SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Neue Kooperationschancen zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik? Beispiele aus der Gewalt- und Bildungsforschung

Lauterbach, Wolfgang; Schubarth, Wilfried

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Lauterbach, W., & Schubarth, W. (2009). Neue Kooperationschancen zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik? Beispiele aus der Gewalt- und Bildungsforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, *4*(3), 337-345. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-334998

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Neue Kooperationschancen zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik? Beispiele aus der Gewalt- und Bildungsforschung

Wolfgang Lauterbach und Wilfried Schubarth

Wolfgang Lauterbach

Wilfried Schubarth

Zusammenfassung
Ausgehend von einem Exkurs über historische Entwicklungslinien des Zusammenwirkens von Jugendsoziologie und Pädagogik in der Geschichte der Jugendforschung wird – anhand aktueller Beispiele aus der Gewaltforschung sowie der Bildungsforschung – der Nutzen interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Soziologie und Pädagogik herausgearbeitet. Die Beispiele verdeutlichen vor allem die unterschiedlichen Erkenntnis- und Verwertungsinteressen der beiden Disziplinen, die jedoch im Rahmen einer interdisziplinären Betrachtung von Gewalt bzw. Bildungsprozessen fruchtbar gemacht werden können. Interdisziplinäre Perspektivenverschränkung im Forschungs- wie im (Schul-)Entwicklungsprozess kann dabei als ein erfolgversprechendes Kooperationsverhältnis zwischen Soziologie und Pädagogik sowohl in der Gewalt- als auch in der Bildungsforschung angenommen werden.

Schlagworte: interdisziplinäre Forschung, Jugendforschung, Gewaltforschung, Bildungsforschung, Kooperation Soziologie und Erziehungswissenschaft

New Opportunities for Cooperation between Youth Sociology and Education. Examples from Violence and Educational Research

Abstract
This article gives a short historical overview of the interplay between sociology and education in youth research. It will be discussed whether interdisciplinary cooperation can provide be fruitful in combining theory and practice in both fields. Using examples from school development research and research on juvenile delinquency we discuss how these problems can be better understood and suggest solutions to these problems.

Keywords: Interdisciplinary research, youth and adolescence research, violence research, educational research, cooperation sociology and education

In der jüngeren Wissenschaftsgeschichte hat es immer wieder Versuche gegeben, Jugendsoziologie und Pädagogik miteinander zu verbinden. Anknüpfend an solche Traditionen will der Beitrag das Zusammenspiel der beiden Disziplinen an zwei Beispielen beleuchten: erstens an der schulbezogenen Gewaltforschung und zweitens an sozialwissenschaftlich beeinflusster Schulbegleitforschung. Die leitende These ist, dass die Kooperation befruchtend wirkt.

1 Zum Verhältnis von Jugendsoziologie und Pädagogik aus historischer Perspektive

Verhältnis von Jugendsoziologie und Pädagogik durch Formulierung von „Jugend" bedingt

Da Pädagogik und pädagogisches Handeln zuallererst auf Kinder und Jugendliche zielt, ist die Geschichte des Verhältnisses von Jugendsoziologie und Pädagogik eng mit der Entdeckung und der Erforschung von „Jugend" sowie der Entwicklung der Kindheits- und Jugendforschung verbunden. Die Anfänge der Kindheits- und Jugendforschung gehen in das 18. Jahrhundert zurück, als durch die Etablierung von „Jugendkunde" die Erziehung(swissenschaft) in den Rang einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin gehoben werden sollte (vgl. *Krüger/Grunert* 2002, S. 11f.; auch *Dudek* 1990; *Böhnisch* 1993; *Andresen* 2005). Jugendforschung und Pädagogik waren somit von Anfang an miteinander verwoben.

