt das Ethos auf die Lehrer-Schüler-Beziehung beschränkt, Organisation und Gesellschaft als Referenz kommen nicht vor. In ihrer Sequenzierung von Typen des Lehrers (Hauslehrer, Volksschullehrer, Übergangslehrer, Seminarlehrer, also der seminaristisch ausgebildete Lehrer) fehlt nicht nur erneut der Fachlehrer, sondern auch die für die professionelle Kultur höchst bedeutsamen funktionalen Unterscheidungen (Hauptlehrer, Klassenlehrer, Direktoren z.B.). Für das Ethos, orientiert an den Leitbegriffen Dienst und Amt, Ordnung, Autorität, Verstehen, werden historische Kontextvarianz und systematische Probleme schließlich überhaupt nicht unterschieden. Die Behandlung z.B. des „Ordnungs“-Problems ist nicht einmal auf der Höhe der professionellen Reflexion selbst; denn weder kennt – oder nutzt – die Autorin die Differenz von „Regierung“ und „Zucht“ oder das pädagogische Thema der „guten Ordnung“ seit Rousseau, noch kann sie, exemplarisch im Kapitel zu Diesterweg oder in der Kritik der Reformpädagogik, verstehen, dass die Pädagogen Ordnung als Voraussetzung für Emanzipation verstehen, also durchaus eine paradoxe, der Pädagogik angemessene Technologie kennen, von der sie erwarten, dass sie ‚die Freiheit bei dem Zwange‘ kultivieren kann, also Ethos und Kompetenz zu relationieren hilft.

Die „Ergebnisaspekte“ in Teil III (S. 348-379) fassen nur zusammen, was an unbefriedigender Exposition und Historie schon zu lesen war; aber die dann zusammengestellten Beobachtungen, Befunde, Schlussfolgerungen und Thesen hätten der Historie nicht bedurft, um in dieser Weise formuliert zu werden. Das gilt auch für das kräftige Votum, das Ethos nicht zu ignorieren. Allerdings, bei der Lehrbarkeit kommen die Zweifel; denn mehr als die alte Botschaft, dass Ethos und Kompetenz in der Praxis erworben werden, kann Ofenbach auch nicht anbieten. Der Schlussabschnitt schließlich – „Ethos als Modul in der Lehrerbildung“ – hat seine überraschende und angesichts des großen Aufwands fast schon selbstdestruktive Pointe in der These, dass das Ethos nicht lehrbar sei, sondern nur „das Wissen über die funktionalen Zusammenhänge“

(S. 379) – wozu die Autorin dann auch rät. Solche Reduktion gibt es aber nicht einmal in der Professionstheorie – und ob das den Sokrates befriedigt hätte, den Ofenbach zum Leitstern gemacht hat? Im Ergebnis: Dieser Arbeit fehlt ein methodisches Konzept, das notwendige Quellenfundament und die Kenntnis der bildungshistorischen Forschung, um wirklich „Realbedingungen für Lehrerhandeln“ zu analysieren oder gar das Versprechen einzulösen, die Historizität des Berufsethos selbst klar herauszuarbeiten – schade, so wurde eine große Chance vertan.

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

**Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen*.** Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen. Wiesbaden: VS-Verlag, 2006, 274 S., 29,90 EUR.

1. Die sog. „neue“ oder „jüngere“ Kindheitsforschung hat ein gespanntes Verhältnis zur Erziehungswissenschaft. Das hat sie mit ihrer älteren Schwester, der Sozialisationstheorie und -forschung gemein. Diese verwies auf die Grenzen der Erziehung indem sie zeigen konnte, dass sich hinter dem Rücken der pädagogischen Akteure gesellschaftliche Disparitäten durchsetzen; jene, vor allem ihre sozialkonstruktivistische Variante, sieht die moderne Pädagogik im Verein mit Entwicklungspsychologie und Sozialisationstheorie an einer „generationalen Ordnung“ wirken, die Kinder in einer inferioren Position gegenüber Erwachsenen festhalte. Der von Sabine Andresen und Isabell Diehm herausgegebene und eingeleitete Sammelband will hier nicht nur Klärung schaffen, sondern zielt darüber hinaus darauf, „die Befunde der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung auf ihren Ertrag insbesondere für die Sozialpädagogik hin zu befragen“ (S. 9). Als Defizit halten sie der Kindheitsforschung u. a. vor, die „Leiblichkeit des Kindes“ als „grundlegende Bedin-

gung für den Aufbau von Erfahrungen“ (S. 11) zu vernachlässigen. Die Herausgeberinnen erhoffen sich gleichwohl „eine fruchtbare Auseinandersetzung ...“, wenn sich die Erziehungswissenschaft in ihrem jeweiligen teildisziplinären Zuschnitt auf die methodologischen Grundannahmen und methodischen Zugänge ebendieser sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung einlässt“ (ebd.). Wenn Andresen und Diehm von „sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung“ sprechen, dann haben sie vor allem die am Modell der Gender-Forschung orientierte sozialkonstruktivistische Variante im Auge, in der die Kindheitsforschung aber keineswegs aufgeht und die in den Beiträgen auch nicht immer durchgehalten wird.

