

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

Markierungen und Vermessungen

Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Hans-Rüdiger Müller, Sabine Bohne
Werner Thole (Hrsg.)

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

Markierungen und Vermessungen

Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Hans-Rüdiger Müller, Sabine Böhne
Werner Thole (Hrsg.)

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Hans-Rüdiger Müller
Sabine Bohne
Werner Thole (Hrsg.)

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

Markierungen und Vermessungen

Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2013

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2013 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN	978-3-8474-0084-4 (Paperback)
eISBN	978-3-8474-0347-0 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typografisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau
Druck: Paper & Tinta, Warschau
Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Grußwort

Annette Schavan

Zukunftsfähige Bildung durch die Zusammenarbeit
von Bildungsforschung und Politik..... 11

Einleitung und theoretische Rahmung

Hans-Rüdiger Müller, Sabine Bohne & Werner Thole

Einführung 19

Werner Thole

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge 27

I Blick von »Außen«

Axel Honneth

Erziehung und demokratische Öffentlichkeit..... 41

II Grenzgänge als erziehungswissenschaftliche Herausforderung

Meike Sophia Baader

Erziehungswissenschaft zwischen disziplinären
Grenzen, Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen..... 61

Johannes Bilstein

Territorialität als pädagogische Denkform..... 81

Dominik Krinninger

Pädagogische Transformationen
von Anerkennung und Demokratie 99

*Peter Gansen, Jochen Kade, Edwin Keiner, Peter Wehling
& Michael Wimmer*

Grenzen pädagogischen Wissens und der
Umgang mit Nicht-Wissen 117

Detlev Leutner

Statement 1: Empirische Bildungsforschung 131

Dietrich Benner

Statement 2: Wohin geht die empirische Bildungsforschung? 135

Sabine Reh

Statement 3: Disziplinäre Entwicklung
der Erziehungswissenschaft als Ausdifferenzierung? 145

III Teildisziplinäre Grenzgänge

Till-Sebastian Idel

Pädagogische Praktiken im Ganzttag 151

Gabi Reinmann

Vermittlungswissenschaft: Eine brauchbare
Perspektive für die Didaktik? 167

Michael-Sebastian Honig

Frühpädagogik als institutionelle Praxis 181

Karin Böllert

Grenzenlose Soziale Arbeit – Soziale
Arbeit als Grenzgängerin? 197

IV Interdisziplinäre Grenzgänge

Jürgen Oelkers

Allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik 219

Susanne Weber

Entrepreneurship Education..... 241

V Grenzgänge zwischen differenten »Welten« und »Lebenspraxen«

Manuela Pietraß & Christina Schachtner

Entgrenzungen zwischen Realität und Virtualität..... 253

Rolf-Torsten Kramer & Susann Busse

Jugend zwischen Familie und Schule 269

Kim-Patrick Sabla

Innerfamiliäre Grenzziehungen..... 289

Margrit Stamm

Frühe Kindheit in Mittelschichtfamilien..... 301

Autorinnen und Autoren 315

Grußwort

Zukunftsfähige Bildung durch die Zusammenarbeit von Bildungsforschung und Politik

Annette Schavan

Das Bildungsniveau in Deutschland steigt: Immer mehr junge Menschen erreichen die allgemeine Hochschulreife und immer weniger brechen die Schule ohne einen Abschluss ab. Die Studienanfängerzahl erreichte im Studienjahr 2011 einen neuen Höchststand. Mehr als 50 Prozent eines Altersjahrgangs begannen ein Studium. Auch die Situation in der beruflichen Bildung ist erfreulich gut. In keinem Land der EU gibt es so wenige arbeitslose junge Menschen unter 25 Jahren wie in Deutschland.

Der zunehmende globale Wettbewerb, die Finanzkrise und der wachsende Informationsfluss stellen die Menschen vor besondere Herausforderungen. Um sie zu meistern, braucht es besondere Kompetenzen und Fertigkeiten, aber auch Neugier, Selbstbewusstsein und Eigensinn. Bildung hat deshalb immer die Bildung der Persönlichkeit zum Ziel. Wir leben in Zeiten, in denen der Stellenwert von Bildung und Erziehung für das Wohlergehen jedes Einzelnen und damit auch für die Gemeinschaft stetig zunimmt. Bildung ist der Schlüssel für die Emanzipation des Menschen und für die individuelle Selbstverwirklichung, Bildung ist der Schlüssel für eine gute gesellschaftliche Entwicklung. Schließlich legt Bildung die Grundlagen für die Innovationen, die wettbewerbsfähiges Handeln erfolgreich möglich machen. Unser Bildungssystem muss deshalb notwendigerweise einem stetigen Wandel unterliegen.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat für die Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine wichtige und verlässliche Partnerin. Wir brauchen die enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Die Erziehungswissenschaften geben der Politik wichtige Handlungsempfehlungen zur Intervention und ermöglichen empirisch gestütztes Handeln. Dabei kann es nicht um eine Politikberatung im engeren Sinn gehen. Aber die Erziehungswissenschaft sprechen Empfehlungen aus, wie die individuelle Förderung gelingen kann oder wie sie eben nicht gelingt. Viele gute Entwicklungen konnten auf Grundlage dieser engen Zusammenarbeit schon auf den Weg gebracht werden.

Entscheidend ist, dass die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung – seien sie nun primär empirisch oder reflexiv – in der Praxis wirksam werden. Hier liegt eine besondere Herausforderung für Grenzgänge und Grenzüberschreitungen. Nur wenn es gelingt, einen fruchtbaren Dialog zwischen Wissenschaft, Bildungspraxis und Bildungspolitik anzustoßen, gelingt auch der Transfer von Ergebnissen der Forschung in die Bildungspraxis.

Das Jahr 1997 war sicherlich ein Schlüsseljahr für die engere Zusammenarbeit von Wissenschaft und Politik in Fragen der Bildung: Damals beschloss die Kultusministerkonferenz in Konstanz, dass Deutschland sich künftig regelmäßig an internationalen Schulleistungsvergleichen beteiligen solle (»Konstanzer Beschluss«). Dieser Beschluss bezog sich insbesondere auf die Teilnahme an den PISA-Untersuchungen. Im Jahr 2000 nahm Deutschland zusammen mit 30 weiteren Ländern an der ersten PISA-Studie teil, deren Ergebnisse 2001 veröffentlicht wurden.

Die Ergebnisse der Studie, die deutschen Schülern im OECD-Vergleich nur unterdurchschnittliche Leistungen in zentralen Feldern wie Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften bescheinigten, wurden breit diskutiert. Das leitete einen bildungspolitischen Wandel ein. Die neueren Befunde deuten darauf hin, dass die internationalen Bildungsvergleiche und die hohe Aufmerksamkeit, die sie in Deutschland erfahren, zu einer Verbesserung des deutschen Bildungssystems beigetragen haben.