Nach dieser Anfangsphase kann als nächste Etappe des Zusammenwirkens von Jugendforschung und Pädagogik die Jahrhundertwende um 1900 angenommen werden, als experimentelle Psychologen und Pädagogen gemeinsam mit Lehrervereinen eine wissenschaftliche Erforschung der Jugendphase forderten.

Jugend als eigenständige Phase

Den Hintergrund dafür bildeten die Entdeckung von „Jugend" als eigenständige Lebensphase durch breitere Bevölkerungsgruppen sowie das Auftreten des Phänomens „Jugend" als neues gesellschaftliches und pädagogisches Problemfeld (vgl. *Krüger/Grunert* 2002, S. 12). Hinzu kamen Einflüsse der Reformpädagogik, die insbesondere die Rechte und die Eigenwelt von Kindern und Jugendlichen betonte. Die sich in dieser Zeit etablierende „Pädagogische Jugendkunde" hatte den Anspruch, sich systematisch über Jugend „kundig" zu machen und dies den Eltern und Lehrkräften „kund zu tun" (vgl. *Andresen* 2005, S. 60). Interdisziplinärer Zugang sowie die Verzahnung von Forschung und pädagogischer Praxis waren charakteristische Merkmale dieser zeitgenössischen Jugendforschung.

Einen wichtigen Beitrag zu einer interdisziplinären Kooperation von Jugendforschung und Pädagogik leistete *Andreas Flitner* mit seiner Schrift „Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht" (*Flitner* 1963), in der er einen pädagogischen Umgang mit der empirischen Jugendforschung forderte. *Flitner* sah eine Kooperation dahingehend, dass Befunde der Jugendforschung aus pädagogischer Perspektive im Sinne von Entwicklungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit Jugendlicher gedeutet werden sollten. Dies stellt insofern eine Weiterentwicklung im Vergleich zur „Jugendkunde" dar, da letztere die Befunde der Jugendstudien dem bürgerlichen Jugendideal meist nur gegenüberstellte (vgl. *Böhnisch* 1993, S. 50).

Nach soziologischer Dominanz: „erziehungswissenschaftliche" Wende

Nach einer Phase soziologischer Dominanz kam es in den siebziger Jahren in der Jugendforschung zu einer „erziehungswissenschaftlichen" Wende. Eine stärker individuenorientierte sozialwissenschaftlich ausgerichtete Erziehungswissenschaft konnte der Jugendforschung neue Impulse verleihen, z.B. Studien aus dem Kontext der pädagogischen Jugendforschung, die Jugendliche vor allem als handelnde Subjekte begriff (vgl. *Krüger/Grunert* 2002, S. 17). So hat die interdisziplinär angelegte Jugendforschung u.a. Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse beschrieben und auf eine Reihe von Integrationsproblemen aufmerksam gemacht, z.B. Arbeitslosigkeit, Armut, Gewalt, Rechtsex-

tremismus usw. Zugleich wurde zur Bewältigung dieser „sozialen Probleme“ in den öffentlichen Debatten zumeist schnell nach der Pädagogik gerufen, die diese Probleme lösen sollte. Diese Form der „Arbeitsteilung“ charakterisiert ein Verhältnis von Jugendsoziologie und Pädagogik, das die problemaufdeckende Rolle der Soziologie und die handlungsorientiert lösende Rolle der Pädagogik zuschreibt (vgl. *Schubarth* 1999).

Pädagogik als geisteswissenschaftliche Tradition vs. Jugendsoziologie als empirische Wissenschaft

Schließlich lässt sich noch eine weitere Form des Verhältnisses von Jugendsoziologie und Pädagogik identifizieren: Wenn Pädagogik aus der geisteswissenschaftlichen Tradition heraus als normsetzende Instanz agiert und die Befunde jugendsoziologischer Forschungen bewertet, während die Jugendsoziologie demgegenüber als theoretische oder empirische Wissenschaft erscheint. Das Verhältnis beider Disziplinen kann dann sehr lose sein und im Extremfall muss gar kein Kooperationsverhältnis existieren (siehe den Beitrag von *Scherr* in diesem Heft). Die kurz angeführten, unterschiedlichen Kooperationsverhältnisse, die auch auf einem unterschiedlichen Verständnis von Pädagogik beruhen, dienen im Folgenden als Hintergrundfolie für die beiden Anwendungsbeispiele.

