



(K)EINE LOBBY FÜR BILDUNG

Iller, Carola (Hrsg.)

(K)Eine Lobby für Bildung

© 2022 Stiftung Universität Hildesheim

Autor:innen: Aaron Sfalanga, Judith Eggers, Mona Reicksmann, Wiebke Johannsen, Anne Nicola Johanns-Christensen, Lilian Janina Power, Sophia Maria Wilden, Stephan Buchberger, Vanessa Wedmann, Nora JU Gallich, Yvonne Burlage

Herausgeber: Prof. Dr. Carola Iller

Verlag: Stiftung Universität Hildesheim
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft

Satz und Layout: Celine Panske

Inhalt

<i>Carola Iller</i> Vorwort	1
<i>Aaron Sfalanga</i> Die Entwicklung und eigene Identität der deutschen Erziehungswissenschaft	6
<i>Judith Eggers</i> Das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik: Entwicklung, Herausforderungen und Potenzial	22
<i>Mona Reicksmann, Wiebke Johannsen</i> Die Erziehungswissenschaft findet nicht nur in Kindertagesstätten statt – es ist so viel mehr.	43
<i>Anne Nicola Johanns-Christensen</i> Wissenschaftslaufbahnen praxiserfahrener frühpädagogischer Fachkräfte im Fachbereich Erziehungswissenschaft	63
<i>Lilian Janina Power, Sophia Maria Wilden</i> Das Feld der Kindheitspädagogik und Familienbildung – Gesellschaftliche Anerkennung, Relevanz sowie Professionalisierung im Kontext der Erziehungswissenschaft	72
<i>Stephan Buchberger</i> Der Antagonismus der Demokratie. Strukturelle Ein- und Ausschlüsse von Studierenden an Hochschule	94
<i>Vanessa Wedmann, Nora JU Gallisch</i> Konstruierte Differenzen? – Beiträge der Erziehungswissenschaft zur Analyse von Differenzkategorien in der interdisziplinären Forschung	110
<i>Yvonne Burlage</i> Die Position der Erziehungswissenschaft im digitalen Diskurs	129
Autorenverzeichnis	149

Vorwort

Wie kommt es eigentlich, dass Bildung einerseits als bedeutende individuelle Ressource und Voraussetzung für ein gutes Leben, als Motor für gesellschaftliche Transformation, Zusammenhalt und politische Partizipation angesehen wird und gleichzeitig die Leistungen des Bildungssystems nicht angemessen finanziert, die pädagogischen Berufe strukturell abgewertet (Ricken 2022, S. 160) und die Wissenschaftsdisziplin der Erziehung und Bildung nicht wahrgenommen wird? Mit dieser Frage haben sich Masterstudierende des Studiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim in den vergangenen Semestern auseinandergesetzt und daraus ein Publikationsprojekt entwickelt, dessen Ergebnis Sie hier sehen. In acht Essays haben sich die Masterstudent:innen mit der gesellschaftlichen Relevanz des Faches „Erziehungswissenschaft“ und des Praxisfeldes, dem Bildungssystem, befasst. Im Zentrum stand und steht die Frage, wer etwas an dem Missverhältnis zwischen individuellem und gesellschaftlichem Nutzen und marginaler öffentlicher Wahrnehmung verändern kann und welche Rolle (angehende) Erziehungswissenschaftler:innen dabei übernehmen könnten.

Die Frage haben wir in ein Bild gefasst: die „Lobby für Bildung“. In einer Lobby treffen sich Interessenvertreter:innen mit Entscheidungsträger:innen, um Einfluss auf konkrete Vorhaben (z. B. Gesetze oder Förderprogramme) zu nehmen und die Entscheider:innen für ihre Ziele zu gewinnen. Zu Unrecht wird Lobbying mit Beeinflussung zugunsten von Partialinteressen, Intransparenz und fragwürdigen politischen Praktiken gleichgesetzt. Vielmehr geht es im professionellen Lobbying um Beiträge zur Meinungsbildung und Positionierung im öffentlichen Diskurs als Teil demokratischer Willensbildung.

„Jede_r, der versucht, Einfluss auf (politische) Entscheidungsträger_innen oder die öffentliche Meinung auszuüben, diese für die eigene Sache zu gewinnen und eigene Interessen durchzusetzen, betreibt also Lobbyarbeit.“ (Akademie Management und Politik 2021, S. 4).

Lobbyarbeit wird deshalb nicht nur von großen Wirtschaftsverbänden sondern zunehmend von zivilgesellschaftlichen Organisationen und Wissenschaftler:innen betrieben. Dies spiegelt sich auch im Lobbyregister des Deutschen Bundestages: die Statistik der Interessensbereiche nennt zwar auf Platz 1 „Wirtschaft“ (45,7

Prozent der Einträge), auf Platz 2 befindet sich dann schon „Umwelt“ (40,6 Prozent der Einträge) und auf Platz 3 „Wissenschaft, Forschung und Technologie“ (33,3 Prozent der Einträge).^[11]

Häufig werden Lobbying und Anwaltschaft (Advocacy) synonym verwendet, vor allem in Bereichen, in denen Lobbying für eine „gute Sache“ betrieben wird und eng verbunden ist mit dem Eintreten für die Rechte anderer (Akademie Management und Politik 2021, S. 5). Insofern passt das Bild einer „Lobby für Bildung“ gut: es braucht Akteur:innen, die sich einsetzen für Rahmenbedingungen, die Bildung für alle ermöglichen, für demokratisch gestaltete und professionell unterstützte Bildungsprozesse, die sensibel für Differenzen sind ohne zu diskriminieren und in koordinierter Verantwortung von staatlichen Institutionen, intermediären Assoziationen und Individuen getragen werden. Und wer könnte sich da besser für die Belange der Bildung einsetzen als (angehende) Erziehungswissenschaftler:innen?

Die Erziehungswissenschaft ist die akademische Leitdisziplin für alle pädagogischen Berufe und Tätigkeitsfelder: sie befasst sich damit, Erziehungs- und Bildungsprozesse in ihrer ganzen Breite in Zeiten zunehmender gesellschaftlicher Diversität zu analysieren, zu verstehen und professionell gestalten zu können. Seit der

Etablierung der Pädagogikstudiengänge in den 1960er Jahren sind sie Orte der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen Wissenschaft und Beruf. Daran hat sich auch durch die Einführung von BA und MA-Studiengängen und der Umbenennung von Pädagogik in Erziehungswissenschaft nichts geändert.

Die Studiengänge bereiten auf eine Tätigkeit in einem wachsenden und sich schnell wandelnden Berufsfeld vor. Dem Nationalen Bildungsbericht 2022 zufolge arbeiten zur Zeit 2,6 Millionen Menschen in pädagogischen Berufen, davon knapp 80 Prozent in Bildungseinrichtungen (Kitas, Schulen, Hochschulen und der beruflichen Bildung), 20 Prozent üben pädagogische Tätigkeiten außerhalb von Bildungseinrichtungen (z. B. in Unternehmen, in jugendkulturellen Einrichtungen und Gesundheitswesen) aus (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichtserstattung 2022, S. 61ff.). 2,6 Millionen Beschäftigte, das sind 6 % aller Erwerbstätigen in Deutschland, ähnlich viele Beschäftigte wie in der Bauwirtschaft oder knapp die Hälfte der Beschäftigten im Handwerk.^[12] Vor zehn Jahren waren gut zwei Millionen Menschen in pädagogischen Berufen tätig, d. h. innerhalb von zehn Jahren ist die Anzahl der pädagogisch Arbeitenden um 23 Prozent gestiegen – ein erster Hinweis auf die steigende Bedeutung von Bil-

dung und Verweis auf die Notwendigkeit, die Expansion des Systems reflektiert und wissenschaftlich fundiert zu begleiten.

Das Studium der Erziehungswissenschaft bereitet nicht auf eine spezifische Berufstätigkeit vor, sondern auf die Aufgabe, erziehungswissenschaftliches Wissen für unterschiedliche Akteur:innen (neben pädagogischen Fachkräften auch Eltern, Vertreter:innen von Politik und Verwaltung, Ehrenamtliche u. a.) nutzbar zu machen und die Weiterentwicklung der Wissensbestände (durch Forschung) voranzutreiben. Expansion und Bedeutungszuwachs des Bildungssystems erfordern deshalb nicht nur mehr pädagogische Fachkräfte und entsprechende Aktivitäten in der Aus- und Weiterbildung, sondern auch eine kritische Auseinandersetzung mit Institutionen, Konzepten, Technologien und Theoriebeständen von Erziehung und Bildung. Die Beiträge in der vorliegenden Publikation beleuchten dies aus verschiedenen Perspektiven. Wir wollen damit aufzeigen, wie vielfältig und dynamisch das Feld der pädagogischen Berufe und Institutionen ist. Und zugleich wollen wir mit dem Vorurteil aufräumen, dass wissenschaftliches Wissen für die Praxis von Bildung und Erziehung nicht benötigt wird.

Aaron Sfalanga zeichnet in seinem Beitrag die Disziplinentwicklung der Erziehungswissenschaft nach und fragt nach der Identität der deutschen Erziehungswissenschaft im Lichte ihrer multidisziplinär zu bearbeitenden Fragestellungen. *Judith Eggers* befasst sich in ihrem Beitrag mit dem Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik und zeigt Spannungsfelder, Herausforderungen und Potenziale auf.

Mona Reicksmann und *Wiebke Johannsen* zeigen in ihrem Beitrag, dass sich die Erziehungswissenschaft nicht nur mit Kindertagesstätten und Schulen befasst: mit Blick auf die Verbleibstudien der Erziehungswissenschaft in Hildesheim zeigen die Autorinnen weitere relevante Arbeitsfelder für Absolvent:innen auf. Eines der Arbeitsfelder – die Wissenschaft – greift *Anne Nicola Johannis-Christensen* in ihrem Beitrag auf und setzt sich mit Hürden in den Wissenschaftslaufbahnen praxiserfahrener frühpädagogischer Fachkräfte auseinander. *Lilian Janina Power* und *Sophia Marie Wilden* befassen sich mit dem Feld der Kindheitspädagogik und Familienbildung mit Blick auf die gesellschaftliche Anerkennung und Professionalisierung, die eng verbunden ist mit der Frage der disziplinären Verortung in der Erziehungswissenschaft.

Stephan Buchberger diskutiert in seinem Beitrag „Der Antagonismus der Demokratie. Strukturelle Ein- und Ausschlüsse von Studierenden an Hochschulen“ Möglichkeiten und Grenzen der – studentischen – Mitbestimmung an Hochschulen, die hier exemplarisch als Bildungseinrichtungen und zugleich als Ort der Wissensproduktion besondere Aufmerksamkeit verdienen. Am Beispiel der Kategorie „Differenz“ zeigen *Vanessa Wedmann und Nora Gallisch* in ihrem Beitrag „Konstruierte Differenzen? – Beiträge der Erziehungswissenschaft zur Analyse von Differenzkategorien in der interdisziplinären Forschung“ auf, dass Erziehungswissenschaft nicht nur Befunde aus anderen Wissenschaftsdisziplinen aufgreift und für Bildungsarbeit nutzbar macht, sondern erziehungswissenschaftliches Wissen auch Impulse für andere Wissenschaftsgebiete liefert. *Yvonne Burlage* macht am Beispiel des Digitalisierungsdiskurses auf die verschiedenen Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Forschung aufmerksam: „Die Position der Erziehungswissenschaft im digitalen Diskurs“ kann sich auf die qualifikatorischen Folgen des digitalen Wandels und kritische Medienkompetenz, auf Mediatisierung der Kommunikation, auf Veränderungen der Lebensphase Kindheit und Jugend im Zuge des gesellschaftlichen Wandels und Gestaltungsanforderungen des Bildungssystems beziehen.

Damit greifen die acht Essays relevante und aktuelle Themen auf, die uns in Forschung und Lehre der Erziehungswissenschaft und im Praxisfeld von Bildung und Erziehung bewegen und zeigen damit exemplarisch, welche Gestaltungsaufgaben in einer „Lobby für Bildung“ verhandelt werden könnten. Ich wünsche allen Leser:innen anregende Lektüre und bedanke mich herzlich bei den Autor:innen für ihre engagierten Beiträge und bei Celine Panske für die organisatorische Unterstützung unseres Publikationsprojekts.

Carola Iller

Literaturverzeichnis

Akademie Management und Politik (2021): Lobbying für die gute Sache. Strategie und Kommunikation für Zivilgesellschaft und Non-Profit-Organisationen; Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.); Bonn, download: <https://library.fes.de/pdf-files/akademie/mup/18015.pdf> (19.09.2022)

Autor:innengruppe Bildungsberichtserstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. DOI: 10.3278/6001820hw

Ricken, Norbert (2022): Erziehungswissenschaft, in: Feldmann, Milena; Rieger-Ladich, Markus; Voß, Carlotta; Wortmann, Kai (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung; Weinheim, Basel: Juventa, S. 159 – 166.

^[1]<https://www.lobbyregister.bundestag.de/startseite>, Zugriff am 19.09.2022

^[2] Vgl. www.destatis.de (Zugriff 19.09.2022).

Aaron Sfalanga

Die Entwicklung und eigene Identität der deutschen Erziehungswissenschaft

1. Einleitung

Die Erziehungswissenschaft befindet sich in einem stetigen Wandel. Der historische Prozess des Wandels lässt sich von der Antike bis in das 21. Jahrhundert nachvollziehen. Aus diesem Grund liegt es nahe, die deutsche Entwicklungsgeschichte der Erziehungswissenschaft zu betrachten und ihre Identität herauszuarbeiten. Um die deutsche Erziehungswissenschaft jedoch zu erfassen, muss auf die historischen Bausteine der Erziehungswissenschaft eingegangen werden. Außerdem wird Erziehungswissenschaft auch oft mit der Pädagogik in Relation gebracht. Aus diesem Grund sind auch pädagogische Prozesse zu erläutern, die die Erziehungswissenschaft hervorgebracht hat. Die Interdependenz zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist dabei nicht von der Hand zu weisen. Da die Erziehungswissenschaft unterschiedliche Aspekte beinhaltet und relativ uneinsichtig wirkt, muss daher der Frage nachgegangen werden, was

die Erziehungswissenschaft definiert und welche Identität ihr zu Grunde liegt. Schon allein die unterschiedlichen Begriffsbezeichnungen der ‚Erziehungswissenschaft‘ und den ‚Erziehungswissenschaften‘ machen das Dilemma der eigenen Identität deutlich sowie den umfangreichen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft (vgl. Gudjons 2016: 13). Die Aufteilung der unterschiedlichen Disziplinen spiegelt den ständigen gesellschaftlichen Wandel wider. Die folgende Arbeit wird daher darauf eingehen, wie sich die Erziehungswissenschaft/Pädagogik überhaupt bilden konnte und wie sich die Entwicklung bis in die heutige Zeit vollzogen hat. Auch die Differenz zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft spielt eine Rolle bei der Bildung einer eigenen wissenschaftlichen Identität.

Die Frage lautet daher, worum geht es bei der Erziehungswissenschaft eigentlich?

Um dieser Frage nachzugehen, muss die Geschichte der Erziehungswissenschaft betrachtet werden. Daher wird die folgende Arbeit die Erziehungswissenschaft aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Das Paradigma des wissenschaftlichen Denkens muss daher benannt und erkannt werden (vgl. ebd: 29). Die Kritik, welcher sich die Erziehungswissenschaft immer wie-

der stellen muss, liegt in der Benennung des eigentlichen ‚Wissenschaftlichen‘ an der Erziehungswissenschaft. Die strukturelle Unsicherheit über die Disziplin der Erziehungswissenschaft lässt sich in verschiedenen Theorien erkennen. Die Erziehungswissenschaft verändert ihr eigenes Selbstbild daher viel öfter als die anderen Wissenschaften. Dieses wird durch die unterschiedlichen Einflüsse anderer wissenschaftlicher Disziplinen begründet. Die Erziehungswissenschaft hat unter anderem Einfluss aus der Philosophie, der Soziologie, der Bildungswissenschaft und der Pädagogik. Diese Verzahnung der anderen wissenschaftlichen Gebiete wird ebenfalls im Laufe der Geschichte und der Identität der Erziehungswissenschaft deutlich. Der Begriff der Interdisziplinarität ist für die Erziehungswissenschaft daher unverzichtbar.

1.1 Aufbau

Was soll nun jedoch aus der Arbeit gewonnen und herausgearbeitet werden? Die Arbeit soll ein Bild der Entwicklungsgeschichte der deutschen Erziehungswissenschaft zeichnen. Dabei werden die unterschiedlichen Epochen betrachtet und deren Einfluss auf die Identität der Erziehungswissenschaft herausge-

arbeitet. Außerdem wird die theoretische Rahmung im praktischen Teil der Arbeit noch einmal beleuchtet. In der Theorie wird dabei auch kurz auf die Methoden der Erziehungswissenschaft eingegangen, welche für die Forschung genutzt werden. Der praktische Teil der Arbeit wird die Ergebnisse der theoretischen Rahmung zusammenfassen und ausstehende Fragen beantworten. Außerdem werden die Ergebnisse kritisch reflektiert und ein Versuch vollzogen, eine mögliche Zukunft der Identität der deutschen Erziehungswissenschaft zu definieren.

Die Struktur der Arbeit lässt sich also aufteilen in einen theoretischen Teil, der wichtige Theorien zur Geschichte und Identität der deutschen Erziehungswissenschaft vorstellt sowie einem praktischen Teil, der diese Theorien hinsichtlich des 21. Jahrhunderts untersuchen wird. Des Weiteren wird über die Geschichte und die Identität der deutschen Erziehungswissenschaft reflektiert und Kritikpunkte sowie Chancen erläutert. Abschließend werden die zentralen Aspekte der Arbeit in einem Fazit zusammengefasst. Dabei soll ein Ausblick auf weitere Untersuchungen generiert werden sowie der Arbeitsprozess kurz und bündig erläutert werden.

2. Theorie

Im folgenden Teil der Arbeit sollen zwei Kernbereiche beleuchtet werden sowie die Methoden der Erziehungswissenschaft für einen allgemeinen Überblick skizziert werden. Die beiden Kernbereiche der Theorie sollen das Selbstverständnis der deutschen Erziehungswissenschaft belegen und die Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft erläutern. Die wissenschaftlichen Methoden stellen dabei eine grundlegende Einordnung der Gewinnung von wissenschaftlichen Aussagen.

2.1 Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft

Um einen kurzen Überblick über die Geschichte der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen zu schaffen, wird im folgenden Teil der Arbeit ein zeitlicher Sprung zur Antike gemacht, um auch den Ursprung der Erziehungswissenschaft zu verstehen.

2.1.1 Antike zur Neuzeit

Erziehung hat es zu allen Zeiten von menschlichen Gesellschaften gegeben. Dennoch wurde Erziehung als gesellschaftliches

Konstrukt erst zur Zeit der Aufklärung in den Mittelpunkt gerückt. Vor allem das Bildungsverständnis hat sich im Laufe der Zeit stark entwickelt und gewandelt. In der Antike ist der Erziehungsalltag an Bildung gekoppelt. Die Entwicklung der Demokratie hatte zur Folge, dass die Menschen erkannt haben, sich einem guten und gerechten Allgemeinwohl hinzugeben (vgl. Gudjons 2016: 74). Die Entwicklung von einem allgemeinen Wissen in der Antike zu einem christlichen Denken nach Cicero hatte zur Folge, dass die Menschen einem linearen Lebenszyklus folgen würden. Damit wurde die Verbindung zu Gott geschaffen, welche sich als Bildungsidee bis zum Mittelalter durchzog. Diese Verbindung aus Bildung, Kirche und Erziehung wurde zur Zeiten der Renaissance erneut gewandelt. Descartes war zu der Zeit einer der bedeutendsten Denker, welcher mit seinem Satz: „Cogito, ergo sum - Ich denke, also bin ich“ noch heute in der Philosophie einen besonderen Stellenwert einnimmt. Descartes zeigt damit die Bedeutung der menschlichen Denkkraft und die Selbstbestimmung des Menschen (vgl. ebd: 75). Die Einführung der Schule als Bildungsinstitution war viele Jahrhunderte unbekannt. Zwar gab es Bildungseinrichtungen die bestimmte Dinge gelehrt haben, diese waren jedoch meistens nur den Jungen und den Privilegiertesten vorbehalten. Auch im Mittelalter war die Lehre

ausschließlich den Klerikern vorbehalten. Die Schule war damit nur für einen kleinen Prozentanteil der Bevölkerung wichtig.

Wie hat sich dieses dann auf die soziale Praxis von Kindern ausgewirkt?

Die soziale Realität der Erziehung zu dieser Zeit ist bis heute nicht wirklich aufgeklärt. Pädagogische Einrichtungen waren über Jahrtausende nicht von Bedeutung. Kinder waren daher bis in das 17. Jahrhundert weitestgehend schutzlos (vgl. ebd.: 77).

2.1.2 Mittelalter zur Moderne und Aufklärung

Erst in dieser Entwicklungszeit hat sich die Erziehung als eigener Mechanismus herausgebildet. Zwar war die Vorstellung von Erziehung noch religiös geprägt, aber Comenius traute den Menschen mehr zu. Alle sollten an der Gottes- und Welterkenntnis teilhaben. Er entwickelte daher ein gestuftes Schulwesen, welches sich an den Lebensjahren der Kinder orientierte. Damit war der erste Schritt zu einer erzieherischen Institution geschaffen.

Im 18. Jahrhundert wurde das Zeitalter der Aufklärung vorangetrieben. Die Menschen sollen sich ihrem eigenen Verstand bedienen. Kant steht dabei als Vertreter der Aufklärung ebenfalls noch heute im Blickpunkt vieler Disziplinen. Kant spricht von der

selbstverschuldeten Unmündigkeit, aus welcher die Menschen ausbrechen müssen. Die Menschen sollen den Mut haben, sich ihrem eigenen Verstand zu bedienen. Neben dem eigenen Denken wird die Aufklärung aber auch verstanden als Vermittlung von Wissen und Belehrung (vgl. ebd.: 80).

Die Erziehung liege in der Hand der Menschen und führt in das wirkliche Leben. Das wirkliche Leben würde dabei Erziehung erfordern. Außerdem soll die Erziehung das Kind als Kind betrachten. Menschen sind erziehungsbedürftig und brauchen daher eine allgemeine Schulpflicht. Von 1700 – 1800 wurde also der Grundstein für die Pädagogik gelegt. Max Weber erklärt dabei drei grundlegende Systeme: das kulturelle System, das politisch-administrative System und das ökonomische System. Bis heute gibt es einen Widerspruch der Erziehung. Zum einen wurde Fortschritt eröffnet und Menschen aufgeklärt, zum anderen wurde Erziehung als Sozialdisziplinierung gesehen, die das Kind durch äußeren Zwang beeinflusst. Die Identität wurde daher von der Erziehung beeinflusst.

Rousseau hatte als Antwort auf diese Problematik, dass die Erziehung ihrem natürlichen Weg folgen müsse und nicht einem externen Ziel. Die Erziehenden sollten sich demnach zurückhal-

ten und nur die Umwelt gestalten, um pädagogische Situationen aufzubauen (vgl. ebd.: 84). Zur Zeit der Industrialisierung wurde die Profitmaximierung an oberste Stelle platziert und damit auch die Erziehung beeinflusst. Ökonomische Optimierung von Arbeitskraft wirkte sich demnach auch auf die Kinder und die Erziehung aus.

Pestalozzi hingegen versuchte diesen strengen Blick der ökonomischen Erziehung zu verändern. Er erläutert, dass der Mensch nicht nur von den Umständen beeinflusst wird, sondern der Mensch auch die Umstände verändern kann. Pestalozzi hat dabei die Fürsorge der Kinder in den Mittelpunkt gestellt (vgl. ebd.: 88).

Das 19. Jahrhundert hat in der Geschichte der Pädagogik dann, vor allen Dingen in Deutschland, einen besonderen Stellenwert erfahren. Schiller, welcher die Erziehung durch die Ästhetik erweiterte und Kunst als Vermittler von Sinnlichkeit beschrieb, Schleiermacher, der Erziehung als universelle und individuelle Aufgabe verstand, Fröbels „Menschenerziehung“, welcher das Kind als unverstelltes Wesen beschrieb und Fichters idealistische Vorstellung von einer nationalen geistigen Erziehung (vgl. ebd.: 89).

2.2 Das 20. Jahrhundert

Nach der kurzen allgemeinen Erläuterung der Entwicklungsgeschichte der Erziehungswissenschaft, wird sich nun spezifischer auf die deutsche Entwicklung der Erziehungswissenschaft fokussiert. Dennoch ist es wichtig sich bewusst zu sein, woher die Idee einer Wissenschaft über Erziehung überhaupt kommt und wo ihre Wurzeln liegen. Für das 20. Jahrhundert wird der Text von Klaus-Peter Horn „Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion“ herangezogen, welcher die grundlegende Zeiteinschnitte beschreibt. Außerdem können hier neben der Entwicklung, auch schon Informationen über die Selbstreflexion der deutschen Erziehungswissenschaft, also ihrer Identitätsbildung, gewonnen werden.

Die letzten 100 Jahre haben für die Erziehungswissenschaft eine besondere Bedeutung. Dabei seien etwa alle zwei bis drei Jahre neue einschlägige Publikationen erschienen, die sich mit der Erziehungswissenschaft/Pädagogik auseinandersetzen. In der Weimarer Republik konnte sich die Erziehungswissenschaft an den Universitäten etablieren. Damit wurde die Pädagogik/Erzie-

hungswissenschaft endgültig anerkannt. Dennoch musste die Erziehungswissenschaft ihre Existenz immer wieder neu verteidigen. Die Arbeiten zur Erziehungswissenschaft der Gegenwart, also zu der Zeit im 20. Jahrhundert, haben drei bedeutsame Schwerpunkte hervorgebracht. Die Erziehungswissenschaft wurde auf ihre enorme Vielfalt untersucht, ihre Bedeutung herausgearbeitet, aber auch Grenzen und Möglichkeiten diskutiert (vgl. Horn 2014: 14ff.).

In den Publikationen vor 1945 wurden drei zentrale Hauptrichtungen des pädagogischen Denkens herausgearbeitet: die Sozialpädagogik, die Individualpädagogik und die Persönlichkeitspädagogik (vgl. ebd.: 16f). Diese drei Hauptrichtungen werden in der Theoriebildung der Erziehungswissenschaft diskutiert. Bei dieser Diskussion geht es um das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Einfluss auf diese drei Hauptrichtungen haben andere wissenschaftliche Disziplinen geleistet. Die Interdisziplinarität zwischen Philosophie, Psychologie und Soziologie hat hier seinen Einfluss auf die Theoriebildung der Erziehungswissenschaft verdeutlicht. Die Individualpädagogik entwickelt dabei Theorien der Erziehung, die den Blick auf das Individuum eröffnet haben. Die Sozialpädagogik wiederum sind Theorien,

die die Erziehung hinsichtlich der sozialen Gebilde deuten. Die Persönlichkeitspädagogik spiegelt die Position zwischen Individual- und Sozialpädagogik wider.

In der Nachkriegszeit in Deutschland hat sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik als führende Denkungsart etabliert. Dabei wurden die anderen Richtungen kaum noch betrachtet. Die Betrachtung des Individuums war zu dieser Zeit also nicht mehr vorrangig gegeben (vgl. ebd: 18). Generell befanden sich die unterschiedlichen Richtungen und Strömungen innerhalb der Jahre nach 1945 in einem ständigen Wandel. Die Erziehungswissenschaft musste sich daher selbst mit der eigenen Identität auseinandersetzen. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft hat sich zu dieser Zeit also zwischen unterschiedlichen Selbstverständigungsdebatten gebildet (vgl. ebd: 19).

Dabei kam die Frage auf, ob die experimentelle Pädagogik neben den philosophischen Ansätzen bestehen kann. Die experimentelle Pädagogik macht zwar einen bedeutsamen Teil der wissenschaftlichen Pädagogik aus, aber die Wissenschaft vom Kind selbst sei nicht schon Pädagogik. Aus diesem Grund entwickelte die Erziehungswissenschaft Interesse an der anthropologischen

und psychologischen Studie des Kindes selbst. Die Erforschung von komplexen Tatbeständen des Seelenlebens wurde vorher vernachlässigt. Aus diesem Grund müsse Pädagogik sich an der jugendlichen Entwicklung orientieren und dieser Entwicklung einen Rahmen verleihen (vgl. ebd.: 19). Dabei wurde Psychologie und Pädagogik in funktionale Relation gesetzt. Die Entwicklung des Kindes wurde beobachtet, aber auch die Mittel, welche direkten Einfluss auf die Entwicklung des Kindes nehmen, herausgearbeitet. Die gegenwärtige Betrachtung fordert daher eine philosophische Vertiefung der Pädagogik, die neben der Psychologie besteht. Dabei wurde die Frage nach neuen und alten Wertorientierungen aufgegriffen. In der Entwicklung stand sich also die philosophisch-kritische Grundlegung der wissenschaftlich-empirischen Orientierung entgegen (vgl. ebd.: 21).

2.3 Identität der deutschen Erziehungswissenschaft

Wie in der Entwicklung der Erziehungswissenschaft schon mehrfach betont, befindet sich die Erziehungswissenschaft in einem Dilemma des eigenen Selbstverständnisses. Die Interdisziplinarität der Erziehungswissenschaft zwingt die Erziehungswissen-

schaft dazu, sich seinem eigenen Wert bewusst zu werden und diesen zu definieren. Durch die externen Einflüsse anderer Wissenschaften wird die Erziehungswissenschaft oft kritisch bewertet. Die Grundlegungsfrage der Erziehungswissenschaft zieht sich quasi durch ihre gesamte Entwicklungsgeschichte durch. In diesem Zuge musste sich die Erziehungswissenschaft von den anderen Disziplinen differenzieren. Die Erziehungswissenschaft würde „[...]sich ihrer selbst als Wissenschaft nicht sicher zu sein [scheinen]“ (zit. nach Schaller 1979 in Horn 2016: 25). Aus diesem Grund befindet sich die Erziehungswissenschaft auch immer auf der Suche nach ihrer eigenen Identität. Vor allen Dingen innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin wurden unterschiedliche Definitionsversuche entworfen. Keine andere Wissenschaft würde demnach so viel Aufmerksamkeit auf die eigene Frage nach der Identität legen wie die Erziehungswissenschaft. Dieses führt dazu, dass die Erziehungswissenschaft sich der eigenen Identität nicht bewusst wird. Auch die Differenzierung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft sowie Bildungswissenschaft und Sozialwissenschaft führt zu einem weiteren Problem der Identitätsbildung (vgl. ebd.: 25f.).

Ein weiteres Problem der Erziehungswissenschaft ist es, dass

die Disziplin ihre spezifische Kompetenz auch den Erziehenden deutlich machen müsse. Der Leistungsnachweis der Erziehungswissenschaft wurde gesellschaftlich nicht erbracht. Trotz der Etablierung der Erziehungswissenschaft als Disziplin, wird sie im Wissenschaftssystem noch nicht eindeutig definiert. Schelsky gibt 1975 an die Pädagogik sei:

„[...] immer die Magd einer gedankenbeherrschenden Disziplin gewesen, der Theologie, der Philosophie, der Psychologie und nun eben der Soziologie, [es gebe] nichts Rührenderes in der Geistes- und Wissenschaftsgeschichte als die geistigen Autonomiebestrebungen der Pädagogik“

(zit. nach Schelsky 1975 in Horn 2016: 27f.).

Die Frage der eigenen Selbstbestimmung scheint daher immer noch ein Problem der Erziehungswissenschaft zu sein. Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft würde sich im Rahmen der Bearbeitung von Forschungsproblemen im Feld der Erziehung finden. Dabei müsse sich die Erziehungswissenschaft zwar den anderen Disziplinen bedienen, sich aber selbst spezifisch mit dem Begriff Erziehung/Bildung auseinandersetzen. Die erziehungswissenschaftliche Forschung müsse dabei ihren eigenen Blick betonen, ohne sich von anderen Forschungen abzugrenzen (vgl. ebd.: 28).

Im Zuge des „Pisa-Schocks“ im Jahre 2001 wurde die Erziehungswissenschaft auch medial weiter in den Mittelpunkt gerückt. Dieses unbefriedigende Ergebnis bewirkte, dass die Erziehungswissenschaft empirische Ergebnisse liefern sollte, um das Bildungsniveau in Deutschland anzuheben. Dieses hatte zur Folge, dass die Erziehungswissenschaft sich selbst ausdifferenziert hat. Es lassen sich demnach Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft finden, die spezifisch auf ein soziales Feld eingehen, unter anderem die Kindheitspädagogik und die Sonderpädagogik (vgl. Thiel in Fatke(Hrsg.) 2014: 133). Dadurch wurde ein weiterer Aspekt erschlossen, der sich auf die Lehr-Lern-Forschung beschränken sollte.

2.4 Methoden der Erziehungswissenschaft

Forschungsmethoden sind in jeder Disziplin der Wissenschaft von Bedeutung, um die Validität, Objektivität und Reliabilität einer Forschung zu gewährleisten. Wissenschaftliche Aussagen können daher nicht einfach so getroffen werden, sondern müssen sich an prüfbaren Regeln und Instrumenten orientieren (vgl. Gudjons 2016: 55). Für die Erziehungswissenschaft lassen sich laut Gudjons daher drei Hauptrichtungen ausmachen. Diese

Hauptrichtungen der Methodologie haben die Entwicklung der Erziehungswissenschaft maßgeblich mitgestaltet. Die hermeneutische Methode ist das Verstehen der Geisteswissenschaften. Bis in die 60er Jahre prägte die hermeneutische Methode das Vorgehen innerhalb der Erziehungswissenschaften. Unterschiedliche Ausprägungen der Hermeneutik wurden dabei angewendet. Auch in der Philosophie und der Soziologie ist die hermeneutische Methode von großer Bedeutung (vgl. ebd.: 56). Die zweite Richtung ist die empirische Methode, welche bis in die 80er Jahre ihre Konjunktur erlebte. Im heutigen Verständnis von wissenschaftlichen Arbeiten gehört die Empirie fest zum Repertoire der Forscher*innen. Die dritte Richtung ist die qualitative Methode und die Methodenintegration. Hier werden unterschiedliche Methoden miteinander verbunden, um neue Aspekte zu generieren. Die qualitative Methode ist eng mit der Hermeneutik verbunden. Dieses lässt sich beispielsweise in narrativen Interviews und deren Auswertung beobachten (vgl. ebd.: 56).

In der Erziehungswissenschaft ist das Verstehen (also die Hermeneutik) eng gekoppelt mit der Bedeutung von der sozialen Praxis. Die Geisteswissenschaft behandelt dabei die Lebensäußerungen von Menschen und versuche diese zu verstehen und

ihre Bedeutung herauszufiltern. Dabei kann beispielsweise das Verhalten eines Kindes untersucht werden und die Bedeutung des Verhaltens herausgearbeitet werden. „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen, Verstehen“ (zit. nach Dilthey 1985 in Gudjons 2016: 57). Dabei verfolgt das hermeneutische Ziel die Absicht, die Erkenntnisse über einen Text oder eine Situation zu erweitern. Dabei soll das Einzelne aus dem Ganzen oder das Ganze aus dem Einzelnen verstanden werden. Bei den Deutungsfragen von Texten beispielsweise gibt es eine Reihe von Regeln, die abgearbeitet werden, um die Bedeutung des Textes zu erschließen (vgl. ebd: 59).

Die Empirie hingegen prüft Hypothesen an der Realität. Diese forschungsleitenden Hypothesen folgen dabei strikten Regeln, um Rückschlüsse auf die soziale Welt zu gewährleisten. Dennoch muss bei den Forschungsergebnissen immer auch das soziale Umfeld mitgedacht werden (vgl. ebd: 65).

