

Inhaltsverzeichnis

Daniel Goldmann, Sophia Richter, Thomas Wenzl
Die Grenzen der Erziehung revisited. Einleitung..... 7

GRENZEN DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Andreas Wernet
Geltungsdiskurse – Angemessenheitsdiskurse – Akklamationsdiskurse.
Zu den Grenzen des *Sisyphos*..... 19

Daniel Goldmann
Sisyphos oder die Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft..... 41

Fabian Dietrich
Zum Sein und Sollen. Eine relationale Perspektivierung des Verhältnisses
schulischer Programmatik und Wirklichkeit am Beispiel Inklusion..... 65

Katharina Kunze
Kooperation! Der Kooperationsimperativ als Versuch einer symbolischen
Bearbeitung der Grenzen pädagogischer und wissenschaftlicher
Machbarkeit 83

GESELLSCHAFTLICHE UND INSTITUTIONELLE GRENZEN DER ERZIEHUNG

Wolfgang Meseth
Siegfried Bernfelds „Grenzen der Erziehung“ revisited. Eine
systemtheoretische Betrachtung..... 105

Thomas Wenzl
Spott und Empörung. Zur zivilisatorischen Ambivalenz von Erziehung.... 121

Imke Kollmer
Die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation in der universitären
Lehre. Einige Schlaglichter auf institutionelle, ideengeschichtliche und
disziplinäre Erkenntnishindernisse 141

Hannes König
Enttäuschung nach Programm. Zum universitätspädagogischen Umgang
mit passiver studentischer Beteiligung am Beispiel der pandemie-
bedingten Online-Lehre 157

INTERAKTIVE UND SUBJEKTBEZOGENE GRENZEN DER ERZIEHUNG

Sven Thiersch
Pädagogische Begrenzungen digitaler Entgrenzungen. Diskurse und
Rekonstruktionen zur Frage der „digitalen Erziehung“ im Unterricht..... 179

Sophia Richter
Grenzfiguren der Erziehung: Autorität und Disziplin. Historisch-
systematische Reflexionen 199

Margret Dörr
Zur Rede von ‚Nähe-Distanz-Regulation‘ im aktuellen pädagogischen
Diskurs um Grenzen (in) der Erziehung 219

Marion Thuswald
Sexualerziehung und ihre Grenzen zum Thema machen.
Suchbewegungen zu Möglichkeitsräumen und Spannungsfeldern
pädagogischer und wissenschaftlicher Praxis 239

Die Grenzen der Erziehung revisited. Einleitung

In Bernfelds „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ von 1925 kritisiert der Autor die pädagogischen Gelehrten bekanntermaßen bissig als „wunderliche Astronomen, die nachts fest schlafen und sich morgens von Sternen erzählen lassen, um nach Tische über sie zu denken und zu schreiben“ (Bernfeld 1973: 31). Diese fehlende Orientierung an der Wirklichkeit führe dazu – so Bernfeld –, dass „die Pädagogiker“ (ebd.) – wie er sie etwas lästerlich nennt – „unentwegt den Felsblock der pädagogischen Mittel auf den Gipfel des Idealbergs wälzten“ (ebd.) und für diese „Überhebung von boshafte[n] Göttern mit Mühsal und Erfolglosigkeit bestraft“ (ebd.: 39) würden. Sisyphos ist für Bernfeld folglich nicht der „Berufsheilige der Pädagogen“ (Tenorth 2006b: 582), wie dies häufig formuliert wird, sondern das Symbol für die Missachtung der eigenen Grenzen bzw. der Grenzen der Erziehung. Es gelte stattdessen, so Bernfeld, erstens zu akzeptieren, dass Erziehung Grenzen gesetzt sind und zweitens in der Folge mit theoretischen und empirischen Mitteln der Wissenschaft diese Grenzen auszuloten.