2 Beispiele für die Kooperation von Jugendsoziologie und Pädagogik

2.1 Beispiele aus der Gewaltforschung

Kooperation in der Gewaltforschung

Die Debatte um „Jugend und Gewalt“, die seit Anfang der neunziger Jahre konjunkturell immer wieder aufflammte, hat sowohl einen Boom an Forschungen zu Gewalt, insbesondere zu Gewalt an Schulen ausgelöst, als auch zu einem Aufschwung an Konzepten und Programmen zum pädagogischen Umgang mit Gewalt geführt (vgl. *Schubarth* 2000; *Melzer/Schubarth/Ehninger* 2004). Jugendsoziologie und Pädagogik haben sich dabei gegenseitig bereichert und so zu einer angemesseneren Erfassung, Erklärung und Prävention von Gewaltphänomenen beigetragen. Dies soll im Folgenden an Beispielen aus der Theorie, Empirie und Prävention von schulischer Gewalt kurz aufgezeigt werden.

Bedeutung für aktuelle pädagogische Konzepte

Mit der Analyse von Gewalt beschäftigen sich mehrere Disziplinen, z.B. Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft. Aus Sicht von Sozialisationstheorien z.B. wird Gewalthandeln Jugendlicher als eine Form der „produktiven Realitätsverarbeitung“ infolge der Nichtpassung von individuellen Handlungskompetenzen und gesellschaftlichen Anforderungen verstanden. Etikettierungstheorien wiederum gehen von Gewalt als einer „sozialen Konstruktion“ aus, bei der der pädagogischen Interaktion und insbesondere dem Lehrerhandeln entscheidende Bedeutung zukommt (vgl. z.B. *Hurrelmann/Bründel* 2007). Die in beiden Theorien enthaltenen Erkenntnisse hinsichtlich der Notwendigkeit der Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Schülern und Lehrern werden in aktuellen pädagogischen Konzepten, z.B. zur Demokratiepädagogik oder zur Lehrerprofessionalität aufgegriffen. So wollen demokratiepädagogische Ansätze die Erziehung zur Demokratie fördern, indem sie soziale Kompetenzen und Orientierungen entwickeln und Schule selbst als demokratischen Lernort ausgestalten

(vgl. z.B. *Beutel/Fauser* 2007). Soziologische Theorien verweisen bei diesem Beispiel auf die Rolle der Institution Schule bzw. des Lehrerhandelns bei der Gewaltgenese, während Pädagogik das wertnormierte Ziel – Demokratie in der Schule – und die pädagogischen Methoden zur Erreichung dieses Ziels bereitstellt.

Ein Beispiel aus der empirischen Gewaltforschung: Lange Zeit galt in der öffentlichen Debatte Gewalt an Schulen als „von außen" in die Schule importiert. Diese sog. „Überschwapp-These" konnte durch die schulbezogene Gewaltforschung widerlegt werden, indem eine Reihe fördernder wie hemmender Faktoren für Gewalt innerhalb der Institution Schule identifiziert wurde: z.B. ein aggressives oder etikettierendes Lehrerhandeln, die Qualität des Schul- und Klassenklimas, eine lebensweltbezogene, schülerorientierte Lernkultur oder Aspekte der Lehrerprofessionalität, insbesondere die didaktische Kompetenz (vgl. z.B. *Tillmann u.a.* 1999; *Melzer/Schubarth/Ehninger* 2004). Die angeführten Merkmale sind zugleich anschlussfähig an die schulpädagogische Debatte um Qualität von Schule, denn eine „gute Schule" ist gleichzeitig durch weniger Gewaltprobleme belastet. Diesen Zusammenhang von Schulqualität bzw. Schulentwicklung einerseits und Gewaltbelastung bzw. Gewaltprävention andererseits herausgearbeitet zu haben, ist vor allem das Ergebnis der Verknüpfung von soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Gewaltforschung.

