

Caruso, Marcelo

Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen: Wallstein 2006. 392 S., EUR 38,00 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 6, S. 865-869

urn:nbn:de:0111-opus-50453

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
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Schule und psychosoziale Entwicklung

Kai S. Cortina

Einleitung in den Thementeil 741

Marten Clausen/Christoph Winkler/Maike Neu-Clausen

Die Förderung psychosozialer Entwicklung durch Schulprofile? Eine Analyse der Kontingenzstundentafeln von Gymnasien in Baden-Württemberg 744

Kai S. Cortina/Jeanne Friedel/Julianne C. Turner

Der Einfluss der Zielorientierung im Unterricht auf die Verarbeitung negativer Rückmeldung bei Schülern. Befunde aus einer US-amerikanischen Übergangsstudie. 758

Urs Grob

Schulklima und politische Sozialisation – Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? 774

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Schule und psychosoziale Entwicklung“ 800

Allgemeiner Teil

Volker Lenhart

Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft 810

Stefan Danner

Pädagogische Mittel als Zweck – pädagogische Zwecke als Mittel? Antworten von Simmel, Dewey und Litt 825

<i>Torsten Schwan</i> „Denn entscheide nicht ich, so wird über mich entschieden“. Peter Petersen als politischer Reformpädagoge	843
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Walter Hornstein</i> Birgit Dahlke: Jünglinge der Moderne. Jugendkult und Männlichkeit in der Literatur um 1900	861
<i>Klaus Zierer</i> Ludwig Duncker: Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte	863
<i>Marcelo Caruso</i> Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung	865
<i>Petra Bauer</i> Jürgen Müller: Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe	869
<i>Jeanette Böhme</i> Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht	871
<i>Sven Steinacker</i> Ernst Berger (Hrsg.): Verfolgte Kindheit. Kinder und Jugendliche als Opfer der NS-Sozialverwaltung	874
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	877

schen Verknüpfungen gelingt es Duncker zwar, mögliche Spannungen zwischen Bildung und Qualifikation zu skizzieren, nicht aber zu klären. Denn Duncker signalisiert hier Gegensätzlichkeiten (z. B. sei Qualifikation „Wissen und Können“, Bildung „Wahrheitssuche“), wo Abhängigkeiten existieren. Die schultheoretischen Konsequenzen hingegen, die er zieht, überzeugen wieder: Er warnt beispielsweise vor einem Rückfall in den programmierten Unterricht, ausgelöst durch internationale Vergleichsstudien, vor einer „Überbuchung“ der Grundschule und vor der scheinbaren Allmacht verschiedener Tests im Zusammenhang mit Bildungsstandards.

Die Kapitel im didaktischen Teil markieren in meinen Augen einen Bruch in der Zielsetzung und in der Argumentation des Buches. Denn Duncker gelingt es von da an nicht mehr so überzeugend, die angekündigten dialektischen Strukturen offen zu legen. Seine Ausführungen verlieren an Schärfe und Prägnanz. Dies wird beispielsweise in Kapitel 7 deutlich, in dem er einleitend das Spannungsfeld zwischen inhaltlichen Belangen und methodischen Fragen skizziert, sich im weiteren Verlauf jedoch nahezu ausschließlich an Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik orientiert und diese nachzeichnet. Ähnlich verfährt Duncker in Kapitel 12. Dort thematisiert er den Projektunterricht unter Berufung auf bereits bekannte Größen wie Dewey, ohne jedoch eine dialektische Struktur aufzeigen und neue Impulse geben zu können. Entsprechendes gilt für die Kapitel 8, 10 und 11, in denen Duncker über Kinderfragen, Bildliteralität und ästhetische Anschauung, instrumentelles Handeln und ästhetisches Gestalten einleitend und skizzenhaft reflektiert. Interessant hingegen sind die Umriss einer Didaktik des Sammelns in Kapitel 9, auch wenn sie die eben genannte Kritik nicht völlig beseitigen. Aber diese Ausführungen scheinen eine theoretische Lücke zu erschließen, gerade auch vor dem Hintergrund neuer Leistungsmessinstrumente, wie sie zum Beispiel Portfolios darstellen. Ebenso verdienen die Überlegungen, die Duncker in all diesen Kapiteln zur Verwässerung und Vernebelung des Handlungs- und Erfahrungsbegriffes anstellt, Beachtung. Sie kommen vor allem in Kapitel 13 zum Tragen:

Duncker gelingt es hier, eine Didaktik der Vielfalt mit all ihren Polaritäten (u. a. Zeigen und Handeln, Nähe und Ferne, Pluralität und Identität) zu skizzieren.