Herausforderungen für das Bildungswesen

Die Globalisierung der Wirtschaft und die Internationalisierung der Lebensverhältnisse verlangen auch im Blick auf unser Bildungssystem unsere volle Aufmerksamkeit. Hinzu kommt der demographische Wandel, der unsere Gesellschaft grundlegend verändern wird: Die Gruppe der unter 30-Jährigen wird von 25,5 Millionen auf 21,3 Millionen im Jahr 2025 zurückgehen. Die Zahl der Erwerbstätigen sinkt im gleichen Zeitraum um 10 Prozent auf 48,8 Millionen, die Gruppe der Menschen, die 65 Jahre und älter sind, wächst um mehr als 20 Prozent. Junge Menschen werden zu einer Minderheit werden. Wir müssen diesen Schülerrückgang für eine qualitative Entwicklung unseres Bildungssystems nutzen. Doch wie soll diese Entwicklung aussehen? Um die Weichen richtig stellen zu können, braucht die Politik dazu Hinweise der Wissenschaft.

Der Wandel zeigt sich auch in einer zunehmend heterogenen Zusammensetzung der Bevölkerung. Ein wachsender Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund hat verschiedene kulturelle Hintergründe und vielfältige Bildungsbiografien. Die Stichworte Integration und Chancengerechtigkeit umreißen unsere gemeinsame Aufgabe. Jede und jeder soll seine individuellen Fähigkeiten und Talente entfalten können. Niemand soll hinter seinen Möglichkeiten zurückbleiben. Die soziale und kulturelle Herkunft eines Menschen darf nicht über seine Bildungschancen entscheiden. Wir brauchen deshalb auch verstärkt Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund, die kulturell bedingte Denkmuster kennen und in

ihrer Arbeit berücksichtigen. Das muss sich auch in der Ausbildung der Pädagogen widerspiegeln.

Wir leben in einer Welt, die stärker denn je international vernetzt ist. Insbesondere die Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien beeinflussen unser Leben und die Arbeitswelt tiefgreifend. Wir stehen in einem ständigen Wettbewerb: um die besten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, um Zugang zu rasant wachsendem weltweiten Wissen und um einen erfolgreichen Umgang mit anderen Kulturen und Sprachen.

Auch bei der Bildung hinterlässt die Internationalisierung tiefe Spuren. In unserer zunehmend globalisierten Welt ist der Wettbewerb um die Zukunftschancen längst auch ein internationaler Wettbewerb um die Qualität von Bildungssystemen geworden. Wir müssen die Stärken des deutschen Bildungssystems erkennen und international zur Geltung bringen und eigene Schwächen offen benennen und beheben. Bildungsforschung muss bewusst nationale Grenzen überschreiten. Wichtig ist, die Wirksamkeit der ergriffenen Maßnahmen zu evaluieren.

Demographischer Wandel und Globalisierung verändern unsere Gesellschaft grundlegend. Werte wie persönliche Autonomie und Mitbestimmung, gesellschaftliche Partizipation, individuelle Freiheit sowie Selbstverwirklichung des Einzelnen gewinnen an Bedeutung. Die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern wird nicht mehr in Frage gestellt, genauso wie die Notwendigkeit, ökologisch und ökonomisch nachhaltig zu handeln.

Ein modernes Bildungssystem muss sich mit diesem Wandel auseinandersetzen. Es gilt, die Voraussetzungen für Chancengerechtigkeit zu schaffen und individuelle Teilhabe zu ermöglichen. Wir müssen den vielfältigen unterschiedlichen Lebenskonzepten der Lernenden durch Angebote wie beispielsweise das individualisierte Lernen gerecht werden.

Sicherung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens

Bildung muss Lebenschancen eröffnen. Deshalb muss das Bildungssystem es jeder und jedem ermöglichen, das Leben selbstverantwortlich zu gestalten. Der Bildungsauftrag schließt aus diesem Grund die Orientierung an gemeinsam geteilten Werten, die Entfaltung von individuellen Talenten und Interessen ein. Geschichte und Religion, Musik und Kunst sind deshalb genauso Bestandteile von Bildung wie eine lebendige Gemeinschaft innerhalb und außerhalb der Schule als Erfahrungsraum für ein demokratisches Miteinander. Dazu gehört auch eine Debatte um die Inhalte von Bildung. Denn nicht nur die Kompetenzen verdienen Aufmerksamkeit. Wir müssen auch den offenen Dialog darüber führen, was Kinder und Jugendliche lernen sollen. Und auch hier ist wieder die Erziehungswissenschaft gefragt.

Am Ende dieses Entwicklungsprozesses muss ein Bildungssystem stehen, das die Menschen befähigt, auf dem internationalen Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein. Ein in sich abgeschottetes Bildungssystem kann den Anforderungen einer modernen, mobilen und chancengerechten Gesellschaft nicht ausreichend genügen. Grenzen müssen hinterfragt und überschritten werden. Bildung muss den gesamten individuellen Lebensverlauf – von der Kindheit bis ins fortgeschrittene Erwachsenenalter – ebenso in den Blick nehmen wie die Entwicklung der jeweiligen Institutionen und der Rahmenbedingungen im Bildungssystem.

Zentrale Bedeutung kommt der frühkindlichen Bildung zu. Neben der individuellen Betreuung und Förderung sind dabei insbesondere die Rahmenbedingungen wie die Ausstattung sowie die Professionalität und Qualifizierung des pädagogischen Personals entscheidend für spätere Entwicklungs-, Teilhabe- und Aufstiegschancen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert seit vielen Jahren Initiativen wie das »Haus der kleinen Forscher«, das mittlerweile Kinder in mehr als 20.000 Kitas erreicht. Diese umfassende frühkindliche Bildungsinitiative in Deutschland hat zum Ziel, Kinder schon früh für Naturwissenschaften, Mathematik und Technik zu begeistern. Fortbildungen und eigens erarbeitete Materialien unterstützen die pädagogischen Fachkräfte darin, gemeinsam mit den Mädchen und Jungen die Welt und die Phänomene des Alltags zu entdecken und zu erforschen.

Eines der größten Reformprojekte der vergangenen Jahre ist das Ganztagschulprogramm. Gut jede zweite Schule des Primar- und Sekundarbereichs I ist heute eine Ganztagschule. Mehr als ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe nutzt die besonderen Angebote der Ganztagschulen. Sie haben vielfältige Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche individuell zu fördern – unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund. Eltern ermöglicht sie eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ganztagschule kann das Sozialverhalten, die Motivation und die Schulleistungen von Schülern verbessern. Ganztagschulen sind in mehrfacher Hinsicht ein gutes Beispiel für die Verbindung erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Grenzgänge. Ganztagschulen ermöglichen eine Lernkultur jenseits des Unterrichts. Sie eröffnen mehr Bildungschancen für alle, sie sind lokale Bildungszentren in einer Stadt oder Region. Kooperationen mit kirchlichen Institutionen und mit Vereinen sind eine Option, die langfristig für beide Seiten bereichernd sein kann.

Ein weiteres wichtiges Handlungsfeld ist die Aus- und Weiterbildung. Der steigende Bedarf an gut qualifizierten Fachkräften erfordert ein anpassungsfähiges Berufsbildungssystem, das die berufliche Bildung als Einheit von Aus- und Weiterbildung begreift. Das Ziel ist, die berufliche Bildung eng mit den anderen Bildungsbereichen zu verzahnen und die Durchlässigkeit auch in den Hochschulbereich zu verbessern. Die jüngst getroffene Vereinbarung von Bund, Ländern und Sozialpartnern über den Deutschen Qualifika-

tionsrahmen ist ein entscheidender Reformschritt hin zu einem integrierten Bildungssystem in Deutschland.