Positives Wirken von Analyse und Prävention

Nicht nur bei der Analyse von Gewaltphänomenen, auch im Bereich der Prävention hat sich das Zusammenwirken von Jugendsoziologie und Pädagogik produktiv ausgewirkt. So dienten jugendsoziologische Erkenntnisse z.B. als Grundlage für die Entwicklung von Präventionsansätzen. Beispiele dafür sind die Peer-Mediation oder die geschlechtsspezifische Prävention. So nutzt die Peer-Mediation die große Bedeutung der Gleichaltrigengruppe im Jugendalter, um Konflikte untereinander konstruktiv zu regeln. Eine solche eigenständige Konfliktregelung unter Statusgleichen wird von Jugendlichen eher akzeptiert als eine Konfliktvermittlung durch eine Lehrperson. Zudem bietet eine Konfliktregelung durch Peer-Mediation vielfältige Chancen für peerbezogenes soziales Lernen (vgl. *Simsa/Schubarth* 2001). Ähnlich ist es beim Beispiel der geschlechtsspezifischen Prävention: Auch hier werden jugendsoziologische Erkenntnisse z.B. über Unterschiede im Gewalthandeln und in den Gewaltursachen bei Jungen und Mädchen in entsprechende geschlechtsspezifische Präventionsansätze umgesetzt (vgl. z.B. *Popp* 2002).

Die Beispiele aus Theorie, Empirie und Praxis zeigen, wie sich Jugendsoziologie und Pädagogik produktiv ergänzen und dabei ihre jeweiligen Stärken zur Geltung bringen können. Die Jugendsoziologie liefert theoretische und empirische Grundlagen, die Pädagogik greift diese aus ihrer Perspektive auf und transferiert sie in entsprechende pädagogische Norm- und Handlungskontexte.

2.2 Ein jüngstes Beispiel aus der Bildungsforschung. Schulbegleitforschung auf neuen Wegen?

Bildungsforschung im Fokus der Interdisziplinarität

Der in den letzten Jahren zu beobachtende Aufschwung der Bildungsforschung ist zugleich Ursache und Folge der Einsicht, dass schulische Bildungsprozesse gegenwärtig offensichtlich weder den gesellschaftlichen Ansprüchen an die Institution Schule genügen, noch den individuellen Entwicklungsbedürfnissen und -potenzialen der Schüler hinreichend Rechnung tragen. Der Aufschwung zeigt sich ganz wesentlich an zwei Entwicklungen: Zum einen erbringen nationale sowie internationale Vergleichsstudien wie etwa TIMSS, PISA oder IGLU seit etwa Mitte der neunziger Jahre zahlreiche Erkenntnisse zur Leistungs- und Kompetenzentwicklung, zur sozialen Herkunft der Schüler sowie der Organisation von Bildungsprozessen. Zum anderen zeigt eine Fülle von Schulstudien, dass sich sowohl die Optimierung von Lernprozessen – also auch die tatsächliche Unterrichtsqualität – an der realen Situation der jeweiligen Schule, des Jahrganges, der Lerngruppe und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft orientieren muss (vgl. *Stanat* 2006; *Solga/Wagner* 2004).