Qualitative Forschungsmethoden setzen an der sozialen Realität an. Die strenge Empirie wurde für die erziehungswissenschaftliche Forschung zum Hindernis, um differenzierte Einblicke über die Erziehungswirklichkeit zu generieren. In der Erziehungswis-

senschaft/Pädagogik werden oft Wechselwirkungen, soziale Interaktionen, aber auch Widersprüche untersucht, die in einer empirischen Forschung nicht spezifisch betrachtet werden können (vgl. ebd.: 65).

All diese Punkte der wissenschaftlichen Methodik haben Einfluss auf die historische Entwicklung der Erziehungswissenschaft.

3. Diskussion

Im folgenden Teil der Arbeit sollen kurz die herausgearbeiteten theoretischen Ergebnisse zusammengeführt und diese anschließend bewertet werden. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, wie sich die Erziehungswissenschaft gewandelt hat und welche Identität ihr zu Grunde liegt. Da die Frage der Identitätsbildung der Erziehungswissenschaft sehr komplex ist, werden hier nur Denkansätze und mögliche Definition erläutert.

3.1 Zusammenführung

Wenn man sich die Geschichte der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen anschaut, fällt eine Sache auf – die Erziehungswis-

senschaft ist in einem interdisziplinären Feld eingebettet. Dieses hat zur Folge, dass sich die Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft nicht anhand eines linearen Stranges nachvollziehen lässt. Wenn man sich den Ursprung der Erziehungswissenschaft anschaut, ist Erziehung fast immer verbunden mit Bildung und Pädagogik. Aber auch der pädagogische Anspruch der Erziehungswissenschaft muss differenziert betrachtet werden. Schaut man sich die Institutionen der Bildung an, so erkennt man ein sich immer wandelndes Bild. Die Pädagogik ist in diesem Feld vor allen Dingen auf das Problem gestoßen, dass der gesellschaftliche Umbruch sich auch immer auf pädagogische Institutionen auswirkt. Die pädagogischen Institutionen, wie der Kindergarten oder die Schule müssen sich demnach immer neugestalten, aber befinden sich auch in einem gesellschaftlichen Handlungsdruck. Die Umstrukturierung des Schul- oder Universitätswesens muss sich immer mit neuen Fächern oder Lehrplänen auseinandersetzen (vgl. Löw 1995: 8). Im Bereich der Universität werden dann spezifische gesellschaftliche Probleme zur Herausforderung der Umgestaltung des Lehrplanes. Wenn sich die Erziehungswissenschaft also ihrer eigenen Geschichte bewusstwerden will, so muss die Geschichte immer im historischen Kontext und relational zu anderen Disziplinen betrachtet werden.

Ein weiteres Problemfeld ist, dass sich die Erziehungswissenschaft neben theoretischer Souveränität auch im praktischen Bereich einbringen muss. Das pädagogische Handeln in komplexen Strukturen erschwert die Aufgabe eine eigene Geschichte der Erziehungswissenschaft zu gestalten. Die Erziehungswissenschaft stellt sich daher immer die Frage „**Was sind wir?**“ und „**Was wollen Wir?**“. Dieses hat ebenfalls Auswirkung auf das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Kritische Stimmen werfen der Erziehungswissenschaft vor, dass sie ihren eigenen Anspruch nicht kennt. Das spannende bei dieser Beobachtung ist jedoch, dass nicht nur externe Kritik an der Identität der Erziehungswissenschaft geäußert wird, sondern auch interne. Die Erziehungswissenschaftler*innen würden sich daher immer selbst die Frage stellen, was die Erziehungswissenschaft eigentlich ausmacht und was ihr eigener Anspruch ist. Die vorherrschende Verunsicherung, was Erziehungswissenschaft ist, was Pädagogik ist und wie eine Trennung vollzogen werden kann, ist immer noch nicht eindeutig zu beantworten. Die Differenzierung zu anderen Disziplinen wie der Psychologie, Philosophie oder Soziologie ist von der Erziehungswissenschaft nicht zu bewältigen. Das Feld der Erziehungswissenschaft ist daher interdisziplinär. Interdisziplinarität hat jedoch nicht ausschließlich

negative Auswirkungen auf eine Disziplin. Das Beobachten von anderen theoretischen Herangehensweisen kann (und muss in manchen Fällen) für die Erziehungswissenschaft auch ergiebig sein.

Für die Erziehungswissenschaft lässt sich also sagen, dass Erziehung, pädagogisches Handeln und Bildung schon vor Tausenden von Jahren Bedeutung hatten. Zwar war das Bewusstsein für eine Wissenschaft der Erziehung erst Ende des 20. Jahrhunderts in Deutschland etabliert, aber dennoch war die Wichtigkeit der Aufgaben der Erziehungswissenschaft bewusst. Nur welche Aufgaben die Erziehungswissenschaft tatsächlich zu bewältigen hat, war in dem komplexen Konstrukt von Forschungsfeldern bis heute nicht komplett einsichtig. Die Erziehungswissenschaft hat sich durch Empirie und Werteorientierung stets gewandelt. Dieses ist auch immer mit den gesellschaftlichen Strukturen verbunden.

3.2 Kritische Reflektion

Die Ergebnisse lassen noch immer das Dilemma der Erziehungswissenschaft erkennen. Trotz vieler Theorien zum Verständnis der Erziehungswissenschaft ist kein allgemeingültiger

Konsens entstanden. Trotz des enormen Bedeutungszuwachses des Bildungsbereiches ab den 2000er Jahren, lässt sich die Kontroverse der Selbstbestimmung der Erziehungswissenschaft nicht endgültig klären. Die Aufgabenbereiche der Erziehungswissenschaft sind für viele Gesellschaftsmitglieder nicht greifbar. Vor allen Dingen im Bereich des Bildungswesens lassen sich rückläufige Personalbewerber*innen erkennen. Dass Fachkräfte durch Quereinsteiger ersetzt werden müssen, zeigt zum einen die fehlende Attraktivität des Berufsfeldes, zum anderen aber auch, wie in der Theorie bereits herausgestellt, dass sich die Erziehungswissenschaft auch immer mit Laien im Fachbereich auseinandersetzen muss.

Da die Institution der Familie an dem erzieherischen Prozess Teilhabe hat und pädagogische Institutionen sich unter einem Handlungsdruck befinden, ist es für die Erziehungswissenschaft zunehmend schwer die eigene Professionalisierung herauszustellen.

Die turbulenten Jahre des 20. Jahrhunderts haben dabei deutlichen Einfluss auf die Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft gehabt. Die Weimarer Republik bis zu den Jahren vor 1945 haben die deutsche Erziehungswissenschaft zu einer dau-

erhaften Etablierung verholfen. Dennoch musste sich, wie auch heute noch, die Erziehungswissenschaft ihr Existenzrecht immer wieder selbst beweisen, aber auch den anderen Wissenschaften. Es zeigt sich daher, dass mit Beginn der Etablierung der Erziehungswissenschaft die Frage nach der eigenen Identität stark umstritten war. Dieses wirkt sich im weiteren Verlauf der Entwicklungsgeschichte weiter auf die Erziehungswissenschaft aus. Der Konkurrenzkampf zwischen Individual-, Sozial- und Persönlichkeitspädagogik im Hinblick auf die Theorienbildung war ein weiterer Faktor, der die Geschichte und die Identität der deutschen Erziehungswissenschaft nachhaltig beeinflusst. In den Jahren nach 1945 bis 1970 konnte sich die Erziehungswissenschaft immer noch nicht aus ihrem eigenen Dilemma befreien. Wie im theoretischen Teil schon erläutert, musste sich die Erziehungswissenschaft bewusstwerden, wie Empirie und Werteorientierung in einem Verhältnis stehen. Wenn man von Erziehungswissenschaften spricht, ist ein klarer Bestandteil, dass das wissenschaftliche Feld eben auch geprägt ist durch Deutungen und Interpretationen. Dieses liegt unter anderem den Methoden (Hermeneutik) zu Grunde. Erst in den Jahren ab 1990 wurde die Erziehungswissenschaft öffentlich thematisiert und fand ihren Einzug in die Politik. Die vergleichsweise junge Wissenschaft wurde

daher erst vor wenigen Jahren in den öffentlichen Diskurs aufgenommen und thematisiert. Erschwerend hinzu kam, dass sich die Erziehungswissenschaft sich ihrem eigenen Selbstverständnis immer noch nicht bewusst war.

Die Ergebnisse der Untersuchung der Identität und Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft können daher nur dort anschließen, wo bereits viele Theoretiker*innen aufgehört haben. Es lässt sich auch bis heute keine allgemeine Aussage über die Identität der Erziehungswissenschaft tätigen. Dennoch ist vor allen Dingen durch die neuere Generation die Individualpädagogik von Bedeutung. Selbstverwirklichungsprozesse von Individuen zeigen, dass es durchaus neue Ansätze in Schule und Universität braucht, um der wachsenden Diversität gerecht zu werden. Wichtig dabei zu erwähnen ist, dass besonders in Deutschland die Voraussetzungen für den Bildungserwerb und Selbstverwirklichungen deutlich besser sind als in vielen anderen Ländern. Auch wenn Schule und auch Universität geprägt sind durch soziale Ungleichheiten und diese auch reproduzieren, ist die Sicht aus Deutschland privilegiert.

3.3 Zukunftsvermutung

Wie bereits in der Reflektion angeschnitten, wird sich die Erziehungswissenschaft in Zukunft auch weiter mit individualpädagogischen Prozessen beschäftigen müssen. Wenn man sich beispielsweise die Geschlechterverhältnisse und die daraus resultierenden Nachteile anschaut, wird in diesem Gebiet – vor allen Dingen an der Schule, der Universität und der Ökonomie, ein weites Feld für die Erziehungswissenschaft erschlossen. Auch hier sind interdisziplinäre Arbeitsvorgänge durchaus von Bedeutung. Gender Studies aus der Soziologie und Psychologie können dabei wichtige Ergebnisse bereitstellen.

Außerdem muss sich vermehrt darauf konzentriert werden, den Kindern und Jugendlichen gerechten und frühen Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Frühe Bildung kann in einem bildungstheoretischen Kontext zur Verbesserung des Bildungsstandards führen. Dabei muss jedoch auch darauf geachtet, dass den Kindern und Jugendlichen eine gewisse Art von eigener Entscheidungskompetenz zugestanden wird. Wenn man sich die Schulfächer der Schule anschaut, dann ist seit vielen Jahren keine wirkliche Entwicklung zu sehen. Die Erziehungswissenschaft kann daher dabei helfen, die persönliche Entwicklung des Indivi-

duums zu stärken. Ein Beispiel dafür ist unter anderem die ästhetische Erfahrung. Wenn Kunst in einem Schulunterricht bewertet wird, dann kann dabei schnell eine Abneigung zu dem Fach entstehen. Außerdem ist die Frage natürlich immer, ob und inwiefern Kunst überhaupt bewertet werden kann. Aus diesem Grund muss sich die Schule an bestimmte Vorgaben und Richtlinien halten, die der ‚wahren‘ Kunst jedoch nichts Gutes tun.

4. Fazit

Die deutsche Erziehungswissenschaft und ihre Geschichte sind geprägt von einem langen Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung. Unterschiedliche Epochen könnten bei der Entwicklung der Erziehungswissenschaft ergiebige Material liefern, um nachvollziehen zu können, wieso Erziehungswissenschaft/Pädagogik im alltäglichen Leben überhaupt eine Rolle spielt und aber auch eine Rolle spielen muss. Von der Antike bis zur Neuzeit, zu Zeiten der Aufklärung und der industriellen Revolution, geprägt durch den 1. und 2. Weltkrieg und der Nachkriegszeit, setzt sich die Erziehungswissenschaft aus unterschiedlichen historischen Ereignissen zusammen. Die Erziehungswissenschaft

ist zwar eine vergleichsweise junge Wissenschaft, welche sich jedoch über Tausenden von Jahren geformt hat. Auch die Tatsache, dass über Erziehung/Pädagogik in allen Gesellschaften diskutiert wurde, zeigt, dass die Daseinsberechtigung der Erziehungswissenschaft vorhanden ist.

Die Frage bleibt jedoch bestehen: **Was will die Erziehungswissenschaft und wie definiert sie sich?**

Wie in den dargestellten Theorien und den Ergebnissen herausgearbeitet wurde, begleiten diese Frage die Erziehungswissenschaft seit Jahrzehnten. Die Erziehungswissenschaft befindet sich meiner Meinung nach in einer schwierigen Situation. Die Abgrenzung zu anderen Disziplinen kann zu einem eigenen Verständnis führen, aber Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft finden ihren Ursprung jedoch in anderen Disziplinen.

Erziehungswissenschaft muss daher interdisziplinär funktionieren und ich finde, dass das dem Wert der Erziehungswissenschaft auch keinen Abbruch tut. Die Verbindung unterschiedlicher Herangehensweisen kann sich als vorteilhaft herausstellen. Die strikte Abgrenzung von anderen Disziplinen würde den gewünschten Erfolg der eigenen Identität nicht erfüllen. Es ist daher

definitiv wichtig, dass die Erziehungswissenschaft ihren eigenen Anspruch definiert und der erste Schritt ist mit der Einteilung von Teildisziplinen meiner Meinung nach getan.

Die Teildisziplinen können spezifisch auf bestimmte Probleme eingehen, diese analysieren, interpretieren und bewerten. Umso stärker die Erziehungswissenschaft in den öffentlichen Diskurs kommt und dort die Wichtigkeit unterstreichen kann, um so akzeptierter wird die Erziehungswissenschaft und damit gelingt auch der einfachere Prozess der Selbstbestimmung.

4.1 Ausblick weiterer Untersuchungen

Die Erziehungswissenschaft kann sich ihrer eigenen Identität bewusstwerden, indem sie auf gesellschaftliche Problemstellung eingeht und diese analysiert. Durch die Tatsache, dass die Erziehungswissenschaft eben *nicht* nur einem wissenschaftlichen Feld zugeteilt ist, hat sie die Chance sich in vielen Feldern einzubringen. Sei es die Mitgestaltung innerhalb der Bildungswissenschaft und die damit verbundenen Bildungsinstitutionen oder die Einbringung in soziologische Untersuchungen zu sozialen Ungleichheiten. Vielleicht muss die Erziehungswissenschaft nicht mal einen spezifischen Kern des Forschungsfeldes definie-

ren. In allen Bereichen der Erziehungswissenschaft kann sie ihren Einfluss finden. Die Identität kann rückblickend vielleicht nicht mehr eindeutig definiert werden, aber zukünftig kann die Erziehungswissenschaft ihren Anspruch verdeutlichen, indem sie an gesellschaftlichen Prozessen teilnimmt und diese mitgestaltet.

4.2 Reflektion

Der Arbeitsprozess der Hausarbeit hat sich anfangs sehr redundant angefühlt. Die Betrachtung der Geschichte der Erziehungswissenschaft basiert auf Literatur gestützter Recherche. Diese Theorien wurden jedoch im Laufe der Zeit immer wieder aufgegriffen und auch in vielen Publikationen zum Stand und Entwicklung der Erziehungswissenschaft rezitiert. Auch die Tatsache, dass sich die Erziehungswissenschaft ihrem eigenen Anspruch nicht bewusst wird, ist wiederholt diskutiert worden. Aus persönlicher Sicht kann ich sagen, dass auch in meinem sozialen Umfeld nicht alle Menschen direkt etwas mit Erziehungswissenschaft und ihrer Kompetenz anfangen können. Die selbst gestellte Frage der Erziehungswissenschaft, was sie denn eigentlich wolle und mache, wird auch im persönlichen Umfeld an die

Studierenden herangetragen. Dabei ist es meiner Meinung nach nicht zwangsläufig wichtig, was die Erziehungswissenschaft ausmacht, sondern eher, welche Möglichkeiten die Erziehungswissenschaft mit sich bringt. Die Vielfalt des Feldes kann genutzt werden, um seine persönlichen Stärken ganz spezifisch einzubringen und sich auf Teildisziplinen zu fokussieren. Als Bachelorstudent der Sozialwissenschaft ist es daher nicht mal ein Nachteil, einen soziologischen Blick auf Problemstellungen zu werfen und diese erziehungswissenschaftlich zu analysieren. Die Kombination aus unterschiedlichen Disziplinen ist dabei eher ergiebig und aufschlussreich. Persönlich denke ich, dass die Erziehungswissenschaft ihre eigene Identität am besten definiert, wenn sie sich an gesellschaftlichen Umstrukturierungsprozessen beteiligt – dabei müssen gesellschaftliche Problemstellungen thematisiert und bearbeitet werden.

Literaturverzeichnis

- Fatke, R. & Oelkers, J. (2014): „*Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*“. In Fatke, R(Hrsg.). & Oelkers, J.(Hrsg.), Zeitschrift für Pädagogik (60. Beiheft). Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Gudjons H. (2016): „*Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*“. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Horn, K-P. (2014): „*Wandel des Selbstverständnisses*“. In Fatke, R(Hrsg.). & Oelkers, J. (Hrsg.), Zeitschrift für Pädagogik (60. Beiheft). Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Löw, M. (1995): „*Pädagogik zwischen Kontinuität und Wandel*“. In Löw, M. et al (Hrsg.): „Pädagogik im Umbruch“, Wiesbaden: Springer VS Verlag

Judith Eggers

Das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik: Entwicklung, Herausforderungen und Potenzial

1. Einleitung

„Regierungen und Parlamente sind bei ihren bildungspolitischen Entscheidungen nicht zuletzt auf den Rat unabhängiger Wissenschaftler und auf deren Forschungsergebnisse angewiesen. Die Politik kann sich hierbei auf eine zunehmend empirisch ausgerichtete Bildungsforschung stützen“ (Hepp 2013, online). Anhand dieses Zitates aus einem Artikel der Bundeszentrale für politische Bildung wird deutlich, dass die Bildungspolitik heutzutage zunehmend auf das Expertenwissen aus der Bildungsforschung zurückgreift. Ein relevanter Bestandteil der Bildungsforschung ist die Erziehungswissenschaft (vgl. Merrens 2006, S. 9). Seitens der Bildungspolitik nimmt daher das Interesse zu, mit der Erziehungswissenschaft zusammenzuarbeiten, um unter anderem

die politischen Entscheidungen voranzubringen und diese zu legitimieren. Gleichermaßen profitiert ebenso die Erziehungswissenschaft von der Zusammenarbeit mit der Bildungspolitik. Lediglich mit Hilfe der Bildungspolitik besitzt die Erziehungswissenschaft die Möglichkeit, ihre Ideen und ihr Wissen in die Praxis umzusetzen und für diese an Aufmerksamkeit zu gewinnen (vgl. Tillmann 1991, S. 959f.). Trotz der zunehmenden Relevanz der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik füreinander, stehen die beiden Disziplinen immer wieder in einem Konflikt zueinander. Bereits seit den 1960er Jahren versuchen sich die Erziehungswissenschaft und die Bildungspolitik anzunähern. Dennoch hat sich das Verhältnis bis heute nur bedingt verbessert (vgl. Stamm 2005, S. 1). Vor diesem Hintergrund liegt das Ziel dieser Arbeit darin, den historischen Verlauf des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik in Deutschland darzustellen und auf die aktuelle Beteiligung der Erziehungswissenschaft an der Bildungspolitik einzugehen.

In diesem Zusammenhang wurde die folgende Forschungsfrage formuliert:

Wie hat sich das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik entwickelt und inwiefern findet die Erzie-

Erziehungswissenschaft Eingang in die aktuelle Bildungspolitik?

Mittels dieser Arbeit soll aufgezeigt werden, inwiefern der Forschungszweig der Erziehungswissenschaft bereits in die Praxis der Bildungspolitik einbezogen wird. Auf dieser Grundlage können Ansätze identifiziert werden, wie die Erziehungswissenschaft zukünftig effektiver Eingang in die bildungspolitische Praxis finden kann.

Nachdem die Problematik einleitend dargestellt wurde, werden im zweiten Kapitel die Disziplinen der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik erläutert. Im dritten Kapitel wird auf das Verhältnis der zwei Bereiche eingegangen. Dafür wird zunächst die Relevanz der Disziplinen füreinander dargestellt. Anschließend wird der historische Verlauf des Verhältnisses seit den 1960er Jahren bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts beschrieben. Nachfolgend werden die Problematiken der Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik erläutert. Daran anknüpfend wird im fünften Kapitel die Einbeziehung der Erziehungswissenschaft in die Bildungspolitik seit Beginn des 21. Jahrhunderts erläutert. Anschließend folgt ein Kapitel, in welchem ein kurzer Einblick in die ungenutzten Potenziale der Erziehungswissenschaft für die Bildungspolitik gegeben wird. Ab-

schließend wird ein Fazit formuliert, in welchem die Forschungsfrage beantwortet und ein Ausblick gegeben wird.

2. Definition: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik

In diesem Kapitel wird zunächst ein kurzer Überblick über das Verständnis von Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik in Deutschland gegeben.

2.1 Erziehungswissenschaft

Die Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin entstand im Kontext der Institutionalisierung zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Horn 2014, S. 14). Zu den grundlegenden Aufgaben der Erziehungswissenschaft gehört die Theoriebildung in den Bereichen Erziehung, Bildung und Sozialisation. In diesen Theorien werden historische und gesellschaftliche Hintergründe sowie Bedingungen und Folgen gesellschaftlicher Prozesse einbezogen (vgl. Tillmann 1991, S. 958). Folglich liegt das Hauptaugenmerk der Erziehungswissenschaft darin, For-

schungsprobleme im Bereich der Erziehung zu bearbeiten. Besonders relevant ist hierbei der wissenschaftliche Charakter, durch welchen in Forschungen immer wieder an alte Theorien angeknüpft wird und neue Theorien entwickelt werden (vgl. Horn 2014, S. 28). Darüber hinaus befasst sich die Erziehungswissenschaft sowohl mit einzelnen Personen jeder Altersgruppe als auch mit der gesamten Gesellschaft (Becker 2014, online). Vor dem Hintergrund, dass die Erziehungswissenschaft darauf ausgelegt ist Erkenntnisse und Wissen zu generieren, werden die Akteure in der Erziehungswissenschaft grundsätzlich nicht durch Dritte, wie beispielsweise die Politik oder die Wirtschaft, beeinflusst (vgl. Mitter 2015, S. 30). Zudem strebt die Erziehungswissenschaft seit Beginn des 21. Jahrhunderts an, ihren Fokus von der Umsetzung von Theorien zunehmend auf Praxisfelder zu verlegen. Insofern sucht sie einen praxisorientierten empirischen Zugang (vgl. Fatke/Oelkers 2014, S. 11).

Grundsätzlich veränderte die Erziehungswissenschaft ihr Selbstverständnis häufiger als andere wissenschaftliche Disziplinen. Diese Veränderung resultiert vor allem aus den äußeren Einflüssen anderer Wissenschaften, zwischen welchen sich die Erziehungswissenschaft dauerhaft befindet (vgl. Fatke/Oelkers 2014,

S. 7). In diesem Zusammenhang hat die Erziehungswissenschaft verschiedene Strömungen in sich aufgenommen – dazu zählen die Psychologie, die Soziologie, die Ökonomie, die Psychiatrie und die Neurowissenschaften. Heutzutage wird häufig nicht mehr von ‚Erziehungswissenschaft‘, sondern von ‚Erziehungswissenschaften‘ gesprochen. Die Verwendung des Plurals gilt der Verdeutlichung, dass verschiedene Disziplinen gleichermaßen an der Forschung und Lehre zur Erziehung und Bildung teilhaben (vgl. ebd., S. 11). In dieser Arbeit werden beide Begriffe als Synonym füreinander eingesetzt. Weiterhin werden die Begriffe Erziehungswissenschaft und Pädagogik häufig synonym füreinander verwendet. Jedoch ist die Erziehungswissenschaft näher an der Forschung als die Pädagogik (vgl. Klika/Schubert 2013, S. 16f.). Die Tatsache, dass eine der wichtigsten Institutionen der Erziehung die Schule ist, in welcher Bildung stattfindet, hat zu einer Diskussion darüber geführt, ob die Erziehungswissenschaft in Bildungswissenschaften umbenannt werden sollte (vgl. Fatke/Oelkers 2014, S. 11). Obwohl sich diese Idee nicht durchgesetzt hat, wird der Begriff der Bildungswissenschaften häufig als Sammelbegriff für verschiedene Disziplinen, welche sich wissenschaftlich mit Themen, Prozessen oder Resultaten von Bildung und Ausbildung auseinandersetzen, verwendet. In

diesem Zusammenhang wird die Erziehungswissenschaft oftmals miteinbezogen, wenn von dem Begriff der Bildungswissenschaften gesprochen wird (vgl. Terhart 2012, S. 28).

Weiterhin wurde die Erziehungswissenschaft durch fünf grundlegende Strömungen geprägt. Hierzu zählen der Herbartianismus, die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die empirische Erziehungswissenschaft, die kritische Erziehungswissenschaft sowie verschiedene neuere Strömungen. Seit 2006 wird die Erziehungswissenschaft in verschiedene Teildisziplinen unterteilt (Dollinger et al. 2007, S. 8). Diese Teildisziplinen umfassen beispielsweise die Kindheitspädagogik, die Heilpädagogik und die Sonderpädagogik (Becker 2014, online).

2.2 Bildungspolitik

Als Bildungspolitik werden Maßnahmen des Staates bezeichnet, welche auf den Ausbau oder die Reform des Bildungssystems abzielen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2016, online). Eine häufig verwendete Arbeitsdefinition der Bildungspolitik lautet: „Bildungspolitik ist die Gesamtheit der Entscheidungen, Handlungen, Handlungsprogramme und Regelungen, die von öffentlichen oder privaten Organisationen getroffen werden, um

die Bedingungen für das Gelingen von Lernprozessen inhaltlich, organisatorisch und ressourcenmäßig zu gestalten“ (Schmid/Schuhen 2016, S. 2, zitiert nach Klenk/Schmid 2014). Die Ziele der Bildungspolitik sind sehr vielfältig und daher nur schwer miteinander vereinbar. Unter anderem verfolgt die Bildungspolitik das Ziel einer zweckfreien Persönlichkeitsentwicklung sowie der Förderung der Erlernung von Fähigkeiten, welche für eine politische und soziokulturelle Integration notwendig sind. Demgegenüber verfolgt sie ebenso wirtschaftliche Interessen, wie beispielsweise die Aneignung von fachlichen Kompetenzen für den Arbeitsmarkt (vgl. ebd., S. 2). Zusätzlich liegt der Fokus von bildungspolitischen Entscheidungen meist auf den institutionellen Voraussetzungen für das Bildungssystem. Diese Entscheidungen sollen dazu beitragen, das Gemeinwohl der Gesellschaft zu erhöhen (vgl. Tillmann 1991, S. 957). Dementsprechend ist die Bildungspolitik für alle Bildungseinrichtungen verantwortlich. Dazu zählen der Elementarbereich (Kindergärten), der Primarbereich (Grundschule), die Sekundarstufe 1 (weiterführende Schulen), die Sekundarstufe 2 (allgemeinbildende und berufliche Schulen) und der Tertiärbereich (Weiterbildung, Hochschulen) (vgl. Hepp 2011, S. 21ff.).

In Deutschland liegt die Bildung in der Verantwortung der einzel-

nen Bundesländer. Das bedeutet, dass die Bundesländer das Recht zur Gesetzgebung in der Bildungspolitik haben (vgl. Becker 2014, online). Die Akteure in der Bildungspolitik sind jedoch in allen Ländern ähnlich – zu ihnen gehören Abgeordnete, leitende Beamte*innen sowie Verbandsfunktionäre*innen. Die Bildungspolitiker*innen müssen den Ansprüchen verschiedener Gruppen gerecht werden, wozu ihre Partei, die Öffentlichkeit, andere Fachpolitiker*innen sowie Lehrer- und Elternverbände zählen (vgl. Tillmann 1991, S. 957 f.). Vor diesem Hintergrund befinden sich die Bildungspolitiker*innen immer wieder in einem Zwiespalt zwischen der „policy“, also den Aktivitäten, welche zu politischen Ordnungs- und Entscheidungsleistungen führen und den „politics“, also den Leistungen, die zur Legitimierung der eigenen Position beitragen und daher als „öffentlichkeitswirksame Politik-Inszenierung“ dienen (vgl. ebd., S. 958).

Zusammenfassend wurde in Kapitel 2 deutlich, dass sich sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Bildungspolitik mit Problemen in dem Erziehungs- und Bildungssystem befassen. Jedoch widmen sie sich diesen Problemen auf unterschiedliche Weise. Die Erziehungswissenschaft als Wissenschaft soll „[...] analysieren, reflektieren, theoretisieren, veröffentlichen [...]“ und lehren (Tillmann 1991, S. 960). Die Bildungspolitik hingegen be-

fasst sich mit den Lösungen der Probleme - sie diskutiert die Probleme und ihre Lösungen öffentlich und trifft Entscheidungen (vgl. ebd., S. 960).

3. Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik: Historisches Verhältnis und gegenseitige Relevanz

In diesem Kapitel wird das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik dargestellt. Dafür wird zuerst erläutert, inwiefern die beiden Bereiche relevant füreinander sind. Anschließend wird ein historischer Überblick über das Verhältnis der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik seit den 1960er Jahren gegeben.

3.1 Relevanz der Bildungspolitik für die Erziehungswissenschaft

Die Erziehungswissenschaftler*innen haben keine Macht bei der praktischen Umsetzung ihrer Ideen. Sie können weder ihre Kritik noch ihre Verbesserungsvorschläge selbst realisieren. Die Erzie-

hungswissenschaft kann lediglich Gehör finden, wenn die Bildungspolitik auf ihre Ideen aufmerksam wird und diese befürwortet. Durch diese politische Machtlosigkeit ist die Bildungspolitik ein relevanter Bezugspunkt für die Erziehungswissenschaft (vgl. Tillmann 1991, S. 959f.). Mit Hilfe der Bildungspolitik kann es der Erziehungswissenschaft daher gelingen ihre Ideen und Befunde an die breite Öffentlichkeit weiterzugeben (vgl. Oelkers 2015, S. 41). Ebenso strebt die Erziehungswissenschaft an ihren Fokus von der Umsetzung von Theorien zunehmend auf Praxisfelder zu verlegen. Damit wird das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ der Erziehungswissenschaft, bei welchem der Fokus darauf liegt, Theorien zu bestätigen, reduziert. Zur praktischen Umsetzung benötigt die Erziehungswissenschaft ebenso die Unterstützung der Bildungspolitik (vgl. Fatke/Oelkers 2014, S. 11).

Weiterhin können sich die Erziehungswissenschaft sowie auch die Bildungspolitik gegenseitige Legitimität zuschreiben. Politische Entscheidungen können zur Legitimation von bestimmtem Wissen und der Wissensproduktion beitragen. Umgekehrt legitimieren wissenschaftliche Belege die politische Herrschaft (vgl. Weiler 2003, S. 186). Daran anknüpfend werden im nächsten Kapitel weitere Aspekte aufgezeigt, weshalb die Erziehungswis-

senschaft wichtig für die Bildungspolitik ist.

3.2 Relevanz der Erziehungswissenschaft für die Bildungspolitik

Bereits im 19. Jahrhundert gingen Bildungsforscher*innen davon aus, dass lediglich mit Hilfe der Pädagogik die nationalen Bildungsleistungen perfektioniert werden können (vgl. Bellmann 2015, S. 46, zitiert nach Dilthey 1884-1894/1986, S. 198). Diese Relevanz spiegelt sich nicht nur in der Vergangenheit wider, sondern hat ebenso in der Gegenwart Bestand. Konkret resultiert die dauerhafte Relevanz der Erziehungswissenschaft für die Bildungspolitik daraus, dass die Erkenntnisse und das Wissen der Erziehungswissenschaftler*innen dazu beitragen können, Entscheidungs- und Durchsetzungsprozesse voranzubringen (vgl. Tillmann 1991, S. 960). Bildungspolitische Entscheidungen benötigen „[...] wissenschaftliche Grundlegung, Begleitung und Bewertung; ohne sie läuft die Bildungspolitik Gefahr, entweder zum Opportunismus oder zur Ideologie zu verkommen“ (Weiler 2003, S. 185.).

Weiterhin ist die Integration der Erziehungswissenschaft in die Bildungspolitik wichtig, da sie ein interagierender Teil der Gesell-

schaft ist (vgl. Tillmann 1991, S. 966). „Sie ist an der gesellschaftlichen Konversation über Probleme und Lösungsmöglichkeiten als Informationslieferant mit diffusem Input beteiligt, ohne jedoch diese Konversation steuern zu können“ (Tillmann 1991, S. 966, zitiert nach Drerup 1987, S. 130). Damit ist gemeint, dass die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft Einfluss auf Diskussionen in der Gesellschaft nehmen. Infolgedessen kann die Erziehungswissenschaft durch die Weitergabe ihrer Ergebnisse im Hinblick auf gesellschaftliche Probleme das Problembewusstsein der Bildungspolitiker*innen stärken (vgl. Mitter 2015, S. 31f.).

Des Weiteren ist die Disziplin der Erziehungswissenschaft für die Bildungspolitik relevant, da sie nicht nur analysiert, sondern ebenso versucht pädagogische Neuerungen zu entwerfen (vgl. Tillmann 1991, S. 970). Erfolgreiche pädagogische Erfindungen und Erneuerungen werden von der Bildungspolitik aufgegriffen. In diesem Zusammenhang beansprucht und benötigt die Politik die Hilfe von Fachkräften, um neue Ideen in die bildungspolitische Entwicklung mit einzubeziehen (vgl. Oelkers 2015, S. 42). Ebenso wird die bildungspolitische Diskussion durch die pädagogische Problemsicht der Erziehungswissenschaft mit neuen

Themen bereichert und es werden auf Probleme aufmerksam gemacht (vgl. Tillmann 1991, S. 970).

Hinzu kommt, dass die Politik grundsätzlich ihre Ideen durch die Wissenschaft bestätigen will. Bevor Beschlüsse in der Politik durchgesetzt werden, müssen sie durch Experten*innen bestätigt werden. In diesem Fall sind die Erziehungswissenschaftler*innen die Experten*innen für die Bildungspolitik (vgl. Oelkers 2015, S. 42). Für die Politik und ebenso für die Gesellschaft ist die Erziehungswissenschaft insofern relevant, dass sie Prozesse in der Bildung und Erziehung beobachtet, historisch vergleicht und damit ebenso bewertet (vgl. Oelkers 2015, S. 43).

3.3 Historischer Verlauf des Verhältnisses

Nachdem die gegenseitige Relevanz von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft in den vorangegangenen Kapiteln erläutert wurde, wird nun der historische Verlauf des Verhältnisses der beiden Disziplinen beschrieben. Seit Mitte der 1960er Jahre machten die Erziehungswissenschaft und die Bildungspolitik unterschiedliche Erfahrungen miteinander. Diese Erfahrungen waren sowohl für die Erziehungswissenschaft als auch für die Bildungspolitik nicht immer positiv (vgl. Tillmann 1991, S. 955).

In den 1960er Jahren versuchte die Erziehungswissenschaft vermehrt das Interesse der Bildungspolitik für sich zu gewinnen. In diesem Zusammenhang betonte die Erziehungswissenschaft immer wieder, dass sie die nötige Expertise hat, um die Rationalität und Effizienz im Bildungswesen zu erhöhen. Darauf aufbauend entwickelte sich erstmals ein konstantes Arbeitsverhältnis zwischen der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft (vgl. Stamm 2005, S. 2). Daher waren die Erziehungswissenschaftler*innen auch an den Veränderungen des Bildungssystems in den 1970er Jahren beteiligt. In dieser Reformphase der Bildung wurde zwar keine vollkommene Reform vollendet, es wurden jedoch einige Veränderungen im Bildungssystem vorgenommen (vgl. Tillmann 1991, S. 955). Die Ergebnisse der Reform stimmten jedoch nur hinreichend mit den Ansprüchen der Erziehungswissenschaftler*innen überein. Im Anschluss an den Reformversuch war sowohl die Bildungspolitik von der Erziehungswissenschaft als auch die Erziehungswissenschaft von der Bildungspolitik enttäuscht (vgl. ebd., S. 955). Vor diesem Hintergrund nahmen gegenseitige Vorwürfe „[...] von Vernachlässigung, von Praxisferne oder von interessengeleiteter Einseitigkeit [...]“ zu (Stamm 2005, S. 2). Daraufhin zog sich die Erziehungswissenschaft zunächst aus den reformorientierten und politikna-

hen Forschungsfeldern zurück. Im Nachhinein wurde der schnelle Rückzug der Erziehungswissenschaft aus der Bildungspolitik kritisiert. Die Kritik beinhaltet, dass die Erziehungswissenschaft zu schnell den Versuch aufgab, eine eigenständige und bedeutsame Position gegenüber der Bildungspolitik zu erlangen (vgl. Tillmann 1991, S. 955f.).