Die Durchlässigkeit im Bildungssystem wird dabei an Bedeutung gewinnen. Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen bedeutet, dass Leistungen und Lernergebnisse anerkannt und angerechnet werden können. Es bedeutet aber auch, dass die in informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen mit einbezogen werden. Das Bildungssystem – von frühkindlicher Bildung bis zum tertiären Sektor – muss sich dafür als Gesamtsystem begreifen, es muss transparent sein und eng miteinander verzahnte Entwicklungspfade bieten.

Anreize gibt das BMBF durch die Programme »Bildungsprämie« und »Lernen vor Ort«. Mit der Bildungsprämie werden individuelle Bildungsmaßnahmen in der beruflichen Weiterbildung gefördert. Die Nachfrage nach den Prämiegutscheinen ist groß. Deshalb haben wir das Programm 2011 um zwei Jahre verlängert. Das zeigt das wachsende Interesse an Weiterbildung. Mit dem Förderprogramm »Lernen vor Ort«, das in Zusammenarbeit mit deutschen Stiftungen durchgeführt wird, stärken wir regionale Bildungsstrukturen. Ziel ist ein kommunales Bildungsmanagement. Denn die Bedeutung der Kommunen für die Weiterentwicklung von Lernen und Bildung in Deutschland wird in den kommenden Jahren weiter wachsen.

Politische Entscheidungen zum Bildungssystem sind Zukunftsentscheidungen. Sie betreffen die Lebens- und Bildungswelten aller Menschen. Für die gute Entwicklung unseres Bildungssystems ist deshalb eine wissenschaftsbasierte Grundlage unerlässlich. Bildung ist der Schlüssel zu gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe, zu wirtschaftlichem und sozialem Aufstieg. Bildung stellt die Grundlage für ein gelingendes Leben jedes Einzelnen dar. Sie ermöglicht es, die Welt zu verstehen und sich miteinander zu verständigen. Sie befähigt zu einer anspruchsvollen Berufstätigkeit und trägt in erheblichem Maße zum Wohlstand des Einzelnen wie der Gesellschaft bei. Bildung ist damit ein Schlüssel zu sozialer Gerechtigkeit. Sie ermöglicht sozialen Aufstieg und Integration. Alle gesellschaftlichen Kräfte müssen deshalb zusammenwirken, um allen Kindern Zugang zu Bildungsräumen zu eröffnen, Chancen für Bildungserfahrungen zu ermöglichen und Freiheit zu Bildungsentscheidungen zu geben.

Einleitung und Theoretische Rahmung

Einführung

Aktuelle Grenzgänge in der Erziehungswissenschaft

Hans-Rüdiger Müller, Sabine Bohne & Werner Thole

»Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge« war das Thema des 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der vom 12. bis zum 14. März 2013 in Osnabrück stattfand. Warum das Thema »Grenzgänge«? Die wachsende Bedeutung von Bildung und Erziehung in unserer Gesellschaft hat zur Folge, dass mit ihrem Gegenstandsfeld sich die Pädagogik auch als Wissenschaftsdisziplin und als Profession in ihren Konturen verändert. Dieser Wandel betrifft sie sowohl in ihrer inneren Gestalt, in ihren Teildisziplinen und Forschungsfeldern, wie auch in ihrem Verhältnis nach außen, ihrem Bezug zur Erziehungspraxis, zur Bildungspolitik und zu ihren Nachbardisziplinen. Drei Aspekte dieses Wandels seien an dieser Stelle besonders hervorgehoben und in ihren Ambivalenzen markiert.

Erstens konstatieren wir eine zeitliche und räumliche Expansion des Pädagogischen, die sich etwa in der späten Entdeckung der frühen Kindheit als Bildungsphase, aber auch in der Erweiterung der pädagogischen Aufmerksamkeit auf informelle Bildungsorte sowie in der gesellschaftlichen Herausforderung zum lebenslangen Lernen, sogar bis über die aktive Berufsphase hinaus, konkretisieren lässt. Diese Entwicklung ist von dem notwendigen Bemühen getragen, gesellschaftliche Beteiligungschancen, insbesondere auch für bildungsbenachteiligte Gruppen, zu erhöhen und allen den Zugang zu Bildungsangeboten und gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen. Im Schatten dieser Bemühungen aber liegt auch ein problematischer Trend, ein Trend zur allumfassenden Pädagogisierung des Lebens, zur Konkurrenz um individuelle Bildungsvorteile und zur Entwicklung neuer sozialer Distinktionsstrategien im Medium der Bildung. In vielen Veranstaltungen des Kongresses widmeten sich die Referentinnen und Referenten politischen, gesellschaftlichen und fachlichen Grenzgängen in diesem spannungsreichen Feld.

Zweitens hat der Ausbau der empirischen Bildungsforschung zu erheblichen Konturveränderungen in den pädagogischen Diskursen beigetragen. Die Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten Jahren in keinem Bereich so sehr entwickelt, wie in der empirischen Bildungsforschung, insbesondere dort, wo Forschungsthemen und Forschungsstrategien dem praktisch-politischem Interesse an evidenzbasiertem Steuerungswissen entgegen kamen. Das ist gewiss ein Erfolg in der Disziplingeschichte. Aber es ist auch eine Akzentverschiebung in der Vielfalt erziehungswissenschaftlicher Themen, Erkenntniswege und Forschungskulturen und in der Verteilung von Ressourcen.

Im Zentrum dieses Kongresses stand daher unter anderem der Beitrag der empirischen Bildungsforschung zur Fortentwicklung der Erziehungswissenschaft wie auch das Bedürfnis über Möglichkeiten nachzudenken, die Disziplin über diesen empirisch ausgerichteten Trend hinaus als Ganze in ihren pluralen Ausprägungen und inneren Differenzierungen weiterzuentwickeln.

Drittens steht in diesem Zusammenhang immer wieder die Frage im Raum, wie die Grenzen zwischen der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen auszuloten sind, einerseits um die Interdisziplinarität in der Forschung zu fördern, andererseits aber auch in der Auseinandersetzung mit Bedenken, die sich auf das Verschwimmen von disziplinären Grenzen richten. Die Erziehungswissenschaft hat schon lange im Zuge ihrer Öffnung zu anderen Disziplinen (zur Psychologie, zur Soziologie, zu den Kulturwissenschaften und zu vielen anderen Nachbardisziplinen) und den damit verbundenen Importen von Wissen und Terminologien eine Art innere Interdisziplinarität ausgebildet. Dadurch konnte und kann auch weiterhin der pädagogische Blick geschärft und geweitet werden. Aber immer wieder ist auch darüber zu diskutieren, was die Spezifität der eigenen erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Forschungsperspektiven im Unterschied zu denen ihrer Nachbardisziplinen ausmacht, beispielsweise den besonderen Beitrag der Erziehungswissenschaft in Differenz zur Bildungssoziologie und zur psychologischen Lehr-Lern-Forschung in der Analyse des Bildungswesens oder der Unterrichtsinteraktion und ihrer adäquaten Gestaltung.