Produktive Kooperationen, die gering auf Praxis wirken

Die weitgehend im Anschluss an die Vergleichsstudien öffentlich geführten Debatten von Psychologen, Pädagogen und Soziologen und der daraus entstandene Konsens über die Notwendigkeit schulischer Reformmaßnahmen sind zweifellos hilfreich, um die interdisziplinäre Forschung und Bearbeitung von Bildungsprozessen zu befördern. Die Ergebnisse dieser Studien werden von Bildungspolitik und Bildungsadministration aufmerksam rezipiert und in Reformstrategien umgesetzt (vgl. *Lange* 2001). Dennoch wird auch dies nach bislang vorliegenden Erkenntnissen nur begrenzt für eine Verbesserung der schulischen Praxis wirksam (vgl. *Tillmann u.a.* 2008). Und selbst systematisch auf Wissenstransfer angelegte Folgeprojekte zeigen bislang nur enttäuschende Breitenwirkung. So erreichte bspw. das im Anschluss an die TIMS-Studie noch von der BLK geförderte SINUS-Projekt zur Steigerung der Effizienz des naturwissenschaftlichen Unterrichts lediglich „etwas mehr als 1% aller Schulen der Sekundarstufe und innerhalb der Schulen nur eine jeweils kleine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern“ (*Wiechmann* 2002, S. 97).

Bedarf interdisziplinärer Konzepte in der Schulbegleitforschung

Es bedarf ganz offensichtlich schulspezifischer, lokaler und regionaler sowie interdisziplinärer Ansätze, um die „Praxis des Lernens“ tatsächlich zu verbessern. So verweist *Terhart* (1986, S. 76) bereits in den 1980er-Jahren auf den Umstand, dass Ergebnisse der Unterrichtsforschung in besonderer Weise auf ihre Tauglichkeit zur Optimierung des Lernens zu überprüfen sind; denn nicht jedes Forschungsergebnis erbringt für die Unterrichtsqualität systematische Erkenntnisse, die sich in Theoriebildung und Anleitung zur Gestaltung einer besseren Praxis umsetzen lassen.

Diese Sachverhalte sind Ausgangspunkte für neue Wege in der Schulbegleitforschung und damit auch für eine weiterführende Kooperation von sozialwissenschaftlicher und pädagogischer Forschung. Neu, da Pädagogen, Soziologen und Psychologen wissenschaftsbasiert, auf Verallgemeinerungen und Interventionen abzielend und auf lokalen Ansätzen und Anliegen basierend Forschungsergebnisse produzieren und in die Praxis einbringend bearbeiten. Me-

thodisch wird versucht, einerseits die Gewinnung von Erkenntnissen aufgrund groß und vergleichend angelegter Studien keinesfalls aufzugeben, andererseits dabei aber die von schulischer Seite genannten Anliegen auf lokaler Ebene zum Ausgangspunkt zu nehmen, womit man bei festgelegten Anliegen von Schulen oder Lehr-/Lernarrangements ist.

Hier setzt der im Jahr 2007 initiierte „Innovationsverbund Schule – Hochschule Brandenburg“ (IvB) an, indem er sozialwissenschaftliche und pädagogische Forschungs- und Entwicklungsperspektiven verbindet**.** In der engen und kontinuierlichen Kooperation mit ausgewählten Schulen des brandenburgischen Regelsystems bestehen gute Chancen, Einsichten in das Ineinandergreifen verschiedener Einflussfaktoren auf den Prozess schulischen Wandels zu gewinnen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sollen zum einen für die Schulen selbst und zum anderen für den Innovationstransfer in andere Schulen genutzt werden.

Darstellung von Implikationen, Bedarf und Entwicklung

Zwei Implikationen hat eine derartige interdisziplinäre Bearbeitung von Bildungsprozessen: Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass es Entwicklungsnotwendigkeiten und Optimierungsbedarf an Schulen und im Unterricht gibt, zum anderen kann unterstellt werden, dass es Schulen gibt, die diesen Innovationsbedarf ihrerseits konstatieren und zu eigenen Entwicklungsbemühungen bereit sind. In der stärker *erziehungswissenschaftlich* ausgerichteten Bildungsforschung findet sich hinreichend empirische Evidenz für beide Annahmen. In der *sozialwissenschaftlich* orientierten Bildungsforschung dominierte hingegen in den letzten Jahren deutlich die Fokussierung auf die Herkunftsfamilie und damit zusammenhängende soziale Reproduktions- und Entscheidungssituationen. Die stärkere Einbeziehung der Organisationseinheit Schule erweitert insofern diese Perspektive und ermöglicht eine Verzahnung von sozialwissenschaftlicher Bildungsforschung und empirisch basierter erziehungswissenschaftlicher Schulforschung.