2. Der erste der zwei Hauptteile des Bandes ist überschrieben mit „Erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung und sozialpädagogische Theoriebildung“ (S. 25-105) und bezieht sich auf grundsätzliche Fragen. Der Ausdruck „erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung“ ist nicht recht nachvollziehbar, denn in der Einleitung ist von einer „sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung“ die Rede, die sich nicht mit Erziehungswissenschaft verwechselt sehen möchte, und auf die sich die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen nach Auffassung der Herausgeberinnen ja auch erst einlassen sollen.

Vier Beiträge sind unter der Überschrift subsumiert, nur zwei davon beschäftigen sich explizit mit Kindheitsforschung. Der eine und gehaltvollste ist der Beitrag von Doris Bühler-Niederberger und Heinz Sünker „Der Blick auf das Kind. Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung“. Sie billigen der sozialkonstruktivistischen Kindheitssoziologie zu, „dass sie die Fraglosigkeit, ja den Status einer ‚natürlichen‘ Begründung, die der Sozialisation als Konzept der Soziologie und als realer Inszenierung von Kindheit zukamen, dekonstruiert hat“ (S. 39). Das aber berechtige nicht dazu, so die Kritik vor allem an der deutschen Kindheitssoziologie, das Konzept der Sozialisation überhaupt aufzugeben, denn es sei „Tatsache, dass ‚Sozialisation‘ als besonderes generationales Arrangement in vielfältiger

Weise in die politische und gesellschaftliche Ordnung eingeflochten wurde, ja die moderne Gesellschaft in einem Maße kennzeichnet, dass man diese als eine ‚generationale Ordnung‘ – komplementär zur Klassenstrukturierung – bezeichnen kann“ (S. 39).

Von Michael Winkler stammt der zweite Beitrag, der sich explizit mit der Kindheitsforschung auseinandersetzt: „Weder Hexen noch Heilige – Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und der neueren soziologischen Kindheitsforschung“. Er beschäftigt sich mit dem „radikalen Vorschlag“ der soziologischen Kindheitsforschung, „den Zusammenhang von Kindheit und Pädagogik aufzulösen“ (S. 90). Zu Recht hält er dieser Forderung entgegen, sie gestehe sich ihre „normative Begründung“ (S. 89) nicht ein und kenne sich in den erziehungswissenschaftlichen Theorietraditionen nicht aus. Es gehöre zur „Ironie des Diskurses um Kindheit“, dass das „reformpädagogische Muster von der jüngeren kindheitssoziologischen Forschung durchaus wieder geltend gemacht“ werde, „sowohl in ihrer Kritik an Pädagogik, als auch in ihrem Insistieren auf eine Eigenständigkeit der Kinder gegenüber den Mustern sozialer Regelung, die in der generationalen Ordnung zum Tragen kommen“ (S. 95). So berechtigt es einerseits ist, die Kindheitsforschung mit ihr unbekanntem, sie aber betreffenden pädagogischen Theorietraditionen zu konfrontieren, so befremdlich muss es andererseits erscheinen, dass Winkler die parallel zur Reformpädagogik entstehende und über zahlreiche Anschlussstellen mit ihr verbundene ältere Kindheitsforschung unerwähnt lässt. Dabei hatte doch gerade der namhafte soziologische Kindheitsforscher Jürgen Zinnecker schon 1978 mit der Herausgabe des Reprints von „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ von Martha Muchow und Hans Heinrich Muchow (1935) den richtigen Weg gewiesen und zu einer „Reise in verschüttete Lebenswelten und Wissenschaftstraditionen“ eingeladen. Von der älteren Kinder- und Jugendkunde, von Milieupädagogik und pädagogischer Soziologie ist die Rede und nicht zuletzt – von Sozialpädagogik! Denn all diese Wissenschaftstraditionen wurden bis etwa 1930 von dem Leitbegriff Sozialpädagogik zusammen gehalten.