Im Verlauf der siebziger und achtziger Jahre sah die Bildungspolitik neben den vorangegangenen Missverständnissen jedoch auch Vorteile in einer Zusammenarbeit mit der Erziehungswissenschaft. Bildungsforscher*innen sahen den Mehrwert für die Bildungspolitik vor allem darin, dass die Erziehungswissenschaft mit der Präsentation ihrer Ergebnisse das Problembewusstsein von Bildungspolitikern*innen fördern könnte (vgl. Mitter 2015, S. 31f.). Dementsprechend war die Bildungspolitik auch in den 1990er Jahren vermehrt an einer Zusammenarbeit mit der Erziehungswissenschaft interessiert und versuchte das Interesse dieser zu wecken. Weitere Gründe für das Anstreben einer Zusammenarbeit in den neunziger Jahren waren, dass die Bildungspolitik ihre Strategie zur Steuerung des Bildungssystems änderte. Im Fokus standen nun Einzelschulen (vgl. Stamm 2005, S. 2). „Im deutschen Sprachraum fanden solche Strategien als New Public

Management, als internationale Vergleichsstudien und schließlich als System-Monitoring Eingang“ (ebd., S. 2, zitiert nach Klieme 2003). Daran anknüpfend nahmen Evaluations- und Leistungsvergleichsstudien zu, an welchen auch Erziehungswissenschaftler*innen beteiligt waren. Nichtsdestotrotz wurde das Verhältnis der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik weder neukonstruiert noch wurden gemeinsame historische Erfahrungen aufgearbeitet (vgl. ebd., S. 2).

Bis Anfang der 2000er Jahre hat sich das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik im Vergleich zu den 1960er Jahren kaum verändert. Die Bildungspolitik beklagte sich weiterhin darüber, dass die Erziehungswissenschaft ihre Arbeit für die Bildungspolitik nicht hinreichend erfüllte. Damit wurde die Diskussion aus den 1960er Jahren über die Zusammenarbeit erneut aufgegriffen (vgl. Stamm 2005, S. 1). So stellte der Hochschullehrer Hans Weiler im Jahr 2003 auf dem Münchener Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Thesen auf, welche der Erziehungswissenschaft unterstellten, sich nicht an der Bildungspolitik zu beteiligen. In diesen Thesen wirft er der Erziehungswissenschaft unter anderem vor, dass sie ihr Wissen nicht genügend in politische Entscheidungen ein-

bringt und diese nicht hinreichend kritisch reflektiert (vgl. Weiler 2003, S. 183.). Vor diesem Hintergrund beanstandet er, dass die Erziehungswissenschaft ihren Fokus vermehrt auf Forschungen in der Schule und Hochschule legen müsse. Das hängt damit zusammen, dass die Schule und Hochschule die beiden größten Institutionen der Erziehung und Bildung sind, welche bisher lediglich ein Randgebiet der erziehungswissenschaftlichen Forschung ausmachten (vgl. ebd., S. 188).

Bei dieser kritischen Äußerung wurde jedoch außer Acht gelassen, dass die Erziehungswissenschaft durch die Mitarbeit an internationalen Schulvergleichsstudien Erkenntnisse für die Bildungspolitik lieferte (vgl. Stamm 2005, S. 1). Konkret konnte sich die Erziehungswissenschaft im Verlauf der 2000er Jahre mittels ihres Wissens über quantitative Studien an den internationalen und nationalen Schulvergleichsstudien TIMSS, PISA und IGLU beteiligen (vgl. Fatke/Oelkers 2014, S. 11). Beispielsweise ist die PISA-Studie ein Projekt der Bildungswissenschaft, zu welcher auch die Erziehungswissenschaft zählt, welches von der Bildungspolitik in Auftrag gegeben wurde (vgl. Oelkers 2015, S. 42). Anhand der PISA-Studie sollen Bildungsungleichheiten in Deutschland dokumentiert werden. Außerdem soll mit der PISA-

Studie ein Vergleich der Bildung in verschiedenen Ländern ermöglicht werden (vgl. BMBF 2019, online). Insbesondere seit dem PISA-Schock im Jahr 2001 ist die Bildungspolitik gezwungen das durch die Wissenschaft gewonnene Wissen in die Politik miteinzubeziehen, um die Qualität des Bildungswesens zu sichern und weiterzuentwickeln (vgl. Hepp 2013, online). Infolgedessen stieg das Interesse der Bildungspolitik mit wissenschaftlichen Disziplinen, wie der Erziehungswissenschaft, zusammenzuarbeiten.

In den letzten Jahren nahm die Relevanz der Erziehungswissenschaft für die Bildungspolitik weiter zu, da erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen in internationalen Zeitschriften immer weiter anstiegen (vgl. Fatke/Oelkers 2014, S. 11). Folglich erhöhte sich auch die Teilnahme von Erziehungswissenschaftlern*innen an der Bildungspolitik und in deutschen Stiftungen. Durch den politischen Einbezug der Erziehungswissenschaft hat diese die Möglichkeit, ihren Ansprüchen entsprechend den Fokus zunehmend von der Theorieentwicklung auf Praxisfelder zu verlegen (vgl. ebd., S. 11).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Erziehungswissenschaft und die Bildungspolitik in der Vergangenheit

ein ambivalentes Verhältnis hatten. Besonders in der jüngeren Vergangenheit scheint sich das Verhältnis durch die Integration der Erziehungswissenschaft in die Bildungspolitik verbessert zu haben. Anknüpfend an dieses Kapitel wird im Kapitel 5.1 die aktuelle Einbeziehung der Erziehungswissenschaft in die Bildungspolitik im Detail erläutert.

4. Probleme bei der Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik

Auf Grundlage der historischen Darstellung des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik werden in diesem Kapitel die Ursachen und Probleme für die erschwerte Zusammenarbeit beschrieben.

Grundsätzlich stehen sich die Wissenschaft und die Politik häufig problematisch gegenüber. Dieses Spannungsverhältnis resultiert daraus, dass die Wissenschaft und die Politik weitestgehend fremde Systeme sind, welche sich in ihren „Funktionslogiken“ unterscheiden (vgl. Oelkers 2015, S. 40). Auf dieser Grundlage bestehen ebenso viele Probleme bei der Zusammenarbeit der

Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft, welche im Folgenden erläutert werden.

Ein erstes Problem liegt darin, dass in der Bildungspolitik häufig ad-hoc auf Probleme und Situationen reagiert werden muss. Demgegenüber setzt sich die Erziehungswissenschaft wissenschaftlich, mit Hilfe von vielen Studien und damit über einen längeren Zeitraum hinweg, mit einem Problem und deren Lösung auseinander. Die Erziehungswissenschaft kann der Bildungspolitik daher für die Lösung neuer und kurzfristig entstandener Probleme kein oder nur sehr selten Wissen bereitstellen (vgl. Mitter 2015, S. 27).

Jedoch ist nicht nur der unterschiedliche Bearbeitungszeitraum von Bildungsfragen ein Problem, sondern auch die grundsätzlich voneinander abweichenden Erwartungen von Politik und Wissenschaft (vgl. Oelkers 2015, S. 40). Konkret haben Politik und Wissenschaft häufig unterschiedliche Verfahrensweisen, Wertvorstellungen und Beurteilungskriterien (vgl. Weiler 2003, S. 193). Diesbezüglich werden in der Erziehungswissenschaft Problemlagen sehr differenziert und in ihren Einzelheiten betrachtet, wohingegen die Bildungspolitik nach möglichst kurzen informativen Antworten auf eine Frage sucht. Sofern bei einer bil-

dungspolitischen Entscheidung ein erziehungswissenschaftliches Ergebnis mit einbezogen wird, bringt die Komplexität dieses Ergebnisses häufig Schwierigkeiten im politischen Umgang mit sich. Vor diesem Hintergrund werden die wissenschaftlich komplexen Ergebnisse, bis sie bei dem zuständigen Minister*in ankommen, Stück für Stück reduziert. Folglich unterscheiden sie sich kaum von einem Alltagswissensniveau (vgl. Tillmann 1991, S. 963f.). Dies führt wiederum zu einem Problem in der Zusammenarbeit, da die Erziehungswissenschaftler*innen kritisieren, dass ihre Forschungsergebnisse aus dem Kontext gerissen oder falsch interpretiert werden (vgl. Mitter 2015, S. 30). Hinzu kommt, dass Politiker*innen häufig nur Teilergebnisse der erziehungswissenschaftlichen Forschung verwenden, da sie Rücksicht auf ihre zugehörige Partei, Verbände, Lobbyagenturen und die Öffentlichkeit nehmen müssen. Aus diesen Gründen scheiterte auch in den sechziger und siebziger Jahren die Zusammenarbeit zwischen der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft im Hinblick auf die Bildungsreform (vgl. ebd., S. 30 f.). In diesem Zusammenhang steht die Erziehungswissenschaft der Bildungspolitik häufig skeptisch gegenüber, wenn sie davon ausgeht, dass die Bildungspolitik den Fokus der humanistischen Bildung verliert und stattdessen auf ökonomische Konzepte setzt (vgl.

Oelkers 2015, S. 39f.).

Eine weitere Hürde in der Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik ist, dass die Erziehungswissenschaft ihre Unabhängigkeit nicht verlieren möchte. Die Disziplin der Erziehungswissenschaft möchte stets genügend Abstand zur Politik halten (vgl. Oelkers 2015, S. 41). Durch den Gewinn an politischer Relevanz wird die Erziehungswissenschaft zunehmend zu einer „Auftragsforschung“ und verliert an ihrer wissenschaftlichen Unabhängigkeit (vgl. Fatke/Oelkers 2014, S. 11). Diese Gefahr der Konvergenz führt zu einer vorsichtigen und auf Abstand gehaltenen Zusammenarbeit seitens der Erziehungswissenschaft.

Zusammenfassend können die Differenzen und Spannungen zwischen der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft auf eine grundsätzliche Divergenz zwischen Politik und Wissenschaft zurückgeführt werden. Politik und Wissenschaft verfolgen unterschiedliche Ziele und haben verschiedene Ansprüche, welche eine Zusammenarbeit erschweren.

5. Das Potenzial der Erziehungswissenschaft für die Bildungspolitik

Nachdem im vierten Kapitel auf die Probleme, welche in der Vergangenheit bei der Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik bestanden, eingegangen wurde, wird nun anknüpfend an Kapitel 3 die aktuelle Einbeziehung der Erziehungswissenschaft in die Bildungspolitik dargestellt. In diesem Kontext wird ebenfalls erläutert von welchen erziehungswissenschaftlichen Wissensbereichen die Bildungspolitik derzeit noch wenig oder keinen Gebrauch macht.

5.1 Aktuelle Einbeziehung der Erziehungswissenschaft in die Bildungspolitik

In diesem Kapitel wird die aktuelle Einbeziehung der Erziehungswissenschaft in die Bildungspolitik erläutert. Dafür werden unter anderem auch Aspekte aufgeführt, bei denen von der Einbeziehung der Bildungsforschung in die Bildungspolitik gesprochen wird, da die Erziehungswissenschaft ein Teil der Bildungsforschung ist (vgl. Bromme et al. 2014, S. 9).

Die Bildungspolitik bezieht die Erziehungswissenschaft seit Be-

ginn des 21. Jahrhunderts in die internationalen und nationalen Schulvergleichsstudien mit ein (PISA, TIMSS, IGLU). Bei diesen Studien wird auf die Expertise der Erziehungswissenschaftler*innen zurückgegriffen, da diese umfassende Erfahrung in der quantitativen Forschung besitzen (vgl. Fatke/Oelkers 2014, S. 11). Weiterhin müssen seit dem PISA-Schock im Jahr 2001 bildungspolitische Entscheidungen und ihre Folgen von unabhängigen Wissenschaftlern*innen untersucht werden, um die Qualität des deutschen Bildungssystems zu sichern. Dafür können bildungspolitische Entscheidungsträger*innen des Bundes und der Länder Beratungsleistungen oder Forschungsprojekte anfordern. Die Beratung durch die Bildungsforschung kann durch Forschungsaufträge, durch wissenschaftliche Tagungen oder durch spezielle Beratungsgremien erfolgen (vgl. Hepp 2013, online). Die Bildungsforschung beinhaltet sowohl quantitative als auch qualitative empirische Methoden (vgl. Schwippert 2016, S. 29). Zur empirischen Bildungsforschung trägt neben der Psychologie, der Soziologie und der Ökonomie auch die Erziehungswissenschaft einen Großteil bei (vgl. Bromme et al. 2014, S. 9). Im Allgemeinen ist die Erziehungswissenschaft aufgefordert durch quantitative oder qualitative Forschungen Bildungsergebnisse für die Politik zu messen und damit die Qualität des Bildungssys-

tems und der Bildungsorganisationen zu überwachen (vgl. Bellmann 2015, S. 45).

Im November 2007 wurde diesbezüglich vom BMBF ein Programm zur Förderung von empirischer Bildungsforschung eingerichtet. „Für eine evidenzbasierte Steuerung wird eine exzellente empirische Bildungsforschung benötigt, so lautet eine der zentralen Botschaften“ des Programmes (Bromme et al. 2014, S. 4). Das bedeutet, die Bildungspolitik will vermehrt mit den Daten, Belegen und theoretischen Konzepten aus dem Expertenbereich arbeiten, um Problemlagen besser zu identifizieren, Maßnahmen zu planen oder Perspektiven und Szenarien zu erfassen. Diese Wissensgrundlage ist für die Politik zunehmend wichtig, um ihre Entscheidung gegenüber der Öffentlichkeit rational und überzeugend begründen zu können (vgl. Bromme et al. 2014, S. 4). In diesem Zusammenhang wird der Erziehungswissenschaft ermöglicht, zur Lösung von Problemen im Bildungsbereich beizutragen. Diesbezüglich stellt die Erziehungswissenschaft der Bildungspolitik Grundlagenwissen bereit oder identifiziert Probleme im Bildungsbereich (vgl. ebd., S. 15). Für die Bildungsforschung aus dem Jahr 2012 konnten Schwerpunkte festgehalten werden, in welchen die Bildungspolitik empirisches Wissen in ihre Entscheidungen einfließen lassen wollte. Diese Schwerpunkte sind

Lehr-Lern-Forschung, Large Scale Assessment und Bildungsmonitoring in Deutschland (vgl. Schwippert 2016, S. 28). In dem Bericht „Bildungsforschung 2020 – zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung“ vom BMBF aus dem Jahr 2014 wird die Diskussion von Vertretern*innen der Bildungsforschung, -politik und -praxis bezüglich des wechselseitigen Zusammenwirkens von Bildungspolitik und Bildungsforschung erneut aufgegriffen. In diesem Kontext werden Ergebnisse des Programmes zur Förderung der empirischen Bildungsforschung zwischen den Jahren 2014 und 2016 dargestellt (vgl. Zahn-Elliott 2016, S. 5). In der Eröffnungsrede von der Tagung zur Bildungsforschung 2020 betont der deutsche Politiker Thomas Rachel, dass die Probleme im Bildungssystem nur in Zusammenarbeit mit der Bildungsforschung erfolgreich gelöst werden können (vgl. Rachel 2016, S. 7). Als wichtige Einsichten und Erkenntnisse, die die Politik durch die Bildungsforschung gewonnen hat, werden folgende Aspekte genannt. Zum einen wurde der Fokus auf Bildungsarmut und soziale Ungleichheiten verschärft und zum anderen wurde sich um eine erneute Kontextualisierung von Bildungs- und Sozialpolitik bemüht. Weiterhin wurden neue Erkenntnisse im Bereich der Zuwanderung inklusive ihrer Folgen als gesellschaftliche Realität gewonnen. Dar-

über hinaus wurde die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für eine soziale Integration und ein erfolgreiches Berufsleben erforscht. Neue Erkenntnisse konnten außerdem bezüglich der Relevanz des Unterrichts gewonnen werden. Diesbezüglich wurde unter anderem die Qualifizierung von Lehrkräften untersucht (vgl. ebd., S. 8f.). Laut der Tagung sollen in den kommenden Jahren die Schwerpunkte der empirischen Bildungsforschung auf berufliche Bildung, Bildungsübergänge und Inklusion gelegt werden (vgl. ebd., S. 9). Insofern hat die Erziehungswissenschaft als Teil der Bildungsforschung besonders in den Bereichen der Bildungsarmut, der sozialen Integration sowie der Qualifizierung von Fachkräften in der Schule wichtige Forschungsergebnisse für die Bildungspolitik bereitgestellt.

Grundsätzlich wurde in verschiedenen Studien festgestellt, dass die empirische Bildungsforschung immer dann beansprucht wird, wenn soziale Probleme von der Gesellschaft wahrgenommen werden. Hierbei ist auch vermehrt die empirische Bildungsforschung der Erziehungswissenschaft gefordert, sofern die Öffentlichkeit an bestimmten Informationen der erziehungswissenschaftlichen Disziplin interessiert ist. Vor diesem Hintergrund wird die empirische Bildungsforschung in die Bildungspolitik mit einbezogen, um Aufklärung zu leisten und um mit ihrem Wissen

Vorurteilen und Stereotypisierungen entgegenzuwirken (vgl. Schwippert 2016, S. 29). Folglich wird die Bildungspolitik heutzutage dauerhaft durch die pädagogischen Ideen der Erziehungswissenschaft und deren moralischen Erwartungen beeinflusst.

Die Erziehungswissenschaft greift in ihren Forschungen äußerst relevante Themen, wie Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und Inklusion wiederholend auf. Diese Themen werden ebenso von einem Großteil der Gesellschaft als äußerst relevant angesehen. Auf Grundlage dessen kann davon ausgegangen werden, dass die Bildungspolitik die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft zumindest teilweise berücksichtigen muss, um weiterhin Zustimmung von der Gesellschaft zu erhalten (vgl. Oelkers 2015, S. 40). Vor allem Themen wie Inklusion oder Gendergerechtigkeit, die in der Erziehungswissenschaft behandelt werden, müssen von der Bildungspolitik periodisch aufgegriffen werden (vgl. ebd., S. 40). In dieser Hinsicht setzt die Bildungspolitik nahezu keine Projekte mehr um, ohne sich von einer Fachkraft beraten zu lassen.

Gleichermaßen profitiert auch die Erziehungswissenschaft von einem Zugang in die Bildungspolitik. Seit Beginn des 21. Jahr-

hunderts konnte die Erziehungswissenschaft mit Hilfe der Bildungspolitik einige ihrer pädagogischen Konzepte umsetzen. Ein bekanntes Beispiel betrifft Ganztagschulen, welche die Erziehungswissenschaft nicht ohne die finanzielle und staatliche Unterstützung der Bildungspolitik hätte durchsetzen können (vgl. ebd., S. 40f.).

Nichtsdestotrotz kommen nach vermehrter Einbeziehung der Erziehungswissenschaft in die Bildungspolitik erneute Missverständnisse auf. Beispielsweise wird von Bildungsforschern*innen kritisiert, dass die vergleichende Bildungsforschung ihre Vielseitigkeit und ihre differenzierte Betrachtung von Problemen verlieren könnte, wenn sie versucht den Ansprüchen der Bildungspolitik gerecht zu werden (vgl. Mitter 2015, S. 33). Aus Sicht der Politik wird weiterhin betont, dass politische Rollen von wissenschaftlichen Rollen getrennt werden müssen, um eine Entpolitisierung zu vermeiden (vgl. ebd., S. 34).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Erziehungswissenschaft als Vertreter der Bildungsforschung zu einem Partner der Bildungspolitik geworden ist (vgl. Bellmann 2006, S. 487). Trotz dieser positiven Entwicklung wird das Potenzial der Erziehungswissenschaft für die Bildungspolitik noch nicht voll-

umfänglich ausgenutzt. Auf dieses ungenutzte Potenzial wird im nachfolgenden Kapitel genauer eingegangen.

5.2 Ungenutztes Potenzial der Erziehungswissenschaft in der Bildungspolitik

Die Erziehungswissenschaft wurde in den letzten 20 Jahren zwar vermehrt in die Bildungspolitik mit einbezogen, jedoch konnten nicht alle Forschungsfelder der Erziehungswissenschaft Eingang in die Bildungspolitik finden. Das Hauptaugenmerk der erziehungswissenschaftlichen Forschung liegt grundsätzlich auf Bildungs- und Erziehungsprozessen, welche empirisch und praktisch begründet werden. In diesem Zusammenhang führt die Erziehungswissenschaft Forschungen über professionelles Handeln in Bildungsinstitutionen und Bildungsverläufen durch (vgl. Schwippert 2016, S. 28). „Hier geht es häufig um Grundlagenforschung über Zusammenhänge, zunehmend auch über Wirkungen im Bildungssystem bzw. im Bildungsverlauf“ (ebd., S. 28). Diese Forschungen widersprechen jedoch möglicherweise den politischen Ansprüchen des Bildungssystems und werden bisher nicht in die Bildungspolitik einbezogen (vgl. ebd., S. 28).

Darüber hinaus hat die Erziehungswissenschaft eine unbe-

grenzte Bewertungs- und Begründungspflicht gegenüber Schulen und Hochschulen, welche als gesellschaftliche Einrichtungen von Erziehung und Bildung gelten. Mittels der hohen Anzahl an Erziehungswissenschaftlern*innen an den Hochschulen könnte die Erziehungswissenschaft ihren Forschungsfokus stärker auf die Leistungsfähigkeit von Schulen, Lehrern und Hochschulen legen. Hier hat selbst die universitäre Erziehungswissenschaft ungenutztes Potenzial, welches für die Bildungspolitik jedoch von Bedeutung wäre (vgl. Weiler 2003, S. 188).

6. Fazit

Das Ziel dieser Arbeit lag darin, den historischen Verlauf des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik in Deutschland darzustellen und auf die aktuelle Beteiligung der Erziehungswissenschaft an der Bildungspolitik einzugehen.

Dazu wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Wie hat sich das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik entwickelt und inwiefern findet die Erziehungswissenschaft Eingang in die aktuelle Bildungspolitik?

Die zu Beginn der Arbeit formulierte Forschungsfrage kann nun wie folgt beantwortet werden.

Grundsätzlich hat sich das Verhältnis zwischen der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik verbessert. Obwohl die Zusammenarbeit zwischen 1960 und 1980 von Spannungen geprägt war, hielt die Bildungspolitik an einer Zusammenarbeit fest, um die Pädagogik im Land zu verbessern. In den 1990er Jahren hat sich das Verhältnis langsam verbessert, weil die Bildungspolitik zunehmend auf Forschungsergebnisse der Erziehungswissenschaft angewiesen war. Besonders seit dem PISA-Schock im Jahre 2001 hat die empirische Bildungsforschung für die Bildungspolitik weiter an Bedeutung gewonnen. Die Erziehungswissenschaft als wichtige Disziplin der Bildungsforschung ist seit den 2000er Jahren aufgefordert, durch entsprechende Studien sowohl Bildungsorganisationen und -systeme zu überwachen als auch Bildungsergebnisse zu messen. Die erziehungswissenschaftlichen Studienergebnisse werden von der Bildungspolitik vermehrt in ihre Entscheidungsprozesse aufgenommen, weswegen sich das heutige Verhältnis durch eine konstruktive Kooperation auszeichnet.

Auf Grundlage dieser Kooperation findet die Erziehungswissen-

schaft heutzutage zunehmend Eingang in die Bildungspolitik. Diese Kooperation wurde von verschiedenen Änderungen begünstigt. Zum einen legt die Erziehungswissenschaft ihren Fokus vermehrt auf die praktische Umsetzung von wissenschaftlichen Theorien. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis erleichtert es der Bildungspolitik erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse in die politische Agenda zu integrieren. Zum anderen sind Themen wie Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und Inklusion, welche die Erziehungswissenschaft behandelt, von zunehmendem Interesse für die Bildungspolitik, um Bildungsungleichheiten zu bekämpfen. Folglich wird die Erziehungswissenschaft aufgrund ihres Expertenwissens immer häufiger in bildungspolitische Diskussionen einbezogen. Dafür wurde sogar ein Programm zur Förderung empirischer Bildungsforschung vom BMBF eingerichtet. Hierbei will die Bildungspolitik mit den Konzepten und Daten aus dem erziehungswissenschaftlichen Expertenbereich arbeiten, um Problemlagen besser identifizieren zu können und zielgerichtete Maßnahmen einzuleiten. Diese Entwicklung zeigt, dass die Erziehungswissenschaft und die Bildungspolitik zunehmend voneinander profitieren und in einem komplementären Verhältnis zueinanderstehen.

Trotz einer zunehmenden Zusammenarbeit entstehen immer wieder Reibungen zwischen der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik. An der Erziehungswissenschaft wird beispielsweise kritisiert, dass sie ihren Fokus mehr auf die Institutionen der Schule und der Hochschule richten müsse, um der Bildungspolitik stärker zu helfen. Ebenso können grundlegende Verschiedenheiten zwischen Wissenschaft und Politik nicht ausgeblendet werden. Um dennoch eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu gewährleisten, müssen beide Disziplinen an gegenseitigen Kompromissen arbeiten. Dabei muss die Erziehungswissenschaft stets darauf achten ihren wissenschaftlichen Charakter beizubehalten und einen ‚gesunden‘ Abstand zur Politik zu halten. Die Kompromissbildung ist vor allem aufgrund der gegenseitigen Abhängigkeit von Bedeutung. Die Erziehungswissenschaft kann ihre Ideen und Verbesserungsvorschläge nur mit Hilfe der Bildungspolitik umsetzen und die Bildungspolitik benötigt das Expertenwissen von Erziehungswissenschaftler*innen. Folglich sollte die Zusammenarbeit in der Zukunft weiter intensiviert werden, um das umfangreiche Wissen der Erziehungswissenschaft voll auszuschöpfen und der Gesellschaft die bestmögliche Bildung bereitzustellen. Ein konkreter Vorschlag könnte sein, dass sich die Erziehungswissenschaft und die Bildungspo-

litik bei bildungswissenschaftlichen Studien zielgerichteter abstimmen, um gemeinsam Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken.

Eine Limitation dieser Arbeit ist, dass keine Differenzierung zwischen den Erziehungswissenschaftlern*innen als Personen und der Disziplin der Erziehungswissenschaft vorgenommen wurde. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass sich einige Erziehungswissenschaftler*innen bereits in den 1970er und 1980er Jahren in die Bildungsreform einbringen wollten. Die gesamte Disziplin der Erziehungswissenschaft konnte jedoch erst im 21. Jahrhundert durch die internationalen Vergleichsstudien Eingang in die Bildungspolitik finden.

Zusammenfassend hat sich das Verhältnis zwischen der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaft verbessert. Die Forschungsergebnisse der Erziehungswissenschaft werden heute vermehrt in bildungswissenschaftliche Entscheidungen einbezogen, weswegen sich die Zusammenarbeit intensiviert hat. Dennoch bestehen zwischen der Wissenschaft und der Politik im Allgemeinen grundsätzliche Diskrepanzen, welche nicht einfach ausgeblendet werden können und eine Zusammenarbeit in der Zukunft vermutlich immer wieder beeinträchtigen wer-

den. Diese Diskrepanzen gilt es zu überwinden, um gemeinsam Fortschritte zu machen und der Gesellschaft ein optimales Bildungsangebot zu bieten

Abkürzungsverzeichnis

- PISA : Programme for International Student Assessment
- IGLU : Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
- TIMSS : Trends in International Mathematics and Science Study
- BMBF : Bundesministerium für Bildung und Forschung

Literaturverzeichnis

- Bellmann, Johannes (2006): Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter 'Neuer Steuerung'. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, H. 4, S. 487-504.
- Bellmann, Johannes (2015): Symptome der gleichzeitigen Politisierung und Entpolitisierung der Erziehungswissenschaft im Kontext datengetriebener Steuerung. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 26, H. 50, S. 45-54.
- Bromme, Rainer; Prenzel, Manfred; Jäger, Michael (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Dilthey, Wilhelm (1884-1894/1986): Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In: Dilthey, Wilhelm (Hrsg.): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems (Gesammelte Schriften, IX). Stuttgart: Teubner, S. 165-231.
- Dollinger, Bernd; Hörmann, Georg; Raithe, Jürgen (2007): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fatke, Reinhard; Oelkers, Jürgen (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung. In: Fatke, Reinhard; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 7-13.
- Hepp, Gerd F. (2011): Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horn, Klaus-Peter (2014): Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart – Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft. Im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910-2010). In: Fatke, Reinhard; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 7-13.
- Klieme, Edgar (2003): Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. Eine empirische Analyse auf der Basis der PISA-Studie. In: Hans Döbert (Hrsg.): Bildung vor neuen Herausforderungen: historische Bezüge, rechtliche Aspekte, Steuerungsfragen, internationale Perspektiven. Neuwied: Luchterhand, S. 195-210.
- Klika, Dorle; Schubert, Volker (2013): Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt. Basel: Beltz Verlag.
- Mitter, Wolfgang (2015): Das Verhältnis von Vergleichender Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik in Vergangenheit und Gegenwart. In: do Amaral, Marcelo Parreira; Amos,
- S. Karin (Hrsg.): Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder. Münster: Waxmann, 2. Aufl., S. 17-40.
- Oelkers, Jürgen (2015): Ist die Erziehungswissenschaft politisch?. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 26, H. 50. S.37-44.
- Rachel, Thomas (2016): Rede anlässlich der 2. Tagung „Bildungsforschung 2020“ – Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung. Berlin, S. 7-11.
- Schmid, Josef; Schuhen, Michael (2016): Bildungspolitik. In: Mause, Karsten; Müller, Christian; Schubert, Klaus (Hrsg.): Politik und Wirtschaft. Ein integratives Kompendium. Wiesbaden: Springer, S. 1-25.
- Schwippert, Knut (2016): Empirische Bildungsforschung: Perspektiven der Erziehungswissenschaft. In: Fickermann, Detlef; Fuchs, Hans-Werne (Hrsg.): Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge. Fragestellung, Methoden und Ergebnisse. Münster: Waxmann, S. 25-35.
- Terhart, Ewald (2012): „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff?. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58, H. 1, S. 22-39.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1991): Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 37, H. 6, S. 955-974.

Weiler, Hans N. (2003): Bildungsforschung und Bildungsreform - Von den Defiziten der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Gogolin, Ingrid; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-203.

Zahn-Elliott, Ursula (2016): Vorwort. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung. Berlin, S. 5-6.

Elektronische Quellen

Becker, Rolf (2014): Entwicklung des deutschen Bildungssystems im Überblick. In: Bundeszentrale für politische Bildung, [<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/194145/ueberblick?p=1>; 17.03.2021].

BMBF (2019): PISA - internationale Schulleistungsstudie. [<https://www.bmbf.de/de/pisa-programme-for-international-student-assessment-81.html>; 22.03.2021].

Bundeszentrale für politische Bildung (2016): Bildungspolitik. In: Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag, 6. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut 2016. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2016, [<https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/18909/bildungspolitik>; 17.03.2021].

Hepp, Gerd (2013): Wissenschaft und Forschung. In: Bundeszentrale für politische Bildung, [<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/153938/wissenschaft-und-forschung>; 17.03.2021].

Klenk, Johannes; Schmid, Josef (2014): Stichwort Bildungspolitik und Bildungssystem. In: Gabler Wirtschaftslexikon, [<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/bildungspolitik-28810>; 21.03.2021].

Stamm, Magrit (2005): Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – ein Schwieriges Verhältnis. In: Magrit Stamm - Professorin für Erziehungswissenschaften, [<https://margrit-stamm.ch/dokumente/online-publikationen/202-erziehungswissenschaft-und-bildungspolitik-2005/file.html>; 21.03.2021]

Mona Reicksmann & Wiebke Johannsen

Die Erziehungswissenschaft findet nicht nur in Kindertagesstätten statt – es ist so viel mehr.

Eine Zusammenführung der Verbleibstudie der Universität Hildesheim von 2014 mit möglichen Arbeitsfeldern der Studienabschlüsse Bachelor und Master Erziehungswissenschaft in Bezug auf das Jugend- und Erwachsenenalter – von Mona Reicksmann und Wiebke Johannsen.

1. Einleitung

Der Studiengang „Erziehungswissenschaft“ bietet Absolvent*innen eine große Auswahl an möglichen Arbeits- und Handlungsfeldern. Das Institut für Erziehungswissenschaft der Stiftung Universität Hildesheim hat 2014 eine Studie über den Verbleib der Absolvent*innen des Bachelor und Master Erziehungswissenschaft durchgeführt (vgl. Cloos u. a. 2014a; Cloos u. a. 2014b). Diese gibt Auskunft über die Handlungs- und Arbeitsfelder, in

welchen die Student*innen nach ihren Abschlüssen arbeiten. Durch die Studie ist es möglich einen Einblick in die vielfältigen Berufsperspektiven dieses Studienfachs zu bekommen.

Der Disziplin Erziehungswissenschaft wird im oberflächlichen Sinn oftmals nachgesagt, sich hauptsächlich mit den Bereichen Kindheit und Kindertagesstätte auseinanderzusetzen. Um diesem Klischee ein wenig entgegenzuwirken, wird sich in dem vorliegenden Beitrag auf die Adressat*innengruppen der Jugend, des Erwachsenenalters und der Familien bezogen. Auf Grundlage dessen wurden drei Arbeitsfelder ausgewählt, welche nachfolgend detailliert dargestellt werden. Der Beitrag verfolgt das Ziel, (zukünftigen) Student*innen der Erziehungswissenschaft oder am Themenfeld interessierte Personen einen guten Einblick in die Möglichkeiten zu geben, die diese Studiengänge bieten. Zudem soll eine Differenzierung zwischen den (Berufs-)Perspektiven des Bachelors und des Masters erfolgen.

Im Verlauf des vorliegenden Beitrags werden zunächst die Studiengänge Bachelor und Master Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim vorgestellt. Anschließend folgt die Darstellung der Ergebnisse der Verbleibstudie im Hinblick auf die berufliche und kompetenzbezogene Anschlussfähigkeit der Ab-

solvent*innen. In Bezug zu den aus der Studie hervorgehenden Arbeitsfeldern werden die Kinder- und Jugendhilfe, die Erwachsenenbildung sowie die Hochschule als Tätigkeitsbereich veranschaulicht und erläutert. Als Abschluss erfolgt ein Fazit, welches die Resultate der Ausführungen zusammenfasst und resümiert.

2. Das Studium der Erziehungswissenschaft an der Stiftung Universität Hildesheim

Die Erziehungswissenschaft gilt als Leitdisziplin aller pädagogischen Berufe und ist durch eine breite Vielfalt an Unterdisziplinen und Themenbereichen gekennzeichnet (vgl. ZSB 2020, S. 3). Student*innen der Erziehungswissenschaft erhalten einen weitgehenden und tiefgründigen Einblick in alle Bereiche dieser pädagogischen Disziplin. Zudem haben die Absolvent*innen viele Möglichkeiten in Bezug auf Wahl der Arbeitsbereiche und Handlungsfelder. Das erziehungswissenschaftliche Studium differenziert sich in den Bachelor und den Master.