Grenzgänge dieser Art zu versuchen, dabei eingefahrene Wege zu verlassen, um neues Terrain zu erkunden, war die Intention des Kongresses, der im Rahmen dieses Bandes in ausgewählten Beiträgen dokumentiert wird.

Zunächst entwirft *Werner Thole* in der bearbeiteten Fassung seines Eröffnungsvortrags eine Skizze der unterschiedlichen Facetten, in denen die Thematik der »Erziehungswissenschaftlichen Grenzgänge« gegenwärtig für die Selbstverständigung der Disziplin und für ihre produktive Fortentwicklung ausgelegt werden kann. Damit konturiert Thole einen weiten Horizont aktueller fachwissenschaftlicher und fachpolitischer wie auch praktischer und gesellschaftlicher Problemstellungen, die in den anschließenden Beiträgen unter spezifischen Gesichtspunkten wieder aufgegriffen werden.

Mit einem »Blick von außen« wendet sich *Axel Honneth* in seinem Beitrag »Erziehung und demokratische Öffentlichkeit – Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie« dem Verhältnis von Pädagogik und Politik unter demokratietheoretischer Perspektive zu. Honneth konstatiert ein heute offenbar »falsch verstandenes Neutralitätsgebot des Staates«, welches dazu führe, dass die Pädagogik, vormalig in den Schriften Kants, Schleiermachers, Durkheims und Deweys noch als »Zwillingsschwester der Demokratietheorie« angesehen, sich immer weiter aus ihrem politischen und demokratietheoretischen Zusammenhang löse. Konsequentermaßen plädiert er für eine erneute

Zusammenführung von Erziehungslehre und Demokratietheorie und benennt die Herausforderungen, die eine solche Annäherung mit sich bringen würde.

Mit dem zweiten Kapitel, »Grenzgänge als erziehungswissenschaftliche Herausforderungen«, werden Problemstellungen aufgenommen, denen die Erziehungswissenschaft sich heute als Ganze in einem ihre Spezialisierungen übergreifenden Sinne gegenüberstellt. Zunächst wendet sich *Meike Sophia Baader* unter dem Titel »Erziehungswissenschaft zwischen disziplinären Grenzen, Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen« den Konturverschiebungen zu, die die Erziehungswissenschaft teils in der Bestimmung ihrer zentralen Themen (Bildung, Bildungsforschung, Bildungspolitik), teils in ihrer Tendenz zur interdisziplinären und transdisziplinären Ausrichtung gegenwärtig zeigt. Dabei betont sie die Notwendigkeit, diese disziplinbezogenen Prozesse in ihrem gesellschaftlichen und historischen, auch disziplingeschichtlichen Zusammenhang zu sehen, um hieraus Perspektiven für die selbstbewusste Profilierung der Erziehungswissenschaft einerseits und die produktive Nutzung interdisziplinärer Diskussionsstände andererseits zu gewinnen.

»Territorialität als pädagogische Denkform« ist das Thema des anschließenden Beitrags von *Johannes Bilstein*. Ausgehend von einer aufschlussreichen, begriffsgeschichtlichen Rekonstruktion verfolgt er in seinem Beitrag das Moment der »Territorialität« sowohl über die Vorstellungen von Kindheit und Entwicklung hinweg, als auch im Durchgang durch die pädagogischen Diskurse zum räumlichen Arrangement von Bildungs- und Erziehungswelten, insbesondere im Hinblick auf den pädagogischen Gebrauch der Nest-Metapher. Abschließend betont Bilstein die grundsätzliche Unumgänglichkeit territorialer Bestimmungen in der Pädagogik, die damit verbundenen Risiken und die Notwendigkeit einer immer wieder zu erneuernden Legitimation pädagogischer Territorien.

Gleichsam in Komplementarität zu den Argumentationen Honneths beschäftigt sich *Dominik Krinninger* in seinem Aufsatz »Pädagogische Transformationen von Anerkennung und Demokratie« mit den Potentialen anerkennungs- und demokratietheoretischer Diskurse für die Erziehungswissenschaft, die allerdings nur dann auszuschöpfen seien, wenn es gelänge, sie in »eigene, pädagogische Perspektiven (zu) integrieren«. Krinninger sondiert verschiedene sozialphilosophische Konzepte hinsichtlich ihrer Resonanz im pädagogischen Diskurs, zeigt am Beispiel der Erziehungsphilosophie John Deweys diesbezügliche Desiderata der anerkennungstheoretischen Erziehungs- und Bildungstheorie auf und thematisiert die weiterführenden Perspektiven, die sich aus dem Verständnis von Anerkennung und Demokratie als pädagogische Figuren heraus ergeben.

Dass eine ständige Herausforderung der Erziehungswissenschaft gerade auch im Umgang mit den Grenzen der eigenen Möglichkeiten liegt, ist das Thema eines entsprechenden Symposiums gewesen, dessen Ergebnisse hier

unter dem Titel »Grenzen pädagogischen Wissens und der Umgang mit Nicht-Wissen« dokumentiert sind. *Peter Gansen, Jochen Kade, Edwin Keiner, Peter Wehling* und *Michael Wimmer* skizzieren pointiert Probleme, die sich der Disziplin in der Konfrontation mit dem »Nicht-Wissen«, mit der grundsätzlichen Vorläufigkeit und Revidierbarkeit des wissenschaftlichen Wissens wie auch mit den Grenzen szientifischer Wissensformen im Unterschied zu anderen Wissensformen stellen.

»Wohin geht die empirische Bildungsforschung« ist eine diesen Abschnitt des Bandes abschließende Frage, die sich nicht nur angesichts der Gründung der »Gesellschaft für empirische Bildungsforschung« im Frühjahr 2012 stellt, sondern vor allem auch systematisch: im Hinblick auf das Verhältnis von Bildungstheorie und Empirie innerhalb der Erziehungswissenschaft wie auch im Hinblick auf den speziellen Beitrag, den unsere Disziplin im Rahmen einer interdisziplinären empirischen Bildungsforschung leisten kann. Die in dem gleichnamigen Streitgespräch während des Kongresses vertretenen Positionen sind in den Beiträgen von *Detlev Leutner, Dietrich Benner* und *Sabine Reh* dokumentiert.

Um Neujustierungen in der Binnenstruktur der Erziehungswissenschaft und ihrer Gegenstandsbereiche geht es im dritten Abschnitt »Teildisziplinäre Grenzgänge« des vorliegenden Bandes. Unter dem Titel »Pädagogische Praktiken im Ganzttag. Praxistheoretische Überlegungen zur Verschiebung der Grenzen von Schule« geht *Till-Sebastian Idel* Verschiebungen innerhalb der schulischen Lernkulturen wie auch im Verhältnis zwischen Schule und privaten Räumen nach. Anhand von Befunden aus dem vom BMBF geförderten Schulforschungsprojekt LUGS zeichnet Idel die im Kontext der Ganztagschule forcierten Tendenzen zur Familiarisierung und Individualisierung schulischer Praktiken nach und diskutiert deren Auswirkungen auf schulische Sozialbeziehungen und Subjektivierungsprozesse.