Summa summarum stellt das Buch von Duncker eine lesenswerte Sammlung von Aufsätzen dar, das vor allem wegen seiner Methode, seines dialektischen Zuganges die grundschulpädagogische und -didaktische Diskussion vertieft und weiterführt, indem es schultheoretische und didaktische Spannungsfelder markiert – auch wenn es nicht immer vollständig überzeugen kann. Dies verhindert vor allem die Skizzenhaftigkeit der Argumentation und das Fehlen der Synthese, der Aufhebung der Spannungsfelder an manchen Stellen. Was bisher noch nicht angesprochen wurde, aber am Buch von Duncker stellvertretend für die nahezu ganze Disziplin deutlich wird, ist die Tatsache, dass man sich vornehmlich im deutschen Sprachraum bewegt. Mit dem Nennen internationaler Vergleichsstudien scheint der Austausch über die Ländergrenzen hinweg bereits beendet zu sein. Insofern ist das Buch von Duncker in erster Linie auf die deutsche Grundschule bezogen, aber somit auch be- und eingegrenzt. Mehr Öffnung in diesem Bereich wäre wünschenswert. Wer diese Perspektive jedoch nicht vermisst, bereits grundschuldidaktische und -pädagogische Vorerfahrungen besitzt und offen ist für pädagogisch-anthropologische Betrachtungsweisen, wird das Buch von Duncker mit Gewinn lesen.

Dr. Klaus Zierer
Keplerstraße 12, 93047 Regensburg
E-Mail: klaus.zierer@web.de

Rita Casale/Daniel Tröhler/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen: Wallstein 2006. 392 S., EUR 38,00.

Eine der wiederkehrenden Befunde der historischen Bildungsforschung betrifft die Kluft zwischen Programm und Wirklichkeit in der Bildungsgeschichte, besonders wenn ambitionierte Reformvorhaben auf ihre Breitenwirkung hin geprüft werden. Aber die Kluft zwischen Programm und Wirklichkeit sowie

die Dynamik, Kritiken und Defizitdiagnosen, die damit einhergehen, machen von der Erziehungswissenschaft selbst nicht halt. Wenn es zutrifft, dass die Erziehungswissenschaft in den späten 1960er-Jahren eine „empirische Wende“ durchgemacht hat, dann ist es schwer nachzuvollziehen, warum heute beklagt wird, dass nur eine Minderheit der Erziehungswissenschaftler in der empirischen Bildungsforschung arbeitet. Entweder war die „empirische Wende“ nicht durchschlagend und existierte somit als solche nicht, oder der aktuelle Begriff von „empirischer Bildungsforschung“ nimmt eine verkürzende Selektion der „Empirien“ bei ihrer Auszählung vor. Beides ist natürlich möglich. Aber diese Kontroverse führt uns vor Augen, dass Prozesse wie „Reform“, „Empirisierung“ und desgleichen *per se* nicht abzuschließen sind, und dass ihre Revitalisierung in bestimmten Diskurskontexten zu den Eigentümlichkeiten der Disziplingeschichte gehört.

Nichts anders stellt sich dieses Verhältnis zwischen Anspruch und Realisierung in der historischen Bildungsforschung. Dass im Jahr 2006 ein herausgegebener Band sich als Ziel setzt, „die historische Bildungsforschung mit den Impulsen und Erträgen der methodologischen Diskussionen der letzten dreißig Jahre in der Geschichtswissenschaft“ zu konfrontieren, zeugt von dieser Dynamik von nie erfüllten Versprechen und von unvollständigen „Wenden“. Dass die eingehende Auseinandersetzung mit den „Erträgen“ und „Diskussionen“ der Geschichtswissenschaft als Leitwissenschaft bzw. als Referenzwissen doch zum Selbstverständnis der historischen Bildungsforschung gang und gäbe ist, verneinen die Herausgeber implizit mit dieser Zielsetzung. Dies überrascht umso mehr, als sowohl die Sozial- und Strukturgeschichte als auch die neue Kulturgeschichte sowie die diversen Schulen der Geschlechtergeschichte, der Postkolonialismus und die Entstehung einer Globosphäre scheinbar Auswirkungen auf die historische Bildungsforschung gehabt haben. Aber mitten im Getümmel der Theorien und Methoden hatte sich doch eine uneinsichtige Strömung der verschiedenen „Wenden“ widersetzt und im Schatten der „historisch-systematischen“ Wissensform der Pädagogik

ein nicht unmittelbares Verhältnis mit der Geschichtswissenschaft aufrecht erhalten: die Ideengeschichte.