¹ Weitere Informationen unter https://www.uni-hildesheim.de/media/zsb/Uni_Hildesheim_Webseite/Studienangebot/Bachelorstudium/Erziehungswissenschaft/bro-

2.1 Bachelor

Der Bachelorstudiengang „Erziehungswissenschaft“ der Stiftung Universität Hildesheim¹ bietet vielfältige Möglichkeiten und Perspektiven im Hinblick auf die Berufsperspektiven sowie die pädagogische Wissens- und Kompetenzaneignung. Grundsätzlich sind die Inhalte des Studiums auf außerschulische Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung „[...] mit Fragen der Erziehung, Sozialisation und Bildung, pädagogischen Konzepten, Institutionen und Praktiken“ (ZSB 2020, S. 3) gerichtet. Dazu werden die wesentlichen Begriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft sowie allgemeine erziehungswissenschaftliche Grundlagen in Verbindung zu den pädagogischen Handlungsfeldern gesetzt, um einen praktischen Bezug herstellen zu können. Durch das vielfältige Veranstaltungsangebot lernen die Student*innen Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie die erziehungswissenschaftlichen Handlungsfelder zu analysieren, zu verstehen und zu reflektieren (vgl. ebd.).

Durch die freie Wahl des Nebenfachs sowie des Studiums Gene-

[sch_baerz.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/studium/studienangebot/bachelorstudium/erziehungswissenschaft-bachelor-of-arts-ba/) und <https://www.uni-hildesheim.de/studium/studienangebot/bachelorstudium/erziehungswissenschaft-bachelor-of-arts-ba/>.

rales ist eine individuelle Profilbildung möglich, welche eine weitreichend wissenschaftliche und fachliche Bildung ermöglicht. Zudem können diese das Angebot der infrage kommenden Arbeitsfelder erweitern und die Chancen der Einmündung in die Berufswelt erhöhen. Ein weiterer Teil des Bachelorstudiums ist die disziplinübergreifende Vertiefung, in welcher die Student*innen grundsätzliche Einblicke in Bezugsfächer Psychologie und die Soziologie erlangen (vgl. ebd., S. 3 ff.). Dieses Angebot qualifiziert zusätzlich für zukünftige Tätigkeiten in angrenzenden und entstehenden Praxisfeldern der Erziehungswissenschaft (vgl. ebd., S. 4). Neben den diversen Möglichkeiten der Wissensaneignung bietet der Studiengang der Erziehungswissenschaft den Absolvent*innen eine Vielzahl an beruflichen Chancen und Arbeitsfeldern. Grundsätzlich sind Erziehungswissenschaftler*innen für die Arbeit in allen pädagogischen Arbeitsfeldern qualifiziert. Zugleich ist eine Tätigkeit mit Menschen jeglichen Alters möglich, allerdings wird im Studium das Hauptaugenmerk auf die Kindheit, die Jugend und die Familie gelegt (vgl. ebd., S. 4). Das erziehungswissenschaftliche Studium „[...] bereitet auf

die Gestaltung von pädagogischen Maßnahmen, Hilfe-, Beratungs-, Unterstützungs- und Präventionsprozessen und darüber hinaus auch auf die Entwicklung, Planung, Leitung, Evaluation und Sicherung dieser Maßnahmen vor.“ (ebd., S. 4.) Mögliche Arbeitsbereiche sind die interkulturelle Bildungsarbeit, die Personalentwicklung bzw. das Personalmanagement von Unternehmen, die Kinder-, Jugend- und Familienbildung, die Kinder- und Jugendhilfe sowie die Schulsozialarbeit. Des Weiteren stellen die kommunale Bildungs- und Sozialpolitik, die Erwachsenen- und Weiterbildung, die Gedenkstättenpädagogik, die Straffälligen- und Strafgefangenenhilfe und die Medienpädagogik Arbeitsfelder dar. Zusätzlich qualifiziert das Studium durch den forschenden Bezug zu Tätigkeiten in der Forschung und Lehre an Hochschulen² (vgl. ebd. S. 4).

² Die Hochschule gilt als Oberbegriff für verschiedene wissenschaftliche Einrichtungen des tertiären Bildungsbereiches und umfasst Universitäten, Fachhochschulen,

Kunst- und Musikhochschulen, technische Universitäten bzw. Hochschulen, Wirtschafts- und Handelshochschulen sowie kirchliche oder pädagogische Hochschulen (Holm; Gibson, 2010, S. 138).

2.2 Master

Das erziehungswissenschaftliche Masterstudium mit den Schwerpunkten *Pädagogik der Kindheit* und *Diversity Education*³ baut auf dem Bachelorstudium auf. Im Gegensatz zum Erststudium bereitet der Master „[...] auf leitende und mit konzeptioneller Verantwortung betraute Funktionen in außerschulischen und außerunterrichtlichen pädagogischen Feldern oder wissenschaftliche Tätigkeiten z. B. an Universität und Fachhochschule vor.“ (Stiftung Universität Hildesheim 2021). Durch die Schwerpunkte ermöglicht dieses Studium eine erweiterte pädagogische Profilbildung, welche durch die Wahl der Nebendisziplinen vertieft wird. Student*innen können zwischen der Psychologie und der Soziologie sowie der angewandten Erziehungswissenschaft und der Sozial- und Organisationspädagogik das Studium nach den eigenen Bedürfnissen und Interessen anpassen. In Bezug auf die Berufsfelder sind die Absolvent*innen insbesondere für die „Entwicklung, Planung, Gestaltung, Leitung und Evaluation von pädagogischen Maßnahmen“ (ebd.) sowie für „Hilfe-, Bera-

tungs-, Unterstützungs- und [Präventionsprozesse] in allen Altersgruppen“ (ebd.) befähigt. Mit dem Schwerpunkt *Pädagogik der Kindheit* liegt der Arbeitsschwerpunkt auf den Tätigkeiten mit Kindern zwischen null und zehn Jahren mit eventuellem Bezug zu der Familienbildung und -beratung. Dahingegen ermöglicht das Profil *Diversity Education* eine Beschäftigung mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Hinblick auf interkulturelle Pädagogik, gender- und diversitätsbewusste Bildungsarbeit, politische Bildung und Diversity Management in verschiedensten Einrichtungen. Für eine Tätigkeit im Bereich Forschung und Lehre an Hochschulen qualifizieren beide Schwerpunkte (vgl. ebd.).

3. Verbleibstudie 2014 der Stiftung Universität Hildesheim

Das Institut für Erziehungswissenschaft führte im Jahr 2014 eine Studie über den Verbleib der erziehungswissenschaftlichen Ba-

³ Mehr Informationen unter <https://www.uni-hildesheim.de/studium/studienangebot/masterstudium/erziehungswissenschaft-mit-den-schwerpunkten-paedagogik-der-kindheit-diversity-education-master-of-arts-ma/>.

chelor- und Masterabsolvent*innen der Stiftung Universität Hildesheim durch. Dabei haben 61 Personen den Fragebogen beantwortet, wovon 34 Personen den Bachelor und 27 Personen den Master abgeschlossen hatten (vgl. Cloos u. a. 2014a, S. 1 f.). Insgesamt wurden 261 Absolvent*innen für die Umfrage angefragt. Die Abschlüsse wurden zwischen dem Sommersemester 2008 und dem Wintersemester 2013/2014 gemacht. Die Ziele der Studie sind klar definiert und umfassen die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Studiengänge, die Einschätzung des Verhältnisses von Studium, beruflicher Situation und Tätigkeit sowie die Untersuchung der ausschlaggebenden Faktoren für einen beruflichen Erfolg (vgl. Cloos u. a. 2014b, S. 5 ff.). Zudem soll ein „Überblick über die Anschlussfähigkeit der Studiengänge“ (ebd., S. 6) und eine rückblickende Einschätzung „der Studienangebote, -bedingungen sowie der individuellen Studienorientierungen und -verhaltensweisen“ (ebd., S. 7) erzielt werden.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass mehr als ein Drittel (ca. 35%) im Anschluss an den Bachelor ein Masterstudium beginnt

⁴ Folgende Bereiche wurden nicht genannt: Erwachsenenbildung, Gesundheitshilfe, Kinder- und Jugendbildungsstätten, Mädchen- und Frauenarbeit, Migrations(dienst)arbeit, Jugendamt, Kulturpädagogik, Management (vgl. Cloos u. a. 2014a, S. 3).

(vgl. Cloos u. a. 2014a, S. 2). Im Vergleich dazu geht nur ein geringfügiger Anteil der Befragten einer regulären Tätigkeit nach, wovon die meisten im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe verortet sind (vgl. ebd., S. 2). Des Weiteren arbeiten Bachelorabsolvent*innen im Bereich der Ganztagschulen, der Forschung und Lehre, der Beratungs- und Präventionsarbeit, der Sonder- und Heilpädagogik, der Wirtschaft, des Personalwesens sowie als Bildungsreferent*innen (vgl. ebd.).⁴ Dabei sind die Beschäftigungen durch einen unterschiedlichen Adressat*innenkontakt in Bezug auf die Altersgruppen gekennzeichnet. Der Großteil arbeitet mit Kindern bis 13 Jahren und Jugendlichen zusammen. Allerdings ist eine Beschäftigung mit Erwachsenen sowie teilweise ohne Adressat*innenkontakt auch vertreten (vgl. ebd., 3 f.). Der Grad der Befristung in diesen Arbeitsfeldern wird als hoch eingestuft. Die meisten Tätigkeiten sind durchschnittlich zunächst auf zwölf Monate befristet (vgl. ebd., S. 2).⁵ Die Studie belegt eine repräsentativ geringe Arbeitslosenquote der Absolvent*innen des Bachelor Erziehungswissenschaft (vgl. ebd., 2). Diese sind durchschnittlich circa viereinhalb Monate auf der Su-

⁵ Eine Befristung von Arbeitsverhältnissen ist aufgrund von Arbeitskraftvertretungen, Probebeschäftigungen, Saisonarbeit oder Risikominimierung ein teilweise sehr gängiges Vorgehen (vgl. Olbrich, 2017).

che nach einer Arbeitsstelle, jedoch größtenteils mindestens drei Monate am Stück nach dem Abschluss beschäftigt (vgl. ebd.). Diejenigen, die weder einer regulären Tätigkeit noch einem Anschlussstudium nachgehen, sind Jobber*innen, Praktikant*innen oder innerhalb eines Freiwilligendienstes beschäftigt (vgl. ebd.).

Im Vergleich zum Bachelor sind die Absolvent*innen des Masters in vielfältig differenzierteren Arbeitsbereichen verortet. Neben den Handlungsfeldern Kinder- und Jugendhilfe, Ganztagschule sowie Forschung und Lehre, gehen diese auch Beschäftigungen in Kindertageseinrichtungen, der Erwachsenenbildung und Beratung, der Mädchen- und Frauenarbeit, der Jugendbildung, der Netzwerk- und Vereinsarbeit, der therapeutischen Arbeit, der Eingliederungshilfe sowie der Jugend-/ Schulsozialarbeit und der Jugendberufshilfe nach (vgl. ebd. S. 7).⁶ Die Adressat*innengruppen der Arbeitsfelder sind sehr unterschiedlich, allerdings arbeiten die meisten Absolvent*innen mit Erwachsenen zusammen. Trotz dessen ist die Beschäftigung mit Jugendlichen und Kindern bis 13 Jahren sowie die Arbeit ohne Kontakt zu Ad-

ressat*innen vertreten (vgl. ebd., S. 7 f.). Zum Teil umschließen die verschiedenen Arbeitsbereiche die Beschäftigung mit mehreren Altersgruppen, weshalb ein großes Spektrum an Lebensaltern entsteht. Einer regulären Beschäftigung geht ungefähr die Hälfte der Befragten im Anschluss an das Masterstudium nach. Andere befinden sich in einer Fort- oder Weiterbildung, einem Promotions- oder Aufbaustudium, einem Praktikum oder sind arbeitssuchend (vgl. ebd., S. 6 f.). Letzteres bezieht sich allerdings nur auf einen geringen Anteil der Absolvent*innen. Des Weiteren jobben einige Befragte. Die durchschnittliche Dauer einer Suche nach einer Arbeitsstelle dauert circa drei Monate (vgl. ebd., S. 6). Die Tätigkeiten der Masterabsolvent*innen sind zumeist auf durchschnittlich zwölfmonatig befristet und entsprechen formal-beruflich dem Masterabschluss oder sind leicht unter der Abschlussqualifikation verortet (vgl. ebd.). Durch einen Arbeitsplatzwechsel konnten die Befragten ihr Tätigkeitsniveau auf Dauer allerdings anheben (vgl. ebd., S. 6 ff.). Gleiches gilt für den Bachelor Erziehungswissenschaft (vgl. ebd., S. 4). In Bezug auf den Einstieg in das Arbeitsleben gaben einige Befragte an,

⁶ Kein*e Absolvent*in arbeitet im Bereich der Schule, der Kinder- und Jugendbildungsstätten, der Migrationsarbeit, der Kulturpädagogik und des Managements (vgl. Cloos u. a., 2014a, S. 7).

Schwierigkeiten im Hinblick auf den Studienabschluss gehabt zu haben (vgl. ebd. S. 6). Unter dem Profil der Erziehungswissenschaft konnte sich nicht jede*r Arbeitgeber*in etwas vorstellen, weshalb die Absolvent*innen Auskunft geben mussten (vgl. ebd., S. 6 ff.). Aufgrund dessen sind u. a. die geringen ausgeschriebenen Stellen explizit für Erziehungswissenschaftler*innen zu begründen. Trotz der Hürden zeigen die Zahlen der Verbleibstudie, z. B. die niedrige Arbeitslosenquote, dass Erziehungswissenschaftler*innen für viele pädagogische Arbeitsfelder qualifiziert sind (vgl. ebd., S. 6 f.).

In Bezug auf die kompetenzbezogene Anschlussfähigkeit sind die Bachelorabsolvent*innen in erster Linie im Feld der pädagogischen Kernkompetenzen gefordert. Dies bezieht die Lebensweltbegleitung von Kindern, Jugendlichen und/oder Erwachsenen, die Planung und Organisation pädagogischer Maßnahmen, die Gestaltung von Beziehungen zu den Adressat*innen, die Reflexion von pädagogischen Prozessen sowie die Unterstützung und Begleitung von Erziehungs- und Bildungsprozessen ein (vgl. ebd., S. 4). Im Gegensatz dazu sind Kompetenzen in Bezug auf öffentliche Darstellung und Vertretung, Entwicklung, Analyse, Finanzen, Management, Verwaltung und Forschung im Hinblick auf pädagogische Arbeit, Maßnahmen, Bedarfe, Konzeptionen

sowie gesellschaftliche Verhältnisse weniger gefordert (vgl. ebd.). Das Verhältnis der geforderten und im Studium erlernten Kompetenzen schätzten die Befragten als ausgewogen ein (vgl. ebd.). Die Absolvent*innen gaben an im Studium hauptsächlich reflexive Kompetenzen (z. B. Forschung betreiben, pädagogische Prozesse und gesellschaftliche Verhältnisse reflektieren) erworben zu haben. In diesem Bereich scheint die Vorbereitung besser zu sein als das tatsächlich Geforderte, was auf die Qualität des Studiums hindeutet (vgl. ebd., S. 4 f.). Die Relation der pädagogischen Kernkompetenzen ist hingegen ausgeglichen. Vorbereitung und Anforderung sind ungefähr auf dem gleichen Niveau. Die Absolvent*innen des Bachelors sind im Nachhinein mit ihrem Studium zufrieden, teilweise allerdings weniger glücklich mit der beruflichen Situation (vgl. ebd., S. 5).

Die repräsentativen Antworten der Masterabsolvent*innen innerhalb der Befragung schließen darauf, dass „[...] das Studium überwiegend zu Tätigkeiten zu führen [scheint], die dem Kompetenzniveau des Master-Studiengangs entsprechen.“ (ebd., S. 8). Das Verhältnis von Anforderungen der Tätigkeit und Vorbereitung durch das Studium ist relativ ausgeglichen (siehe Cloos u. a. 2014b, S. 42). Innerhalb der Arbeitsbereiche der Absol-

vent*innen sind verschiedene Kompetenzen unterschiedlich stark gefordert. Im Vergleich zum Bachelor sind die Absolvent*innen dieses Studiengangs stärker „[...] im Bereich der Organisation, Planung, Verwaltung und Reflexion pädagogischer Maßnahmen“ (ebd.) tätig. Zudem werden pädagogische Kernkompetenzen je nach Berufsfeld unterschiedlich stark eingefordert. Die Zufriedenheit der Absolvent*innen mit dem Masterstudium wurde als gut bzw. sehr gut eingeschätzt. Gleiches gilt für die berufliche Situation (vgl. ebd., S. 9).

Zusammenfassend lässt sich darstellen, dass die Masterabsolvent*innen, im Vergleich zu denen des Bachelors, schneller eine Beschäftigung finden, diese auf einem formal höherem Niveau und innerhalb einer größeren Bandbreite an Handlungsfeldern liegt. Beide Absolvent*innengruppen sind nur mit einer kurzzeitigen Arbeitslosigkeit konfrontiert. Beide Studiengänge verfügen über „[...] eine hohe berufs- und handlungsfeldbezogene Anschlussfähigkeit.“ (ebd., S. 11) Zudem führen diese zu einer hohen Zufriedenheit der Absolvent*innen mit dem Studium.

4. Vertiefung dreier möglicher Arbeitsbereiche des Studiums der Erziehungswissenschaft

Für die Vertiefung und Verdeutlichung der Ergebnisse der Verbleibstudie werden im Folgenden drei Arbeitsbereiche der Erziehungswissenschaft näher erläutert. Hierbei wird sich auf die Kinder- und Jugendhilfe, die Erwachsenenbildung und die Hochschule als Arbeitsfeld bezogen. Der Fokus liegt dabei auf den Rahmenbedingungen bzw. der Organisation, den Adressat*innen und der Profession.

4.1 Kinder- und Jugendhilfe

„Die Kinder- und Jugendhilfe fördert Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung und hilft jungen Erwachsenen in besonders schwierigen Situationen. Sie berät und unterstützt Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung ihrer Kinder.“

(BMFSFJ 2020)

Die Kinder- und Jugendhilfe ist ein wichtiger Arbeits- und Praxisbereich der sozialen Arbeit, welcher die Bereiche Erziehung, Beratung, Hilfe und Fürsorge umfasst (Hobmair 2013, S. 333). In

Deutschland wird diese rechtlich durch das achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) in Ergänzung durch die jeweiligen Gesetze der Bundesländer gestaltet. Das SGB VIII umfasst die Leistungen und die anderen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe, welche durch öffentliche und freie Träger organisiert werden. Die öffentlichen Träger sind Kreise, kreisfreie Städte und vereinzelt kreisangehörige Gemeinden und somit staatlich organisiert (vgl. Struck 2016, S. 676). Diese sind dazu verpflichtet, die Aufgaben der Jugendhilfe zu realisieren und jeweilige Jugendämter aufzubauen. Öffentliche Träger beschäftigen sich hauptsächlich mit den anderen Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. § 3 Abs. 3 S. 1 SGB VIII). Diese „[...] berühren stärker das hoheitliche Handeln der Jugendämter und sind sehr heterogen.“ (Struck 2016, S. 673). Beispielsweise lassen sich hier die Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen (§ 42 SGB VIII) und die Mitwirkungen an gerichtlichen Verfahren nennen (vgl. Struck 2016, S. 673). Im Gegensatz dazu beziehen sich die freien Träger im Wesentlichen auf die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Als freie Träger können „[...] juristische Personen und Personenvereinigungen anerkannt werden.“ (§ 75 Abs. 1 SGB VIII) Aber auch „die Kirchen und Religionsgemeinschaften des öffentlichen Rechts sowie die auf Bundesebene zusammengeschlossenen

Verbände der freien Wohlfahrtspflege sind anerkannte Träger der freien Jugendhilfe.“ (§ 75 Abs. 3 SGB VIII).

Die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe umfassen:

- die Jugendarbeit, die Jugendsozialarbeit, den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz (§§ 11-15 SGB VIII),
- die Förderung der Erziehung in der Familie (§§ 16-21 SGB VIII),
- die Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege (§§ 22-26 SGB VIII),
- die Hilfen zur Erziehung, die Eingliederungshilfe für seelische behinderte Kinder und Jugendliche und die Hilfe für junge Volljährige (§§ 27-41 SGB VIII).

Diese Leistungen sind sehr vielfältig gestaltet und auf verschiedenste Lebenssituationen der Adressat*innen ausgerichtet. Die Maßnahmen lassen sich in familienunterstützend (hauptsächlich ambulant), familienergänzend (teilstationär) und familienersetzend (stationär) unterteilen. Beispielsweise beziehen sich die familienunterstützenden Maßnahmen auf „[...] niedrigschwellige ambulante Hilfen, die Klärungen herbeiführen, Belastungen in der Familie abbauen oder die Erziehungsfähigkeit stärken.“ (Nöthen 2018). Als Beispiel lässt sich hier die sozialpä-

dagogische Familienhilfe (§ 31 SGB VIII) oder der Erziehungsbeistand (§ 30 SGB VIII) nennen. Im Gegensatz dazu sind die Familienhilfe und die ambulanten bzw. teilstationären Angebote den familienergänzenden Maßnahmen zugeordnet. Diese Angebote sind darauf ausgerichtet, dass die Kinder und Jugendlichen in ihren Familien verbleiben, aber zeit- und wochentagabhängig in Tagesgruppen untergebracht werden (vgl. Nöthen 2018). Die Maßnahmen sind sehr flexibel, individuell und in verschiedenen Formen vorhanden, „[...] seien sie ambulant oder stationär, als Einzel- oder Familienhilfe konzipiert.“ (ebd.) Familienersetzende Maßnahmen werden von den jeweiligen Jugendämtern veranlasst und beziehen sich auf die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Herkunftsfamilie, wie beispielsweise in Einrichtungen der Heimerziehung (§ 27 SGB VIII). Die Gründe dafür sind vielschichtig, aber meist auf eine Kindeswohlgefährdung zurückführbar. Die elterliche Sorge wird hierbei teils oder vollständig entzogen. Diese ist in § 1 SGB VIII geregelt und besagt: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.“ (§ 1 Abs. 2 S. 1 SGB VIII). Auf die Einhaltung dieses Rechts bzw. dieser Pflicht achtet das staatliche Wächteramt (§ 1 Abs. 2 S. 2 SGB VIII). Ist das Wohl eines Kindes gefährdet, kann der Staat

bzw. das zuständige Jugendamt in das familiäre Geschehen eingreifen.

Das Verhältnis zwischen den öffentlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe wird durch das sogenannte Subsidiaritätsprinzip geregelt. Dies besagt, dass die freien Träger gegenüber den öffentlichen Trägern vorrangig sind. Die staatliche Organisation als große Einheit darf lediglich in das Handeln der kleinen Einheit, der freien Träger, eingreifen, wenn diese ihre Aufgaben nicht (mehr) bewältigen können. Dieses Prinzip sichert die Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und Eigenverantwortung der freien Träger (vgl. Hobmair 2013, S. 334).

Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe richten sich an Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene und Familien, welche Unterstützung in verschiedensten Lebensbereichen benötigen. Je nach Angebot der Jugendhilfe unterscheiden sich die Adressat*innen. Beispielsweise richten sich die Hilfen zur Erziehung hauptsächlich an Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bis 21 Jahre (ggf. bis 27 Jahre) (vgl. § 41 SGB VIII). Die sozialpädagogische Familienhilfe richtet sich hingegen an Familien, welche Unterstützung bei der Erziehung der Kinder, in Krisensituationen oder Alltagsproblemen benötigen (vgl. § 31 SGB VIII).

Die wichtigste Aufgabe bzw. das wichtigste Ziel der Kinder- und Jugendhilfe ist der präventive Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefährdungen und Intervention bei Kindeswohlgefährdung. Des Weiteren soll eine Beratung und Unterstützung der Eltern und Erziehungsberechtigten in Erziehungsfragen bereitgestellt werden. Kinder und Jugendliche sollen in Bezug auf ihre Entwicklung Förderungsmöglichkeiten, sowie Hilfestellungen in schwierigen Situationen erhalten. Soziale Benachteiligungen gilt es abzubauen und positive Lebensbedingungen für Familien und ihre Kinder zu schaffen (vgl. § 1 Abs. 3 SGB VIII).

Das Fachkräftegebot der Kinder- und Jugendhilfe ist breit gefächert. Die jeweiligen erforderlichen Qualifikationen sind jedoch nicht allgemein und konkret festgelegt. Das Statistische Bundesamt erhob zuletzt 2018 Daten über das pädagogische Personal in der Kinder- und Jugendhilfe. Jedoch wurden Tageseinrichtungen für Kinder nicht einbezogen (siehe Destatis 2020). In diesem Arbeitsfeld der Erziehungswissenschaft arbeiten hauptsächlich (Sozial-)Pädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Erziehungswissenschaftler*innen und Erzieher*innen (vgl. DESTATIS 2020, S. 29 ff.). Allerdings sind die akademischen Berufsbezeichnungen

hier auf das Diplom bezogen und nicht auf den Bachelor bzw. den Master.

Die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe richtet das Fachkräftegebot und die Qualifikationen des Personals nach § 72 SGB VIII:

„Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen bei den Jugendämtern und Landesjugendämtern hauptberuflich nur Personen beschäftigen, die sich für jeweilige Aufgaben nach ihrer Persönlichkeit eignen und eine dieser Aufgabe entsprechende Ausbildung erhalten haben (Fachkräfte) oder auf Grund besonderer Erfahrungen in der sozialen Arbeit in der Lage sind, die Aufgabe zu erfüllen. Soweit die jeweilige Aufgabe dies erfordert, sind mit ihrer Wahrnehmung nur Fachkräfte oder Fachkräfte mit entsprechender Zusatzausbildung zu betrauen. Fachkräfte verschiedener Fachrichtungen sollen zusammenwirken, soweit die jeweilige Aufgabe dies erfordert.“

(§ 72 Abs. 1 SGB VIII)

Der Paragraph nennt keine konkreten (Studien-)Abschlüsse oder Berufsbezeichnungen, sieht jedoch vor, dass sich die zu beschäftigenden Personen nach ihrer Persönlichkeit und ihrer Ausbildung bzw. ihres Studiums für die Tätigkeit in der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe eignen. Menschen mit unter-

schiedlichen Qualifikationen arbeiten gemeinsam und erfüllen die Aufgaben der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe. Diese Vielfaltigkeit der Qualifikationen spiegelt sich ebenfalls in der freien Kinder- und Jugendhilfe wider. Ein klar definiertes Fachkräftegebot gibt es allerdings nicht, da jedes Bundesland selbst entscheiden kann, wer als Fachkraft gilt. Für die Hilfen zur Erziehung gilt innerhalb von Niedersachsen allerdings ein Fachkräftegebot, indessen Erziehungswissenschaftler*innen nicht explizit aufgelistet werden, Diplompädagogik sowie der Bachelor und Master *Pädagogik* schon (vgl. Nds. Landesamt für Soziales, Jugend und Familie, 2019, S. 3). Ein möglicher Grund dafür könnte die große Anzahl an verschiedenen Studiengängen sein, wobei hier der Fokus auf die ‚klassischen‘ Studiengänge, wie die soziale Arbeit oder die Sozialpädagogik, gelegt wird. Die Erziehungswissenschaft zählt nicht dazu, da diesem Studienabschluss die staatliche Anerkennung fehlt. Die Relevanz dessen scheint jedoch abzunehmen. Möchte ein*e Erziehungswissenschaftler*in trotz dessen in den Hilfen zur Erziehung arbeiten, muss die Einrichtung einen *Antrag auf Zustimmung zur Beschäftigung von Nichtfachkräften in betriebserlaubnispflichtigen Einrichtungen und sonstigen Betreuten Wohnformen* stellen (vgl. Nds. Landesamt für Soziales, Jugend und Familie 2019). Dabei wird die Qua-

lifikation der jeweiligen Person überprüft. In der Regel stellt dieser Antrag kein Hindernis für Erziehungswissenschaftler*innen dar.

Dass die Kinder- und Jugendhilfe trotz der Umstände ein großer und beliebter Bereich für Erziehungswissenschaftler*innen ist, repräsentiert die Verbleibstudie der Stiftung Universität Hildesheim von 2014. Bachelorabsolvent*innen der Erziehungswissenschaft arbeiten repräsentativ innerhalb ihres ersten Beschäftigungsverhältnisses größtenteils in der Kinder- und Jugendhilfe: 10% in der Kinder- und Jugendarbeit, 10% in der Jugend-, Schulsozialarbeit und Jugendberufshilfe, 15% in den Hilfen zur Erziehung und 20% in Kindertagesstätten (vgl. Cloos u. a. 2014b, S. 20). Nach dem Wechsel der Arbeitsstätte sind 10% der Befragten in der Kinder- und Jugendarbeit tätig, 10% in der Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe, 20% in Kindertageseinrichtungen und 20% in den Hilfen zur Erziehung (vgl. ebd., S. 20). Nach dem Masterstudium gehen repräsentativ weniger Absolvent*innen der Erziehungswissenschaft von der Universität Hildesheim einer Tätigkeit in der Kinder- und Jugendhilfe nach. Je 20% der Masterabsolvent*innen arbeiten in der Jugend-, Schulsozialarbeit und der Jugendberufshilfe sowie in Kinder-

tageseinrichtungen (vgl. ebd., S. 39). Wiederum 7% der Erziehungswissenschaftler*innen arbeiten im Jugendamt (vgl. ebd.).

4.2 Erwachsenenbildung

„Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernen nach Abschluss einer ausgedehnten ersten Bildungsphase.“

(Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197)

Die Erwachsenenbildung ist ein Teil des deutschen Bildungswesens, welcher eigenständig und gleichberechtigt in Bezug auf die weiteren Bildungsbereiche⁷ ist (vgl. § 1 Abs. 1 S. 1 NEBG). Sie umfasst die allgemeine, politische, kulturelle und berufliche Bildung (vgl. § 1 Abs. 1 S. 2 NEGB). Rechtlich wird dieses Handlungsfeld durch die jeweiligen Bundesländer geregelt.⁸ In Niedersachsen gilt das *Niedersächsische Erwachsenenbildungsgesetz (NEGB)*, welches die Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung umfasst. Das Ziel ist die Sicherung des lebenslangen Lernens der Menschen. Dies wird durch die vielfältigen Angebote gewährleistet. Dieser Bildungsbereich „[...] bildet und sichert [...]

⁷ Das deutsche Bildungssystem umfasst fünf große Bildungsbereiche: Elementarbereich, Primärbereich, Sekundarstufe I & II und Tertiärbereich. Die Erwachsenenbildung zählt zu dem letzten Bereich. (vgl. Edelstein, 2013).

die Basis der Erwachsenenbildungsangebote in Niedersachsen: flächendeckend, allen offenstehend, in großer inhaltlicher Breite und hoher pädagogischen Qualität.“ (nbeb & AEWB 2019, S. 5). Die Maßnahmen der Erwachsenenbildung umfassen u. a. den Sprachunterricht, die politische Bildung, berufliche Qualifikationen, die Medienbildung, die Gesundheitsbildung sowie ökonomische und ökologische Grundfragen (vgl. Süßmuth & Eisfeld 2016, S. 773). Diese werden von unterschiedlichen Institutionen, wie Berufs- oder Fachschulen, freien Trägern (Kirchen, Parteien oder Gewerkschaften) und privat-kommerziellen Anbieter*innen in Form von Abendkursen, Tagesveranstaltungen, Wochenendkursen und Einzelveranstaltungen angeboten (vgl. ebd., S. 774; Koschek & Ohly 2016, S. 117).

Die Angebote der Erwachsenenbildung richten sich hauptsächlich an Erwachsene, welche sich fort- oder weiterbilden möchten. Es gibt allerdings auch speziell bedarfslagenorientierte Angebote für bestimmte Zielgruppen, wie beispielsweise Personen mit einem Migrationshintergrund, ältere Menschen, Frauen, Menschen mit Behinderung, Arbeitslose oder Jugendliche ohne

⁸ Für die berufliche Weiterbildung sind zudem Bundesgesetze zu beachten (z. B. BBiG, SGB II und III, BetrVG, FernUSG).

Schulabschluss (vgl. Süßmuth & Eisfeld 2016, S. 777). Die Maßnahmen der Erwachsenenbildung können im beruflichen oder privaten Kontext vollzogen werden. In Bezug auf die Arbeitswelt können berufsspezifische Weiterbildungsmöglichkeiten oder Coachings, Kompetenztrainings oder fachliche Kurse (z. B. Computerkurse) in Anspruch genommen werden (vgl. ebd., S. 773). Angebote im privaten Raum sind beispielsweise Koch-, Sprach- oder Musikkurse (vgl. ebd., S. 775). Diese werden hauptsächlich auf freiwilliger Basis durchgeführt.

Um in der Erwachsenenbildung tätig zu werden, sind verschiedene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erforderlich, welche für diese Arbeit qualifizieren. Für die Planung und Organisation von Bildungsmaßnahmen sind u. a. verschiedene Kompetenzen in kommunikativem und kritischem Denken sowie in Gesprächsführung und Didaktik vonnöten (vgl. Kraft 2016, S. 1121 ff.). Zudem ist ein Verständnis für Strukturen, Finanzierung und rechtliche Grundlagen hilfreich.

In dem Bereich der Erwachsenenbildung arbeiten überwiegend Sozial- und (Organisations-)Pädagog*innen, Fachkräfte für interkulturelle Bildung und Erwachsenenbildung sowie Bildungs-, Erziehungs- und Sprachwissenschaftler*innen (vgl. ebd., S. 1126).

Bei privat-kommerziellen Anbieter*innen sieht dies allerdings anders aus, da hier keine konkreten Qualifikationen und Abschlüsse gefordert werden (vgl. Koschek & Ohly 2016, S. 117). Dies ist auf den eher wirtschaftlichen und den weniger pädagogischen Kontext zurückführbar (vgl. ebd.). Ein Studium der Erziehungswissenschaft vermittelt die erforderlichen Qualifikationen sehr umfangreich.

Die Erwachsenenbildung als Arbeitsbereich für Erziehungswissenschaftler*innen ist laut der Verbleibstudie im Bachelor repräsentativ nicht vertreten (vgl. Cloos u. a. 2014a, S. 3). Nach dem Masterabschluss arbeiten allerdings 13% der Absolvent*innen in diesem Berufsfeld (vgl. Cloos u. a. 2014b, S. 39). Ein möglicher Grund könnte sein, dass Tätigkeiten nicht der Erwachsenenbildung, sondern anderen Funktionsbereichen zugeordnet werden. Zum Beispiel werden unterschiedliche Berufsfelder, wie die politische Bildung oder das Personalwesen in Unternehmen, als jene benannt und nicht direkt als der Erwachsenenbildung zugehörig verortet.

4.3 Hochschule als Arbeitsfeld

“Vom Gärtner über den Fachinformatiker bis hin zum Professor – Hochschulen bieten interessante und vielfältige Berufsmöglichkeiten mit Einstiegs- und Aufstiegsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Hierarchieebenen – weit über den wissenschaftlichen Bereich hinaus.”

(Bundesagentur für Arbeit 2019, o.S.)