Trotz enormer Verwissenschaftlichung der Pädagogik (vgl. Brezinka 2015; Tenorth 2006a) hat sich bis heute an dieser von Bernfeld diagnostizierten Lage der Pädagogik wenig geändert. Im Gegenteil belastet sie sich selbst stets aufs Neue mit Forderungen, die sie praktisch dann nicht einzulösen vermag. Seien es der Wunsch nach einer pädagogischen Praxis, die ohne Strafe und Disziplinierung auskommen soll, die Orientierung an einem umfassenden Inklusionsgedanken, der Heterogenität ausschließlich als Bereicherung, nicht aber als potentiell Handlungsproblem verstanden wissen will, die Forderung nach einer Beseitigung von Bildungsungerechtigkeit durch die Schule in einer durch Bildungsungleichheit geprägten Gesellschaft etc. Stets ruft die Pädagogik auf programmatischer Ebene Ziele aus, die sie fortwährend an ihre praktischen Grenzen stoßen lässt.

Und auch die Wissenschaft von der Pädagogik erscheint tief verstrickt in das Spannungsfeld zwischen normativ Gefordertem und Möglichem. Von einer selbstbewussten pädagogischen Wissenschaft, die sich selbstgenügsam der Sache der Erkenntnis widmet, kann jedenfalls sicher keine Rede sein. Eher prägt den wissenschaftlichen pädagogischen Diskurs ein Antagonismus zwischen Positionen, die die pädagogische Praxis mit besonders anspruchsvollen Forderungen vor sich hertreiben und solchen, die ihr Hauptgeschäft in einer herablassenden Desillusionierung (vgl. Flitner 1991) der Praxis sehen. Nicht Proposition und Opposition, das Gegeneinanderführen konkurrierender

Thesen scheinen strukturgebend für den pädagogischen Diskurs zu sein, sondern ein ewiges Ringen um das Verhältnis von normativen Idealen und pädagogisch Möglichem. Und so werden auch in regelmäßigen Abständen in der Erziehungswissenschaft die Grenzen der Erziehung unter dieser Formel zum Thema gemacht (vgl. Dudek 1999).

Weder die Diagnose noch die Argumentation sind für die erziehungswissenschaftliche Reflexion neu. So wurde auf dem DGfE-Kongress von 1982 in der – damals noch – Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung von Ulrich Herrmann u.a. (1983) nicht nur die unzureichende Begrenzung der Erziehungswissenschaft durch eine normative Überformung der erziehungswissenschaftlichen Perspektive als zentrale Ursache für den unbefriedigenden Zustand der Disziplin hervorgehoben. Sogar Bernfelds Sisyphos stellt hier den argumentativen Ausgangspunkt der Arbeitsgruppe dar. Und dennoch erscheint uns eine Wiedervorlage der ‚Doppelfrage‘ nach den Grenzen der Erziehung und den Grenzen der Erziehungswissenschaft notwendig und gewinnbringend. Denn seit der Veröffentlichung von Bernfelds Sisyphos vor knapp 100 Jahren, der fortschreitenden Versozialwissenschaftlichung der Pädagogik wie auch der Institutionalisierung der kritischen Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft, z.B. in Form der Kommission für Wissenschaftsforschung, sind zahlreiche Antworten auf die Frage nach den Grenzen der Erziehung und der Pädagogik formuliert worden.

Bei der Formel der „Grenzen der Erziehung“ ist es aber zwingend notwendig zu differenzieren, was damit gemeint und auch nicht gemeint ist, denn darunter werden und wurden „sehr heterogene Themen diskutiert“ (Dudek 1999: 53). Dies umfasst Grenzen der Erziehung aufgrund von:

- Grenzen der Erziehbarkeit, z.B. Gebrechen, Trotz oder Widerstand,
- (neuen) Kinderrechten und Fragen der Autonomie der Kinder,
- Begrenzungen durch Staat, Religion oder andere gesellschaftlichen Akteuren
- Grenzen in der Zuständigkeit gegenüber anderen Erziehenden (z.B. der Jugendhilfe in Relation zu den Eltern), gegenüber anderen Professionen (z.B. Psychotherapie oder Medizin) oder im Kontext der Entgrenzung des Pädagogischen gegenüber nicht-pädagogischen Akteuren (z.B. den Massenmedien) oder informell Erziehenden,
- Grenzen der Zuständigkeit gegenüber anderen gesellschaftlichen Akteuren (z.B. dem Staat oder der Wirtschaft, wenn es um nicht-pädagogische gesellschaftliche Probleme geht) sowie
- Grenzen der Zumutbarkeit von Erziehung oder Legitimität von Erziehungsansprüchen (z.B. Beeinflussung der Politik auf Bürger durch ‚nudgende‘ Maßnahmen und damit der Unterscheidung von Politik und Pädagogik) (Dudek 1999).