Die Allgemeine Didaktik und ihre Stellung in den Diskussionen um eine »Vermittlungswissenschaft« stehen im Zentrum der Suchbewegungen *Gabi Reinmanns*, angeleitet von der Frage, ob die Vermittlungswissenschaft »(eine) brauchbare Perspektive für die Didaktik« bieten könne. Reinmann vollzieht eine argumentative Gratwanderung zwischen einerseits den originären Basisfiguren einer theoretisch, empirisch und praktisch ausgerichteten Allgemeinen Didaktik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin und andererseits dem – faktische Veränderungen im Gegenstandsbereich von Lehren, Lernen und Vermitteln aufnehmenden – Versuch, eine interdisziplinäre Vermittlungswissenschaft unter Einschluss der Allgemeinen Didaktik mit ihren spezifischen Problemsichten und Praxismodellen perspektivisch zu entwickeln.

Die Überschreitung vertrauter Grenzen in der Gegenstandsbestimmung und theoretischen Modellierung institutionalisierter Früherziehung fordert auch *Michael-Sebastian Honig* in seinem Beitrag »Frühpädagogik als institu-

tionalisierte Praxis – Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit«. Sein Ansatz schließt an das Konzept der Rekontextualisierung von Helmut Fend und das Konzept der interpretativen Reproduktion von William A. Corsaro an, sucht nach Schnittstellen zwischen einer Theorie pädagogischer Organisationen und einer wissenssoziologischen Kindheitsforschung und versucht Anschlüsse herzustellen an die Traditionen einer interdisziplinären empirischen Bildungsforschung in der Erziehungswissenschaft, ohne deren Engführungen im Bereich der Frühpädagogik fortzuschreiben.

Einen Umriss der gegenwärtigen Lage der Sozialen Arbeit als wissenschaftlich-praktischer Disziplin liefert *Karin Böllert* in ihrem Beitrag »Grenzlose Soziale Arbeit – Soziale Arbeit als Grenzgängerin?«. Demnach gilt es, Soziale Arbeit als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin im Verhältnis zu ihren Nachbardisziplinen neu zu bestimmen. Grenzgänge seien dabei in drei Richtungen erforderlich: hinsichtlich der »Eingrenzung« Sozialer Arbeit als »Terrain der Wohlfahrtsproduktion«, hinsichtlich der praktischen Ambivalenz Sozialer Arbeit als »Begrenzung« und »Entgrenzung« ihrer präventiven Strategien und schließlich im Hinblick auf ihre unvermeidbare »grenzüberschreitende Normativität«, die in den praktischen und theoretischen Reflexionshintergrund Sozialer Arbeit eingebunden werden müsse.

Erkundungen an den Grenzen zu Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft werden in den beiden Beiträgen angestellt, die dem vierten Abschnitt zugeordnet sind. *Jürgen Oelkers* setzt sich anhand historischer Dokumente mit der Entwicklung des Verhältnisses von Allgemeiner Pädagogik, Medizin und Sonderpädagogik seit Beginn des 19. Jahrhunderts auseinander und rekonstruiert so die Exklusion des Lernens mit körperlichen bzw. geistigen Behinderungen aus dem allgemeinpädagogischen Diskurs. Dabei sei diese bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts kaum problematisierte Spaltung der Disziplin in eine Allgemeine Pädagogik für »normale« und eine Sonderpädagogik für »behinderte« Kinder primär nicht auf innerwissenschaftliche Prozesse zurückzuführen, sondern wesentlich von der staatlichen Durchsetzung einer allgemeinen Volksschulerziehung beeinflusst, die von vornherein, selbst in ihren reformpädagogischen Erneuerungen, die Exklusion von Kindern mit Behinderungen bewirkt habe. Der Beitrag endet mit der Forderung nach einer Pädagogik für alle Kinder unter Berücksichtigung der Gesichtspunkte von Differenz und Heterogenität.

Einen Grenzgang zwischen Erziehungswissenschaft und Ökonomie beschreitet *Susanne Weber* in ihrem Beitrag »Entrepreneurship Education«. Ausgehend von der besonderen politischen Bedeutung unternehmerischer Kompetenzen sowohl für die ökonomische Innovation als auch für die Beschäftigungssicherung und geleitet von der Einsicht, dass diese allein mit ökonomischen Instrumenten nicht zu erzeugen sind, zeige sich, so Weber, innerhalb der Ökonomie ein gegenwärtiger Trend, auf »relevante pädagogische Perspektiven und Wissensbestände« zurückzugreifen. Dabei würden

sowohl die Vermittlung von Fachwissen, als auch der Aufbau von Verantwortungsbewusstsein und moralischer Urteilsfähigkeit ins Auge gefasst und nach Konzepten auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems gefragt.

Der fünfte und letzte Abschnitt des vorliegenden Bandes ist mit dem Titel »Grenzgänge zwischen differenten ‚Welten‘ und ‚Lebenspraxen‘« überschrieben und richtet die Aufmerksamkeit auf Phänomene der Differenz und Vielfalt im Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft. Als erstes wenden sich *Manuela Pietraß* und *Christina Schachtner* in ihrem Beitrag den Grenzüberschreitungen zwischen Virtualität und Realität im Umgang mit dem Internet zu, um diese als ein Feld informeller Bildungsprozesse interpretierbar zu machen. In der mit dem Foucaultschen Konzept der »Heterotopie« begründeten Überwindung des bipolaren Modells von »Realität« und »Virtualität« plädieren die Autorinnen für eine dynamische und relationale Analyse der Übergänge und Vermischungen des Differenten, in der auch medienpädagogische und bildungstheoretische Perspektiven zu verorten seien.

Auf Grundlage einer qualitativen Studie gehen *Rolf-Torsten Kramer* und *Susann Busse* in ihrem Beitrag »Jugend zwischen Familie und Schule – Grenzgänge der Bildung zwischen Unterstützung und Blockierung der Individuation« der Frage nach, ob und unter welchen Bedingungen Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Jugendlichen im Spannungsfeld von Schule und familiärer Sozialisation zu – schwer prognostizierbaren – »Grenzgängen« werden können. Nach einer kurzen Darstellung der theoretischen Perspektiven auf die interaktiven Zusammenhänge und Auswirkungen zwischen Schule und Familie diskutieren sie das Zusammenspiel beider Lernfelder an einem exemplarischen Fall. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Studie wird abschließend nach den Folgerungen für eine gelingende pädagogische Praxis gefragt.

Grenzverläufe im Mikrobereich der Familie bilden den Fokus des Beitrags von *Kim-Patrick Sabla*, der mit dem Titel »Innerfamiliäre Grenzziehungen. Alte und neue Grenzen der Elternrollen als Herausforderung Sozialer Arbeit« überschrieben ist. Vor dem Hintergrund des Wandels von Familie, Geschlecht und Elternschaft nimmt er die innerfamiliären Prozesse des »doing family« im Sinne einer aktiven Hervorbringung und Gestaltung des Familienalltags in den Blick, wobei sowohl die Aushandlungsspielräume der AkteureInnen als auch die strukturellen Begrenzungen dieses Spielraums Beachtung finden. Mit einem Ausblick auf die Rolle der Sozialen Arbeit im Prozess des Wandels von familialen Geschlechterverhältnissen und Elternrollen endet der Beitrag.