Die Hochschule bietet als Arbeitsfeld vielfältige Möglichkeiten und Perspektiven, welche sich nicht ausschließlich auf die Forschung und die Lehre beziehen. Neben Professor*innen, Dozent*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen beziehen sich einige Arbeitsplätze auf organisatorische und Beratungsangebote, wie beispielsweise im Bereich der Studiengangskoordination oder Personalentwicklung (vgl. Nickel 2012, S. 279 f.). In Bezug auf die Erziehungswissenschaft ist das Arbeitsangebot an Hochschulen breit gefächert und umfasst verschiedene Arbeitsbereiche. Im Bereich der Forschung und Lehre können Erziehungswissenschaftler*innen in den pädagogischen Instituten der Hochschulen tätig sein, aber auch koordinierende, beratungs- und betreuungsspezifische Tätigkeiten (z. B. bei Abschlussarbeiten) übernehmen (vgl. Goethe Universität Frankfurt am Main

o.J.). Ein großer Bestandteil der Arbeit in der Forschung und Lehre ist das Planen und Durchführen von Lehrveranstaltungen. Hinzu kommen das wissenschaftliche Forschen sowie administrative Tätigkeiten, aber auch das Mitwirken an Projekten und Veranstaltungen zählt zu den Aufgaben in diesem Arbeitsbereich (vgl. ebd.). Die Mitarbeiter*innen weisen Bachelor- und Masterabschlüsse auf, wobei Letztere mehr Chancen und bessere Perspektiven bieten. Das Studium vermittelt verschiedene Schlüsselqualifikationen, welche die Absolvent*innen für die Arbeit in diesem Handlungsfeld befähigen. Hierbei sind wissenschaftliche und forschungsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten von großer Bedeutung. Aber auch Kenntnisse in Hochschulorganisation und –verwaltung sowie Didaktik sind wichtig. Durch die Arbeit an der Hochschule besteht für die Mitarbeiter*innen die Möglichkeit zu promovieren und zu habilitieren, um so ihre Karriere voranzutreiben (vgl. Schöneck u. a. 2012, S. 54). Die Tätigkeiten der Lehre richten sich hauptsächlich an Bachelor- und Masterstudent*innen, die der Forschung an allen Interessierten, welche von den Forschungsergebnissen profitieren können. Im Gegensatz dazu beziehen sich die Adressant*innen der anderen Arbeitsbereiche grundsätzlich auf die Mitarbeiter*innen der Institution. Beispielsweise lassen sich hier die Personalentwicklung bzw. das

Personalmanagement, die Qualitätssicherung, die Verwaltung von diversen Fakultäten und Fachbereichen sowie die Studiengangskoordination nennen.

Die Hochschule als Arbeitsfeld ist rechtlich föderalistisch geregelt. In Niedersachsen gilt das *Niedersächsische Hochschulgesetz (NHG)*. Dies umfasst die Regelungen der Hochschulen in Bezug auf die staatliche Verantwortung, die Aufgaben sowie unterschiedliche Auflagen, wie beispielsweise Prüfungsordnungen. Aber auch die Personalorganisation wird indessen festgelegt. Das wissenschaftliche und künstlerische Personal besteht aus „[...] den Professorinnen und Professoren, den Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren, den wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und den Lehrkräften für besondere Aufgaben.“ (§ 21 Abs. 1 NHG) Ein explizites Qualifikationsgebot ist nicht vorhanden, da sich die Stellen der Hochschulen in Bezug auf Forschung und Lehre je nach Fachgebiet und Institut unterscheiden. Die Befristung der wissenschaftlichen Stellen ist hoch, da diese durch das *Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG)* zeitlich auf bis zu zwölf Jahren begrenzt werden können (§ 2 WissZeitVG).

Die Ergebnisse der Verbleibstudie der Stiftung Universität Hil-

desheim verweisen auf einen relativ durchschnittlichen Anteil an Tätigkeiten in der Forschung und Lehre an einer Hochschule, einer Universität oder einem Forschungsinstitut der Absolvent*innen. Nach dem Bachelorabschluss arbeiten 5% der Absolvent*innen innerhalb ihrer ersten Beschäftigung in diesem Arbeitsfeld (vgl. Cloos u. a. 2014b, S. 20). Dies hat sich allerdings im Hinblick auf die Tätigkeit in der Zeit der Erhebung verdoppelt (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu sind 20% der Masterabsolvent*innen in diesem Bereich tätig (vgl. ebd., S. 39). Dies ist auf die höhere Qualifikation und besseren Aufstiegschancen des Masterabschlusses zurückführbar.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass ein Studium der Erziehungswissenschaft an der Stiftung Universität Hildesheim vielfältige Möglichkeiten in Bezug auf die Arbeitsfelder, -perspektiven und -möglichkeiten bietet. Der Bachelor sowie der Master qualifiziert die Student*innen für fast alle pädagogischen Arbeitsbereiche, welche sich auf die gesamte Lebensspanne der Menschen beziehen. Das Studium gewährleistet nicht nur Einblicke in die Viel-

fältigkeit der Erziehungswissenschaft, sondern stellt durch das Angebot der Belegung der Neben- und Bezugsfächer eine individualisierte und auf den gewünschten Schwerpunkt ausgerichtete Profilbildung zur Verfügung. Durch diese können sich die Absolvent*innen der Erziehungswissenschaft mit dem erlernten Wissen und den angeeigneten Kompetenzen in der Praxis etablieren. Dabei kann das individuelle Profil bzw. der Schwerpunkt Vorteile bei der Einmündung in die Arbeitswelt bieten, da diese oftmals durch eine disziplinübergreifende Zusammenarbeit (z. B. mit Psychologie und Soziologie) geprägt ist. Des Weiteren bringt das jeweilig gewählte Nebenfach im Bachelor weitere Möglichkeiten der Individualisierung und der Wahl der Arbeitsbereiche mit. Die Ergebnisse der Verbleibstudie repräsentieren das vielfältige Beschäftigungsangebot des Abschlusses Erziehungswissenschaft. Besonders interessant ist, dass sich die Arbeitsbereiche von Bachelor- und Masterabsolvent*innen teilweise unterscheiden und sich an der jeweiligen Qualifikation der Abschlüsse orientieren. So sind Bachelorabsolvent*innen hauptsächlich in den Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe, Ganztagschule, Beratung und Prävention tätig (vgl. Cloos u. a. 2014a, S. 3). Dagegen führt der Masterabschluss zusätzlich noch zu Beschäftigungen in der Erwachsenenbildung, Kindertageseinrichtungen

sowie der Forschung und Lehre (vgl. ebd., S. 7). Insgesamt betrachtet kann der Master durch die erweiterte Qualifikation mehr Möglichkeiten in Bezug auf die Wahl des Arbeitsbereiches und die Berufschancen bieten.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die Erziehungswissenschaft nicht ausschließlich mit den Themenfeldern Kindheit und Kindertagesstätte beschäftigt. Dieser Bereich der Disziplin und des Studiums stellt einen der wichtigsten Gebiete dar, welcher verschiedene Grundlagen für andere Handlungsfelder bietet. Generell bauen viele der erziehungswissenschaftlichen Kategorien aufeinander auf und bedingen sich gegenseitig. Dennoch darf die Kindheitspädagogik nicht als das universelle Themenfeld der Erziehungswissenschaft gesehen werden. Neben der Kindheit bezieht sich die pädagogische Disziplin nämlich auch auf das Jugend- und Erwachsenenalter. Die Arbeitsfelder der außerschulischen Bildung und Erziehung dieser Altersgruppe bieten ebenfalls vielfältige Möglichkeiten und Ausrichtungen, auch nach dem Studium.

Im Sommer 2021 erfolgt eine Neuauflage der Verbleibstudie. Im Hinblick auf diese wäre es interessant zu sehen, ob sich die Verteilung der Arbeitsfelder der Absolvent*innen des Bachelors und

Masters Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim im Vergleich zu den Ergebnissen von 2014 verändert hat. Leider ist eine Gegenüberstellung hier noch nicht möglich, da die Studie noch nicht veröffentlicht wurde.

In der Auseinandersetzung mit den Arbeitsfeldern der Erziehungswissenschaft sowie Möglichkeiten und Perspektiven differenziert sich die Sichtweise auf den Studiengang und die Disziplin. Insbesondere durch die Darstellung der Arbeitsfelder Kinder- und Jugendhilfe, Erwachsenenbildung und Hochschule eröffnen sich neue und weitreichendere Aspekte, da es diesen Feldern teilweise an Aufmerksamkeit fehlt. Die Kinder- und Jugendhilfe zählt zwar zu den größten Arbeitsbereichen, ist jedoch durch die vielfältigen Möglichkeiten oftmals nur in detaillierter Auseinandersetzung überschaubar.

Abschließend lässt sich feststellen, dass die Verbleibstudie in Verbindung mit den Arbeitsfeldern der Erziehungswissenschaft einen guten Einblick in die Struktur und Möglichkeiten des Studiums und der Arbeit mit diesem Abschluss gibt. Die Erziehungswissenschaft ist eben nicht nur durch Kindheit und Kindertageseinrichtungen geprägt, sondern bietet den Student*innen und Absolvent*innen viel mehr Möglichkeiten. Wir hoffen, dass wir

mit diesem Beitrag dem Klischee über diese Disziplin entgegenwirken konnten.

Literaturverzeichnis

- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Hobmair, Hermann (Hrsg.); Althenthon Sophia; Betscher-Ott, Sylvia u. a. (2013): Pädagogik. 5. Aufl. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Holm, Lone; Gibson, Jenny (2010): Wir sind wir. En grundbog til Landeskunde in gymnasiet og HF. Kopenhagen: Gyldendalske Boghandel, Nordisk For-disk A/S
- Koschek, Stefan; Ohly, Hana (2016): Das Personal in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Autorengruppe wb-personalmonitor (Hrsg.): Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Quali-fikationen, Einstellung zu Arbeit und Beruf. Bielefeld: W. Bertelsmann Ver-lag. S. 107-130.
- Kraft, Susanne (2016): Berufsfeld Weiterbildung. In: Trippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesba-den: Springer Fachmedien. S. 1109-1128.
- Nickel, Sigrun (2012): Engere Kopplung von Wissenschaft und Verwaltung und ihre Folgen für die Ausübung professioneller Rollen in Hochschulen. In: Wilkesmann, Uwe; Schmid, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Orga-nisation. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 279-291.
- Schöneck, Nadine M.; Wenzelburger, Georg; Wolf, Frieder (2021): Promovie-ren – wo und bei wem? In: dies. (Hrsg.): Promotionsratgeber Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 54-74.
- Struck, Norbert (2016): Kinder- und Jugendhilfegesetz/ SGB VIII. In: Schröer, Wolfgang; Struck, Norbert; Wolff, Mechthild (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 666-682.
- Süßmuth, Rita; Eisfeld Karl Heinz (2016): Volkshochschule. Erwachsenenbil-dung/Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. In: Trippelt, Rudolf; Hip-

pel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 763-784.

Onlinequellen

- Bundesagentur für Arbeit (2019): Arbeitgeber Hochschule. Arbeiten, wo an-dere lernen. https://abi.de/beruf-karriere/karriere_und_praxis/arbeitgeber-hochschule016783.htm (letzter Zugriff: 18.03.2021)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): Kinder und Jugendschutz. Fragen und Antworten: Kinder- und Ju-gendhilfe. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/kinder-und-jugendschutz/fragen-und-antworten-kinder-und-jugendhilfe> (letzter Zugriff: 26.03.2021)
- Cloos, Peter; Freytag, Tatjana, Gomani, Corinna u. a. (2014a): Verbleibstudie Bachelor und Master Erziehungswissenschaft 2014 – Ergebnisse und Schlussfolgerung. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/erziehungswissenschaft_allg/PDFs/Verbleibsstudie_end.pdf (letzter Zugriff: 23.03.2021)
- Cloos, Peter; Freytag, Tatjana; Gomani, Corinna u. a. (2014b): Absolvent_in-nenbefragung 2014. Bachelor- und Masterstudiengang Erziehungswis-senschaft. https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/erziehungswissenschaft_allg/PDFs/Verbleibsstudie_ppt_2014.pdf (letzter Zugriff: 23.03.2021)
- DESTATIS Statistisches Bundesamt (2020): Statistiken der Kinder- und Ju-gendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder) 2018. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403189004.pdf?__blob=publicationFile (letzter Zugriff: 10.03.2021)
- Edelstein, Benjamin (2013): Das Bildungssystem in Deutschland. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/163283/das-bil-dungssystem-in-deutschland> (letzter Zugriff: 16.03.2021)

Goethe Universität Frankfurt am Main (o.J.): Erziehungswissenschaften.
<https://www.career.uni-frankfurt.de/60201534/Erziehungswissenschaften>
(letzter Zugriff: 23.03.2021)

Nds. Landesamt für Soziales, Jugend und Familie (2019): Hinweise für die Erteilung der Betriebserlaubnis von Einrichtungen und sonstigen betreuten Wohnformen nach §§ 45 ff SGB VIII durch das Landesjugendamt.
https://soziales.niedersachsen.de/download/59406/Hinweise_fuer_die_Erteilung_der_Betriebserlaubnis_von_Einrichtungen_und_sonstigen_betreuten_Wohnformen_nach_45_ff_SGB_VIII_-_Stand_03.07.2019.pdf (letzter Zugriff: 23.03.2021)

Niedersächsischer Bund für freie Erwachsenenbildung e.V. (nbeb); Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB) (2019): Rechtliche Grundlagen der niedersächsischen Erwachsenenbildung. https://www.aewb-nds.de/fileadmin/content/Dokumente_Publikationen/Rechtl_Grundl_web.pdf (letzter Zugriff: 23.03.2021)

Nöthen, Manuela (2018): Kinder- und Jugendhilfe. <https://www.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2018/familie-lebensformen-und-kinder/277919/kinder-und-jugendhilfe> (letzter Zugriff: 26.03.2021)

Olbrich, Christine (2017): 5 Gründe dafür, befristete Arbeitsverträge anzubieten. <https://www.billomat.com/magazin/5-gruende-dafuer-befristete-arbeitsvertraege-anzubieten/> (letzter Zugriff: 23.03.2021)

Stiftung Universität Hildesheim (2021): Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit/ Diversity Education I Master of Arts (M.A.). <https://www.uni-hildesheim.de/studium/studienangebot/masterstudium/erziehungswissenschaft-mit-den-schwerpunkten-paedagogik-der-kindheit-diversity-education-master-of-arts-ma/> (letzter Zugriff: 23.03.2021)

Zentrale Studienberatung (ZSB) Universität Hildesheim (2020): Erziehungswissenschaft Bachelor. https://www.uni-hildesheim.de/media/zsb/Uni_Hildesheim_Webseite/Studienangebot/Bachelorstudium/Erziehungswissenschaft/brosch_baerz.pdf (letzter Zugriff: 17.03.2021)

Anne Nicola Johannis-Christensen

Wissenschaftslaufbahnen praxiserfahrener frühpädagogischer Fachkräfte im Fachbereich Erziehungswissenschaft

1. Forschungs- und Lehr-Lernformate an deutschen Hochschulen für pädagogische Handlungsfelder und die große Bedeutsamkeit des forschenden Lernens für angehende pädagogische Fachkräfte

Das universitäre Lernen ist an den meisten Universitäten in Deutschland noch stark an den historischen Lehr-Lernformaten orientiert. Es werden viele Veranstaltungen mit frontaler Ausrichtung sowie Vorlesungen angeboten. In Seminaren arbeiten Studierende häufig Referate zu vorgegebenen Textquellen aus, welche ebenfalls weder eine eigene Schwerpunktsetzung oder ein interessegeleitetes Studieren ermöglichen.

Um kein träges Wissen bei den Studierenden aufzubauen, ist es

jedoch nötig, erfahrungsbezogenes, interessegeleitetes und forschendes Lernen zu ermöglichen (vgl. Kirschhock, 2008).

Die Professionalitätsforschung konnte zeigen, „dass neben dem Aufbau eines theoretischen Wissens in Pädagogik, Schulpädagogik, Allgemeiner Didaktik und den Fachdidaktiken mit den ihnen zugrundeliegenden Fächern der theoriegeleiteten Reflexion der Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis eine entscheidende Bedeutung zukommt. Je besser der universitäre Wissensaufbau mit den Praxiserfahrungen der Studierenden verbunden und die Praxiserfahrungen an universitäre Lehre rückgebunden werden kann, desto erfolgreicher können Studierende den Übergang in den Beruf bewältigen“ (vgl. Arnold et al. 2011).

Forschendes Lernen kann demnach als Schlüssel zum neuen Lernen an unseren Universitäten angesehen werden.

„Vielleicht am wichtigsten ist Forschendes Lernen unter diesen Aspekten im Studium des zukünftigen Lehrers: Er soll ja seinerseits solche Fragen in den Schülern wecken, auf die verschiedensten, von Fachkenntnis und -grenzen noch nicht domestizierten Fragen eingehen und die Haltung des seine Fragen systematisch Prüfenden vermitteln. Wie sollte er diese Fähigkei-

ten erwerben, wenn ihm ein an Wissensvermittlung orientiertes und immer noch stark auf Vorlesungen und Referaten beruhendes Studium keine Gelegenheit gibt, sie auszuprobieren und ihre Konsequenzen zu erfahren?“

(Huber, 1970, S.242).

Um Lernformate wie das forschende Lernen an den Universitäten zu verankern, ist es nötig, „Lehrenden Möglichkeiten zu bieten, ihre eigenen Lehrformen weiterzuentwickeln und Kooperationen in der Hochschullehre, z. B. in der Erprobung von Team-Teaching-Modellen an(zu)stoßen (vgl. Kollar & Fischer 2008)“ (vgl. Stadler-Altman, 2018, S. 230).

Die Frage der Anwendbarkeit theoretischen Wissens auf die berufsbezogene Praxis wird obsolet, wo Praxis ebenfalls zum Lernort gemacht wird und Diskurse in einem für alle Berufsgruppen verständlichen Jargon diskutiert werden können. Es muss zu einer ‚Dualität des Erkenntnisgewinns‘ durch einen beidseitigen Austausch des Wissens zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen Praxis und Theorie kommen, um dies auch sinnvoll zu gewährleisten.

Ein Beispiel hierfür ist der Ansatz des transformativen Lernens und des Lernens durch Handeln für spezifische Zielgruppen nach Cerrocchi & Dozza (vgl. Cerrocchi & Dozza 2007).

Im Sinne eines konstruktivistischen Lernbegriffs ist jene Lernwerkstatt nach Stadler-Altman als ein wichtiges Element forschenden Lernens an Universitäten anzusehen und sollte dementsprechend durch zeitliche und finanzielle Ressourcen gezielt ermöglicht werden.

„So können zum einen Forschungsprozesse für Studierende, pädagogische Fachkräfte im Kindergarten und Lehrkräfte im Schuldienst sichtbar gemacht und deren spezifische Zugänge in die Forschung einbezogen werden. Zum anderen können theoriegeleitete, didaktische Fragestellungen hinsichtlich der Praxisanforderungen mit Studierenden, Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften weiterentwickelt werden“

(Stadler-Altman, 2018, S.231).

Forschendes Lernen ist von besonderer Bedeutung für die angehenden pädagogischen Fachkräfte und Lehrer, da diese ihrerseits später selbst interesse- und fragengeleitetes Lernen ermöglichen sollen.

Der Austausch mit pädagogischen Fachkräften aus der Praxis sollte auch dazu dienen, strukturelle Problemlagen in dieser Praxis aufzudecken und wissenschaftlich zu untersuchen. Dabei sollte Wissenschaft das Ziel verfolgen, die Situation für die Kinder und Jugendlichen in den Einrichtungen, sowie die Situation der pädagogischen Fachkräfte in den Blick zu nehmen und sich gemeinsam mit ihnen auf die Suche nach Lösungen für vorhandene Probleme zu machen. Dabei dürfen jene Vorschläge zu strukturellen, finanziellen oder gesellschaftlichen Umgestaltungen ebenfalls kein Tabu sein. Zur Schärfung des Selbstverständnisses der Disziplin Erziehungswissenschaft ist es aus meiner Sicht nötig, auch die gesellschaftliche und politische Relevanz erziehungswissenschaftlicher Themen zu untersuchen.

Die Erziehungswissenschaft sollte sich ihrer Verantwortung bewusstwerden, Teil gesellschaftlicher Diskurse um eine derartige Gestaltung der Betreuung von Kindern und Jugendlichen zu sein. Bedingungen, unter denen Kinder derzeit untergebracht werden und unter denen pädagogische Fachkräfte arbeiten, müssen offen thematisiert und auch in deren Folgen und Wirkung besser erforscht werden.

Universitäre Lehre kann jedoch nur dann wissenschaftlich relevante Beiträge zu aktuellen Missständen schaffen, wenn sie unabhängig Forschung betreiben kann und nicht von der Bewilligung von themengebundenen Drittmittelprojekten abhängig ist. Die zunehmende Privatisierung der Hochschulen sowie die mangelnde finanzielle Unterstützung von entsprechenden Forschungsprojekten verhindert jedoch eine unabhängige Forschung in derartigen Themenfeldern zugunsten einer Verbesserung der tatsächlichen Bedingungen in der (sozial)pädagogischen Praxis.

Eine andere Problematik im Bereich der Beforschung der pädagogischen Praxis in frühpädagogischen Einrichtungen liegt in der mangelnden Erforschbarkeit schlechter Praxisbedingungen, da die Personen, die wissenschaftliche Forschungen vornehmen, nur selten ‚Insider‘ jenes Erzieher*innenberufes sind. Lässt eine Einrichtung eine Forscher*in zu Forschungszwecken in ihre Gruppen, kann diese vor Ort in der Regel gute Bedingungen vorfinden und die Erzieher*innen, welche sich beobachten lassen, sind sich der Beobachtung durch die externe Forscher*innen bewusst, welches zu veränderten Handlungsmustern bei den pädagogischen Fachkräften führen dürfte. Warum kommen jedoch

nur so wenige praxiserfahrene pädagogische Fachkräfte an den deutschen Hochschulen an und können in Ihrem Feld entsprechende Forschungsschwerpunkte aufwerfen und untersuchen?

2. Bildungsbiografien frühpädagogischer Fachkräfte und deren Bedeutung für die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland

Wären frühpädagogische Einrichtungen in Deutschland dem Schulsystem zugeordnet, wäre die allgemeine Hochschulreife Voraussetzung für ein Studium der frühpädagogischen Fachkräfte, wie es in anderen europäischen Ländern der Fall ist. In Deutschland werden derzeit frühpädagogische Berufsfelder überwiegend von weiblichen Schüler*innen der Haupt- und Realschule in einer schulischen, unbezahlten Ausbildung erlernt, ähnlich wie ein Handwerk, jedoch ohne die in den meisten Ausbildungsgängen übliche Vergütung. Nur ein geringer Anteil der Auszubildenden sind Abiturient*innen. Dies hat verschiedene Gründe. Ein Grund ist die geringe Bezahlung im Erzieher*innen-

beruf und der damit einhergehenden geringen gesellschaftlichen Wertschätzung jenes Berufes in Deutschland. Hinzu kommen schlechte Arbeitsbedingungen, wie der vergleichsweise niedrige gesetzliche Betreuungsschlüssel in Krippen und Kindertageseinrichtungen in den meisten Bundesländern, welcher auch in privaten Einrichtungen nicht überschritten werden darf. Sowie geringe räumliche Ressourcen, welche den Arbeitsplatz der Erzieher*innen sowie den Lebensmittelpunkt der meisten Kinder in Deutschland schon im Kleinkindalter zu einem überaus lauten und stressbelasteten Umfeld machen, gekoppelt mit geringen Aufstiegsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte. Der Weg von der Fachschule für Erzieher*innen zur Promotion an einer Hochschule ist für frühpädagogische Fachkräfte, die auf eine Finanzierung durch den Beruf angewiesen sind, schier unüberwindlich. Bafög wird nur für einen einzigen zusammenhängenden Ausbildungs- oder Studiengang gezahlt, was ein Masterstudium an der Universität für Erzieher*innen oft in unerreichbare Ferne rücken lässt. Wer mit dem Abschluss als Erzieher*in an der Fachschule für Sozialpädagogik die Fachhochschulzugangsberechtigung erworben hat und danach an der Fachhochschule studiert hat, muss an der Hochschule nach dem Universitätsbachelor noch einen Hochschulmasterstudiengang mit

mindestens guten Leistungen studieren, um Zugang zu einem wissenschaftlichen Promotionsstudium zu bekommen. Wer es nach diesem langen Werdegang, welcher dann in der Regel berufsbegleitend studiert wird (dabei sind die Universitätsstudiengänge in der Regel Vollzeitstudiengänge, die nur schwer berufsbegleitend zu studieren sind) schafft, ist in der Regel zu alt für eine erfolgreiche weitere wissenschaftliche Laufbahn. Hinzu kommen Langzeitstudiengebühren, die den finanziellen Druck noch weiter erhöhen. Dies sind nur einige der Gründe für die geringe Durchlässigkeit vom Erzieher*innenberuf in eine wissenschaftliche Laufbahn - etwa im Bereich der Erziehungswissenschaft.

Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte inkludiert die Vermittlung sozialer Kompetenzen, wie etwa der Erwerb einer professionellen Haltung und erfordert daher entsprechende Erfahrungs- und Lehr/Lernmodelle, welche soziales Lernen ermöglichen und pädagogisch begleiten. Psychologische Gutachten zur Eignung der Bewerber*innen, wie sie etwa für die Einstellung in den Schuldienst erforderlich sind, werden in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften in Deutschland nicht durchgeführt. Ausbildung wird schulisch wie im Handwerk vermittelt und

jeder Schüler und jede Schülerin, die in den Klausuren das erforderliche Wissen anwenden und wiedergeben kann, bekommt entsprechende Noten. Eine Auswahl aufgrund einer Eignung findet hierbei kaum noch statt. Die einzige Ausnahme bildet die Praxisnote aus dem begleiteten Praktikum. Jedoch kann auch hier eine schlechte praktische Note noch durch eine gute schriftliche Leistung ausgeglichen werden.

Schüler*innen, die z. B. durch eigene psychische Vorbelastung und/ oder psychische Vorerkrankungen in der pädagogischen Arbeit nur eingeschränkt belastbar und handlungsfähig sind, können jedoch in vielen Fällen diese Berufs- und Fachschulabschlüsse erwerben und direkt nach dem Abschluss eine Gruppenleitung z. B. in einer Krippengruppe übernehmen. Fachkräftemangel führt dazu, dass zudem im pädagogischen Bereich derzeit nur eine geringe Selektion durch den Markt besteht.

Um eine größere fachliche Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte zu gewährleisten sowie eine größere Durchlässigkeit zwischen Wissenschaft und Praxis, ist es notwendig, die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte vollständig an den Universitäten zu vollziehen. Dabei sollte sich das Studium mit einem größeren

Anteil an betreuten Praktika und den oben genannten veränderten Lern-/Lehrpraxen derart reformieren und verändern, dass die Fachexpertise aus der Praxis im Kontext fachlicher Reflexionen von den Studierenden bereits geübt und wissenschaftlich fundiert werden kann. Ein gutes Beispiel für die flächendeckende Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte kann in der Akademisierung der Ausbildung von Grundschullehrkräften in den 1970er Jahren gesehen werden, welche bis dahin ebenfalls an Fachhochschulen ausgebildet wurden. Mit der Akademisierung ging hier auch eine Anhebung der Besoldung der Berufsgruppe einher (vgl. Eibeck, 2014, S.56).

Nach Kratzmann (2018) ist die Qualität der Arbeit in den Kitas entscheidend für den kompensatorischen Erfolg der Förderung in den frühpädagogischen Einrichtungen.

Kindzentrierte Ansätze fördern Kinder mit gutem sozioökonomischem Status dabei besser, während direkte Ansätze das Potenzial von Kindern aus Haushalten mit niedrigen sozioökonomischen Status besser fördern (vgl. Kratzmann, 2018).

Wildgruber et al. (2016) beobachteten, dass in Kindertageseinrichtungen viele Situationen mit Potential zur Förderung der Kin-

der von den Fachkräften jedoch nicht genutzt werden. Dies gilt für die Essenssituation sowie die Situation im Freispiel (vgl. Wildgruber et. al, 2016).

Inwiefern eine erhöhte Nutzung von Situationen mit Förderpotential in Kindertageseinrichtungen sowie direkte Kommunikationsweisen der Erzieher*innen mit ihrer persönlichen Bildungsbiografie in Verbindung stehen, bleibt zu untersuchen, ebenso welche Lehr-Lernsettings geeignet sind, um bei angehenden pädagogischen Fachkräften die Fähigkeit zur Beziehungsarbeit und zur Nutzung von Situationen mit Förderpotential nachhaltig zu verbessern.

3. Mangelnde Durchlässigkeit für praxiserfahrene frühpädagogische Fachkräfte in Wissenschaft und Forschung

Dass so wenige Erzieher*innen mit Berufserfahrung später im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung tätig werden, liegt auch an der mangelnden Durchlässigkeit, also dem oben beschriebenen langen und teuren Weg der Qualifizierung

bis zum Masterabschluss und der anschließenden Promotion. Studierende welche aufgrund ihres höheren Alters bereits Kinder haben und auf ein geregeltes Einkommen angewiesen sind, verfügen zudem nur selten über die Ressourcen, um die Arbeitsbedingungen mit befristeten Teilzeitverträgen und hohem Arbeitsaufkommen an den Universitäten in Deutschland während einer Promotion in Kauf zu nehmen.

Des Weiteren stellen Anschlussprobleme zwischen den teilweise sehr spezialisierten Bachelor- und Masterstudiengängen im Bereich der Erziehungswissenschaften eine weitere Hürde für die Weiterqualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte dar.

So kritisieren Grunert et. Al im Datenreport 2020:

„Nicht nur die thematischen Spezialisierungen bereits auf der Bachelorebene, sondern auch die inhaltlichen Differenzen zwischen den Studiengängen verweisen auf Problematiken, die sich beim Übergang in den Master nicht nur für Studierende, sondern auch für Lehrende ergeben“

(Grunert, Cathleen; Ludwig, Katja & Hüfner, Kilian, 2020, S.48).

Studium und Promotion zu spezifischen Themengebieten der Erziehungswissenschaft, wie etwa der Frühpädagogik erfordert von den Studierenden unter Umständen demnach einen Woh-

nortswechsel, gerade wenn die Studierenden sich wissenschaftlich für einen bestimmten Teilbereich der Erziehungswissenschaft, wie frühpädagogische Themenbereiche interessieren. Studierende der Erziehungswissenschaft sind, wie der „Datenreport 2020“ an anderer Stelle erwähnt, häufig privat durch Familie und eigene Kinder gebunden und nicht Willens für den nächsten Schritt einer wissenschaftlichen Laufbahn und eine befristeten Teilzeitstelle (vgl. Kerst & Wolter, 2020, S.97), in eine andere Stadt zu ziehen. Diese schwierigen Bedingungen einer Weiterqualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte ließen sich z. B. abschwächen durch Studienkredite oder Förderprogramme sowie die Möglichkeit zur Teilnahme an Onlineseminaren. So ließe sich auch eine Promotion in der Anfangsphase familienfreundlicher und berufsbegleitend umsetzen. Inwiefern sich das Interesse an einer Weiterqualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Erziehungswissenschaft durch ein digitales Studienangebot verändern würde sowie ob ein interessengeleiteter Wechsel der Hochschule nach dem Bachelorstudium durch digitale Studienangebote wahrscheinlicher würde, bleibt weiterführend zu evaluieren.

4. Vereinbarkeit von Familie und Beruf für wissenschaftliche Mitarbeiter*innen an den Universitäten in Deutschland

Nach wie vor sind Arbeitsplätze im personellen Mittelbau der Hochschulen in Deutschland zumeist befristete Teilzeitstellen mit hohem Arbeitsaufkommen (Gerecht et. al., 2020, S. 123) und damit vergleichsweise familienfeindliche Arbeitsplätze, sodass von den Studierenden der Erziehungswissenschaft mit hohem Frauenanteil und vielfach hohem Berufsethos im Bereich der Kindererziehung eine Promotion nur selten in Erwägung gezogen wird. Spätestens nach der Promotionsphase brechen dann viele die wissenschaftliche Karriere zugunsten einer Beschäftigung mit festen Arbeitszeiten und unbefristetem Arbeitsvertrag, welcher finanzielle Sicherheit bietet und z. B. Zeit für den Beziehungsaufbau zu den eigenen Kindern lässt, ab (Kerst & Wolter, 2020, S. 96 und S. 112). Zusätzlich ist ein unabhängiges und interessengeleitetes Promovieren zu einer eigenen Themensetzung durch die steigende Zahl der Drittmittel finanzierten Promotionsstellen im Bereich der Erziehungswissenschaft immer seltener möglich. Im „Datenreport Erziehungswissenschaft“ von 2020

wurde die Zunahme an Drittmittel geförderten Stellen für den wissenschaftlichen Nachwuchs mit 60% seit 2010 beziffert (Martini, R., 2020, S.182). In der Erziehungswissenschaft liegt die Übergangsquote in ein Promotionsstudium mit etwa 10% unter dem allgemeinen Durchschnitt.

Von den promotionsberechtigten Studierenden der Erziehungswissenschaft schließen nur 5 - 6 % die Promotion ab (Kerst & Wolter, 2020, S. 96). Es bleibt zu untersuchen, inwieweit die mangelnde Vereinbarkeit von Familie und wissenschaftlicher Laufbahn in Deutschland dafür verantwortlich ist, dass Absolvent*innen der Erziehungswissenschaften sich in so großer Zahl gegen eine wissenschaftliche Karriere entscheiden.

Aktuell wäre es in diesem Zusammenhang auch interessant zu untersuchen, wie sich die Umstellung auf Onlineseminare in Studium und Lehre auf die Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Laufbahn und Familienleben der Studierenden im Fachbereich der Erziehungswissenschaften auswirkt.

Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011), Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Blaschke-Nacak & Thörner (2019) Das Entwicklungsparadigma in der frühen Kindheit, in: Dietrich, Stenger und Stieve (Hrsg.) Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 35-45.
- Cerrocchi, L. & Dozza, L. (A cura di) (2007), Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità, Trento, Erickson.
- Eibeck, B. (2014) Eingruppierung und Bezahlung von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen. Tarifliche Entgeltordnungen aus gewerkschaftlicher Sicht, In: Hanssen, K.; König, A. u. a. (Hrsg.) Arbeitsplatz Kita. Analyse zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Forschung. München, S. 47-57: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/arbeitsplatz-kita>, zuletzt abgerufen am 18.08.2021.
- Gerecht, M. et. Al (2020) Personal, Datenreport Erziehungswissenschaft 2020, Datenreport Erziehungswissenschaft 2020, (Hrsg.) Hermann, J.A. et.Al., Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S.115-146.
- Grunert, C.; Ludwig, K. & Hüfner, K. (2020) Studiengänge und Standorte im Hauptfach, Datenreport Erziehungswissenschaft 2020, (Hrsg.) Hermann, J.A. et.Al., Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S.21-50.
- Huber, L. (1970) Forschendes Lernen. Bericht und Diskussion über ein hochschuldidaktisches Prinzip. Neue Sammlung 3, S. 228-244.
- Kerst, C. & Wolter, A. (2020) Studienabschlüsse, Übergänge und beruflicher Verbleib der Absolventinnen und Absolventen, Datenreport Erziehungs-
- wissenschaft 2020, (Hrsg.) Hermann, J.A. et.Al., Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S.79-114.
- Kirschhock, E.-M. (2008) Lernwerkstätten als (Frei-)Raum für Lernende und Lehrende, Praxis Forum: unterrichten und erziehen 1, S. 20-22.
- Kollar, I.; Fischer, F. (2008) Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts, Zeitschrift für Pädagogik 54 (1), S. 49-62.
- Kratzmann, J. (2018) Eine domänenspezifische Betrachtung des Lernens von Kindern vor dem Hintergrund der Reproduktion von Bildungsungleichheit, In: Bloch, B, Cloos, P./Koch, S./Schulz, M./Schmidt, W. (Hrsg.) Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, Weinheim, Beltz Juventa, S. 252-266.
- Martini, R. (2020) Habilitationen und Promotionen in der Erziehungswissenschaft, Datenreport Erziehungswissenschaft 2020, (Hrsg.) Hermann, J.A. et. al., Opladen, Berlin, Toronto: Budrich, S.171-186.
- Stadler-Altman, U. (2018), EduSpaces-Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer – Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung, in: Fachlichkeit in Lernwerkstätten -Kind und Schule in Lernwerkstätten, Peschel, M. und Kelkel, M. (Hrsg.) Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 227-245.
- Wildgruber, A. et. al. (2016) Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. In: Frühe Bildung 5.H.4., S. 206-213.

Lilian Janina Power & Sophia Maria Wilden

Das Feld der Kindheitspädagogik und Familienbildung Gesellschaftliche Anerkennung, Relevanz sowie Professionalisierung im Kontext der Erziehungswissenschaft

Die Erziehungswissenschaft hat verschiedene Teil- und Subdisziplinen. Der folgende Artikel beschäftigt sich dabei mit den Bereichen Kindheitspädagogik und Familienbildung, bei dem letzterer zur Teildisziplin der Erwachsenenbildung gezählt werden kann.