Pointiert formuliert kann eine derartig angelegte Bildungsforschung drei Aspekte der Organisation von Bildungsprozessen, speziell von Lernen und der Gestaltung von Lernumwelten in ihrem jeweiligen sozialstrukturellen Kontext, beleuchten:

- den Aspekt der individuellen Lernprozesse im jeweiligen Klassenverbund, insbesondere hinsichtlich der individuellen Förderung,
- den Aspekt Organisation von Bildungsprozessen durch Curricula, die Kooperation von Lehrenden, die Lernkultur in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten,
- den Aspekt der sozialstrukturellen Verankerung von Schule als Organisation, damit die Vernetzung der Organisation mit außerschulischen Kooperationspartnern und die damit verbundenen Chancen einer erweiterten Gestaltung von Bildungsangeboten.

Bildung als multikausaler, interdisziplinärer Prozess

Diese drei Aspekte des Bildungsprozesses verweisen auf Konzepte in den Bildungswissenschaften, in denen Bildung als ein multikausaler und auch interdisziplinär zu verortender Prozess verstanden wird, der sich auch auf mehreren Ebenen vollzieht. Und es ist gerade eine theoretische und methodische Errungenschaft neuerer Ansätze der Bildungswissenschaften, dass soziale Phänomene analytisch auf mehreren Ebenen rekonstruiert werden.

Vor dem Hintergrund eines solchen Forschungsansatzes und eines derartigen beruflichen Selbstverständnisses von Pädagogen und Soziologen kann man nun davon ausgehen, dass sich künftig erweiterte Möglichkeiten der Kooperation und des Austausches mit Wissenschaftlern finden lassen. Wenn also sowohl im Bereich von Pädagogik und pädagogischer Praxis als auch im Bereich sozialwissenschaftlicher Forschung prinzipielles Interesse herrscht, wissenschaftliche Erkenntnis für die Praxis fruchtbar zu machen, dann müsste es für derartig angelegte Forschungsansätze begründete Erfolgsaussichten geben.

Prozess mit Expertinnen und Experten gestalten

Ein Beispiel wäre etwa darin zu finden, dass im Bereich der pädagogischen Interventionsforschung in Schulen, schulische Lehr- und Lernprozesse stärker auf Basis von sozialstrukturellen Kenntnissen der Schülerschaft formuliert werden. Gerade die Zusammensetzung der Schülerschaft, sowie die daran geknüpften Leistungen und Kompetenzen hängen auch ab von der regionalen und lokalen Zusammensetzung der Elternschaft. Kenntnisse über diese Struktur lassen unterschiedliche Interventionsstrategien als notwendig erscheinen, um die bestmögliche Förderung für Kinder und Jugendliche zu ermöglichen. Pädagogisch-didaktische Maßnahmen und Interventionen sind eben besonders dann effektiv, wenn Kenntnisse über lokale Strukturen vorliegen.

Ein weiteres Beispiel ist die Frage nach schulischen Maßnahmen für die Schüler. Übergangsprozesse in den Arbeitsmarkt hängen ganz extrem von den lokalen Strukturen des Arbeitsmarktes aber auch von den schulischen Maßnahmen zur Gestaltung des Überganges ab. Hier wird extrem sichtbar, wie schulische Einzelmaßnahmen, abgestimmt mit lokalen Trägern von Übergangsmaßnahmen, Einfluss auf die Organisation pädagogische Maßnahmen ausüben (*Maaz u.a.* 2006).