Zentral erscheint uns dabei nicht nur die thematische Vielfalt, sondern v.a. auch die unterschiedliche Thematisierungsweise der Grenzen der Erziehung. Wir unterscheiden hier – homolog zum obigen Antagonismus – eine erziehungswissenschaftliche Variante der (Selbst-)Kritik an fehlenden Grenzen oder der fehlenden Anerkennung von Grenzen der Erziehung (z.B. Bernfeld 1973; Schelsky 1963; Giesecke 1999) und eine pädagogische Variante der Kritik an übermäßiger, falscher oder illegitimer Begrenzung der pädagogischen Praxis (z.B. Nohl 1926; Brumlik 1995). Die eine Variante agiert mit deskriptiven Analysen und desillusionierenden Abkühlungen von Reformeifer, indem sie nachzeichnet, welche Momente konstitutiv die pädagogische Praxis strukturieren und mit welchen Folgen Missachtungen dieser Momente einhergehen. Die andere Form operiert im Modus der Widerständigkeit und der Veränderung gesellschaftlicher und pädagogischer Praxis. Grenzen werden als nur aktuelle Limitierungen thematisiert, die es zu mindern bzw. zu überwinden gilt.

Wie der Verweis auf Bernfelds Sisyphos zu Beginn verdeutlicht, wählt dieser Band als grundlegende Perspektive die erziehungswissenschaftliche Variante. Eine Relektüre von Bernfelds Sisyphos dient dabei zwar einzelnen Beiträgen des Bandes als Ausgangspunkt ihrer Argumentation (Wernet, Meseth, Dietrich). Auch wird das Buch selbst zum Analysegegenstand (Goldmann). Anliegen des Bandes ist es aber nicht, eine Bernfeld-Exegese zu betreiben. Vielmehr dient Bernfeld als Ankerfall einer *erziehungswissenschaftlichen* Reflexion konstitutiver sozialer¹ Grenzen der Erziehung jenseits normativer, politischer oder wertebasierter Präferenzen wie auch jenseits von Zeitdiagnosen.

Auch wenn in einzelnen dieser Forschungsfelder zu den sozialen Grenzen der Erziehung Stagnation (vgl. für die Schultheorie Idel/Stelmaszyk 2015) wie auch die anfänglich beschriebenen Dauerschleifen der erneuten ‚Missachtung‘ von Grenzen in den pädagogischen Idealen auf der einen und Desillusionierungen durch erziehungswissenschaftliche Reflexionen auf der anderen Seite

¹ Bernfeld hat als zweite gleichwertige Dimension der Grenzen der Erziehung und „Grundpfeiler“ (Bernfeld 1925: 66) seiner erziehungswissenschaftlichen Perspektive die psychische Seite Erziehung gesetzt, die er über psychoanalytische Reflexion über den Zögling wie auch den Erzieher bearbeitet. Die Psyche der Zöglinge wie auch der Erzieher als ‚Grenzssetzer‘ der Erziehung erscheint – und dieser Band ist mit Ausnahme des Beitrags von Margret Dörr nur ein Spiegelbild dieser erziehungswissenschaftlichen Verfasstheit – in den aktuellen Diskussionen unterbelichtet. Beispielhaft kann hier der prominente Ansatz von Werner Helsper herangezogen werden, der seinen Antinomienansatz zwar organisationstheoretisch über den Ansatz der Schulkultur wie auch gesellschaftstheoretisch gerahmt hat (vgl. Böhme et al. 2015). Eine äquivalente Ausarbeitung der psychischen Seite ist trotz der Lacan’schen Grundlegung (vgl. Hummrich 2015) bisher nicht vorgelegt worden. Eine kritische Reflexion der psychischen Dimension von Erzieher und Zögling und deren Dynamik wäre aber angesichts der gängigen pädagogischen Formeln, „vom Kinde aus“ zu denken, und dass es „auf die Beziehung“ ankomme, allemal. Es erscheint uns eine interessante Frage, warum es der Erziehungswissenschaft offensichtlich leichter fällt, die soziale Seite in ihrer umfassenden Strukturierungskraft und damit Grenzsetzung für die Erziehung umfassend in den Blick zu nehmen, eine äquivalente ‚Verpsychologisierung‘ der Erziehungswissenschaft auch in Anschluss und Erweiterung zu Bernfelds psychoanalytischen Ausführungen aktuell kaum eine Rolle spielt.