Margrit Stamm fokussiert in ihrem Artikel »Frühe Kindheit in Mittelschichtfamilien« auf die bislang noch wenig erforschte Fragestellung, welche Betreuungsformen und Förderaktivitäten bildungsnahe Familie für ihre Kinder wählen, wie diese organisiert werden und welche Rolle dabei Müttern und Vätern zukommen. Auf Grundlage vorliegender Forschungsbefunde

versucht sie die These zu begründen, dass Eltern bildungsnaher Familien der Mittelschicht die Betreuung und Förderung so arrangieren, dass sie der eigenen Statuserhaltung dienen. Dabei spielten die Mütter, auch wenn sie Vollzeit berufstätig sind, die größere Rolle. Abschließend formuliert sie bildungs- und sozialpolitische Forderungen, welche sich aus den Erkenntnissen der Forschung ableiten lassen.

Es liegt in der Logik von Publikationen dieser Art, dass aus dem breiten und inhaltsreichen Spektrum der vielen Kongressbeiträge nur eine kleine Auswahl in diesen Band aufgenommen werden konnte. Die Herausgeberin und die Herausgeber haben sich dabei an der Absicht orientiert, einen strukturierten Querschnitt durch aktuelle »Grenzgänge« innerhalb und am Rande unserer Disziplin zu liefern, die Anlass für eine selbstreflexive Aufmerksamkeit auf Entwicklungen (in) der Erziehungswissenschaft geben. Unser Dank gebührt zunächst den Autorinnen und Autoren, die ihre Kongressvorträge für den Abdruck in diesem Band zur Verfügung gestellt und überarbeitet haben. Thomas Grunau war bei der redaktionellen Betreuung der Beiträge und bei der Erstellung der Druckvorlage ebenso wie in der Endphase Gesa Rüttgers eine unentbehrliche Hilfe. Ihnen beiden gilt der Dank des Herausgeberteams.

Wir hoffen, dass die Beiträge in diesem Band das Nachdenken über Grenzgänge wie auch über notwendige erziehungswissenschaftliche Grenzziehungen beleben und Forschungen zum Themenfeld anregen.

Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge

Ein Plädoyer für den souveränen Umgang mit Grenzen¹

Werner Thole

Wie Reisen in die Zukunft ohne räumliche und zeitliche Grenzgänge möglich sind, war Ende 2011 zu registrieren. Am 29. Dezember 2011 veränderte die kleine Inselgruppe Samoa ihre Zugehörigkeit zur Zeitzone und übersprang einen kompletten Tag. Anstatt weiterhin zu jener Region zu zählen, wo die Sonne zuletzt untergeht, gehört die Inselgruppe jetzt zu den Ländern, wo sie zuerst aufgeht. Während die BewohnerInnen der samoanischen Staaten-Gruppe im Dezember einen Tag ihres Lebens verloren, gewannen sie über die gesamte Lebenszeit einen Tag hinzu. Vor dem Altern Flüchtende können nun mittels einer kleinen Reise von West-Samoa auf die »Inseln des vorherigen Tages« Ost-Samoas den Beginn des neuen Lebensjahres zumindest um einen Tag verschieben. Der kommende Tag kann so zugleich der gleiche wie der gestrige sein und der gestrige zugleich der heutige.

Dass das Verschieben von Grenzen und Grenzgängen mehr ist als ein vergnügliches Spiel mit Raum, Zeit und Sichtweisen zeigt ein Blick auf den augenblicklichen Zustand der weltweiten Wirtschafts- und Finanzmärkte. Mehr als deutlich illustriert uns dieser, welche gefährlichen, komplexen und unkalkulierbaren Grenzgänge das Einstürzen bisheriger Grenzmarkierungen hervorrufen kann. Nationalstaatliche, an alten Grenzen sich orientierende politische Konzeptionen scheinen keine erfolgreichen Wege mehr darzustellen, Länder wie Griechenland, aber auch Italien, Spanien, Portugal und Irland aus den staatlichen Verschuldungsmisere zu führen. Selbst in den Feuilletons und auf den Wirtschaftsseiten von eher als konservativ eingestuften Zeitungen wird das »Leiden am Kapitalismus« beklagt (vgl. FAZ 30. 01. 2012). Sogar auf dem Weltwirtschaftsgipfel in den Schweizer Bergen sprachen sich zu Beginn des Jahres 2012 gestandene ManagerInnen und FinanztechnologInnen nur noch in Ermangelung an Alternativen für das bestehende, neoliberale Wirtschaftssystem aus. In der Hoffnung, neue Ideen und Lösungen entdecken zu können, blickten sie nach Porto Alegre zum dort zeitgleich stattfindenden Weltsozialforum, wo VertreterInnen von sozialen Bewegungen und SozialpolitikerInnen gegen die weltweiten sozialen, kulturellen und ökonomischen Ungleichheitsstrukturen demonstrierten und für mehr soziale und ökologische Gerechtigkeit votierten. Ein gesellschaftlich zunehmend entfesselter Kasino-Kapitalismus hat längst alle nationalstaatlichen Grenzen

1 Für diesen Band leicht veränderte Fassung des Eröffnungsvortrages des 23. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

überwunden und überdeutlich gezeigt, wie sehr der weltweite Globalisierungsprozess zur Wirklichkeit geworden ist. Das bittere, existentielle »Leiden am Kapitalismus« der einen wird für andere zum Motiv, um über das Ziehen neuer Grenzen zu rasonieren.

Das Thema des 23. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft »Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge« hätte angesichts der aktuellen Ereignisse wohl kaum treffender gewählt werden können. Die Verfasstheit der Gesellschaft erinnert an die These des amerikanischen Soziologen Richard Sennett (1998) von der effizienzgesteuerten Durchökonomisierung der Gesellschaft. Auch wenn Richard Sennetts These von der schleichenden, aber kontinuierlich fortschreitenden Ökonomisierung auch des Bildungs- und Sozialsystems nicht zugestimmt werden kann, wird die Beobachtung kaum Einsprüche hervorrufen, dass die aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gegenwärtig interessierenden Fragen und Herausforderungen nicht unabhängig von den ökonomischen Neuformatierungen moderner Gesellschaften zu reflektieren sind.