Kindheit kann als eigenständige Lebensphase betrachtet werden und bewegt sich in verschiedenen gesellschaftlichen Entwicklungen. Grundsätzlich werden diesem Kindheitsverständnis folgend, Kinder wie auch andere Altersgruppen als Mitglieder der Gesellschaft verstanden (vgl. Andresen & Hurrelmann 2010, S.8).

„For many children, early childhood education and care (ECEC) is the first experiences with other children and adults, away from

their families" (OECD 2019, S. 3).

Dennoch werden Erziehung und Bildung zunächst im Bund der Familie erlebt und können sowohl als Aspekt von pädagogischen Einrichtungen als auch von Familie abgebildet werden. Die Kindheitspädagogik als auch die Familienbildung beschäftigen sich mit Herstellungsleistungen von Chancengleichheit und dem Verständnis, Kindheit im System Familie zu betrachten.

Aufgrund dessen widmet sich der Artikel u. a. folgenden Fragen:

- **Wie sieht die gesellschaftliche Anerkennung und Relevanz von Kindheitspädagogik und Familienbildung unter Betrachtung von strukturellen und formellen Rahmenbedingungen aus?**
- **Wie können die beiden Felder gemeinsam gestaltet werden?**

Hierfür werden in einem ersten Schritt die diesem Artikel zugrunde liegenden Verständnisse von Kindheit und Familie dargestellt. Das darauffolgende Kapitel beschäftigt sich mit einer Kontrastierung des Feldes der Kindheitspädagogik und der Darstellung der Qualifizierungsstrukturen. Da die Kindheitspädagogik mit der Familienbildung verknüpft gedacht werden kann oder sogar muss, wird in einem nächsten Kapitel die Familienbildung

als ein weiteres Feld der Erziehungswissenschaft betrachtet. In diesem wird neben historischen Aspekten, Familie als System und deren Bedeutung für frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozesse näher beleuchtet.

Abschließend wird auf die gesellschaftliche Relevanz und Anerkennung von Familienbildung und Kindheitspädagogik eingegangen. Es geht explizit um eine kritische Betrachtung der Felder mit aktuellem Bezug. Beispielhaft kann hier die Rolle der Akteur*innen in der frühen Bildung benannt werden.

1. (Institutionalisierte) Kindheit und Familie

Sowohl das Bild vom Kind als auch das Verständnis über Kindheit haben sich in den vergangenen Jahren gewandelt. Denn Vorstellungen, „die sich mehrheitlich mit einem ‚natürlichen‘ Verständnis von Kindern verbanden“ (Braches-Chyrek, Röhner & Sünker u. a. 2020, S. 13), sind mit dem „Aufkommen einer neuen Kindheits- und Kinderforschung seit den 1980er Jahren“ (ebd., S. 13) überwunden worden. „Kinder als soziale Akteure zu betrachten bedeutet, sie als Menschen anzusehen, deren Handeln Bedeutung zukommt und sie dementsprechend als handlungs-

fähig anzuerkennen“ (Moran-Ellis 2020, S.178).

Dass Kinder heutzutage weitgehend als eigenständige Akteure anerkannt werden, zeigen auch veränderte rechtliche Rahmenbedingungen wie die Ratifizierung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahre 2010 (vgl. Braches-Chyrek, Röhner & Sünker u. a. 2020, S. 15). Damit einhergehen hier Aspekte der Selbstbestimmung und Partizipation von Schutzbefohlenen. Diese sind jedoch an die Umweltfaktoren geknüpft, da sie sich in einem Machtgefälle zu Erwachsenen befinden (vgl. Moran-Ellis 2020, S.178).

Denn die Möglichkeiten der Teilhabe von Kindern ist durch strukturelle und materielle Bedingungen begrenzt (vgl. ebd., S.182). Daher ist es von hoher Bedeutung, Machtstrukturen darzustellen und diese zu reflektieren. Als ein bedeutender Umweltfaktor kann die Familie gezählt werden. Gleichzeitig bildet sie den ersten zentralen Bildungsort von Kindern:

„Bildung vollzieht sich im Familienalltag über die Reziprozität der gelebten familialen Generationenbeziehungen und die Wechselseitigkeit des Gebens und Nehmens und befördert die Aneignung der Grundvoraussetzungen für den Zugang zur sozialen kulturellen Welt“

(Büchner 2006, S. 41).

Laut Angaben des Familienreports 2020 stellt für 77% der in Deutschland lebenden Bevölkerung Familie den wichtigsten Lebensbereich dar (vgl. BMFSFJ 2020, S. 35f.). Familie ist dort, wo das soziale Zusammenleben mit Familienmitgliedern stattfindet und gemeinsame Werteorientierungen entstehen. Dabei ist das gelebte Miteinander entscheidend, unabhängig von der Vielfalt der Lebensformen (vgl. ebd.).

Dies gilt es in besonderer Hinsicht in Fragen der Erziehung und Bildung zu unterstützen, sodass bestmögliche Chancen für das familiäre Zusammenleben gegeben sind (vgl. Correll & Lepperhoff 2013, S. 12). Seit der Bundestagswahl 2005 ist der politische Fokus dahingehend stärker auf Familie gerichtet: In öffentlichen Debatten wurde über die Vereinbarkeit von Beruf, Familienalltag und gesellschaftlichen Rollenzuweisungen diskutiert sowie der Stellenwert von Kindern in Bezug auf Bildungschancen innerhalb pädagogischer Institutionen forciert (vgl. ebd., S. 10/Schier & Jurczyk 2007, S. 2ff.). Da Kindheit mit einem Bildungsanspruch verknüpft ist, wird die Lebensphase von Kindern chronologisiert. Wie bereits genannt worden ist, stellt Familie den ersten Bildungsort dar, noch vor dem Besuch einer Einrichtung der frühen Bildung.

Hier können Gestaltungspraktiken und Herstellungsprozesse von Familie genauer betrachtet werden: Familien stehen vor den Herausforderungen planbare Zeiten zu etablieren, in denen das gemeinsame soziale Leben, außerhalb verpflichtender Tätigkeiten, stattfindet. Gleichzeitig bestehen verschiedene Anforderungen ihrer gesellschaftlichen Rolle in Kita/Schule/Beruf etc., denen sie gerecht werden möchten/müssen. Dies kann zu konflikthaften Ausgangslagen führen, da Familie eher in „Zeitlücken der Erwerbsarbeit“ (Schier & Jurczyk 2007, S.4) stattfindet und verstärkter Organisationsaufwand betrieben werden muss, um in das Familienleben investieren zu können und dieses aufrecht zu erhalten (vgl. ebd., S. 3f.). Eltern sind häufig fest in den Berufsalltag oder andere Strukturen eingebunden, sodass Institutionen einen Großteil der Betreuungszeit ihrer Kinder abdecken und Erziehung als auch Bildung nicht mehr hauptsächlich zu Hause stattfinden kann (vgl. Pettinger & Rollik 2008, S. 10f.). In Niedersachsen besuchen 32,9 % der 0-3-Jährigen und 92,2 % der 3-6-jährigen Kinder Einrichtungen der Kindertagesbetreuung (vgl. Statisches Bundesamt 2020). Neben Kindertagesstätten können weitere formale Bildungsinstitutionen wie Krippen und Schulen genannt werden.

2. Das Feld der Pädagogik der Kindheit

Die Kindheitspädagogik beschäftigt sich mit der Lebensphase Kindheit, welche je nach Definition die Altersspanne null bis zehn Jahre oder null bis 12 Jahre umfasst. Es geht um Themen wie die Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit und um eine Begleitung von Familien und Kindern (vgl. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2).

„Die Tätigkeit [von Kindheitspädagog*innen] hat ihre Schwerpunkte in der erkenntnisgenerierenden Erforschung, der Konzeptionierung und der didaktischen, organisationalen und sozialräumlichen Unterstützung von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindheit und Familie“

(Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2).

2.1 Darstellung und Kontrastierung

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Pädagogik der Kindheit ein sich wandelndes Feld ist, welches stark durch politische und gesellschaftliche Veränderungen geprägt ist (vgl. Braches-Chy-

⁹ Im Jahre 2000 ist die erste PISA-Studie durchgeführt worden. In dieser werden Schüler*innen in verschiedenen Tests zu bestimmten Bereichen, wie z. B. mathematische Kenntnisse/Kompetenzen befragt. An dieser Studie nehmen die OECD-Länder

rek, Röhner & Sünker u. a. 2020, S.15). Im Folgenden wird exemplarisch auf Aspekte der Entwicklung eingegangen. Als zentrales Ereignis in der letzten Dekade lässt sich die PISA-Studie⁹, durchgeführt im Jahr 2000, nennen. Die Ergebnisse zeigten Lücken bei den vorhandenen Kenntnissen der befragten Schüler*innen auf. Hinsichtlich der Bildungsqualität löste das in Deutschland den sog. Pisa-Schock aus (vgl. Geiger & Spindler 2010, S. 11). Daraufhin ist eine Debatte über das deutsche Bildungssystem und damit einhergehend auch über die frühe Bildung entstanden. Die frühe Bildung ist weiter gesellschaftspolitisch in den Blick genommen worden und es sind verschiedene Entwicklungsschritte angestoßen worden. Des Weiteren zeigen Erkenntnisse, dass der frühen Bildung eine hohe Bedeutung bei der Entwicklung von Kindern zukommt (vgl. Geiger & Spindler 2010, S. 11). Wie sich bereits bei der Einführung gezeigt hat, hat sich auch das Bild des Kindes verändert, was eng mit der Entwicklung der frühen Bildung zusammenhängt.

und weitere Vertragspartner teil. Schüler*innen aus Deutschland haben dabei schlechte Ergebnisse erzielt (Platz 21 von 32).

Rechtlich gesehen lassen sich mehrere grundlegende Gesetze benennen:

- Tagesbetreuungsgesetz (TAG, 2004) (siehe BMFSFJ 2004, S.3ff.)
- Kinderfördergesetz (KiföG, 2008); Rechtsanspruch auf U3-Betreuung im Jahre 2013
*„Ein Kind, das das erste Lebensjahr vollendet hat, hat **bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres Anspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege. Absatz 1 Satz 3 gilt entsprechend.**“* (BMJV & BfJ, § 24 Abs. 2)
- Starke-Familien-Gesetz Juli 2019 (siehe BMFSFJ 2019a)
- Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (Gute-Kita-Gesetz) (siehe BMFSFJ 2019b).

Durch den Rechtsanspruch wird ein weiteres Mal die Wichtigkeit der frühkindlichen Bildung und Förderung deutlich. Neben diesem Rechtsanspruch und gesetzlichen Grundlagen werden die Bundesländer durch die Kultusministerkonferenz und Jugendministerkonferenz aufgefordert, Rahmenpläne zur pädagogischen Bildungs- und Erziehungsarbeit auszuarbeiten (vgl. JMK & KMK

2004). Exemplarisch lässt sich hier der Orientierungsplan des Landes Niedersachsens benennen, welcher sich neben den Bildungsbereichen mit dem Verständnis von Kind und Kindheit und der Zusammenarbeit mit Institutionen und im System beteiligten Personen wie der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft beschäftigt (siehe Niedersächsisches Kultusministerium 2018).

Neben der Betrachtung der Qualität und Rahmenbedingungen der Institutionen geht es auch um die Beschäftigten des Feldes und damit einhergehend geforderte Akademisierungsprozesse, welche durch die OECD unterstützt werden:

***„Über die Unangemessenheit der derzeitigen Ausbildung besteht allgemein Einigkeit, was daran ersichtlich ist, dass vermehrt gefordert wird, die Ausbildung auf eine höhere Ausbildungsebene zu verlagern (...)*“**

(OECD 2004, S.72).

In Deutschland sind Fachkräfte im internationalen Vergleich und unter Betrachtung europäischer Standards auf einem niedrigen Niveau ausgebildet worden. Daraufhin sind im Jahr 2004 die ersten kindheitspädagogischen Studiengänge implementiert worden, die sich im fachtheoretischen Diskurs mit Bildung und Erziehung in der Lebensphase Kindheit beschäftigen. Bis zum Jahr

2017 sind es bundesweit bereits 72 Studiengänge an 55 Standorten länderweit in Deutschland (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 137). Aufgrund steigender gesellschaftlicher Anforderungen ist es notwendig, dass akademische Fachkräfte in Institutionen der frühen Bildung das Feld aktiv mitgestalten. Vor allem die kindheitspädagogischen Studiengänge zielen explizit auf diesen Bereich ab. (vgl. Nifbe 2019)

2.2 Arbeitsfelder der frühen Bildung

Das Feld der frühen Bildung lässt sich bei einer berufssystematischen Einordnung wie folgt darstellen. 1,2% aller Beschäftigten lassen sich in der frühen Bildung verorten (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 101). Es können hier verschiedene Klassifizierungsschemata für eine Zuordnung genutzt werden. Wird eine Zuordnung zu *sozialen Berufen* wie das Klassifizierungsschema der Bundesagentur für Arbeit mit der Klassifikation der Berufe 2010 (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 1343) vorgenommen, dann führt dies zu einem Dilemma.

Für die Zuordnung zu *sozialen Berufen* spricht:

- Verortung des Arbeitsfeldes in der Kinder- und Jugendhilfe (siehe auch SGB VIII)

- Klassische und traditionelle Verortung der Bildungsgänge
- Trägerzugehörigkeit zur öffentlichen und freien Wohlfahrtspflege (siehe Trägerlandschaft). (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, 102f.)

Eine Zuordnung von 33% der Beschäftigten kann hier vorgenommen werden. Das Dilemma ist, dass durch die Zuordnung eine einseitige Betrachtung entsteht. Denn der Bildungsanspruch, welcher jedoch von gesellschaftlicher Wichtigkeit ist, wird nicht thematisiert. Der Bildungsauftrag zeigt sich, wie bei der Skizzierung des Feldes, zum einen bei der Betrachtung der Trias: „Betreuung, Bildung und Erziehung“ und den Bildungs- und Erziehungsplänen der einzelnen Bundesländer (der Bundesrepublik Deutschland). Von den Beschäftigten der frühen Bildung können 27% dem Bildungsberuf zugeordnet werden.

Das Dilemma ist trotz einer Differenzierung nicht gelöst. Denn durch diese verändert sich auch der Blickwinkel auf die frühe Bildung. Im Kontext der Bildungsberufe zeigt sich ein niedriges Bildungsniveau pädagogischer Fachkräfte in der frühen Bildung. Gleichzeitig zeichnet „sie sich im Bezugsrahmen der Sozialen Berufe durch eine geringe Quote Niedrigqualifizierter ohne Berufsabschluss und eine niedrigere Akademisierungsquote“

(Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 103) aus. Nur fünf Prozent gehören zu den übrig personenbezogenen Dienstleistungsberufen (vgl. ebd., S. 102f.).

Bei Betrachtung der Personen, welche in der Kita und Kindertagespflege arbeiten, zeigt sich eine Beschäftigungszahl von 768.300 (Stand 2018) (vgl. ebd., S. 8). Es zeigt sich ein deutlicher Anstieg an Beschäftigten in den letzten zwei Jahren (vgl. ebd., S. 8).

Bezüglich der Qualifikation der Beschäftigten zeigt sich trotz der verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten ein monoprofessionelles Feld (vgl. Cloos 2017, S. 65). Dieses kann durch einen Einblick in die ersten Ergebnisse des Fachkräftebarometers 2021 verstärkt werden. Sowohl die Zugewinne der berufsfachschulischen Ausbildung als auch bei den Hochschulstudiengängen fallen geringer als der Zugewinn der Fachschule aus. Zur Veranschaulichung lassen sich die Absolvent*innenzahlen der Fachschule und der Hochschule betrachten. Bei den kindheitspädagogischen Studiengängen stagnieren die Zahlen und haben sich laut des Fachkräftebarometers bei 2500 eingependelt. Dagegen kann von 31.000 Absolvent*innen der Fachschule im Schuljahr

2018/2019 gesprochen werden (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 11).

Als einen weiteren Punkt lässt sich der Fachkräftemangel in der frühen Bildung nennen. Es zeigt sich bei der Kontrastierung des Feldes, dass der Bedarf an Fachkräften steigt.

Laut dem neuen Fachkräftebarometer gibt es zwei Szenarien, die in westdeutschen Kiten zu einem Mehrbedarf und Mangel führen.

Diese sind folgende:

- Szenario 1: geringerer Personalbedarf gegenüber hoher Zahl an Berufseinsteiger*innen in dem Feld der frühen Bildung
- Szenario 2: hoher Personalbedarf gegenüber geringer Zahl an Berufseinsteiger*innen in dem Feld der frühen Bildung

Unabhängig von den Szenarien, durch die aber die großen Unterschiede zu erklären sind, kann davon ausgegangen werden, dass im Jahre 2025 zwischen 20.000 bis 72.500 Fachkräfte in westdeutschen Kiten fehlen werden. In Ostdeutschland wird der Bedarf gedeckt werden, sodass man sich dort u. a. mit der pä-

dagogischen Qualität stärker beschäftigen kann. (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 12)

Die Prognose des Fachkräftemangels zeigt sich auch bei einer Berechnung von u. a. Weßler-Poßberg (2018) mit dem Basisjahr 2017. Diese gehen im Jahre 2025 von einem Mangel von etwa 190.000 Beschäftigten in der frühen Bildung aus (vgl. Weßler-Poßberg, Huschik & Hoch u. a. 2018, S. 4)

3. Kindheitspädagogik und Familienbildung zusammen denken?

Als eine Schnittstelle der Kindheitspädagogik und Familienbildung kann, die in den Rahmenplänen der Bundesländer verankerte, Zusammenarbeit pädagogischer Fachkräfte mit Institutionen und Eltern benannt werden. Fachkräfte werden dazu angehalten, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern einzugehen. Es geht um eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe, den

Dialog und Aspekte wie Teilhabe und Mitwirkung in institutionellen Prozessen (vgl. Vollmer 2012, S. 134).

Über die Nähe zu den Familien können pädagogische Fachkräfte niederschwellige Zugänge¹⁰ finden. Diese können elementar zu der Qualität der Bildungsarbeit beitragen und sind unter nachfolgenden Aspekten zu fassen:

Für die Stärkung der elterlichen Erziehungs- und Bildungskompetenz im familialen Alltag, die Information von Eltern über die Bedeutung einer hohen Bildungs- und Betreuungsqualität in den Kindertageseinrichtungen und der Tagespflege oder auch für die direkte Ansprache von Eltern mit Blick auf die frühkindliche Förderung und Bildung ihrer Kinder (vgl. BMFSFJ 2020, S.124).

Eine weitere Überschneidung der Praxisfelder zeigt sich beispielsweise im ESF-Bundesprogramm „Elternchance II – Familien früh für Bildung gewinnen“ (2015-2021) sowie „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ (2011-2015). In diesem werden pädagogische Fach-

¹⁰ Niederschwelligkeit meint im Folgenden Zugangsschwellen in pädagogischen Einrichtungen und Interaktionen aufzubrechen, um präventiv, bedarfsgerecht und unterstützend zusammen arbeiten zu können (vgl. Arnold & Höllmüller 2017, S. 9)

kräfte zu sogenannten Elternbegleiter*innen qualifiziert und erlangen erweiterte Kompetenzen zu Themen wie:

- Adressierung und Ressourcenorientierung von sozial und strukturell benachteiligten Familien
- Gestaltung von Bildungsverläufen und -übergängen
- Sozialraumorientierung und Vernetzung
- interkulturelle und inklusive Öffnung in der Zusammenarbeit mit Familien
- Erschaffung entwicklungsförderlicher Umgebungen innerhalb der Familie. (vgl. BMFSFJ 2020, S.124)

Dieser kleine Exkurs aktueller Programme zeigt offensichtliche Potentiale, wenn Kindheitspädagogik und Familienbildung in der Praxis zusammengedacht werden.

4. Das Feld der Familienbildung

Im Folgenden wird das Feld der Familienbildung anhand einer historischen Einführung und seiner grundlegenden Aufgaben und Strukturen dargestellt.

4.1 Historische Einbettung und Grundlagen

Die Familienbildung hat eine weit zurückgehende Geschichte. Zunächst wurde sie hauptsächlich konfessionell geprägt und protestantische Pastoren sowie Glaubensgemeinschaften verfassten Schriften, die zum einen die Haushaltsführung im christlichen Sinne vermittelten und im Weiteren als Erziehungsratgeber mit Verbesserungsvorschlägen Mütter adressierten (vgl. Müller, Bräutigam & Lent-Becker 2019, S. 48). Im 19. Jahrhundert gestalteten Heinrich Pestalozzi sowie Friedrich Fröbel erste Strömungen der Eltern- und Familienbildung in Bezug auf ihre grundlegenden Angebotsstrukturen und Konzepte, indem Fröbel ein Kindergartenkonzept „mit dem Fokus auf ganzheitliche Erziehung des Kleinkindes“ (ebd. S. 49) entwarf und Frauen/Mütter zu den Themen Erziehung, medizinische Versorgung und Säuglingspflege bildete. Die sogenannten Mütterschulen (1917) wurden gegründet, um die Säuglingssterblichkeit zu reduzieren und Mütter dahingehend präventiv zu schulen (vgl. ebd./Rupp & Smolka 2007, S. 318f.).

Während der nationalsozialistischen Diktatur wurde in Deutschland die Glorifizierung der Frau mit dem sogenannten Muttermythos, der bereits von dem Philosoph Jean-Jaques Rousseau

(1742)¹¹ vertreten wurde, propagiert. Tradierte Vorstellungen und Erwartungen an die Rolle der deutschen Mutter festigten gleichzeitig die Position des Mannes und Vaters im Familienalltag (vgl. Müller, Bräutigam & Lent-Becker 2019, S. 48/ Rupp & Smolka 2007, S. 318ff.). Die Beendigung des Zweiten Weltkriegs und daraus resultierende kontroverse politische Grundhaltungen veränderten das Bild der Familienbildung.

Im weiteren Verlauf wuchsen im Feld der Familienbildung verschiedene Bildungsangebote, die zunehmend auch Väter und Kinder adressierten. Innerhalb von Kursen, offenen Angeboten und Arbeitsgruppen hatten Familienmitglieder die Möglichkeit, sich über die Anforderungen des familiären Alltags auszutauschen und empfangen dabei Anleitung sowie Rat. So wurden die Mütterschulen nach und nach in die Erwachsenenbildung integriert und erhielten den Namen „Familienbildungsstätten“ (vgl. Narowski 1991).

¹¹ Einer Roussous bekanntesten Schriftwerke ist der Erziehungsroman: "Émile ou de l'éducation" (1762) der für große Furore in der damaligen Zeit sorgte.

¹² Im Mai 2021 wird durch den Bundesrat eine Reform des Kinder- und Jugendschutzgesetzes, das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz verabschiedet, dass den be-

Bis heute besteht eine Zweiteilung der Familienbildung: in Erwachsenenbildung und Jugendhilfe. Dies ist u. a. auf feministische Bewegungen der 1960er Jahre zurückzuführen, die Familie unter Gleichstellungsaspekten im gesellschaftlichen Wandel, als auch unter Gesichtspunkten der veränderten Vorstellung von Erziehung und Heranwachsen verstehen (vgl. Müller, Bräutigam & Lent-Becker 2019, S. 50f.). Mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII)¹², das seit 1991 länderweit in Kraft getreten ist, wurden unter § 16 SGB VIII Ziele formuliert, die Familien in ihren unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen fördern und erreichen soll (vgl. § 16, SGB VIII). Diese Zweiteilung bestimmt nach wie vor Organisationsformen sowie -strukturen. Demnach ist die Eltern- und Familienbildung in unterschiedlichen Institutionen (bspw.: Kita, Familienzentrum, Mehrgenerationenhaus, Familienbüro oder Beratungsstätte) als auch unter unterschiedlichen Trägerschaften (bspw.: kommunale, konfessionelle oder gemeinnützige) wieder zu finden (vgl. Müller, Bräutigam & Lent-Becker 2019, S. 50f.).

sonderen Unterstützungsbedarf unter aktuellen Anforderungen und vielfältigen Lebenswelten junger Menschen betrachtet.

Die Familienbildung, wie wir sie heute kennen, stellt ein vielfältiges, teilweise unübersichtliches Repertoire an Angeboten dar, indem sich der Präventionsgedanke und der Selbsthilfe-Charakter mit Unterstützungsangeboten gefestigt hat (vgl. ebd.). Dabei kommen unterschiedliche (pädagogische) Fachrichtungen in den jeweiligen Einrichtungen zusammen und agieren dort als Initiator*innen oder Referent*innen der Erwachsenen- und Familienbildung. Von Ernährungs- und Sportwissenschaftler*innen mit pädagogischen Weiterbildungsqualifikationen, bis hin zu Ehrenamtler*innen oder Praktikant*innen. Die Heterogenität der Akteur*innen stellt sich demnach als sehr facettenreich dar und unterschiedliche Ansätze und Vorstellungen von pädagogischer Arbeit erhalten Einzug in das Feld (vgl. Rupp & Smolka 2007). Innerhalb verschiedener Settings werden Eltern und Familien Lernmöglichkeiten eröffnet, die sie auf das Familienleben vorbereiten und während der vielfältigen Lebensphasen begleiten. Zu beachten ist auch hier, dass hauptsächlich weibliche Familienmitglieder Care-Tätigkeiten bewerkstelligen, was die Adressierung familienbildnerischer Angebote beeinflusst (vgl. ebd., S. 325/vgl. Müller, Bräutigam & Lent-Becker 2019, S. 50f.). Von Beratungssettings hinzu offenen Bildungs- und Weiterbildungsangeboten in der Erwachsenenbildung, werden Kursformate haupt-

sächlich von Familien aus sozioökonomisch stärkeren Milieus besucht. Hier gilt es die Adressat*innen- und Zielgruppenorientierung der niederschweligen Familienbildung weiterhin zu betrachten, um Familienbildung für alle zugänglicher und inklusiver gestalten zu können (vgl. Jung & Gels 2019, S. 16f.).

4.2 Familienbildung – wozu?

In dem Begriff *Familienbildung* verbirgt sich u. a. die Vorstellung, *Bildung für* und *in Familien* zu schaffen und zu stärken. Bedingungen an Erziehung und gute Elternschaft sind dabei ständig im Wandel und entwickeln sich weiter. Durch die vielen Chancen und Möglichkeiten einer individualisierten Gesellschaft entstehen gleichzeitig Herausforderungen und unbekannte Risiken, denen Familien begegnen (vgl. Rupp & Smolka 2007, S. 324):

- Familien erleben den Umgang mit der Technisierung des Alltags. Kindheit findet in einem geräumigen Umfang online oder medial vernetzt statt. Demnach tragen Eltern eine hohe Verantwortung gegenüber bspw. limitierter Medienzeiten, Aufklärungsarbeit und Schutz im Internet.
- Der Blick auf die Eltern-Kind-Beziehung und das Bild vom autonom handelnden jungen Menschen, dessen Bedürf-

nisse und Interessen verstärkt berücksichtigt und gestützt werden müssen, rücken näher in das Bewusstsein der Gesellschaft.

- Die Pädagogisierung durch Ratgeberliteratur, Tipps und dem Aufzeigen von „guter Erziehung“ können zu großen Unsicherheiten führen und Eltern beginnen an ihren Kompetenzen zu zweifeln. Dem ständigen Druck von außen gerecht zu werden trägt zu Belastungszuständen bei und Familien fühlen sich überfordert (vgl. Rupp & Smolka 2007, S. 325).

Familienzentren (hier exemplarisch für eine familienbildende Einrichtung), die strukturell im Feld der frühen Bildung verortet sind, bieten u. a. Angebote zur Erziehung im Bereich der Präventionsmaßnahmen und der Ehe-, Familien- und Lebensberatung an. Ihr Anliegen ist dabei die „Stärkung der Erziehungskraft in den Familien“ (Pettinger & Rollik 2008, S. 10). So besteht auch die Möglichkeit, Eltern, die zuvor wenig Berührung mit Angeboten der Familienbildung hatten, leichtere Zugänge über die schon bekannte Einrichtung und räumliche Nähe zu eröffnen. Dadurch können die Lebenswelten Familie und Kindertageseinrichtung räumlich verbunden werden. Mit vorhandenen Kompe-

tenzen und Ressourcen der Familien kann so niederschwellig, bedarfs- und stärkenorientiert gearbeitet werden (vgl. Jung & Gels 2019, S. 15f.). Die präventive Leistung dem gesetzlichen Auftrag der Familienbildung sowie ihrem fachlichen Verständnis nachzugehen, kann gewährleistet werden (vgl. Rupp, 2003). Erziehungs-Kompetenz-Kurse, die das Aufzeigen von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten im Familienalltag sowie Beratung und Fallbesprechung beinhalten, können unterstützend wirken und Erleichterung verschaffen. Trotzdem ist es wichtig, Familien und Eltern ihre Potentiale aufzuzeigen und nicht dazu beizutragen, Themen der Erziehung und Bildung weiterhin zu pädagogisieren oder belehrend zu übermitteln (vgl. Iller 2017, S. 25f.). Auch wenn die Bedingungen und Erziehungsvorstellungen sich von denen der erlebten Vorstellungen der Eltern unterscheiden, ist es an der Familienbildung ressourcenorientiert und reflektiert mit den Familien in den Austausch zu kommen, um gemeinsame Ansätze für individuelle Lebensumstände zu schaffen (vgl. ebd./Rupp & Smolka 2007, S. 321f.). Des Weiteren ist zu beachten, dass sich die Familienbildung im Feld der Erwachsenenbildung bewegt und dementsprechend eine andere Didaktik erfordert als bspw. die Kindheitspädagogik. Nach Iller gilt die Kindheitspädagogik als vermeintlich „blinder Fleck“ in der Familien-

bildung, da sie „nicht zu den professionellen Wissensbeständen der Erwachsenenbildung gehört“ (Iller 2017, S. 26) und demnach weniger konzeptionell verankert ist (vgl. ebd.).

Aushandlungsprozesse in Lehr- Lernsettings, konstante Nachfragestrukturen sowie Finanzierungsmodalitäten setzen strukturelle und organisatorische Professionalität der pädagogischen Fachkräfte voraus (vgl. Schwarz 2019, S. 338f.). In der Familienbildung wird vorwiegend interdisziplinär und multiprofessionell gearbeitet, sodass Einrichtungen als Begegnungsstätte für die ganze Familien verstanden werden können (vgl. Iller 2017). Aufgrund der Arbeitsbasis können insbesondere Familienzentren als organisationale Prototypen gesehen werden, da sie eine „Bündelfunktion interdisziplinärer Fachkompetenz“ (Maykus 2008, S. 41) übernehmen und Vernetzungsaufgaben gestalten.

Familienzentren, hier als konstantes Beispiel für eine familienbildende Einrichtung, können des Weiteren mit den ‚frühen Hilfen‘ verknüpft werden. Denn die Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenz von Eltern kann als ein zentrales Ziel der Familienbildung, der Kindheitspädagogik und der frühen Hilfen gesehen werden (vgl. Nationales Zentrum Frühe Hilfen 2017, S.

1).

Das Bundeskinderschutzgesetz (2012) soll das Wohl und die Entwicklung des jungen Menschen auf allen Ebenen schützen. Beispielhaft kann § 2 des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) benannt werden.

„§ 2 KKG (1) Eltern sowie werdende Mütter und Väter sollen über Leistungsangebote im örtlichen Einzugsbereich zur Beratung und Hilfe in Fragen der Schwangerschaft, Geburt und der Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren informiert werden“

(BMJV & BfJ 2016).

Hier zeigen sich Parallelen zu den bereits ausgeführten Punkten (siehe Kap. 3, 4.1).

Der Auftrag der frühen Hilfen bzgl. einer flächendeckenden Versorgung kann dann gewährleistet werden, wenn verschiedene Institutionen miteinander zusammenarbeiten und Ressourcen gewinnbringend eingebracht werden (vgl. Nationales Zentrum Frühe Hilfen 2017, S. 25).

5. Gesellschaftliche Anerkennung und Relevanz im Kontext der Erziehungswissenschaft

Die Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft ist Leitdisziplin der pädagogischen Profession (vgl. Faulstich & Faulstich-Wieland 2008a). Bezüglich der gesellschaftlichen Anerkennung werden im Folgenden Ergebnisse der OECD Starting Strong Survey-Studie (2018) eingebracht. Es zeigt sich bei der Befragung eine grundsätzliche Zufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte. Wenn man jedoch die gesellschaftliche Anerkennung der Arbeit betrachtet, geben lediglich 36% der Fachkräfte an, dass sie sich gesellschaftlich anerkannt fühlen. Ein möglicher Grund, welcher diese Einschätzung bestärkt, ist die hohe Unzufriedenheit mit dem eigenen Gehalt. (vgl. GEW 2019)

Hier lässt sich als ein weiterer Punkt, die nicht einheitlich festgelegten Tarife für Kindheitspädagog*innen benennen. Aufgrund dessen werden staatlich anerkannte Kindheitspädagog*innen nach den tariflichen Angaben der Stellenbesetzung bezahlt (vgl. Schneider 2017, S. 20).

Für eine gesetzliche und strukturelle Sicherheit der Fachkräfte sorgt die staatliche Anerkennung.

Im internationalen Vergleich ist Deutschland, was die externe Evaluation angeht, Schlusslicht. Hier zeigt sich ein hohes Handlungspotential, welches auch im Hinblick auf den Fachkräftemangel von Relevanz ist. Die Qualität von Institutionen hängt von den pädagogischen Fachkräften ab. Es ist Aufgabe des Staates, Rahmenbedingungen zu verändern, sodass Fachkräfte genügend Zeit für die Arbeit am und mit dem Kind sowie weiteren Kooperationspartner*innen wie bspw. den Familien haben. Hier lässt sich die Fachkraft-Kind-Relation benennen, welche in Deutschland stark variiert. Diesbezüglich gibt es keine Standards, sondern nur Empfehlungen und somit auch individuelle Auslegungspraktiken. Folglich wird hier ein weiterer Handlungsbedarf deutlich. Neben diesen Punkten stellt sich die Frage, wie der Fachkräftemangel unterbunden werden kann und dies nicht zu Lasten der pädagogischen Qualität geschieht. (vgl. GEW 2019).

Wenn jedoch bspw. verstärkt Ehrenamtler*innen in Bereichen der frühen Bildung angesprochen werden¹³, stellt dies gleichzeitig ein großes politisches Problem dar. Ohne Eingreifen der Erziehungswissenschaft kann diese dazu beitragen, dass die gesamtgesellschaftliche Relevanz von Bildung und pädagogischem Fachwissen in den Hintergrund rücken. Dementsprechend gerät die Qualität von Bildung und Pädagogik in Gefahr, weniger ernst genommen zu werden. Durch dieses drastische Szenario wird abermals deutlich, dass der Bezug bzw. der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis gegeben sein muss, um sowohl (finanzielle) Lehrstellen, als auch Prioritäten und bildungspolitische Interessen der Erziehungswissenschaft sichtbar zu machen (vgl. Faulstich & Faulstich-Wieland 2008b, S. 16ff.). Nach Oelkers muss „(...) die Herstellung und Aufrechterhaltung der...elterlichen Beschäftigungs- und Arbeitsmarktfähigkeit“ (Oelkers 2012, S. 141) dabei ebenso gegeben sein, wie die auf Kinder ausgerichtete Bildungsqualität (vgl. ebd.).

Hier kann als ergänzender Aspekt die Humankapitaltheorie nach Becker (1964) genannt werden. Unter dieser wird Bildung als

¹³ Um einen aktuellen Bezug herzustellen: Notstand und bereits bestehender Fachkräftemangel, während der COVID 19-Pandemie spitzen sich zu. Daraufhin werden

wirtschaftliche Ressource verstanden. Durch diese Betrachtung wird Bildung über einen Kosten-Nutzen-Vergleich legitimiert. Somit hängt die Bildung der Individuen mit der wirtschaftlichen Lage und dem Nutzen für diese zusammen. (vgl. Seel & Hanke 2015, S. 556)

Betrachtet man dies bei Bildungsinvestitionen und -erträgen im frühkindlichen Bereich, dann zeigt sich ein Kosten-Nutzen-Verhältnis von etwa 1:2,5 bis 1:2,6. Der Nutzen ist also mehr als zweimal so groß wie die Kosten. Da dies der einzige Bereich ist, bei dem dieses Verhältnis vorhanden ist, kann auch von einem exklusiven Charakter gesprochen werden (vgl. Högbe & Böttcher 2020, S. 110ff.).