festzustellen sind (vgl. z.B. zum Thema Leistung und Inklusion Dietrich 2019), lässt sich für die soziale Seite der Grenzen der Erziehung seit Bernfeld eine deutliche Ausdifferenzierung konstatieren. Dies meint nicht nur eine Erweiterung um neue Theorien, sondern mit diesen auch die Differenzierung von Dimensionen, in denen Grenzen der Erziehung sichtbar werden. Neben der gesellschaftlichen Dimension und damit beim Beispiel der Schule das Feld der Schultheorie ist dies um die organisationale Rahmung (vgl. z.B. Bender et al. 2021; Trautmann/Wischer 2011) wie auch die eigenlogische Situativität (z.B. beim Unterricht vgl. Meseth et al. 2011; Proske/Rabenstein 2018) als konstitutive Momente und damit Grenzen der Erziehung erweitert worden. Bei einem solchen Verständnis deutet sich bereits bei einer Beschränkung auf den Gegenstand Schule ein kaum überschaubares Feld der Schul-, Organisations- und Unterrichtstheorie an.

Neben den sozialen Grenzen der Erziehung thematisiert der Band die Frage der Grenzen der Erziehungswissenschaft, die auch für Bernfeld eng an die Frage der Grenzen der Erziehung gekoppelt ist. Dieser Kopplung folgen auch wir, weil der „Grenzen-Diskurs immer auch ein Diskurs über die Erklärungsgrenzen pädagogischer Theorien“ (Dudek 1999: 91) ist, und die Erziehungswissenschaft damit auf ihre eigenen Grenzen wie auch ihr Selbstverständnis verwiesen wird.

Mit dieser Thematik der *Grenzen der Erziehungswissenschaft* anhand des Verhältnisses von Idealen und pädagogisch Möglichem beginnt der Band. *Andreas Wernet* macht den Vorschlag, die klassische Unterscheidung von deskriptiver, an Fragen der Geltung orientierten Erziehungswissenschaft und normativer, Angemessenheitsfragen diskutierender Pädagogik um eine dritte Diskursform zu ergänzen: die Akklamationsdiskurse. Darunter versammelt Wernet Sprech- und Darstellungsweisen, die eigentlich nicht ablehnungsfähig sind, sondern beim Adressaten auf Zustimmung in Form von Beifallsbekundungen abzielen (z.B. „Bildung für alle!“). Als Besonderheit dieser idealtypisch unterschiedenen Form weist Wernet aus, dass diese keine handlungspraktische Relevanz entwickeln kann, weil sie nur „Scheinantworten“ produziert, während gleichzeitig die anderen beiden Diskursformen vulnerabel gegenüber Imprägnierungen aus der Welt der Akklamationsdiskurse sind.

Die Folgenhaftigkeit floskelhaft-akklamativer Anschlüsse der Erziehungswissenschaft an die Praxis ist ein Moment, das *Daniel Goldmann* in seiner Analyse erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Texte untersucht. In seinem Beitrag rekonstruiert Goldmann Texte, die sich ausführlicher mit dem Mythos des Sisyphos beschäftigen und in verschiedenen Formen die Pädagogik oder Lehrkräfte mit Sisyphos identifizieren. Die Abweichungen vom ursprünglichen Mythos in diesen Texten werden als eigenlogische verstanden, die Auskunft über die jeweilige erziehungswissenschaftliche Perspektive wie auch über zentrale Problemlagen der Erziehungswissenschaft bieten.

Fabian Dietrich untersucht das Verhältnis von Idealen und Möglichem am Beispiel der Inklusion, indem beide Sinnebenen anhand von empirischen Fällen rekonstruiert werden. Die dazu untersuchten Situationen unterrichtlicher Inklusion wie auch einer schulischen Darstellung des normativen Inklusionsanspruchs über eine Theateraufführung verdeutlichen, dass hier nicht einfach nur ein klassisches Auseinanderfallen zu beobachten ist. Vielmehr zeigt sich als Gemeinsamkeit eine Orientierung am Leistungsuniversalismus, der von der programmatischen Ebene nicht zu erwarten gewesen wäre. Diese Ebene – so der Beitrag – müsse demnach differenzierter betrachtet werden.