In dieser „Marktlücke“ entstand in einer geografischen Randlage des deutschsprachigen Raums, in der Schweiz, ein Kooperationszusammenhang, der sich die konsequente Überwachung der historiographischen Auseinandersetzung vorgenommen hat, die angebliche Durchsetzung der Forschungsstandards der Geschichtswissenschaft in der historischen Bildungsforschung bezweifelt und dabei seinen Schwerpunkt in der Revitalisierung der Ideengeschichte setzte. Die Gruppe um Jürgen Oelkers, Daniel Tröhler und Fritz Osterwalder, zu der sich eine neue Generation historischer Bildungsforscher wie Rita Casale gesellt, setzt mit der Veröffentlichung von *Methoden und Kontexte*, die die Vorträge der Konferenz „Historische Bildungsforschung und historische Semantik“ (Zürich 2005) wiedergibt, die Interessen und Schwerpunkte fort, die in ihrem gemeinsamen Sprachrohr, der *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, wiederholt thematisiert werden.

Und in der Tat ist dieses Interesse an der konsequenten Erneuerung der Ideengeschichte die größte Stärke des Bandes. Vielleicht ist das Label inzwischen überholt, und wir stehen vor einer Analytik des Symbolischen und der Sinnphänomene, die auch die alten „Ideen“ umfassen. Zumindest wird dies durch die Auswahl der geschichtswissenschaftlichen Methoden und Paradigmen, die im ersten Teil des Buches von namhaften Historikern behandelt werden, nahe gelegt. Denn Mentalitäten (Jacques Ravel), Geschlechterforschung (Rebecca Rogers und Claudia Opitz), Begriffsgeschichte (Hans Erich Bödecker), die Foucaultsche Diskurs- und Machtanalyse (Philipp Sarasin) und die Diskursgeschichte kultureller Kategorien (Siep Stuurman) neigen in unterschiedlicher Prägung und mit variablen Strategien dazu, diese Ebene des Symbolischen, ihrer Wirkmächtigkeit auf „Wirklichkeit“ und ihrer spezifischen Funktion als Verarbeitung kollektiver Erfahrungen in den Vordergrund zu stellen. Es werden keine Entwicklungen der quantitativen Methoden präsentiert, auch nicht Tendenzen zu einer Sozialgeschichte des Kulturellen (anstelle der hier dargebotenen

Kulturgeschichte des Sozialen) und gar nicht Theorieentwürfe, die irgendeinem Realismus der historischen Forschung anhängen. Die Selektion der historiographischen Schulen der Geschichtswissenschaft gibt die Präferenzen der Herausgeber transparent wieder, und dadurch gewinnt der erste Teil des Bandes an Kontur.

Dabei heben sich einige Aufsätze besonders hervor. Die Spannung zwischen einer Psycho-Logik und einer Sozio-Logik bei der Entstehung einer „französischen Spezialität“, der Mentalitätsgeschichte, wird entscheidend dadurch bereichert, dass die Dimension des „Imaginären“, eines im deutschen Sprachraum vernachlässigten Begriffes, für die produktive Aufhebung dieser Spannung eingesetzt wird. Und Philip Sarasin zeigt mit der knappen Präsentation des an einem anderen Ort stärker entwickelten Begriffs der „Ordnungsstrukturen“ für die Neuinterpretation des Werkes Foucaults, dass er einer der führenden Köpfe der deutschsprachigen Auseinandersetzung mit der französischen Theorietraditionen des (Post)Strukturalismus bleibt. Voller Einsichten für Bildungshistoriker ist die Diskussion des Säkularisierungsnarrativs aus der Perspektive der Geschlechtergeschichte in dem Beitrag von Rebecca Rogers. Hingegen steht der Beitrag von Siep Stuurman zum Kulturrelativismus ein wenig verloren in diesem ersten Teil, zumal der Text für theorieinteressierte Bildungshistoriker nicht so stark anschlussfähig zu sein scheint. Der gedankenreiche Beitrag von Hans Erich Bödecker zur Begriffsgeschichte zeigt die Möglichkeiten der Kooperation zwischen der sich weiter entwickelnden Begriffsgeschichte mit den Kontextualisierungsbestrebungen der Herausgeber, die sich ja in letzter Zeit bemüht haben, den von de Saussure geprägten Unterschied zwischen „langue“ und „parole“ analytisch fruchtbar zu machen. Dass die Lektüre von „Klassikern“ ohne Kontextualisierung zu recht schlichten Thesen führt, zeigt Claudia Optiz in ihrer Kommentierung des Rousseaubildes der feministischen Forschung. Und dennoch bleibt bei ihr dieser Versuch Stückwerk, weil sie kein anderes Rousseaubild „entstehen“ lässt, und vermischt am Ende die Möglichkeit einer Re-Lektüre der in der traditionellen feministischen Forschung gängigen