Bezüglich der Investitionen in Bezug auf Kinder mit sogenannter Bildungsbenachteiligung lässt sich folgendes sagen:

„Demnach erzielen insbesondere solche Investitionen hohe Renditen, die gezielt zur Steigerung des Bildungsniveaus bei den sogenannten Risiko- und benachteiligten Gruppen beitragen“

(Böttcher & Högbe 2014, S.110).

Personen randomisiert auf der Straße angesprochen und gefragt, ob sie in Kiten und Schulhort unterstützen können.

Es zeigt sich, dass Kinder und ihre Bildungsmöglichkeiten von wirtschaftlichen Faktoren abhängig sind und sich dadurch (auch hier) eine Exklusivität zeigt.

Kommunen sowie Sozialräume und Trägerschaften stehen dabei in der Verantwortung, Benachteiligungen zu erkennen und bezogen auf diese Umgangsweisen und Lösungsansätze zu gestalten. Sie haben die verantwortungsvolle Aufgabe, über Finanzierungen und damit auch über Machtverteilung in den Austausch zu treten, um so aktiv Chancengleichheit gestalten zu können (vgl. Faulstich & Faulstich-Wieland 2008b, S. 20). Finanzierungsmöglichkeiten stehen insofern häufig im Zusammenhang mit der „sozialpolitisch begründeten Ressourcensteuerung“ (Iller 2017, S. 25), die die staatlichen Förderungen familienbildender oder -unterstützender Angebote nur in diesem Rahmen vorsieht (vgl. ebd.). In der Familienbildung besteht häufig das Dilemma, dass pädagogische Konzepte weniger als Förderung der Erziehungskompetenzen und Unterstützung des Systems Familie benannt werden, sondern eher als Hilfemaßnahmen formuliert sind, um Gelder überhaupt erst akquirieren zu können. Angebotsausschreibungen adressieren beispielsweise gezielt Familien aus bildungsungewohnten Milieus oder so-

nannte ‚bedürftige‘ bzw. ‚benachteiligte‘ Familien. Diese Einteilung schränkt die allgemeine und offene Arbeit ein, da Zielgruppen vor Kursbeginn festgelegt werden und sich potentielle Teilnehmende nicht angesprochen fühlen und somit auch nicht erreicht werden können (vgl. ebd.). Demnach dürfen „Finanzen für Bildung...nicht nur als Kosten, sondern müssen – was die Bildungsökonomie zu zeigen versucht – auch hinsichtlich ihres Nutzens betrachtet werden“ (Faulstich & Faulstich-Wieland 2008b S. 21f.).

6. Fazit und Ausblick

Sowohl die Familienbildung als auch die Kindheitspädagogik haben sich in den letzten Jahren als Teildisziplinen in der Erziehungswissenschaft verortet und weiterentwickelt. Sie sind von hoher gesellschaftlicher Relevanz, da sie verschiedene Akteur*innen und Bereiche der Gesellschaft verknüpfen und Lebenswelten strukturell gestalten. Dabei zeigt sich ein hohes Maß an Gewichtung, diese weiter zu etablieren und bei Entscheidungen mitzudenken (vgl. Büchner 2006/Jung & Gels 2019).

Auch im Hinblick auf die COVID-19-Pandemie zeigt sich, dass Kinder und deren Familien in Entscheidungen einen marginalen Stellenwert in bildungspolitischen Debatten haben, obwohl diese gesetzlich verankert sind und zu erfüllen wären.

Hierzu stellt Maywald (2020) fest:

„Das Gravierendste, was ich festgestellt habe (...) das Kindbelange also auch das Kindeswohl (...) bei vielen Entscheidungen nicht mal mehr eine Rolle gespielt haben, geschweige denn, dass Kinder auch eine Stimme gehabt haben. Das können Sie auf allen Ebenen darstellen, also um eine hochpolitische Ebene zu skizzieren, Frau Giffey als unsere Kinderministerin wurde bisher in kein Krisenkabinett einberufen, obwohl es so nahe liegt“

(Maywald 2020, 1:16:24-1:16:59).

Daher ist es notwendig, dass sich die Kindheitspädagogik und Familienbildung gemeinsam für die marginalisierten Gruppen einsetzen und diese dadurch sichtbar machen.

Zudem stellt die Verzahnung von Theorie und Praxis einen wichtigen Aspekt in den Feldern dar, um den wissenschaftlichen Anspruch in den Berufsfeldern weiter zu forcieren und andererseits empirische Befunde aus der Praxis genauer zu betrachten. Ein Schritt wäre, Berufsbezeichnungen zu schützen bspw. durch

Richtlinien wie der staatlichen Anerkennung. Bei kindheitspädagogischen Studiengängen gibt es bereits die Möglichkeit, die staatliche Anerkennung zu erwerben (vgl. Stieve, Worsley & Dreyer 2014, S. 5), wobei die Familienbildung u. a. aufgrund ihres geringen Stellenwertes weniger Möglichkeiten der Rahmung besitzt. Des Weiteren wäre es sinnvoll, verstärkter pädagogische Konzepte zwischen den beiden Teildisziplinen zu vereinen, um eine gemeinsame Kooperationsgrundlage zu schaffen. Diese kann vor allem im Hinblick auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gewinnbringend für alle Akteur*innen und deren Sozialraum sein (vgl. Roth 2010, S. 11ff.).

Handlungspotential zeigt sich auch durch den prognostizierten Fachkräftemangel (siehe Kap. 2.2, 5). Zum einen müssen (finanzielle) Anreize für die heterogenen pädagogischen Handlungsfelder geschaffen werden, zum anderen wäre eine konkrete Adressierung sinnvoll. Professionspolitisch stellt sich ein Ungleichgewicht bei der geschlechtlichen Verteilung der Fachkräfte dar und macht darauf aufmerksam, dass weitere Maßnahmen ergriffen werden müssten, um Ausbildungschancen für alle Geschlechter gleichberechtigt zu ermöglichen (vgl. Klinger 2014, S. 29f.).

Es zeigen sich bereits verschiedene Handlungspotentiale, welche die Familienbildung und Kindheitspädagogik verknüpfen können. Unterstützt werden kann dies durch neue Standards und Rahmenbedingungen, welche in beiden Bereichen auf der Ebene der Qualitätssicherung andocken sollten.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2010): Kindheit. In: Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Bachelor/Master. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Arnold, Helmut/Höllmüller, Hubert (2017): Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, München. URL: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf [Zugriff 28.05.2021].
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, München. URL: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Publikation_FKB2021/WIFF_FKB_2021_Kurzbrochure_210520.pdf [Zugriff: 28.05.2021].
- BMFSFJ (2004): Das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG). Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/86582/8f415e2bb646421f3bab9352fc3a50b8/tagesbetreuungsausbaugesetz-tag-data.pdf> [Zugriff: 26.05.2021].
- BMFSFJ (2019a): Gesetz zur zielgenauen Stärkung von Familien und ihren Kindern durch die Neugestaltung des Kinderzuschlags und die Verbesserung der Leistungen für Bildung und Teilhabe (Starke-Familien-Gesetz). URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/gesetz-zur-zielgenauen-staerkung-von-familien-und-ihren-kindern-durch-die-neugestaltung-des-kinderzuschlags-und-die-verbesserung-der-leistungen-fuer-bildung-und-teilhabe-starke-familien-gesetz--131178> [Zugriff: 28.05.2021].
- BMFSFJ (2019b): Das Gute-KiTa-Gesetz: Für gute Kitas bundesweit. URL: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/mehr-qualitaet-und-weniger-guehnen/das-gute-kita-gesetz-fuer-gute-kitas-bundesweit-128214> [Zugriff 28.05.2021].
- BMFSFJ (2020): Familienleben in Deutschland und Europa. In: BMFSFJ (Hrsg.): (2020) Familie heute. Daten. Fakten. Trends. Familienreport 2020, URL: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/163108/4b8a346d1eb93b645530a096a59247cd/familienreport-2020-familie-heute-daten-fakten-trends-data.pdf> [Zugriff: 25.05.2021].
- Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz u. a. (Hrsg.) (2020): Handbuch Frühe Kindheit. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Böttcher, Wolfgang/ Hoglebe, Nina (2014): Ökonomie und frühkindliche Bildung. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/ Sünker, Heinz u. a. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 1. Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 107-116.
- Büchner, Peter (2006): Der Bildungsort Familie. Grundlagen und Theoriebezüge. In: Büchner, Peter/Brake, Anna (Hrsg.): Bildungsort Familie. Wiesbaden: VS, S. 21–47.
- Bundesagentur für Arbeit (2011): Band 2: Definitorischer und beschreibender Teil. KLDB 2010. URL: https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Grundlagen/Klassifikationen/Klassifikation-der-Berufe/KldB2010/Printausgabe-KldB-2010/Generische-Publikationen/KldB2010-Printversion-Band2.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [Zugriff: 27.05.2021].
- BMJV/BfJ: § 24 Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege, SGB VIII. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/sgeb_8/_24.html [Zugriff: 28.05.2021].
- BMJV/BfJ (2016): Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG).§ 2 Information der Eltern über Unterstützungsangebote in Fragen

- der Kindesentwicklung. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/kkg/_2.html [Zugriff 28.05.2021].
- Cloos, Peter (2017): Frühpädagogische Fallarbeit und Reflexivität. Zur Zusammenarbeit von KindheitspädagogInnen und pädagogischen Fachkräften mit Berufsabschluss in Teamgesprächen, In: Thieme, Nina/Silkenbeumer, Mirja (Hrsg.): Die herausgeforderte Profession. Soziale Arbeit in multiprofessionellen Handlungskontexten, Np_Sonderheft 14, Lahnstein: Verlag neue Praxis GmbH, S. 65-74.
- Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (2013): Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“. Familie und Bildung: eine Einleitung. In: Correll, Lena/Lepperhoff, Julia/Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 10-20.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (2008a): Grundkurs Erziehung- und Bildungswissenschaft – eine Einordnung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 9-30.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (2008b): Erziehungswissenschaft: ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Jung, Edita/Gels, Annika (2019): Vernetzung von KiTas im Sozialraum und darüber hinaus. In: Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 10.
- Geiger, Gunter/ Spindler, Anna (Hrsg.) (2010): Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema zu machen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- GEW (2019): Gute Ausbildung - aber wenig Anerkennung. URL: <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/gute-ausbildung-aber-wenig-gesellschaftliche-erkennung/> [Zugriff: 28.05.2021].
- Hogrebe, Nina/Böttcher, Wolfgang (2020): Ökonomie und frühkindliche Bildung. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz u. a. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 109-122.
- Jung, Edita/Gels, Annika (2019): Vernetzung von KiTas im Sozialraum und darüber hinaus. In: Nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 10.
- Klinger, Sabine (2014): (De-) Thematisierung von Geschlecht. Rekonstruktionen bei Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.
- Iller, Carola (2017): Familienbildung zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit. Prävention oder emanzipatorische Bildung? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Nr. 1, S. 24-27.
- JMK/KMK (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [Zugriff: 27.05.2021].
- Maykus, Stephan (2008): Frühe Förderung und Bildung von Kindern. Potenziale von Familienzentren aus sozialpädagogischer Sicht. In: Rietmann, Stephan /Hensen, Gregor (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel. Das Familienzentrum als Zukunftsmodell. Wiesbaden, S. 69-87.
- Maywald, Jörg (2020): Kinderschutz in Corona-Zeiten. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uLl9fFhd3Hg&t=1346s> [Zugriff: 05.04.2021].
- Moran-Ellis, Jo (2020): Agency und soziale Kompetenz in früher Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz u. a. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 175-186.
- Müller, Matthias/Bräutigam, Barbara/Lent-Becker, Anja u. a. (Hrsg.) (2019): Familienbildung – wozu? Familienbildung im Spiegel diverser Familienentwicklung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Narowski, Claus (1991): Familienbildung im Wandel. In: AGEF-Aktuell II/III: Familienbildung – Familienberatung – Jugendhilfeberatung. Elmshorn, S. 34-35.

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2017): Recherche zu landesrechtlichen Vorgaben und Förderprogrammen. URL: <https://service.bzga.de/pdf.php?id=71f672ba8464fa3852f9976f1258ee51> [Zugriff: 29.05.2021].

Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung – Gesamtausgabe. URL: https://www.mk.niedersachsen.de/download/4491/Orientierungsplan_fuer_Bildung_und_Erziehung_im_Elementarbereich_niedersaechsischer_Tageseinrichtungen_fuer_Kinder_mit_den_Handlungsempfehlungen_fuer_Kinder_unter_3_Jahren_und_den_Handlungsempfehlungen_Sprachbildung_und_Sprachfoerderung.pdf [Zugriff: 29.05.2021].

Nifbe (2019): Immer mehr Kitas beschäftigen akademische Fachkräfte. URL: <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1598-immer-mehr-kitas-beschaeftigen-akademische-fachkraefte> [Zugriff: 26.05.2021].

Oelkers, Nina (2012): Familialismus oder die normative Zementierung der Normalfamilie. Herausforderung für die Kinder- und Jugendhilfe. In: Böllert, Karin/Peter, Corinna (Hrsg.): Mutter+Vater=Eltern? Sozialer Wandel, Elternrollen und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS, S. 135-154.

OECD (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/101854/8f16ccd82dd4cec33ce86a4f221f1195/oezd-studie-kinderbetreuung-data.pdf> [Zugriff:29.05.2021].

OECD (2019): Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS, Paris: OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/301005d1-en> [Zugriff 27.05.2021].

Pettinger, Rudolf / Rollik, Heribert (2008): Familienbildung als Angebot der Jugendhilfe. Rechtliche Grundlagen – familiale Problemlagen – Innovationen. Elmshorn: Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung und Beratung e.V..

Roth, Xenia (2010): Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita. Freiburg im Breisgau: Herder.

Rupp, Marina/Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (2003): Niederschwellige Familienbildung. Bamberg: Schnelldruck Süd GmbH.

Rupp, Marina/Smolka, Adelheid (2007): Von der Mütterschule zur modernen Dienstleistung Die Entwicklung der Konzeption von Familienbildung und ihre aktuelle Bedeutung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10. Jg., Heft 3, S. 317-333.

Schneider, Helga (2017): Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Arbeitsfeld Kita. Eine Information für Anstellungsträger. URL: https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/BroKipaed.pdf [Zugriff: 28.05.2021].

Schwarz, Jörg (2019): Zeit als Ressource der Erwachsenenbildung. In: Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (AEWB)(Hrsg.): Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland. Hessische Blätter für Volksbildung. Ressourcen der Erwachsenenbildung. 69. Jg., Heft 4, S. 335-343.

Schier, Michaela/Jurczyk, Karin (2007): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. In: APUZ 34/2007. URL: <https://www.bpb.de/apuz/30290/familie-als-herstellungsleistung-in-zeiten-der-entgrenzung> [Zugriff:25.05.2021].

Seel, Norbert M./Hanke, Ulrike (2015): Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin, Heidelberg: Springer VS.

Statistisches Bundesamt (2020): Kindertagesbetreuung. Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote-2018.html> [Zugriff: 30.05.2021].

Stieve, Claus/ Worsley, Caroline/ Dreyer, Rahel (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Dokumentation der

Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. In: Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/ Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (Hrsg.). URL: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2014/Studie_Kindheitsp%C3%A4dagogIn_2014_BAG_BEK__Studiengangstag-Kindheit-opt1_2.pdf [Zugriff: 28.05.2021].

Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015): Berufsprofil Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge. URL: https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_dateien/2_studieren-FB_Sozialwiss/SG_BA_BABEK/D_Dokumente/Berufsprofil_Kindheitspaedagog_innen_6_2015.pdf [Zugriff: 26.05.2021]

Vollmer, Knut (2012): Erziehungspartnerschaft. In: Vollmer, Knut: Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte. Freiburg: Verlag Herder. S. 134.

Weßler-Poßberg, Dagmar/Huschik, Gwedolyn/Hoch, Markus u. a. (2018): Zukunftsszenarien –Fachkräfte in der Frühen Bildung gewinnen und binden. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/131412/a0c3b93fcd6de48eedeb349a3c5d6532/prognos-studie-2018-data.pdf> [Zugriff 28.05.2021].

Zeicher, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen in Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim München: Juventa Verlag, S. 103-126.

Stephan Buchberger

Der Antagonismus der Demokratie. Strukturelle Ein- und Ausschlüsse von Studierenden an Hochschulen

Was stimmt nicht mit der Demokratie an Hochschulen?

Demokratie an Hochschulen, wie ich sie im Folgenden für Entscheidungsprozesse¹⁴ als eine *Anerkennung derselben Rechte und Teilhabe aller Statusgruppen einer Hochschule in verfassten Gremien, die paritätisch untereinander aufgeteilt sind und von denen aus die politisch stärkste Macht einer Hochschule ausgeht* verstehe, gerät in gegenwärtigen Zeiten unter Druck: Beispielsweise verdeutlicht dies der Diskurs über die Novelle des Thüringer Hochschulgesetzes und der Idee, studentische Mitspracherechte auszubauen, was dabei den größten Streitpunkt aus-

¹⁴ Neben diesem Aspekt sei noch auf weitere Momente einer demokratischen Hochschule verwiesen, die die gewerkschaftsnahe Hans-Böckler-Stiftung ausgearbeitet und als „Vorschlag für die Hochschule der Zukunft“ (Hans-Böckler-Stiftung 2010) in die Diskussion gebracht hat.

machte und die Gesetzesnovelle selbst beinahe zum Abbruch brachte. Denn Hochschulleitungen und andere Professor*innen behaupteten, dass Studierende Entscheidungsprozesse meist verzögern und Hochschulen demnach nicht mehr wettbewerbsfähig seien, weshalb von mehr Mitsprachemöglichkeiten der Studierenden in verfassten Gremien abzusehen sei (vgl. Brömme 2018). Zuletzt ging dafür etwa der Professor Hermann-Josef Blanke mit seiner Beschwerde gegen diese Novelle aus Thüringen sogar bis an das Bundesverfassungsgericht (vgl. Forschung & Lehre 2019). In eine andere Richtung verläuft die derzeitige Debatte über die Novelle des Bayerischen Hochschulgesetzes, welches vorsieht, dass für eine demokratische Hochschule essenzielle Gremien, wie der Senat, künftig an Handlungsfähigkeit verlieren, während die Hochschulleitungen und Vertreter*innen der Wirtschaft mehr Entscheidungsbefugnisse erhalten sollen (vgl. Günther, Buchwald 2020), was Studierende und weitere Statusgruppen einer Hochschule scharf kritisieren, da sie ihre demokratische Selbstverwaltung in Gefahr sehen (vgl. Staffen-Quandt 2021).¹⁵ Es sind also Angehörige der Hochschule selbst

¹⁵ Ähnlich verlaufende Debatten lassen sich auch in Berlin derzeit finden (vgl. Warnecke 2021).

und auch politische Regierungen, die sich uneins über die Demokratie an Hochschulen sind.

Für den deutschen Wohlfahrtsstaat insgesamt verdeutlicht der Soziologe Stephan Lessenich mit seinem Verweis auf eine Dialektik der Demokratie in seiner Analyse, welcher Widerspruch in demokratischen Prozessen eine entscheidende Rolle für solch einen Konflikt spielt.¹⁶ Das Moment des Paradoxons eines „Oben vs. Unten“ (Lessenich 2019, S. 130) ist es, das kausal für Erosionsprozesse des Wohlfahrtskapitalismus sei. Es zeige sich durch einen hierarchischen Konflikt zwischen denen, die „an den Schalthebeln der politischen und ökonomischen Macht Wirkenenden“ (ebd. S. 131) und denen, die davon ausgenommen sind. Lessenich zufolge äußert sich dieser vertikale Konflikt darin, dass die „besser Positionierten“ (ebd., S. 130) stets den Besitzlosen ihre Möglichkeit nehmen wollen, gleichgestellt mit ihnen sein zu können. Im Folgenden vertrete ich die These, dass sich diese Form des Antagonismus in einer „Wohlfahrtsgesellschaft“ (Schimank 2012, S. 179) im Gesamten auch im Teilsystem der Hochschulen widerspiegelt. In meinem Beitrag will ich deshalb

Lessenichs genannte Dialektik auf Entscheidungsprozesse einer Hochschule transferieren. Was kann dabei vorweg sozialwissenschaftlich über an den zentralen Schalthebeln Sitzenden einerseits und den davon Ausgeschlossenen andererseits an Hochschulen genannt werden?

Nicht erst seit der Corona-Pandemie ist für die deutsche Hochschullandschaft festzustellen, dass Studierendenvertreter*innen sich über eine nicht ausreichende Einbeziehung bei Entscheidungsprozessen an Hochschulen beklagen. So bilanzieren Studierende bereits nach dem ersten Semester während der Corona-Pandemie:

„Universitätsleitungen erklärten – und erläuterten – den Präsenznotbetrieb. Wir Studierende und weitere Vertreter*innen waren dabei in eine passive Rolle gedrängt. Die Entscheidung, dann auf etablierte und vorgesehene Gremienrunden zu Gunsten der Hochschulleitung zu verzichten, fiel anscheinend nicht schwer. Wir müssen ferner kritisieren, dass oft – wenn überhaupt – Krisenstäbe etabliert wurden, ohne die Statusgruppen

¹⁶ Neben der Dialektik Innen vs. Außen sowie Mensch vs. Welt, beziehe ich mich in diesem Beitrag primär auf die Dialektik Oben vs. Unten (vgl. Lessenich 2019, S. 130 ff.).

angemessen zu berücksichtigen.“

(Okonek, Leben & Schürrie 2020, S. 48 f.).

Des Weiteren berichtete Ende Juni 2020 auch der Tagesspiegel über den problematischen Umgang mit der studentischen Interessenvertretung innerhalb der Pandemie an den Hochschulen mit der Schlagzeile: „Langes Warten auf den Sitz im Krisenstab. Berliner Studierendenvertreter berichten über ihre Arbeit im Digitalsemester – und fordern mehr Mitbestimmung in den Corona-Krisenstäben ihrer Unis.“ (Rinaldi & Sprick 2020). Studentische Interessenvertreter*innen klagten hier die Organisation der Hochschule an: „Es gab keine Gesprächsangebote bis Mitte April, keine Berichte aus dem Pandemiestab oder gar Einladungen.“ (ebd.), und obwohl der Krisenstab der Freien Universität Berlin bereits seit Anfang März 2020 existiert, kritisiert im Juni 2020 der dortige ASTA-Sprecher, dass er erst „seit ein paar Wochen [...] im Krisenstab der Uni“ (ebd.) sitzt. Hochschulpolitische Krisen, wie die durch die Corona-Pandemie hervorgebrachte, wirken also wie ein Katalysator einer ohnehin schon desolaten Mitbestimmungslage. In welcher Phase steht demnach die Demokratie einer Hochschule? Ich denke, dass zwei mögliche Lesarten hierbei aufeinandertreffen und beide die Mitbestimmung für und von Studierenden erklären wollen; nur scheinen sie sich in-

haltlich zu widersprechen: Die eine Interpretation – die Schauseite – will kaum gegenwärtige Probleme benennen, während die zweite Lesart die Schattenseite in den Blick nimmt und sich Probleme selbst zur Voraussetzung ihrer Analyse macht. Wie folgt lassen sie sich einfürend illustrieren:

Zur Schauseite von Hochschulen: Jene von den Studierenden bemängelte und grundsätzliche Möglichkeit ihrer eigenen Mitsprache ist in der historischen Entwicklung der deutschen Hochschullandschaft nicht selbstverständlich. Sah die Ordinarieniuniversität noch von einer Mitbestimmung aller Mitglieder der Hochschule ab, wurde über soziale und politische Kämpfe der Umbau zur Gruppenuniversität mit weitreichenden Mitbestimmungsrechten vollzogen. Deshalb setzen Hochschulen auf Elemente der direkten Studierenden-Partizipation in hochschulpolitischen Prozessen, welche vormals vehement von Studierenden der 1960er Jahre wegen fehlender Mitspracherechte eingefordert wurden. Studierende sind also dazu aufgerufen, an hochschulpolitischen Entwicklungen mitzuwirken und durch ihre Arbeit die Studienbedingungen mitzugestalten. So heißt es im praktischen Sinne auf der Schauseite exemplarisch im Leitbild der Universität Hildesheim: „Die Studierenden finden sich aktiv und partner-

schaftlich an den Lehr- und Lernprozessen beteiligt. Wir unterstützen und fördern ihr Engagement bei der Entwicklung und Verbesserung von Lehre und Studium“ (SUH Leitbild 2011). Kann es jedoch bei dieser aktiven und partnerschaftlichen Mitwirkung der Studierenden bleiben, um die Realität einer Hochschule abzubilden?

Zur Schattenseite von Hochschulen: Der von Colin Crouch popularisierte Begriff einer Postdemokratie will hingegen zeithistorisch und gegenwartsanalytisch einen Bruch kennzeichnen und zu einer Zeitdiagnose einladen, nach welcher formal-demokratische Institutionen und Verfahren, wie politische Entscheidungsprozesse, zugunsten ökonomischer Wichtigkeit entwertet werden (vgl. Crouch 2008, 2021). Bezogen auf die Hochschule lägen die zentralen Fragen und Entscheidungen nicht auch in der Hand der Studierenden, welche die größte Statusgruppe einer Hochschule darstellen, sondern werden unter Ausschluss der studentischen Interessenvertretung inoffiziell (im Voraus) gefällt. So sehen sich in der Tat Hochschulen zunehmend mit unterschiedlichen Rationalisierungsstrategien zur Optimierung von Entscheidungsprozessen konfrontiert (vgl. Dobbins & Knill 2015, S. 175), welche mit einer „unendlich perfektionierbaren und un-

ablässig ihren Wirkungskreis erweiternden formal-rationalen Herrschaft“ (Wolf 2003, S. 21) zugunsten der mit Entscheidungsgewalt Ausgestatteten (Hochschulleitungen, Hochschulbeiräte, Verwaltung) einhergehen (vgl. Kühl 2011). Sie stellen hierbei gegenüber den Studierenden die „unternehmerische Initiative der Organisation Hochschule“ (Pasternack & Wissel 2010, S. 42) dar. Es sind also unter anderem Hochschulleitungen, die mehr Entwicklungs- und Steuerungsbefugnisse aufweisen und gegenüber der studentischen und akademischen Selbstverwaltung effektiv mehr Entscheidungsgewalt besitzen, wie man derzeitigen Ereignissen gut entnehmen kann.

Eine soziologische Differenzierung einer offiziellen Schau- und einer inoffiziellen Schattenseite der Hochschule kann demnach jetzt schon zeigen, dass hochschulische Akteure, wie etwa Hochschulleitungen, demnach gegenüber den Studierenden weitaus mehr Entscheidungsgewalt und -befugnisse besitzen, während sie zeitgleich doch Studierende an ihren Prozessen partizipieren lassen wollen. Will die eine Lesart Studierenden also kaum aktives Handeln zulassen, setzt die andere ein aktives Tätigkeitsein von Studierenden in ihren Partizipationsprozessen paradoxerweise voraus. Ironischerweise geht es jedoch beiden

Lesarten um dieselbe Bildungseinrichtung: die Hochschule. In meinem Beitrag will ich nun dialektisch darlegen, welche Form des Konflikts Hochschulen inhärent ist, um gegenwärtige Bemühungen von Hochschulen, die demokratische Gremienuniversität hinter sich bringen zu wollen einerseits¹⁷ sowie Forderungen nach stärkerer Teilhabe von Studierenden andererseits¹⁸ einordnen sowie normativ über Demokratie an Hochschulen diskutieren zu können. Dafür will ich beide Lesarten genauer diskutieren, die sich vorerst widersprechen mögen, in einem dritten Schritt sodann in der Synthese über strukturelle Ein- und Ausschlüsse vereinigt werden sollen. Im historischen Verlauf des Hochschulwesens von der Ordinarienuniversität bis hin zu den bekannten „unternehmerischen Universitäten“ (Münch 2011, S. 68), so meine These, zeigen sich Pfadabhängigkeiten, welche für das Verständnis von strukturellen Ein- und Ausschlüssen essenziell sind.

¹⁷ Präsident der TU München an bayerischen Ministerpräsidenten: "Lassen Sie uns die Zeiten enggeführter Gremienuniversitäten hinter uns bringen, denn diese Hochschulen passen nicht mehr in das neue Jahrzehnt" (Buchwald 2020).

Von der Ordinarienuniversität zur Gruppenuniversität: Auf dem Weg zur Egalität?

Blickt man in die gängige Literatur über den historischen Verlauf von Hochschulen im deutschsprachigen Raum, so fällt auf, dass sie selbst als Bildungsinstitutionen starkem Veränderungsdruck ausgesetzt sind. Gründeten sich Universitäten zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch mit dem Gedanken, frei von äußeren Einflüssen zu sein, galt die hochschulpolitische Entscheidungsgewalt dabei noch der akademischen Macht für (meist männliche) Lehrstuhlinhaber (vgl. Dobbins & Knill 2015, S. 180). Diese „Professoren-Oligarchie“ (ebd.) dominierte die hochschulinternen Angelegenheiten einer Organisation von Hochschule, die allgemein besser bekannt ist, als die Ordinarienuniversität und lässt sich erkennen durch eine hierarchische, exklusive und feudale Arbeitsstruktur (vgl. Pasternack & v. Wissel 2010, S. 64). Die Ordinarien konnten hier direkt über Fragen der Hochschulentwicklung selbst und zentral entscheiden. Studierendenvertreter*in-

¹⁸ Im Diskurs dieser bayerischen Hochschulreform entstand ein Forderungskatalog von u. a. Studierenden bayerischer Hochschulen, welche u. a. die schwindenden Mitspracherechte anprangern (vgl.: Offener Brief 2020).

nen wurden allenfalls in Diskussionen und Entscheidungsprozesse randständig einbezogen (vgl. Keller 2000, S. 51).¹⁹

Die darauffolgende Demokratisierung der Universität durch die studentischen Proteste der 1960er Jahre führte zu einem strukturellen Wandel an Hochschulen (vgl. im Folgenden Groppe 2008, S. 126 ff.). Das Resultat der Forderungen nach mehr Selbstbestimmung und der Proteste gegen die Verschlechterung von Studium und Lehre sowie gegen das autoritär erlebte Hochschulwesen war die Gruppenuniversität (vgl. Dobbins & Knill 2015, S. 181). Durch gesetzliche Verankerung eines breiteren Spektrums einer Beteiligung an der Hochschulentwicklung konnten Studierende, Doktorand*innen sowie die Mitarbeiter*innen aus Technik und Verwaltung (Statusgruppen einer Hochschule) an hochschulpolitischen Entscheidungsprozessen partizipieren und dadurch die professorale Macht aufweichen. Ein zentrales Anliegen der 68er-Bewegung unter den Studierenden war demnach die Freilegung einer „paritätische(n) partnerschaftliche(n) Selbstverwaltung zwischen den Statusgruppen“ (Nitsch 2009, S. 20). Diese Form der Demokratisierung, dass also Entwicklungen

an Hochschulen nicht zentral seitens der Lehrstuhlinhaber, sondern dezentral über verschiedene Gremien bearbeitet werden, verstehen Kratzer und Sauer als grundlegende Tendenz von Modernisierungsentwicklungen (vgl. Kratzer & Sauer 2003, S. 90), auf die ich im weiteren Verlauf zurückkommen werde. Studierende konnten nun ihre studentischen Interessen durch Vertreter*innen in die wichtigsten Gremien senden (Senate und Senatskommissionen sowie Fachbereichsräte und Fachbereichskommissionen). Somit kam es zu einer partizipativen und integrativen Organisationsstruktur für die studentische Interessenvertretung (vgl. Pasternack & v. Wissel 2010, S. 64) und Hochschulen sahen sich immer mehr in der Verantwortung, Studierende in Entscheidungsprozessen teilhaben zu lassen. Es entstanden neben diesen neuen Gremien spätestens in den 60er Jahren und zumindest an den meisten großen Hochschulen auch Formen studentischer Selbstverwaltung (insbesondere Allgemeine Studierendenausschüsse, Studierendenparlamente, Fachschaftsvertretungen und anerkannte Initiativen), was einer selbstorganisierten Arbeit der Studierenden als aktives Tätigsein entspricht.

¹⁹ Nitsch et al. (1965, S. 1, Fußnote 1) stellten beispielsweise in ihren Analysen folgendes empirisches Ergebnis fest: 82 % der Befragten lehnen jegliche Mitwirkung von Studierenden in akademischen Gremien ab.

Mit der oben angesprochenen Perspektive eines Modernisierungstypus, welches einem demokratietheoretischen Stufenmodell gleicht, lässt sich bislang mit T.H. Marshall festhalten, dass es eine fortschreitende Tendenz gibt, die „in Richtung Gleichheit“ überführen will und sich als „letzte Phase der Entwicklung des Staatsbürgerstatus, die seit ungefähr 250 Jahren ununterbrochen andauert“ (Marshall 1992 (1950), S. 39) darstellt. In erster Linie scheint es logisch zu sein, das Erlangen von mehr Mitsprachemöglichkeiten für Studierende als Gleichsetzung aller Statusgruppen einer Hochschule und damit als eine höhere Stufe von Modernisierungsprozessen zu lesen. Schließlich besaßen Studierende in Zeiten einer Ordinarienuniversität keinerlei Mitspracherechte und konnten erst durch soziale und politische Proteste ihr Recht auf Mitbestimmung erlangen. Die Hochschule hat dies in ihren Ordnungen und Leitbildern als ihre Schauseite auch offengelegt. Diese Form, die einem linearen Modell von Fortschritt mit einem konkreten Ziel, welches es zu erreichen gilt, gleicht, erscheint bei genauerer Betrachtung jedoch nicht angemessen zu sein, die Realität einer Hochschule abzubilden. Denn spätestens mit einem Gerichtsspruch des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1973 über die Thematik der Stimmenverteilung zwischen den Statusgruppen in den Hochschulgremien,

der bis heute seine rechtliche Gültigkeit nicht verloren hat, ist das Lineare zum Bruch geworden. So verlautbarte dieser aus studentischer Sicht mitnichten eine Egalität: Die Gruppe der Professor*innen erhielten die Stimmenmehrheit in den zentralen Hochschulgremien (BverfG Urteil v. 29.05.1973 1 BvR 424/71 u. 325/72). Für Entscheidungsprozesse an Hochschulen bleibt also festzuhalten, dass Studierende durch eigene Tätigkeiten aktiv an solchen Prozessen *teilhaben* können, indem sie sich in die dafür vorgesehenen Gremien einbringen und/oder ihre Vertretungen in diese Gremien wählen. Dafür wurde ihnen zumindest rechtlich in den jeweiligen Hochschulgesetzen die Möglichkeit gegeben. Dies muss dennoch in Abhängigkeit der Tatsache betrachtet werden, dass in summa in einer Gruppenuniversität weiterhin die Professor*innen die stärkste Macht in den neu gegründeten Gremien einer Hochschule blieben.

Auf dem Weg zur gemanagten Hochschule: Ein Mitbestimmen?