3 Fazit

Verschränkungen als Katalysator für Stärken

Unser Exkurs in die Geschichte der Jugendforschung sowie die angeführten Beispiele aus der Gewalt- und Bildungsforschung sollten die Chancen einer interdisziplinären Grenzüberschreitung zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik deutlich machen. Wir wählten die Gewaltforschung und die Schulbegleitforschung als Beispiele für Kooperationsmöglichkeiten. Bei einer interdisziplinären Perspektivenverschränkung können die jeweiligen Stärken der Disziplinen zum Tragen kommen, z.B. das Verständnis der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft und das der Jugendsoziologie als empirisch fundierter Sozialwissenschaft. So hat z.B. die schulbezogene Gewaltforschung vielfältige Erkenntnisse im Hinblick auf schulinterne Risikofaktoren für Gewalt erbracht, was der Gewaltprävention sowie der Schulentwicklungsdebatte zugute kam. An diesem Beispiel wird zugleich deutlich, dass Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft nicht nur auf bloße Praxis oder auf reines geisteswissenschaftliches, normatives Denken reduziert werden kann.

Gemeinsame Schnittstellen und Möglichkeiten der Verzahnung gibt es auch im Bereich der Bildungsforschung. Gerade die Debatten der letzten Jahre haben gezeigt, wie produktiv eine Verzahnung von sozialwissenschaftlicher Bildungs-

forschung und erziehungswissenschaftlicher Schulforschung sein kann und zum Erkenntnisgewinn für alle Beteiligten führt, einschließlich für die konkrete Einzelschulentwicklung. So werden empirisch belastbare Ergebnisse mit pädagogischen Entwicklungserfordernissen verbunden und im Rahmen von Schulbegleitforschung in die Praxis umgesetzt. Dabei kommt es u.a. zum Perspektivenabgleich und zur Spiegelung der häufig normativ formulierten Konzepte an der „empirischen Wirklichkeit". Interdisziplinäre Verschränkung und Verknüpfung der Perspektiven im Forschungs- bzw. Schulentwicklungsprozess sind somit wichtige Kooperationsverhältnisse zwischen Soziologie und Pädagogik sowohl in der Gewalt- als auch in der Bildungsforschung.

Die schulische Bildungsforschung als Schulbegleit- und Interventionsforschung kann durch die Verschränkung von empirisch basierter, sozialwissenschaftlich (auch psychologisch) untermauerter Theoriebildung und pädagogisch bildungsorientierter Handlungsforschung an Prägnanz für die gezielte Intervention und Umsetzung in schulisches Alltagshandeln gewinnen.

Kooperationen unter dem Aspekt handlungs- und problemorientierter Wissenschaften

Bei den von uns angeführten Beispielen erweist sich eine Zusammenarbeit beider Disziplinen als sinnvoll. Lässt sich hingegen aber formaler formulieren, wann eine Zusammenarbeit generell sinnvoll erscheint? Betrachtet man die Pädagogik bspw. als normsetzende und normentwickelnde Wissenschaft, so erscheint eine Kooperation eher unwahrscheinlich. Normen können zwar empirisch auf ihre Anwendung überprüft werden, jedoch schließt eine theoretische Perspektive die Überprüfung eher aus. Versteht man Pädagogik hingegen eher als handlungs- und problemorientierte Wissenschaft, so erscheint eine Kooperation für beide Disziplinen durchaus als sinnvoll: Für die Pädagogik wäre sie sinnvoll sowohl unter der theoretischen Perspektive der Problemdefinition im Sinne einer Einbettung der Definition der Situation in gesellschaftliche Phänomene und Zusammenhänge als auch unter Verwendung sozialwissenschaftlicher Methodologie. Es wäre ggf. eine „adäquatere" Einschätzung des Problems oder der Handlungsrelevanz zu verzeichnen. Für die Soziologie wäre sie sinnvoll, weil eine Überprüfbarkeit ihrer Konzepte für Problemanalysen und daraus abgeleiteter Handlungsansätze möglich wäre. Das hier vorgetragene Argument sieht eine Kooperation immer dann als sinnvoll an, wenn ein konkreter Handlungsbezug gegeben ist. Beide Disziplinen sollten aber auch ihre je eigenen theoretischen Argumentationen und Zugänge weiterentwickeln.