Thesen über die „frauenfeindlichen“ Aussagen Rousseaus mit einem spezifischen Problem der Rezeption seines Werkes, nämlich der eigenwilligen Lektüre Rousseaus der französischen Revolutionärinnen.

Die anderen zwei Sektionen des Buches unterscheiden „Ansätze“ von „Problemen“ der historischen Bildungsforschung in historiographischer Perspektive. Unter dem ersten Teil werden Theorieentwürfe präsentiert, die nahezu geschlossen die „Nationalisierung“ der bildungshistorischen Geschichtsschreibung als Kontrastfolie benutzen. Während diese Beiträge durchaus unter „Ansätzen“ zu verstehen sind, ist dagegen die Bezeichnung „Probleme“ für die einzelnen Studien des letzten Teils nicht schlüssig, weil sie weniger „Probleme historischer Bildungsforschung“, sondern eher Einzelstudien zu spezifischen „Problematisierungen“ anbieten.

Nachdem mit der Heranziehung historischer (und nur historischer) Paradigmen der Forschung die Herausgeber einen Ausgang aus den Wirrungen der Disziplinengeschichte versuchen, die hier mit „Externalisierung auf Wissenschaft“ bezeichnet wird, wird mit der Problematisierung der nationalen Enge der historischen Bildungsforschung eine zweite „Externalisierung“ vollzogen, nämlich eine auf das Ausland, oder zumindest auf das Transnationale. Im ersten Fall, im Fritz Osterwalders Beitrag über „Die theologische Sprache der Pädagogik“, wird in der Form der Thematisierung der „transkonfessionelle(n) Entwicklungen in Westeuropa im 17. und vor allem im 18. Jahrhundert“ (S. 158) vollzogen. Dort zeigt Osterwalder vorbildlich die theologischen Wurzeln pädagogischer Denkfiguren der Moderne und entwirft den Begriff der „theologisch-pädagogischen Sprache“, der sich zu einem Leitbegriff der von ihm veröffentlichten, äußerst originellen Einzelbeiträge zur frühmodernen und aufklärerischen Ideengeschichte der Pädagogik entwickeln könnte. Im Übrigen wünscht man sich spätestens beim Lesen dieses Beitrags, dass Osterwalder seine Schriften über die Thematik, auch eventuell noch nicht publizierte Analysen, in Buchform herausgibt, um die Diskussionen um Herkunft und Konjunkturen pädagogischer Wissensformen auf eine ganz andere Basis zu stellen. Im Anschluss an