Spätestens wenn aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nach den Rahmen und Bedingungen der öffentlichen Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Hilfeangebote gefragt wird, erfordern die zuvor aufgerufen Kontexte Beachtung. Die schlichte, empirisch hinreichend belegte Tatsache, dass die Herkunftsfamilie trotz sich historisch verändernder Bildungschancen und -barrieren eine zentrale Variable für Bildungs- und Qualifizierungskarrieren darstellt und das schulische und berufliche Übergangsentscheidungen über das soziale Herkunftsmilieu gesteuert werden, stellt für die Erziehungswissenschaft und die Pädagogik weiterhin eine bislang weder theoretisch noch praktisch bewältigte Herausforderung dar. Helmut Fend und seinen MitarbeiterInnen (Fend/Berger/Grob 2009) kommt das Verdienst zu, auf die prägende Bedeutung des sozialen und familialen Milieus für die Gestaltung der Biographie unlängst nochmals nachdrücklich und im Längsschnitt hingewiesen zu haben. Die Chancen eines Heranwachsenden in der Bundesrepublik Deutschland aus einem Milieu mit einer wenig entwickelten Tradition der Bildungsaspiration einen akademischen Abschluss zu erreichen, stehen im Vergleich zu einem Kind aus den höheren Bildungsschichten weiterhin ungleich schlechter. Diese ebenso schlichte wie zugleich weiterhin dramatische Erkenntnis findet sich auch in Studien hervorgehoben, die die institutionellen, pädagogischen Angebote für unter sechsjährige Kinder in den Blick nehmen. Im April 2012 wurden die ersten zentralen Ergebnisse der nationalen Untersuchung zur »Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit« (NUBBEK) (Tietze u. a. 2012) vorgelegt. Darin ist zu lesen, dass der »Bildungs- und Entwicklungsstand der Kinder (...) stärker mit Merkmalen der Familie als mit Merkmalen der außerfamiliären Betreuung zusammen« (Tietze u. a. 2012, S. 11) hängt. Ohne diese Befunde zu dramatisieren, stimmen die Botschaften, die sie kommunizieren, doch nachdenklich. Ver-

trauen wir den vorgetragenen Befunden, dann erhalten in über 97% der bildungsorientierten Angebote für Kinder im vorschulischen Alter Kinder nicht unter Bedingungen einer guten Prozessqualität die Möglichkeit, ihre sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten altersentsprechend zu qualifizieren und somit möglicherweise die herkunfts- und milieugebundene Nichtbeteiligungen an Bildungserfahrungen auszugleichen. Sicherlich können auf der Basis dieser Befunde keine Aussagen bezüglich der Professionalität und der Professionalisierung der institutionalisierten Pädagogik formuliert werden. Und auch die 2012 veröffentlichten Ergebnisse der Studien zu den Kompetenzen von Grundschulkindern liefern erneut deutliche Hinweise für die Annahme, dass Kinder mit mindestens einem Elternteil, das einem akademischen oder technologischen Beruf nachgeht, größere Chancen besitzen, eine hohe Kompetenzstufe zu erreichen, als Kinder aus armutsgefährdeten Milieus, und über mehrfach bessere Bedingungen verfügen, eine Empfehlung für den Besuch eines Gymnasiums zu erhalten (vgl. Bos u. a. 2012). Ernüchternd ist also weiterhin zu registrieren, dass die Möglichkeiten der Bildungs- und Sozialsysteme, die Durchschlagskraft und nachhaltige Wirkung der familialen, intergenerationalen Transmissionsleistungen zu brechen, trotz der durchaus auch zu registrierenden Reformbemühungen der schulischen wie nicht-schulischen Institutionen, immer noch sehr überschaubar und begrenzt zu sein scheinen.

Nach wie vor sind nicht nur die Formen der materiellen Lebensgestaltung, sondern auch die Teilhabemöglichkeiten an den sozialen und kulturellen Angeboten der Gesellschaft äußerst different. Insbesondere vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass sich gegenwärtig am »unteren Rand« der Gesellschaft dynamisch neue Spaltungen herausbilden und die Kontur der »klassischen« Problem- und Ungleichheitslagen verschärfen (vgl. Groh-Samberg 2005; Rieger/Leibfried 2001), gewinnt dieser Aspekt Bedeutung. Marginalisierungen, soziale und kulturelle Exklusionsdynamiken und Formen der Desintegration zeigen immer deutlicher auch Formen von ausgewiesenen Ausgrenzungen, von Ausschließungen, die sich zwar auch noch, aber nicht mehr nur und ausschließlich über die Verfügbarkeit über geringe materielle Ressourcen erklären lassen. Gefühle der Ausgrenzung und der Desintegration entstehen auch aufgrund mangelnder gesellschaftlicher Teilhabe am Arbeitsmarkt, in den sozialen Milieus, aber auch an den gesellschaftlich vorgehaltenen Angeboten der Bildung und des Sozialen. Ausschluss von Teilhabe, gebrochene oder gebremste Partizipationsmöglichkeiten minimieren die Chancen, gesellschaftliche Anerkennung zu erfahren und Zugehörigkeit in einer umfassenden Form zu erleben. Spätestens wenn reflektiert wird, dass etwa ein Drittel der jugendlichen wie erwachsenen bundesrepublikanischen Bevölkerung xenophobischen, rassistischen, antisemitischen und auf Unwertigkeit beruhenden Denkfiguren zustimmen, diese Deutungsschablonen also

nicht nur das Handeln des postnationalsozialistischen Untergrunds bestimmen, ist die Erziehungswissenschaft und die Pädagogik gefordert.

I

Die bundesrepublikanische Gesellschaft des doch noch relativ jungen 21. Jahrhunderts ist »anders« als die des 20. Jahrhunderts – wenn auch nicht so »anders«, wie in postmodern gefärbten Debatten zuweilen angenommen wird. Diese schlichte Erkenntnis trifft auch auf die Bildungs- und Sozialsysteme und auf die erziehungswissenschaftlichen, empirischen wie theoretischen Reflexionen zu. Die Erziehungswissenschaft bleibt gefordert und ist aufgefordert, über das von ihr produzierte empirische Wissen die Politik wie auch die Systeme und Orte der schulischen und nichtschulischen Bildung, der sozialen Unterstützung und Hilfe dazu anzuregen, sowohl über strukturelle Veränderungen wie aber auch über die favorisierten pädagogischen Handlungspraxen kritisch nachzudenken. Dies auch, um die Grenzmarkierungen, die Teilhabe behindern, zu benennen. Empirisch gut fundierte Argumente plädieren dafür, bisherige Grenzen zwischen den unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems wie auch zwischen den Angeboten des Bildungs- und denen des Sozialsystems in Frage zu stellen. In seiner inzwischen auch auf Deutsch zugänglichen Studie »Das Unbehagen in der Gesellschaft« reflektiert der französische Soziologe und Sozialphilosoph Alain Ehrenberg (2012) den umfassenden Wandel des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft sowie der mentalen Verfassung der Subjekte und deren Beziehung zu den Institutionen. Ausgehend von seinen Analysen plädiert er für eine stärkere Verknüpfung der regierenden, erziehenden und psychotherapeutischen Arrangements. Nachdrücklich votiert er für eine andere, neue Verknüpfung der institutionellen Angebote der Gesundheits- und Sozialsysteme in den hochentwickelten Industrienationen. Psychische Formen des Leidens sind, so führt er aus, von sozialen Exklusions- und Missachtungserfahrungen kaum noch zu trennen, und dementsprechend sind die gesellschaftlichen Hilfsangebote aufgefordert, sich neu zu strukturieren, sollen sie auch weiterhin beanspruchen, auf die – jetzt multikomplexen – Leidenserfahrungen der Individuen adäquat reagieren zu wollen. Offener und flexibler zu modellieren sind etwa auch die Markierungen und die Übergänge von der frühen familialen Betreuung, Erziehung und Bildung von jüngeren Kindern in der Familie und den frühpädagogischen öffentlichen Angeboten der Kindertageseinrichtungen. Ebenso sprechen viele, auch empirische Erfahrungen dafür, den Übergang von den pädagogischen Elementar- in den schulischen Primarbereich nicht als plötzlichen Grenzübergang, sondern als einen Grenzüberschreitungsprozess zu konzipieren. Bezüglich der Übergänge von der Grundschule

in die weiterführenden Schulformen und den hier zu erkennenden strukturellen, schulformstabilen Grenzmarkierungen scheinen gute, wenn auch empirisch nicht durchgängig belegte Argumente dafür zu votieren, Übergänge zu vereinfachen und fließender zu gestalten.