Ambivalente Entwicklungen durch Profilierung und Ökonomisierung

Wenngleich wir hier ausschließlich auf positive Kooperationsbeispiele eingegangen sind, so soll die Existenz von Problemen und Spannungen nicht geleugnet werden. Im Gegenteil: Vor dem Hintergrund der aktuellen bundesweiten Debatten um die Profilierung und Ökonomisierung der Hochschullandschaft ist die Kooperation zwischen (Jugend-)Soziologie und Pädagogik mit einer Reihe von ambivalenten Entwicklungen behaftet: Einerseits kann die Forschungsprofilierung zu mehr Interdisziplinarität in Forschung und Lehre führen. Andererseits birgt diese Entwicklung aber auch beträchtliche Gefahren in sich, wenn vorwiegend politisch bzw. ökonomisch motivierte Profilbildungen an Hochschulen die Identität und die notwendige Breite solcher Disziplinen wie Soziologie oder Erziehungswissenschaft gefährden. Wie sich das Verhältnis zwischen Jugendsoziologie und Pädagogik künftig weiter gestalten wird, ist deshalb mehr denn je eine offene Frage.

Literatur

Andresen, S. (2005): Einführung in die Jugendforschung. – Darmstadt.
Beutel, W./Fauser, P. (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. – Schwalbach/Ts.
Böhnisch, L. (1993): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters. Eine Einführung. – Weinheim/München.
Dudek, P. (1990): Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich. – Opladen.
Flitner, A. (1963): Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht. – Heidelberg.
Hurrelmann, K./Bründel, H. (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. – Weinheim/Basel.
Krüger, H.-H./Grunert, C. (2002): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: *dies.* (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. – Opladen, S. 11-40.
Lange, H. (2001): Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Schulen: Auf dem Weg zu einer realistischen Konzeption? In: *Tillmann, K. J./Vollstädt, W.* (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. – Opladen, S. 191-206.
Maaz, K./Hausen, C./McElvany, W./Baumert, J. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 3, S. 299-328.
Melzer, W./Schubarth, W./Ehninger, F. (2004): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. – Bad Heilbrunn.
Popp, U. (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. – Weinheim/München.
Schubarth, W. (1999): „Jugendprobleme" machen Karriere. Zum Verhältnis von Medienöffentlichkeit, Politik, Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Gewaltdebatte. In: *Timmermann, H./Wessela, E.* (Hrsg.): Jugendforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz. – Opladen, S. 81-94.
Schubarth, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen – Empirische Ergebnisse – Praxismodelle. – Neuwied.
Simsa, Ch./Schubarth, W. (Hrsg.) (2001): Konfliktmanagement an Schulen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. – Frankfurt a.M.
Solga, H./Wagner, S. (2004): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: *Becker, R./Lauterbach, W.* (Hrsg.): Bildung als Privileg. – Wiesbaden, S. 195-221.
Stanat, P. (2006): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: *Baumert,J./Stanat, P/Watermann*, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. – Wiesbaden, S. 189-220.
Terhart, E. (1986): Der Stand der Lehr-Lern-Forschung. In: *Haller, H. D./Meyer, H.* (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. – Stuttgart, S. 63-79.
Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H. G./Meier, U./Popp, U (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. – Weinheim/München.
Tillmann, K.-J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann, C./Nessel, I. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. – Wiesbaden.
Wiechmann, J. (2002): Der Innovationstransfer in der Breite des Schulwesens. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, 1, S. 95-117.