die Diskussion der „theologisch-pädagogischen Sprache“ entwickelt Daniel Tröhler einen Begriff von Rezeption als Verhalten, der weniger „kontemplativ“ ausfällt als in der Rezeptionsästhetik suggeriert wird. Tröhler zeigt in seiner Analyse der Pragmatismus-Rezeption in der Westschweiz und Deutschland, dass die unterschiedlichen Rezeptionsverläufe sich sehr wohl mit der Berücksichtigung der jeweils unterschiedlichen „Sprachen“ des Pädagogischen erklären lassen. Die sehr überzeugende Analyse wirft aber die Frage auf, ob, wie behauptet, es sich bei der „Rezeption“ um eine „Selektion“ handelt, oder nicht doch mehr um eine „Produktion“, die sich nicht zuletzt auch durch ein starkes selektives Verhalten auszeichnet. Genau diese durch Selektion operierende Produktion zeigt Rebekka Horlacher anhand der „Nationalisierung“ von „Bildung“ in der deutschen Disziplingeschichte. Interessant in diesem Fall ist ihre implizite Gleichsetzung von Nationalisierung mit der von ihr bereits andernorts vertretenen These der „Depolitisierung“, um mit dieser Gleichsetzung die historisch-systematische Rekonstruktion von Vergangenheit grundsätzlich in Frage zu stellen. Nach diesen im deutschen Sprachraum bekannten und anregenden Diskussionen stehen mit den Beiträgen von Thomas Popkewitz und Marc Depaepé zwei unterschiedliche Formen der Thematisierung der erstrebten „Internationalität“ zur Verfügung. Während Popkewitz eine regelrechte „grand theory“ moderner pädagogischer Prozesse im Anschluss an den Neoinstitutionalismus und der Gouvernamentalitätstheorie unter dem Stichwort „Kosmopolitismus“ skizziert, unterzieht Depaepé viele Narrativen der modernen Bildungsgeschichte einer näheren Überprüfung, und dies in steter Rückbindung mit der Internationalität derselben. Das Ergebnis dieser Auseinandersetzung ist zwiespältig: Man möchte weder rein „objektivistisch“ noch „postmodern“ argumentieren und plädiert für ein sowohl-als-auch.

Die thematisch und methodisch äußerst unterschiedlichen Studien der dritten Sektion lassen sich doch mit einem gemeinsamen Erkenntnisinteresse zusammenfassen: Kontextualisierung. Das von der Schweizer Gruppe sehr hoch gehaltene Versprechen der Kontextuali-

sierung als Schlüsselstrategie einer reflexiv bewussten historischen Bildungsforschung wird aber in den Beiträgen mit sehr verschiedenen „Kontexten“ eingelöst. Jürgen Oelkers stellt ein Narrativ zur Geschichte der deutschen „Einheitsschule“ bereit, das sich sehr stark von den linearen Vermutungen der reformpädagogisch geladenen Geschichtsschreibung unterscheidet. Er zeigt, wie diese in der Lehrerbewegung ursprünglich formulierte Forderung in den schulpolitischen Auseinandersetzungen re-kontextualisiert wurde und dabei die Geschichte eines Scheiterns nachzeichnet. Die Kontextualisierung im Beitrag von Rita Casale bezieht sich hingegen auf den aktuellen Entstehungskontext eines neu institutionalisierten Studiengangs, der Europäistik, den sie richtigerweise in Verbindung mit dem Begriff der Performanz bringt. Der „Kontext“, den Philip Gonon für seine Analyse des Werkes Pestalozzi heranzieht, ist aber ein sehr viel breiterer: Die Entstehung der modernen Gouvernamentalität, so wie er im Werk von Michel Foucault als Analyseraster der Verknüpfung von Institutionen und Subjekten formuliert wurde. In einem an aktuelle Diskussionen in Deutschland durchaus anschlussfähigen Beitrag zeigt Meike Baader in einer vergleichenden Analyse der Figur Froebels in den historischen Handbüchern der Pädagogik in Amerika und Deutschland, dass ausschlaggebende Kontexte für die unterschiedliche Wertschätzung Fröbels in Tradition (Luthertum) bzw. Situation (Einwanderungsgesellschaft) zu finden sind. Brita Rang präsentiert schließlich eine originelle Lektüre von Fontanelles *Mondes* und diskutiert dabei, ob die klassische „Episteme“ – laut Foucault eine spezifische Wissensordnung der frühen Neuzeit – der ausschlaggebende Kontext für die Erschließung des Textes sei.

Der Band zeigt insgesamt, welches Potential „Kontext“ und „Sprache“ für die Erneuerung der alten Ideengeschichte und für eine Steigerung der Reflexion in der Disziplin bergen. Und hier wurden gleich drei (produktive) Grenzen des Bandes genannt: Die Hypostasierung von pädagogischer Ideengeschichte als die Gesamtheit der historischen Bildungsforschung, die wiederholt herangezogene Sprachtheorie de Saussures und die problematische Kategorie des „Kontextes“. Eine eingehende

Auseinandersetzung mit der Strategie und den Thesen, die das Buch vertritt, scheint für die deutschsprachige historische Bildungsforschung dringend geboten.