In ähnlicher Weise legt auch der Beitrag von *Katharina Kunze* nahe, dass das Verhältnis von Programmatik und Praxis komplexer zu fassen ist. Am Beispiel interprofessioneller Kooperation wird sowohl die Sinnhaftigkeit der programmatischen Forderung nach mehr Kooperation als auch eine systematische Schwierigkeit in der empirischen Kooperationspraxis nachgezeichnet. So ermögliche das Festhalten an der Kooperationsforderung, eine stabile Sprecherposition einzunehmen, von der aus eine symbolische Bearbeitung der Grenzen der Optimierbarkeit der technologiedefizitären pädagogischen Praxis erfolgen könne. Gleichzeitig zeigt sich in der empirischen Praxis eine konstitutive Zuständigkeitsdiffusität, die die Kooperation von Lehrkräften vor Herausforderungen stelle. Eine Vereindeutigung der Differenz zwischen Idealem und Möglichem in eine der beiden Richtungen wird demnach eine Absage erteilt.

Im zweiten Abschnitt des Bandes geht es um verschiedene Formen der *gesellschaftlichen und/oder institutionellen Grenzen der Erziehung* und ihre unterschiedlichen Beschreibungen. So thematisiert *Wolfgang Meseth* in seinem Beitrag die Grenzen der Erziehung systemtheoretisch als systeminternen Konflikt selbst- und fremdreferentieller Normierungen. Die ambivalenten Strukturen und Spannungen zwischen der Annahme einer relativ autonomen pädagogischen Sphäre und den Bedingungen einer gesellschaftlichen Verfasstheit öffentlicher Erziehung führen zu Grenzziehungen zwischen Pädagogischem und Nicht-Pädagogischem. Diese Abgrenzungsbemühungen werden in dem Beitrag als Konstitutionsmerkmal öffentlicher Erziehung analytisch in den Blick genommen.

Der Beitrag von *Thomas Wenzl* fokussiert gesellschaftliche Abgrenzungsbewegungen im Kontext der familialen Erziehung, die er auf ein zivilisatorisches Spannungsfeld zwischen Gewährung und Versagung zurückführt. Wenzl argumentiert, dass die familiäre Erziehung es in den Augen Anderer nicht „richtig“ machen kann. Während es bei „strengeren“ Eltern eine Tendenz gibt, sich über die vermeintliche Verantwortungslosigkeit von permissiveren Eltern zu empören, tendieren letztere dazu, die um die Durchsetzung restriktiverer Regeln bemühte Erziehung anderer Eltern zu verspotten. Dieser Abgrenzungsdynamik durch Spott und Empörung ist letztlich jede familiäre Erziehung ausgesetzt.

Imke Kollmer wendet sich mit ihrem Beitrag einer Grenze der Erziehung in einer zentralen Bildungsinstitution zu, nämlich der Universität. Genauer nimmt sie die Grenzen erkenntnisorientierter Kommunikation in der universitären Lehre in den Blick. Im Rückgriff auf unterschiedliche theoretische Perspektiven und im Hinblick auf unterschiedliche Ebenen des Interaktionsgeschehens in der universitären Lehre zeigt sie auf, dass dem Anspruch der Universität, ihre Lehre sei eine an Erkenntnis orientierte, vielfältige enge Grenzen gesetzt sind. Dabei betont Kollmer zugleich, dass die universitäre Lehre nicht auf den Anspruch an einer erkenntnisorientierten Kommunikation verzichten kann. Sie muss jedoch akzeptieren, dass die Einlösung dieses Anspruchs eher einen Grenz- als einen Normalfall darstellt.