Die zwei anderen Beiträge des ersten Hauptteils, die sich nicht mit der soziologischen Kindheitsforschung beschäftigen, stammen von Michael Göhlich und Micha Brumlik. Göhlichs Beitrag „Medium Kind? Für eine system- und handlungstheoretische Fundierung pädagogischer Reflexion“ setzt sich insbesondere mit Luhmann auseinander und plädiert mit Batesons Systemtheorie für eine system- und handlungstheoretische Modernisierung der Pädagogik, um so „die pädagogische Reflexion auf Kind, Kinder und Kindheit an Praxis anschlussfähig“ (S. 53) zu halten.

Micha Brumliks Skizze „Ethische Dimensionen einer sozialpädagogischen Theoriebildung zu Kindern und Kindheit. Überlegungen im Anschluss an Fichte und Darwin“ ist am weitesten entfernt von der in der Einleitung der Herausgeberinnen gestellten Frage nach dem Verhältnis der pädagogischen Teildisziplinen zur neuen Kindheitsforschung. Brumlik, der sich in seinen neueren Publikationen als Kenner biologischer Aspekte der pädagogischen Anthropologie anbietet, sieht die „generative Differenz“ zwischen menschlichen Kindern und menschlichen Erwachsenen in der evolutionären Naturgeschichte „nicht nur der eigenen Gattung, sondern mindestens der warmblütigen Säugetiere“ (S. 77) begründet. Biologie hat mit Leiblichkeit zu tun, das führt ihn seltsamerweise zu Fichte, wo doch die leibgebundene Konstitution von Subjektivität und Individualität eine Kernthematik der zeitgenössischen Anthropologien und der frühen Kinderpsychologie darstellte, die sich auch bei Schleiermacher findet, insbesondere in seiner Psychologie. Darwin, der im Text kaum, im Literaturverzeichnis nicht vorkommt, steht bei Brumlik für „Soziobiologie und Evolutionspsychologie“, die „in der Pädagogik noch immer zu wenig berücksichtigt“ würden (S. 81). Dieser richtigen Beobachtung ließe sich mit Verweis auf die insbesondere in den USA, aber mittlerweile auch in Deutschland expandierende biowissenschaftliche Kindheitsforschung, die in all ihren Spielarten im evolutionären Paradigma wurzelt, mehr Nachdruck verleihen.

3. Der zweite Hauptteil, „Relationale Perspektiven auf Kinder und Kindheiten“ (S. 109-

272), bezieht sich auf Kindheiten in unterschiedlichen Kontexten und enthält acht Beiträge. Magdalena Joos entdeckt in ihrer „Rekonstruktion der Kindheitsbilder und politischen Leitideen des Zehnten und Elften Kinder- und Jugendberichts“ Tendenzen zur „Defamilialisierung und Sozialpädagogisierung“. Barbara Rendtorff („Geschlechtstypisierende Aspekte im Kinderleben“) fordert mit psychoanalytischen Argumenten, dass „eine sozialpädagogische Beschäftigung mit Kindern und Kindheit im Unterschied zu einer soziologischen Debatte über die sozialstrukturelle Sicht hinaus immer den Subjektbezug stark machen“ sollte (S. 135). Bedeutsam für die „sozialpädagogische Theoriebildung“, so Karin Bock („Kindheitserinnerungen im intergenerativen Vergleich“), sei die „Verknüpfung von biographischen und sozialgeschichtlichen Perspektiven“ (S. 148). Sven Borsche („Politik für Kinder in Deutschland – Versuch einer Zwischenbilanz“) fragt, ob sich „in den vergangenen Jahren eine konsistente Politik für Kinder und eine damit in untrennbarem Zusammenhang stehende angemessene Entfaltung von Kinderrechten entwickelt hat“ (S. 173). Volker Lenhart („Kindheit in der Dritten Welt – gegen die Marginalisierung der Mehrheit in der Theorie der Kindheit“) bemängelt, dass „Kindheit in anderen Weltregionen ... weder in historischer noch gegenwartsbezogener Orientierung für die Theoriekonstruktion wichtig geworden“ sei (S. 201). Gegenstand des Beitrags von Heide Kallert („Frühe Kindheit und pädagogische Konzepte in BRD – DDR“) ist die Krippenpädagogik in der BRD und DDR. Gerold Scholz stellt das scheinbar Selbstverständliche in Frage: „Was ist eigentlich ein Schüler?“ und plädiert für eine „ethnologische Bildungsforschung“ (S. 229). Der Beitrag von Jürgen Oelkers („Man muss auch anders können: Über den Umgang mit Krisensemantik in der Erziehung“) beschließt den Band. Darin beschäftigt er sich mit pädagogischer Ratgeberliteratur und populärwissenschaftlichen Meinungen, die im „Erbe der ‚Achtundsechziger‘“ (S. 249) eine der Ursachen für erzieherische Unzulänglichkeiten im heutigen Generationenverhältnis ausgemacht haben wollen.