Dr. Marcelo Caruso
Humboldt Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Geschwister-Scholl-Platz 7, 10117 Berlin
E-Mail: marcelo.caruso@rz.hu-berlin.de

Jürgen Müller: Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven des Theorie-, Forschungs- und Methodenwissens der stationären Erziehungshilfe. Hamburg: Dr. Kovac 2006. 537 S., EUR 98,00.

Die Vermittlung von systematischem, wissenschaftlich fundiertem Wissen und fallbezogenem Verstehen bildet ein zentrales Merkmal der Berufe, die sich als Professionen von anderen Berufsgruppen unterscheiden lassen. Auch wenn die Bezugnahme auf systematisches Wissen für die Soziale Arbeit aufgrund der Heterogenität der herangezogenen Wissensbestände und der nach wie vor ungeklärten Relevanz von alltagsweltlichen Wissensformen immer brüchig geblieben ist, bildet die Vermittlung von Wissen und Können eines der zentralen Kernthemen einer sich als professionell verstehenden Sozialen Arbeit. Gerade auch im Bereich der Heimerziehung wurde diese Form der wissenschaftlichen Professionalisierung und Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte neben umfassenden institutionellen Reformen als ein zentraler Weg zur Verbesserung der Lebens- und Aufwuchsbedingungen von betreuten Kindern und Jugendlichen betrachtet.

Jürgen Müller hat es sich im Rahmen seiner Dissertation zur Aufgabe gemacht, zu untersuchen, wie es derzeit um die Professionalisierung und insbesondere um den Zusammenhang von Wissen und Können und damit auch von Theorie und Praxis in diesem Bereich bestellt ist. Das Ergebnis liegt in Form zweier umfangreicher Bände vor, wovon der erste, hier rezensierte Band, eine Sammlung vorhandenen Wissens über Heimerziehung umfasst. Dieses Wissen wird zur Grundlage

und zum Maßstab für die im zweiten Band vorgestellte empirische Untersuchung, die sich der Frage widmet, wie und auf welche Weise erziehungswissenschaftliches Wissen für PraktikerInnen der Heimerziehung relevant wird.¹

Für den ersten Band hat sich Jürgen Müller einer großen Herausforderung gestellt. Ausgehend von der Grundannahme, dass „wissenschaftliches Wissen als Ressource konstitutiv für die professionelle Handlungspraxis anzusehen ist“ (S. 4), hat er es sich zum Ziel gesetzt, zentrale disziplinäre Wissensbestände zum Thema Heimerziehung zu ermitteln und in ihren Kernaussagen zu präsentieren. Mit diesem umfassenden Anspruch umreißt Müller gleich zu Beginn seiner Veröffentlichung ein enzyklopädisch anmutendes Programm, das durchaus weit reichende Erwartungen an dessen Umsetzung weckt.

Seine Darstellung des Theorie-, Methoden- und Forschungswissens zur Heimerziehung gliedert er in drei Teile. Bereits der erste Teil ist weit gefasst: Neben die Klärung von zentralen Begriffen wie Heimerziehung und flexible Hilfen tritt der Versuch, den in der Jugendhilfe gültigen Erziehungsbegriff als solchen zu umreißen. Bezugspunkt der weiteren Darstellung wird im Folgenden der Begriff des „pädagogischen Wissens“, der in Anknüpfung an die Arbeiten von Oelkers und Tenorth breit rezipiert wird. Einen zweiten Schwerpunkt dieses ersten Teils bildet die Darstellung von grundlegenden Ergebnissen der Wissensverwendungsforschung einerseits, von zentralen Diskussionslinien der Verhältnisbestimmung von Disziplin und Profession andererseits. Auch diese beiden Diskurse bilden erklärmaßen wichtige Anknüpfungspunkte für die im darauf folgenden Teil vorgenommene Bestandsaufnahme vorhandenen Wissens.

Im zweiten und umfangreichsten Teil der Arbeit referiert der Autor sozialpädagogische Theorieansätze, Methodenkonzeptionen und

1 Der zweite Band ist unter dem Titel „Sozialpädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung – Job oder Profession? Eine qualitativ-empirische Studie zum Professionswissen“ 2006 im Verlag Julius Klinkhardt erschienen.