Auch im Beitrag von *Hannes König* steht die universitäre Lehre im Zentrum. Er untersucht die Veränderung der studentischen Beteiligungsrollen in Hochschulehrveranstaltungen im Zuge der Umstellung auf Online-Betrieb während der ‚Corona-Krise‘. Dabei legt er ein besonderes Augenmerk auf die Rolle der passiven Studierenden, wobei König davon ausgeht, dass die Rolle der in Lehrveranstaltungen passiven Studierenden in der modernen Universität zu einem Garant der Enttäuschung des Anspruchs der Hochschulbildung geworden ist. Anhand einer Fallrekonstruktion zeigt der Beitrag, dass gerade diese passive Beteiligungsrolle im Online-Lehr-Betrieb strukturell unterminiert wird, was Irritationen in der Lehr-Praxis hervorruft.

Lehren im Zeichen von Digitalität ist auch der Gegenstand des Beitrags von *Sven Thiersch*, mit dem der dritte Abschnitt des Bandes beginnt, *der interaktive oder subjektbezogene Grenzen der Erziehung* thematisiert. In diesem Beitrag werden pädagogische Grenzverschiebungen im digitalisierten Unterricht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungs- und Reformertwartungen an Schule in den Blick genommen. Dabei stellt Thiersch eine interessante gegenläufige Bewegung fest. Zum einen kommt es im digitalisierten Unterricht zu Grenzverschiebungen – was empirisch am Beispiel der digital organisierten Verteilung des Rederechts verdeutlicht wird. Umgekehrt hegt jedoch auch das Pädagogische die Entgrenzungen des Digitalen ein. Letztlich zeigt der Beitrag, dass die pädagogische Bezugnahme auf digitale Technologien zu einer Formalisierung des Unterrichts beiträgt, in der Spontaneität und interaktive Aushandlungsprozesse tendenziell zurückgedrängt werden.

Sophia Richter analysiert anhand der Begriffe Autorität und Disziplin auf der Basis von Lexikonartikeln die Produktion von Grenzziehungen und die damit verbundenen Formen des Sag- und Nichtsagbaren innerhalb pädagogischer Diskurse. Es wird deutlich, dass die Produktion einer normativen Grenze zwischen pädagogischem und nicht-pädagogischem Handeln entlang binärer Logiken (gute vs. schlechte Autorität/Disziplin) im historischen Kontext immer wieder aufs Neue hervorgebracht wird, dabei jedoch die konstitutiv ambivalente Struktur pädagogischer Autorität und Disziplin aus dem Blick gerät und die Reflexionsmöglichkeiten pädagogischen Handelns einschränkt.

Der Beitrag von *Margret Dörr* fokussiert verschiedene Facetten des Diskurses um Nähe und Distanz im Kontext pädagogisch-professioneller Theorie und Praxis. Dabei wird nachgezeichnet, dass aktuelle Verwendungen des Begriffspaares die Grenzen pädagogischen Handelns im Hinblick auf die personale Dimension des interaktionellen Geschehens ausblenden. Aus psychoanalytischer Perspektive macht der Beitrag mit der Fokussierung auf die leibliche Dimension und das Unbewusste in pädagogischen Beziehungen ein Reflexionsangebot im Nachdenken über Annahmen einer Nähe-Distanz-Regulation im pädagogischen Geschehen.

Der Frage, wie Sexualpädagogik und ihre Grenzen zum Thema gemacht werden können, geht *Marion Thuswald* in ihrem Beitrag nach und nimmt dabei begriffliche, anthropologische, gesellschaftliche und pädagogisch-institutionelle Grenzasperte sowie Widersprüche und Machtverhältnisse rund um Sexualität und Pädagogik in den Blick. Entlang des Themenkomplexes der Grenzen von (Sexual-)Pädagogik plädiert die Autorin für einen Zugang, der theoretisch, empirisch und reflexiv die Möglichkeitsräume und Spannungsfelder sexualpädagogischen Handelns und damit die Aushandlungsprozesse von Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen ins Zentrum rückt.