Die Beiträge dieses zweiten Hauptteils liegen auf einer anderen logischen Ebene als die

des ersten, was ihre Bewertung im Hinblick auf die Gesamtkonzeption des Bandes erschwert. Jeweils für sich genommen sind sie gehaltvoll und lesenswert. Aber wären sie in einem Sammelband oder Handbuch zur neuen Kindheitsforschung veröffentlicht worden, würden sie dort kaum aufgefallen sein; denn sie lassen sich, mit Ausnahme des Beitrags von Oelkers, selbst dem Genre Kindheitsforschung zurechnen. Damit aber stellt sich die Frage, was sie mit der in der Einleitung angekündigten *kritischen* Auseinandersetzung mit Kindheitsforschung zu tun haben.

4. Mit Blick auf den in der Einleitung formulierten Anspruch einer kritischen Auseinandersetzung mit der „neuen Kindheitsforschung“ darf danach gefragt werden, was diesen Sammelband von den zahlreichen im Umlauf befindlichen Sammelbänden zur Kindheitsforschung, einige davon mit Handbuchstatus, unterscheidet.

Zweifellos kommt der Einleitung der Herausgeberinnen und den Beiträgen von Bühler-Niederberger/Sünker und Winkler das Verdienst zu, die kritische Auseinandersetzung mit der sog. „neuen“ Kindheitsforschung zu suchen und deren Anspruch entgegen zu treten, die Thematik „Kindheit“ sei bei der Soziologie besser aufgehoben als bei der Pädagogik. Aber dem Anspruch der Herausgeberinnen, „erziehungswissenschaftliche Perspektiven“ aufzuzeigen und insbesondere die Beziehungen zwischen Kindheitsforschung und Sozialpädagogik zu klären oder gar „sozialpädagogische Verortungen“ zu liefern, wie der Untertitel verspricht, werden die Beiträge nur bedingt gerecht. Das Bild von den „sozialpädagogische(n) Verortungen“ setzt Landkarten voraus, sei es von der Kindheitsforschung oder von der Sozialpädagogik, in denen man dann wahlweise verorten kann, was der Verortung bedarf. Aber weder die Herausgeberinnen noch die Autoren, falls sie sich überhaupt auf die Frage einlassen, sagen dem Leser, welche Verortungskarte sie vor Augen haben. Das aber müsste man schon wissen, um einschätzen zu können, worin die Leistung des jeweiligen Beitrags für die „sozialpädagogische Theoriebildung“ besteht. So aber sind der Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet.

Mit Ausnahme des Beitrags von Barbara Rendtorff wird die in der sozialkonstruktivistischen Kindheitsforschung unterthematisierte „Leiblichkeit des Kindes“ in diesem Sammelband allenfalls randständig angesprochen, was auch mit der reduzierten Sicht auf Kindheitsforschung zu tun hat. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive muss es als fraglich erscheinen, die Kindheitsforschung auf das „sozialkonstruktivistische Paradigma“ (S. 9) zu verengen. Denn neben dieser Variante und den theoretisch weniger gebundenen soziologischen Richtungen gibt es sicher auch noch eine ästhesiologische und eine phänomenologische Kindheitsforschung, und die haben durchaus etwas zur „Leiblichkeit des Kindes“ zu sagen.

Jenseits erziehungswissenschaftlicher Perspektiven und sozialpädagogischer Verortungen ist dieser Band mit seinem zweiten Hauptteil über weit mehr als die Hälfte seines Inhalts als ein weiterer Sammelband zur sog. „neuen Kindheitsforschung“ anzusehen.

Prof. Dr. Jürgen Reyer  
Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Postfach 90 02 21, 99105 Erfurt  
E-Mail: juergen.reyer@uni-erfurt.de

**Christian Liesen:** *Gleichheit als ethisch-normatives Problem der Sonderpädagogik*. Dargestellt am Beispiel „Integration“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006. 247 S., 23,- EUR

Das von Christian Liesen aufgeworfene Kernproblem, nämlich die sozialetische Frage nach Gleichheit als Bezugspunkt normativer Orientierung der Sonder- bzw. Integrationspädagogik, ist vielleicht nicht zwangsläufig originell und fügt sich in die kürzlich begonnene metatheoretische Analyse der Sonderpädagogik als Disziplin gut ein, aber der gewählte Ansatz und seine Lösungswege sind es durchaus.

Liesen verdichtet seine zentrale Thematik wie folgt: „Gleichheit ist weniger das ethisch-normative Problem der Sonderpädagogik, (...) aber sie steht für das Problem.“ (S. 89, Herv.i.O.) Und dieses wird am Beispiel der Integrationspädagogik entfaltet (ohne dass sich