Die Ermöglichung von einfacheren Grenzgängen und -übertritten sollte jedoch nicht dazu beitragen, die jeweils unterschiedlichen Logiken und konzeptionellen Profile, Aufgaben und Ansprüche der unterschiedlichen Bildungsformen und -angebote zu negieren. Die familiäre Sozialisation folgt anderen Modalitäten und Praxen als die institutionellen Angebote der frühen Pädagogik. Grenzmarkierungen zu entschärfen, ohne strukturell bedingte Unterschiede zu ignorieren, lautet hier die Herausforderung, die auf kluge Antworten wartet.

Wenn dafür plädiert wird, Übergänge zwischen den Bildungssystemen und den Angeboten des Sozialsystems, zwischen Schule und der Sozialen Arbeit, zwischen Fort- und Weiterbildungsangeboten und hochschulischen Qualifizierungen oder beispielsweise zwischen dem beruflichen Ausbildungssystem und nachqualifizierenden Maßnahmen zu erleichtern und Schnittstellen zu markieren, dann scheint auf der disziplinären Ebene auch die Überprüfung von Grenzmarkierungen und eine Suche nach Gemeinsamkeit angebracht. Hierzu sind die Schulpädagogik ebenso aufgefordert wie die Berufs- und Erwachsenenpädagogik, die Sonder- wie die Sozialpädagogik, die Pädagogik der Kindheit wie die zunehmend deutlicher auf ihre Eigenständigkeit verweisende Grundschulpädagogik. Über die Neugestaltung von Übergängen zu sprechen heißt auch teildisziplinäre Grenzen innerhalb der Erziehungswissenschaft zu überprüfen, heißt vielleicht nicht, teildisziplinäre Grenzen einzureißen, aber Grenzgänge zwischen ihnen zu initiieren und Synergien zu lokalisieren.

Pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Wissen gewinnt gegenwärtig zum Verstehen von Welt an Bedeutung. Soziale Kommunikation und kulturelle Praxen sind ohne pädagogische Erkenntnisse kaum noch zu verstehen. Die Veralltäglichung des pädagogischen Wissens erinnert aber nachdrücklich auch daran, dass der Transfer oder die Transformationen von Wissen in Können, von Theorie in Praxis keineswegs – zumindest nicht unproblematisch – über einen Trichterprozess realisierbar sind. Pädagogisches Wissen schafft ebenso wenig eine besser modulierte pädagogische Praxis wie das Verstehen dieser Praxis automatisch eine Veränderung von Praxis hervorbringt. Ein Transfer von der Theorie in die Praxis ist weder alltagspraktisch noch technologisch zu operationalisieren. Der immer wieder eingeklagte Transferprozess, daran erinnern jüngere Studien ebenso wie die Befunde der Verwendungsforschung, ist komplexer und komplizierter als zuweilen angenommen und keineswegs eindimensional und linear (vgl. u. a. Beck/Bonß 1989; Thole/Cloos 2000). Das kann die erziehungswissenschaftliche Forschung und Theoriebildung nicht von der Aufgabe entlasten, Grenzgänge zu

initiierten und das gewonnene Wissen verständlich zu kommunizieren. Aber auch empirisch noch so belastbare Befunde über klügere und gelungene Praktiken und Praxen der Unterrichtsgestaltung, über erfolgreiche Wege der beruflichen Qualifizierung, klügere und adressatInnen-freundlichere, partizipative Modulationen von Hilfe, Betreuung und Prävention führen nicht unvermeidlich auch zu anderen pädagogischen Praxen.

Die Ansprüche an die Pädagogik und die Herausforderungen an die Erziehungswissenschaft nehmen zu und zugleich verschieben sich die Grenzen bezüglich der Themen und Gegenstände, die Pädagogik und Erziehungswissenschaft ausmachen, kontinuierlich. Beobachten können wir einerseits eine stärkere Aufmerksamkeit gegenüber dem und Inanspruchnahme des Bildungs-, Erziehungs- und Sozialsystems. Erziehungswissenschaftliches Wissen findet zunehmend Beachtung, beispielsweise bezüglich der Gestaltung von Generationenbeziehungen in und außerhalb der Familie, des lebenslangen Lernens, des Ausbaus der frühkindlichen Bildung und der Moderation von Übergängen zwischen unterschiedlichen Systemen und Institutionen des Bildungs- und Sozialsystems, wenn auch vielleicht nicht in dem Umfang, der erwünscht und erforderlich wäre. Dass die Markierungen zwischen pädagogisch und nicht-pädagogisch undeutlicher werden, stellt hier eine zusätzliche Herausforderung dar. Andererseits ist jedoch auch wahrzunehmen, dass pädagogische Angebote verstärkt kritisch begutachtet werden und die Markierungen zwischen pädagogisch und nicht-pädagogisch undeutlicher werden. Die Entstrukturierung pädagogischen Wissens in den Alltag und die Entterritorialisierung des Pädagogischen im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungen ist nicht zu übersehen und fordert auch von der Erziehungswissenschaft, die hier zu erkennenden neuen Grenzverschiebungen und -aufweichungen zu beobachten.

Erst die Identifizierung von Differenz macht Grenzgänge und Grenzüberschreitung möglich. Der Erfolg wird zudem auch darüber gesteuert, ob und wie es gelingt, teildisziplinäre Grenzen zu beleuchten. Teildisziplinäre Zuständigkeiten zu reflektieren impliziert auch, methodologische Paradigmen und darüber fundierte Abgrenzungen zu überdenken, um einerseits Berührungspunkte mit anderen Disziplinen zu lokalisieren, aber auch um Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen teildisziplinären erziehungswissenschaftlichen Kulturen zu identifizieren. Konkreter: Wie schon die »empirische Wende« die Pädagogik zur Neubestimmung animierte, so fordert gegenwärtig »die empirische Bildungsforschung« die Erziehungswissenschaft heraus. Der generalisierende Sprechakt »die empirische Bildungsforschung« trifft bei näherer Betrachtung jedoch nicht einmal zu, geht er doch von einer Einheitlichkeit der empirischen Bildungsforschung aus, die so nicht anzutreffen ist. Dass eine empirische Bildungsforschung sich auf alle informellen, non-formalen und formalen pädagogischen Handlungsfelder beziehen kann, sie strukturell interdisziplinär ausgerichtet ist und sich forschungsmethodolo-