Mit diesen Beiträgen sind Positionen versammelt, die die inneren Spannungen der Pädagogik nicht reproduzieren, sondern selbst zum Thema machen; und dies weder als bloßes Nachzeichnen der Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit noch im Sinne skandalisierender Entlarvungen oder voyeuristischer Einblicke in das ‚Scheitern der Pädagogik‘. Genauso wie Bernfeld zwar als scharfer und bisweilen polemischer Kritiker, aber, wie Sabine Andresen schreibt, gerade „nicht als Inquisitor der Disziplin“ (2007: 123) aufgetreten ist, zielt auch der *Sammelband*² darauf, sich den Voraussetzungen, Bedingungen und Logiken des Auseinanderfallens von Anspruch und Wirklichkeit pädagogischer Praxis analytisch anzunähern. Dazu ist als Leitlinie gesetzt, dass die beobachtbaren Verleugnungen oder Missachtungen von Grenzen der Erziehung als sinnhafte Ausdrucksgestalten verstanden werden. Die Feststellung eines ‚Scheiterns der Pädagogik‘ in Bezug auf die Zielsetzungen pädagogischer Handlungsfelder ist somit stets nur der Ausgangspunkt für die Fragen, die der *Sammelband* stellt und auf die er erste Antworten zusammenführen möchte, um einen diskursiven Weg aufzuzeigen, der die verbreitete Lagerbildung im pädagogischen Diskurs aufzubrechen sucht. So soll gezeigt werden, dass eine wissenschaftliche Untersuchung pädagogischer Praxis möglich ist, die weder ihren Anspruch an Kritik aus Gründen einer heimlichen Solidarität mit der

² Wir bedanken uns hiermit bei allen Beteiligten, die zum Gelingen des *Sammelbandes* beigetragen haben: den Autoren für die inhaltlichen Beiträge wie auch deren fristgerechte Einreichung, dem Verlag Barbara Budrich und hier im Besonderen Frau Willems für die unkomplizierte und unterstützende Zusammenarbeit, dem Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung für die Open-Access-Finanzierung des Bandes sowie Leonie Lübben als studentischer Hilfskraft für ihre Flexibilität, Ausdauer und Präzision.

Praxis aufweicht, noch in die Falle eigener Überlegenheitsvorstellungen tappt. Dabei betrachten wir die Thematisierung des Umgangs mit den Grenzen der Erziehung als einen Versuch, der Pädagogik „ihre Grenzen zu gewinnen“ (Luhmann 1974: 67) und damit als Beitrag, sie aus ihrer, von Bernfeld so eindrücklich beschriebenen, ‚tragischen‘ Lage zu befreien.

Literatur

- Andresen, Sabine (2007): Grenzen der Anerkennung – Anerkennung der Grenzen. In: Ricken, Norbert (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 121-135.
- Bender, Saskia/Dietrich, Fabian/Silkenbeumer, Mirja (2021): Schule als Fall: Institutionelle und organisationale Ausformungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernfeld, Siegfried (1973 [1925]): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, Jeanette/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015): Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brumlik, Micha (1995): Erziehung nach Mölln oder im Gedenken unterweisen. Über die Grenzen und die Herausforderungen an die Pädagogik. In: Erziehung & Wissenschaft, 46, S. 6-10.
- Brezinka, Wolfgang (2015): Die „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik und ihre Folgen. Rückblick und Ausblick. In: Zeitschrift für Pädagogik. 61(2), S. 282-294.
- Dietrich, Fabian (2019): Inklusion und Leistung – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Programmatik, gesellschaftlicher Bestimmtheit und Eigenlogik des Schulschen. In: Esefeld, Marie/Müller, Kirsten/Hackstein, Philipp/Stechow, Elisabeth von/Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität: Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 195-205.
- Dudek, Peter (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert: Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG.
- Flitner, Elisabeth (1991): Auf der Suche nach ihrer Praxis: Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“. In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft), Bd. 27. Weinheim: Beltz. S. 93-108.
- Giesecke, Hermann (1999): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1983): Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß. In: Benner, Dietrich/Heid, Helmut/Thiersch, Hans (Hrsg.): Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz, S. 443-463.

- Hummrich, Merle (2015): Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 71-93.
- Idel, Till-Sebastian/Stelmaszyk, Bernhard (2015): „Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In: Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 51-69.
- Luhmann, Niklas (1974): Soziologische Aufklärung. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen: Westdt. Verl. S. 66-91.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Nohl, Herman (1926): Die Einheit der Pädagogischen Bewegung. In: Die Erziehung, 1, S. 57-61.
- Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (2018): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung: Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Klinkhardt.
- Schelsky, Helmut (1963): Anpassung oder Widerstand? soziologische Bedenken zur Schulreform. 3. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006a): Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexion. Zum Stand der Forschung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung. S. 331-350.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006b): Professionalität im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4), S. 580-597.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.