Um in postdemokratischen Zeiten als Hochschule dem wachsenden Druck des Marktes standhalten zu können, um also „Hum-

boldt mit dem Markt zu balancieren“ (Küpper 2009, S. 51) und schließlich der „Multiplikation der Entscheidungslast“ (Luhmann 1992, S. 75) der demokratisch gewählten Gremien entgegenzuwirken, benötigten Hochschulen wiederum einen strukturellen Wandel. Durch die Einführung leistungsorientierter Mittelvergabe und den Zielvereinbarungen zwischen Bundesländern und den Hochschulen entstanden zahlreiche neue Gremien der Qualitätssicherung von Studium und Lehre (beispielsweise die Kommissionen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis, Kommissionen für Studium und Lehre uvm.). Daneben öffnete man sich auch stärker dem Markt, indem man Hochschul- und Stiftungsräte mit Plätzen aus der Industrie gründete, was unter Modernisierungstendenzen als „Vermarktlichung“ (Kratzer & Sauer 2003, S. 90) von Organisationen diskutiert wird. Auch Studierende konnten sich in ihrer Interessenvertretung in den neu gegründeten Qualitätskommissionen einbringen. Da, wie bereits klar wurde, Modernisierung selbst jedoch nie linear verläuft, mussten die Organe des „operativen und strategischen Geschäfts“ (Pasternack & v. Wissen 2010, S. 19) nicht lange warten und erhielten durch den Wandel von der Gruppenuniversität hin zur gemanagten Hochschule weitaus mehr Entscheidungsbefugnisse (vgl. Staack 2016, S. 214).

Dieses Hochschulmanagement, was schlichtweg das Präsidium, das Rektorat und die Verwaltung meint, wurde durch diesen Wandel in ihrer Arbeit und ihrem Entscheidungsbefugnis letztlich gestärkt (vgl.: Kühl 2011). Per Holderberg und Christian Seipel kommen dabei in ihrer Analyse über Mitbestimmungsmöglichkeiten von demokratisch-verfasstem Gremien (Senate, Fachbereichsräte und ihre Kommissionen), in denen Studierende sowieso schon in Unterzahl vertreten sind, zu dem Ergebnis, dass sich eine „neue top-down Autonomie der Hochschulleitung“ (Holderberg & Seipel 2021, S. 298) etablieren konnte. Hochschulleitungen sowie Verwaltungen treten dabei in einer Karriereleiter eines Hochschulmanagements im höchsten Management mit der stärksten Macht auf, während Studierende und ihre Interessenvertretung in einer gemanagten Hochschule bei Entscheidungsprozessen kaum eine Rolle spielen (vgl. Nickel & Ziegele 2010, S. 12), es den Hochschulleitungen dementsprechend als Entscheider*innen selbst überlassen bleibt, ob und wie sie Entscheidungsprozesse organisational gestalten und Studierende einbeziehen wollen (vgl. Zechlin 2012, S. 54 ff.). Die zuvor genannte Möglichkeit von Studierenden, sich durch aktives Handeln einzubringen, wird spätestens durch die gemanagte Hoch-

schule zu etwas Passivem und Re-aktivem (vgl. Schnarr/Buchberger 2022).

Auf einer demokratiethoretischen Ebene konnte dabei das Konzept einer Postdemokratie mit seinen Erklärungen zur Diskussion über Teilhabe und Mitsprache etwas beitragen, liegt doch sein Problem der Offenheit selbst wegen in „verschwörungstheoretische(n)“ (Lessenich 2019, S. 122) Lesarten. Die kritische Frage über die Aktualität von demokratischen Verfahren besser auf den Punkt bringt die Politikwissenschaftlerin Sylke Nissen in ihrem Aufsatz über die „Ambivalenz von Bürgerbeteiligung“ (Nissen 2020, S. 57). Die inoffiziellen Schattenseiten von partizipatorischen Verfahren liegen ihres Erachtens unter anderem darin, dass bereits wichtige Inhalte unter Ausschluss der politischen Öffentlichkeit bereits gefällt wurden, und die Teilhabe von Bürger*innen nur die „Anerkennung einer Entscheidung“ bedeute, wodurch „jedoch nur gegebene Herrschaftsstrukturen“ (ebd., S. 86) verschleiert werden.²⁰ Auf Hochschulen transferiert würde dies bedeuten, dass Hochschulleitungen, Verwaltungen und

weitere mit entscheidenden Steuerungsbefugnissen ausgestattete Akteure bereits im Vorfeld unter sich Prozesse gestartet haben und erst im Anschluss weitere Akteure einer Hochschule, worunter Studierende fallen, in diesen Prozessen eingebunden werden. Blickt man in Erfahrungsberichte von Studierenden, die sich in solchen Prozessen einbringen, so fällt in der Tat auf, dass sie das Gefühl haben, sich nur mit vorgegebenen Inhalten selbst auseinandersetzen zu müssen, ohne sich dabei mit eigenen Ideen einbringen zu können (für Qualitätskommissionen vgl. Bretschneider 2003, S. 178 f.).

Die aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive gestellte Frage, „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1959 (1826), S. 38), lässt sich hier wie folgt illustrierend beantworten: Neben der spezifischen Form einer gesteuerten Teilhabe für Studierende, dass sie also mitbestimmen können, sollen sie sich auch aktiv und eigenständig einbringen. Ohne studentische Teilhabe wäre eine Hochschule auch gar nicht möglich und umsetzbar. Hochschulleitungen sind

²⁰ Weitere Schattenseiten liegen Nissen zur Folge zum Beispiel in sozialen Tatsachen, dass sich Bürger*innen wegen fehlender Ressourcen ja gar nicht einbringen könnten (vgl. Nissen 2020, S. 89). Hierbei wäre zu fragen, ob nicht unter den Studierenden

selbst eine soziale Selektivität stattfindet, da sie sich leisten können, neben ihrem Studium der oftmals unbezahlten und zeitaufwendigen Interessenvertretungsarbeit nachzugehen.

also sehr daran interessiert, dass Studierende sich aktiv in Prozesse einbringen, während sie sie zugleich zu passiven Studierenden deklarieren. Wie passt dies zusammen? Widerspricht sich das eigentlich nicht? Oder besteht eine demokratische Hochschule nicht gerade aus dieser Dialektik? Falls dem so wäre, wie könnte sie theoretisch erklärt werden? Dafür schlage ich im Folgenden eine Analyse vor, die meines Erachtens beide bisher geführten Argumentationsstränge in Einklang bringen kann.

Strukturelle Ein- und Ausschlüsse – Die dekorative Mitsprache

Historisch betrachtet verlaufen Modernisierungsprozesse nie stets linear, sondern brüchig und krisenhaft. Ihnen selbst liegt ein fundamentaler Konflikt zugrunde. Im Folgenden beziehe ich mich auf die These des Soziologen Harald Wolf, der im Anschluss an Cornelius Castoriadis zeigt, dass ein Modernisierungsprozess als ein „grundsätzlich unvollständiger, inkonsistenter und widersprüchlicher“ (Wolf 1994, S. 257) Prozess funktioniert. Castoriadis selbst zeigt dies, wenn er schreibt:

„(D)ie kapitalistische Organisation der Produktion [...] ist ständig bestrebt, möglichst jeden Arbeiter auf ein rein ausführendes Organ zu reduzieren, würde aber sofort zusammenbrechen, wenn diese Reduktion voll und ganz gelänge: Sie ist also gezwungen, die Ausführenden zur Beteiligung am Produktionsprozess zu ermuntern und ihnen gleichzeitig jegliche Initiative zu untersagen.“

(Castoriadis 1960/61, S. 94)

Diese in Organisationen eingeräumte „Selbsttätigkeit“ (Wolf 2012, S. 340) wirft den Blick auf Partizipationsprozesse selbst: Solche Prozesse sind mit „Vor- und Redefinitionen“ (ebd.) bestückt und arbeitstheoretisch „sozial getrennt und hierarchisiert“ (ebd.). Diese Vorarbeiten, die mit einem Ausschluss anderer einhergehen, leisten „Vorgesetzte, Experten, Manager, Kapitalisten“ (ebd. S. 341). Diese anderen können wiederum erst durch einen darauffolgenden Einschluss ihrerseits nur noch Nacharbeiten leisten, also wegen „lückenhafter oder fehlender Vordefinition“ (ebd.) selbst aktiv tätig werden. Diese soziale und hierarchisierte Trennung bleibt in kapitalistischen Organisationen bestehen und ist geradezu von ihr abhängig, denn die eingeräumte Selbsttätigkeit der Arbeitenden bleibt als ein „Selber-machen-müssen“ (ebd. S. 342) bestehen. Mitsprache ist nach dieser Auf-

fassung als etwas Re-aktives zu verstehen, wodurch eben das Recht existiert, mitzubestimmen.

Angewandt auf die Akteure der Hochschulentwicklung bedeutet dieser Konflikt, dass Studierende die bestehende Arbeit nur halb akzeptieren. Sie können auf die Hochschulentwicklung weder Einfluss nehmen, noch kann sie ohne Einfluss von Studierenden bleiben. Die Hochschule muss demnach die Studierenden einerseits aus den Entscheidungsprozessen ausschließen, kann sie andererseits aber nicht komplett ausschließen. Strategien, darunter auch die einer geförderten Partizipation, von Seiten der Hochschulen sind schließlich Lösungsversuche dieses Problems, die sich als strukturelle Ein- und Ausschlussprozesse zeigen. Die aktive Teilhabe von Studierenden ist eine spezifische Art des Imperativs, teilhaben zu müssen. Mitsprache, wie sie oftmals an Hochschulen als ihr wichtigstes Moment dargestellt wird, um partnerschaftlich unter Akteuren zu agieren, findet mitnichten harmonisch und auf Augenhöhe statt. Vielmehr dekorieren sich Hochschulen mit diesem Ansatz und verschleiern ihren grundlegenden Konflikt: der Antagonismus zwischen Studierenden, mit ihrer Idee, die Selbsttätigkeit und Autonomie zu verfolgen sowie Hochschulleitungen und Verwaltungen mit ihrer Idee,

der Rationalisierung zu folgen (vgl. Wolf 1994, S. 258). Beide Imaginationen treffen als ein Antagonismus von Gegenspieler*innen aufeinander.

Wenn also über Demokratie in Hochschulen debattiert wird, muss dabei bedacht werden, dass sie in diesen brüchigen und krisenhaften Modernisierungsprozessen stattfinden, in denen es „gar keine andere Option als Partizipation“ (Wolf 2003, S. 22) gibt, da „keine Ausführung ohne gleichberechtigte Teilhabe an der Entscheidungsfindung“ (Castoriadis 2008, S. 202) möglich ist. Proteste und Forderungen nach deutlich mehr Mitsprachemöglichkeiten von Studierenden wurden von den politischen Regierungen außerhalb der Hochschulen anerkannt und in Paragraphen festgeschrieben. Diese Gesetzesnovelle brachte jedoch den Hochschulleitungen und Verwaltungen weitaus mehr Steuerungsbefugnisse, wodurch Studierende nun an einer gemanagten Hochschule strukturell ein- und ausgeschlossen werden. Mitsprache von und für Studierende ist nichts anderes als ein dekoratives Medium in einer „reaktionäre(n) Dialektik“ (Lessenich 2019, S. 130), um den hierarchischen Antagonismus zu verschleiern. Spätestens jetzt ist auch klar, dass ein dritter Akteur

aufgetreten ist: die politische Regierung außerhalb der Hochschulen. Welche Rolle kommt ihr in diesem Feld zu?

Schlussbemerkungen – Ein doppelter Antagonismus?

Aus der Diskussion über Mitsprache von und für Studierende an Hochschulen ist bislang kein Gegenbild entstanden, wie eine demokratische Hochschule auszusehen hat. Vielmehr ist deutlich geworden, vor welchen Herausforderungen eine demokratische Hochschule steht: Eine Hochschule besteht zum Großteil aus Studierenden, ihnen konnte durch soziale und politische Kämpfe ihr Recht auf Mitbestimmung gegeben werden. Student*in sein bedeutet heutzutage mehr denn je durch demokratisch abgehaltene Wahlen ihre Vertretungen in wichtige Gremien einer Hochschule senden zu können. Alle Studierende können also durch aktive Eigentätigkeit an Entscheidungsprozesse über Studium und Lehre mitwirken. Es ist jedoch viel zu kurz gegriffen, politische Teilhabe bei dieser Lesart zu belassen, denn: Studentische

Vertretung zu sein, bedeutet an demokratischen Hochschulen in einem organisationalen Konflikt, in einem Antagonismus mit Hochschulleitungen und Verwaltungen zu stehen, die die Studierenden wiederum selbst in Entscheidungsprozessen ein- und eben auch ausschließen können. Wenn Hochschulen sich in ihren Leitbildern mit Partizipation schmücken, dann tun sie dies, um ihre theatrale Teilhabe zu zeigen und sogleich ihre strukturellen Machtstrukturen undurchsichtig zu halten. Und dennoch muss angesprochen werden, wie ein demokratisches Gegenbild zu diesem aussehen könnte: Es geht um die Anerkennung derselben Rechte und Teilhabe aller Statusgruppen einer Hochschule in verfassten Gremien, die paritätisch untereinander aufgeteilt sind und von denen aus die politisch stärkste Macht einer Hochschule ausgeht. Wenn also normativ über die Demokratie an Hochschulen gestritten wird, dann muss diese Debatte, wenn sie denn eine Demokratie als Norm hat, als ihr imaginäres Leitbild die Autonomie von Studierenden haben. Oder wie Lessenich es sich selbst wünscht, geht es um die „Demokratisierung der Demokratie“ selbst, also um eine „Verwirklichung der Idee einer verallgemeinerten Wechselseitigkeit, die [...] die soziale Tatsache wechselseitiger Verbundenheit zum Anlass einer politischen

Programmatik demokratischer Solidarität nimmt.“ (Lessenich 2019, S. 137).

Aus diesem Grund bleibt die Frage offen, wer künftig wen kritisieren muss, damit diese Form der Demokratisierung der demokratischen Hochschule stattfinden kann. Denn aus dem historischen Verlauf von der Ordinarienuniversität hin zur gemanagten Hochschule ist doch deutlich geworden, dass studentische Proteste, die fehlende Mitsprache und das autoritäre Hochschulwesen kritisierten, eine Negation des Bestehenden zwar in ihren Augen bedeuteten. Dennoch sind Machtstrukturen bestehen geblieben oder haben sich neu etabliert, und scheinen nur undurchsichtiger geworden zu sein. Leisten Subversionen dann noch eine Ablehnung bestehender Strukturen? Oder wirken sie nicht vielmehr utilitaristisch?²¹ Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann und Thomas Lemke sind sich indes sicher, dass auch Partizipation, deren „Wurzeln auf die Kämpfe sozialer Emanzipationsbewegungen zurückweisen, [...] sich in institutionelle Anforderungen und normative Erwartungen verwandelt“ (Bröckling, Krasmann & Lemke 2004, S. 14) haben. Damit Studierende mit ihren

Forderungen nicht zu Agenten der Macht mobilisiert werden und um nicht permanente Sisyphusarbeit in der Hochschule betreiben zu müssen (vgl. Kühl 2015), scheint ein Ausweg aus diesem Dilemma zu sein, dass nicht Studierende angesprochen sind, wieder Proteste zu führen. Vielmehr müssen die politisch Verantwortlichen außerhalb der Hochschulen sich ihrer Verantwortung bewusstwerden, die in diesem Beitrag geforderte Art der Demokratisierung der demokratischen Hochschule zu initiieren. Bedauerlicherweise fehlt es derzeitigen Verantwortlichen an dieser Einsicht immer wieder, wie man den zu Beginn des Beitrags genannten Debatten entnehmen kann.

²¹Stefan Kühl spricht hierbei von „Brauchbare(r) Illegalität“ (Kühl 2020) für Organisationen und Tobias Künkler von der Kritik als „Produktivkraft“ (Künkler 2008, S. 29).

Literaturverzeichnis

- Bretschneider, F. (2003): Studentische Partizipation zwischen Interessenvertretung und außergelenkter Selbstregulierung. Eine Analyse aus Akteurs-sicht am Beispiel der Akkreditierung. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 12, 1, S. 174-186
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (2004). Glossar der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brömme, T. (2018): Beinahe der Untergang des Abendlandes. Thüringen hat seit Kurzem ein neues Landeshochschulgesetz. Streitpunkt war vor allem der Ausbau der studentischen Mitbestimmung. In: Neues Deutschland vom 29.06.2018
- Buchwald, S. (2020): Der Einfluss der TUM auf das Hochschulgesetz. URL: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/bayern-hochschulgesetz-reform-tu-muenchen1.5161568> (abgerufen am 23.05.2021)
- Castoriadis, C. (1960/61): Die revolutionäre Bewegung im modernen Kapitalismus, In: ders. (Hrsg.), Vom Sozialismus zur autonomen Gesellschaft. Gesellschaftskritik und Politik nach Marx. Ausgewählte Schriften 2.2, Hessen: Lich, S. 17-144
- Castoriadis, C. (2008): Sozialismus und autonome Gesellschaft. In: ders. (Hrsg.), Vom Sozialismus zur autonomen Gesellschaft. Ausgewählte Schriften, Bd. 2.2, Hessen: Lich, S. 191-219
- Crouch, C. (2008): Postdemokratie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Crouch, C. (2021): Postdemokratie revisited. Berlin: Suhrkamp
- Dobbins, M./Knill, C. (2015): Reformen der Hochschulsteuerung in Deutschland: Vom Humboldtismus zum „gezähmten Markt“? In: Schrader, J. et al. (Hrsg.), Governance von Bildung im Wandel. Wiesbaden: Springer, S. 175-201
- Forschung & Lehre (2019): Hochschullehrer klagen in Karlsruhe. Das neue thüringer Hochschulgesetz sorgt für Unruhe. Zahlreiche Wissenschaftler sehen ihr Grundrecht auf Wissenschaftsfreiheit verletzt. URL: <https://www.forschung-und-lehre.de/recht/hochschullehrer-klagen-in-karlsruhe-1803/> (abgerufen am 23.05.2021)
- Groppe, C. (2008): Die Universität gehört uns. Veränderte Lehr, Lern- und Handlungsformen an der Universität in der 68er-Bewegung. In: Baader, M. S. (Hrsg.), Seid realistisch, verlangt das Unmögliche! Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 121-140
- Günther, A./Buchwald, S. (2020): Proteste gegen geplantes Hochschulgesetz. Die Demonstranten befürchten den Verlust der Selbstverwaltung, Nachteile in der Lehre und zu viel Macht für die Präsidenten der Hochschulen. Wissenschaftsminister Sipler versucht zu beruhigen. In: Süddeutsche Zeitung vom 01.12.2020
- Hans-Böckler-Stiftung (2010): Das Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule. Vorschlag für die Hochschule der Zukunft. URL: https://www.boeckler.de/pdf/stuf_proj_leitbild_2010.pdf (abgerufen am 26.05.2021)
- Holderberg, P/Seipel, C. (2021): Mitbestimmung des wissenschaftlichen Mittelbaus an der gemanagten Hochschule. Geschichte, Problemfelder und Perspektiven demokratischer Beteiligung. In: ders. (Hrsg.), Der wissenschaftliche Mittelbau – Arbeit, Hochschule, Demokratie. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 285-317
- Keller, A. (2000): Hochschulreform und Hochschulrevolte – Selbstverwaltung und Mitbestimmung in der Ordinariatenuniversität, der Gruppenhochschule und der Hochschule des 21. Jahrhunderts. Reihe Hochschule, Nr. 4, Marburg
- Kratzer, N./Sauer, D. (2003): Entgrenzung von Arbeit. Konzept, Thesen, Befunde. In: Gottschall, K./Voß, G. (Hrsg.), Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag. Mering: Rainer Hampp, S. 87-124
- Kühl, S. (2011): Die neue Macht der Präsidien und Rektorate. Der Mythos der „autonomen Hochschule“ verdeckt, wer in den Unis faktisch das Sagen hat. In: Süddeutsche Zeitung vom 11.10.2011
- Kühl, S. (2015): Sisyphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur. 2. Auflage, Frankfurt a.M./New York: Campus

- Kühl, S. (2020): Brauchbare Illegalität. Vom Nutzen des Regelbruchs in Organisationen. Frankfurt a.M./New York: Campus
- Künkler, T. (2008): Produktivkraft Kritik. Die Subsumtion der Subversion im neuen Kapitalismus. In: Eickelpasch, R./Rademacher, C./Ramos Lobato, P. (Hrsg.), *Metamorphosen des Kapitalismus – und seiner Kritik*, Wiesbaden: Springer, S. 29-47
- Küpper, H.-U. (2009): Effizienzreform der deutschen Hochschulen nach 1990 – Hintergründe, Ziele, Komponenten. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Jg. 31, Nr. 4, S. 50–75
- Lessenich, S. (2019): Die Dialektik der Demokratie. Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen im Wohlfahrtskapitalismus. In: Ketterer, H./Becker, K. (Hrsg.), *Was stimmt nicht mit der Demokratie? Eine Debatte mit Klaus Dörre, Nancy Fraser, Stephan Lessenich und Hartmut Rosa*. Berlin: Suhrkamp, S. 121-138
- Luhmann, N. (1992): Zwei Quellen der Bürokratisierung in Hochschulen. In: Kieserling, A. (Hrsg.), *Universität als Milieu*. Bielefeld: Haux, S. 74-79
- Marshall, T. H. (1992 [1950]): Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt a. M./New York: Campus
- Münch, R. (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur Politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp
- Nickel, S./Ziegele, F. (2010): Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement – nationale und internationale Modelle. Eine empirische Vergleichsstudie im Auftrag des BMBF. Bd. 1 u. 2. Gütersloh: CHE
- Nissen, S. (2020): Demokratie neben dem Parlamentarismus. Zur Ambivalenz von Bürgerbeteiligung. In: Endreß, M./Nissen, S./Vobruba, G. (Hrsg.), *Aktualität der Demokratie. Strukturprobleme und Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 57-103
- Nitsch, W. et al. (1965): Hochschule in der Demokratie. Kritische Beiträge zur Erbschaft und Reform der deutschen Universität. Berlin: Luchterhand
- Nitsch, W. (2009): Hochschule in der Demokratie - Demokratie in der Hochschule: Zwischenbilanz eines uneingelösten Vermächtnisses. In: Keller, A./Staack, S. (Hrsg.), *Innovation durch Partizipation. Steuerung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen im 21. Jahrhundert*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19-25
- Offener Brief (2020): Offener Brief von Professorinnen und Professoren an bayerischen Universitäten zur geplanten Hochschulreform. URL: <https://offener-brief-hochschulreform-by.de/> (abgerufen am 23.05.2021)
- Okonek, P./Leben, N./Schürrie, J. (2020): Sommersemester 2020. Weichenstellung für eine neue Normalität. In: *Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler* (Hrsg.), *Forum Wissenschaft*, Nr. 2/2020, Marburg, S. 48-51
- Pasternack, P./Wissel, C. (2010): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. Düsseldorf: Setzkasten
- Rinaldi, G./Sprick, J. (2020): Arbeit von Studierendenvertretungen. Langes Warten auf den Sitz im Krisenstab. Berliner Studierendenvertreter berichten über ihre Arbeit im Digitalsemester – und fordern mehr Mitbestimmung in den Corona-Krisenstäben ihrer Unis. In: *Tagesspiegel* vom 22.06.2020
- Schleiermacher, D.F.E. (1959 [1826]): Theorien der Erziehung. Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: ders. (Hrsg.): *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn: von Ernst Lichtenstein, S. 37–99
- Schimank, U. (2012): Kapitalistische Gesellschaft – Eine differenzierungstheoretische Perspektive. In: Dörre, K./Sauer, D./Wittke, V. (Hrsg.), *Kapitalismustheorie und Arbeit*. Frankfurt/New York: Campus, S. 172-186
- Schnarr, A./ Buchberger, S. (2022): Bloß kein Dissens! Demokratiedefizite im akademischen Senat. In: *Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler* (Hrsg.), *Forum Wissenschaft*, 3, Marburg, S. 17-20.
- Staack, S. (2016): Aushöhlung der Mitbestimmung? Die Interessenvertretung an Hochschulen kämpft mit neuen Strukturen der Steuerung und Finanzierung sowie mit überholten Rollenbildern in der Wissenschaft. In: *sub/urban.zeitschrift für kritische stadtforschung*, Jg. 4, Nr. 2-3, S. 213-220
- Staffen-Quandt, D. (2021): "Entscheidungen müssen wie bisher in Gremien fallen": Studierende zur Novelle des Hochschulgesetzes. URL: <https://www.sonntagsblatt.de/artikel/entscheidungen-muessen-wie-bisher-gremien-fallen-drei-fragen-daniel-frank-von-der> (abgerufen am 23.05.2021)

SUH Leitbild (2011): Das Leitbild der Stiftung Universität Hildesheim. URL: https://www.uni-hildesheim.de/media/presse/Senat/Leitbild_-_2011-11-30.pdf (abgerufen am 23.05.2021)

Warnecke, T. (2021): Asten und Gewerkschaften sind Änderungen zu "halbherzig". Arbeits- und Studienbedingungen, Demokratie an den Unis: Studierendenvertretern und Gewerkschaften geht die Novelle des Hochschulgesetzes nicht weit genug. In: Tagesspiegel vom 15.04.2021

Wolf, H. (1994): Rationalisierung und Partizipation. Leviathan, Jr. 22, Nr. 2: Nomos, S. 243-259

Wolf, H. (2003): Partizipatives Management – was bleibt? Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung. URL: http://www.sofi-goettingen.de/fileadmin/Harald_Wolf/Material/Wolf_Partizipatives_Management.pdf (abgerufen am 23.05.2021)

Wolf, H. (2012): Kapitalistische Arbeitsorganisation und Selbsttätigkeit. In: Dörre, K./Sauer, D./Wittke, V. (Hrsg.), Kapitalismustheorie und Arbeit. Neue Ansätze soziologischer Kritik, Frankfurt a.M.: Campus, S. 336-352

Zechlin, L. (2012): Zwischen Interessensorganisation und Arbeitsorganisation? Wissenschaftsfreiheit, Hierarchie und Partizipation in der 'unternehmerischen Hochschule'. In: Wilkesmann, U./Schmid, C.J. (Hrsg.), Hochschule als Organisation. Wiesbaden: VS Verlag, S. 41-59

Vanessa Wedmann & Nora JU Gallisch

Konstruierte Differenzen? – Beiträge der Erziehungswissenschaft zur Analyse von Differenzkategorien in der interdisziplinären Forschung

1. Einleitung

Interdisziplinarität in der Erziehungswissenschaft wird häufig so verstanden, dass diese sich Erkenntnissen anderer Disziplinen bedient. Doch auch die Erziehungswissenschaft bringt für andere Wissenschaften relevante Befunde hervor. Heutzutage werden als natürlich angesehene Normen und Differenzierungen im Kontext von gestiegener gesellschaftlicher Pluralität und Migration sowie der Gleichberechtigung und Ausdifferenzierung der Geschlechter immer mehr hinterfragt (vgl. Lutz & Wenning 2001, S. 12). Es ist insbesondere die Erziehungswissenschaft, die der Konstruktion von Wirklichkeit und einer daraus folgenden Marginalisierung und Diskriminierung auf den Grund gehen kann. An-

stelle der Untersuchung von Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen oder Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen, kann die Erziehungswissenschaft erforschen, wie, wo, wann und warum Unterschiede zwischen oft dichotom konstruierten Gruppen überhaupt erst hergestellt werden. Aufbauend auf dem Konzept von *doing difference* nach West und Fenstermaker (1995) haben Kuhn (2014) und Kubandt (2018) die Differenzkategorien Migration und Geschlecht analysiert. Demnach drohen bisherige Studien u. a., Kohärenzen innerhalb der zu erforschenden Gruppe überzubetonen, und damit die Abgrenzung zur anderen zuvor festgelegten Untersuchungsgruppe zu bestärken (vgl. Kuhn 2014, S. 131; Kubandt 2018, S. 186). Erziehungswissenschaftliche Forschung kann dies kritisch hinterfragen und so einen wichtigen Beitrag zur Reflexion von Nachbardisziplinen leisten.

Mit diesem Essay soll aufgezeigt werden, was die Erziehungswissenschaft leistet und was sie im Kern ausmacht. In Kapitel 2 wird erarbeitet, inwiefern das Analysieren von Differenzen selbst Differenzierungen vornehmen kann, was anhand der Beispiele Geschlecht (s. Kap. 2.1) und Migration (s. Kap. 2.2) besprochen wird. Das Zusammenspiel beider exemplarisch ausgewählter Differenzkategorien wird in Kapitel 2.3 anhand stereotyper Darstel-

lungen von Jungen im Zusammenhang mit Migration und Bildung dargestellt. Ein Fazit (s. Kap. 3) fasst die Ergebnisse zusammen und erläutert abschließend, welchen interdisziplinären Beitrag die Erziehungswissenschaft leistet.

2. Differenzen vs. Differenzierungen

Diversity weckt seit jüngster Zeit als ein Modewort rasch das Interesse der Allgemeinheit – es ist regelrecht zu einem Buzzword geworden (vgl. Baader 2013, S. 40). Diversität steht für menschliche Vielfalt und bezieht sich auf die Kerndimensionen Alter, soziale Herkunft, ethnische Herkunft und Nationalität, Geschlecht und geschlechtliche Identität, körperliche und geistige Fähigkeiten, Religion und Weltanschauung sowie sexuelle Orientierung (vgl. Gardenswartz & Rowe 2009, S. 37). Diese Kerndimensionen von Diversität, oft auch als *Differenzlinien* bezeichnet, sind eingebunden in Mechanismen der Unterscheidung und Ausgrenzung (siehe dazu z. B. Baader 2013, S. 53). Im Vergleich zu Diversität ist der Begriff *Differenz* oft ein weniger positiv besetzter, verweist er auf die realen Auswirkungen auf gesellschaftliche Teilhabe, die mit der Konstruktion von Differenzen und darüber

oft auch Andersheit einhergehen können, verursacht durch die Markierung von Andersheit (vgl. Diehm, Kuhn & Machold 2017, zit. n. Garbade 2021, S. 235). In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ist die Auseinandersetzung mit Differenzlinien ab den 2000er Jahren angestoßen worden durch Lutz, Krüger-Potratz und Wenning (vgl. Baader 2014, S. 656). Die daraus entstehende Diversity Education wurde als kritische Anfrage an die interkulturelle Pädagogik formuliert (vgl. Lutz 1999, zit. n. Baader 2014, S. 656), hatte diese einen sehr einseitigen Blick auf Migrant*innen (vgl. Leiprecht 2012, S. 15), was erneut in 2.2.1 behandelt wird. Grundlegend in der Diversity Education ist die Annahme, „dass jeder Mensch durch seine individuelle Lebensgeschichte einzigartig im Vergleich zu anderen Menschen ist“ (Prengel 2007, S. 56, zit. n. Georgi 2018, S. 64). Eine vollständige individuelle Entfaltung soll ermöglicht und so vielfältige Zugänge zu Bildung sowie anderen Lebensbereichen geschaffen werden (vgl. Georgi 2018, S. 64). Die Anerkennung von Vielfalt schließt auch die Vermeidung von struktureller Ausgrenzung ein (vgl. ebd). Ein mögliches Narrativ zur Entwicklung der Diversity Education lautet deswegen *von der Ausländerpädagogik über die interkulturelle Pädagogik zur Diversity Education* (vgl. Baader 2014, S. 656), sodass theoriegeschichtlich eine Entwick-

lung vom Defizit zur Differenz feststellbar ist (vgl. Lutz & Wenning 2001, S. 15). So hat sich auch die Frauenforschung zur Geschlechterforschung umorientiert, um weniger die marginalisierte Gruppe, sondern stärker Gesamtzusammenhänge zu fokussieren (vgl. ebd.). Den unter Diversity Studies summierbaren Paradigmen und Disziplinen wie etwa der Antirassistischen Pädagogik (vgl. Prengel 2014, S. 12) oder der Geschlechterforschung (vgl. Krell et al. 2008, S. 14) ist gemein, dass sie hierarchiekritisch einzelne Heterogenitätsdimensionen betrachten, um diese im nächsten Schritt zusammenzuführen (vgl. Prengel 2013, S. 12). So ist es auch die Diversity Education, welche sich mit dem Zusammenspiel von Differenzlinien in gesellschaftlichen, sozialen, organisationalen und kulturellen Bereichen in Machtkonstellationen beschäftigt (vgl. Baader 2013, S. 53). Das zentrale Dilemma im Umgang mit Differenz ist jedoch, dass Differenzen hergestellt werden, wenn sie wahrgenommen und besprochen werden (vgl. Mecheril und Plößer 2009, S. 5 f.). Dadurch, dass Unterschiede thematisiert werden, werden sie oft erst als relevant markiert – Eggers spricht hier auch von „Differenzmarkierung“ (Eggers 2010, S. 60). Dieses Herstellen von Differenz, als *doing difference* bezeichnet, bedeutet zugleich auch *doing inequalities*, also Ungleichheiten und Ungerechtig-

keiten herzustellen (vgl. Fenstermaker und West, 2002, zit. n. Mecheril & Plößer 2009, S. 6). So beschäftigt sich die Erziehungswissenschaft zum einen mit relevanten Differenzen und zum anderen mit Differenzierungen, also wann Unterschiede als solche in sozialen Kontexten hervorgehoben werden und welche Auswirkungen das hat. Damit dienen erziehungswissenschaftliche Theorien „der Bereitstellung systematischer Annahmen über Zusammenhänge zwischen ‚beobachtbaren‘ sozialen Merkmalen einerseits und pädagogisch relevanten Differenzierungsmerkmalen andererseits“ (Emmerich & Hormel 2013, S. 12). Dies wird im Folgenden anhand der exemplarisch ausgewählten Differenzlinien Geschlecht (2.1) und Migration (2.2) beschrieben.

2.1 Sind Jungen und Mädchen unterschiedlich oder werden sie unterschieden?

Die Frage, was Geschlecht ist, führt thematisch zu einem Streit zwischen den Geschlechtertheorien (vgl. Schößler 2010, S. 15 f.). Denn wesentlich für die Geschlechterforschung ist, dass es nicht die eine Theorie zu Geschlecht gibt (vgl. Hoffarth 2021, o.S.). Meist haben die Forschenden ein zusätzliches Standbein in einem anderen Gebiet, sodass Geschlechterforschung inter-

disziplinär zu verorten ist (vgl. ebd.; vgl. Schößler 2010, S. 15 f.). In der Erziehungswissenschaft wurde Geschlecht bis in die 1990er Jahre unterschieden in eine anatomisch-biologische (*sex*) und eine soziale oder kulturelle (*gender*) Dimension (vgl. Walgenbach 2017, S. 590). Schien es erst progressiv, ein anatomisch-biologisches Geschlecht unabhängig von einem sozialen Geschlecht zu denken, kritisierten West und Zimmermann (1996), dass insbesondere *sex* weiterhin binär gedacht wurde (vgl. Walgenbach 2017, S. 590). Dies ist bereits insofern unzutreffend, als dass biologisch betrachtet von fünf Geschlechtern auszugehen ist (vgl. Fausto-Sterling 2000, o.S., zit. n. Walgenbach 2017, S. 590). Zudem verschleiert die binäre Annahme unter dem Deckmantel der Biologie, dass auch die Betrachtung des biologischen Geschlechts sozial und kulturell beeinflusst wird (vgl. Brusberg-Kiermeier 2021, o.S.). Denn durch eine historische Perspektive auf *sex* kann deutlich werden, dass es sich bei der Annahme einer biologischen Zweigeschlechtlichkeit keineswegs um eine Konstante der Menschheit handelt (vgl. ebd.). So ist das biologische Zweigeschlechtermodell von Mann und Frau ein vergleichsweise junges, herrschte in der Renaissance ein Eingeschlechtsmodell vor, bei welchem der Frauenkörper als eine abgeschwächte Version des Männerkörpers gesehen

wurde (vgl. Brusberg-Kiermeier 2021, o.S.; vgl. Klinger 2006, S. 68). Die auch im Zweigeschlechtermodell weiterhin dominante androzentrische Sichtweise, die Männer als Zentrum und Norm interpretiert, wird seit Beginn der erziehungswissenschaftlichen Frauenforschung kritisiert (vgl. Lutz & Wenning 2001, S. 13). Ziel der erziehungswissenschaftlichen Frauen- bzw. heute Geschlechterforschung ist es, vermeintlich natürliche Differenzen als historisch gewachsen und hierarchisch angeordnet zu entlarven und dadurch die Benachteiligung bestimmter Personengruppen zu überwinden (vgl. ebd.). Denn es ist falsch, eine als naturgegeben angenommene Ordnung von Geschlechtern zur Rechtfertigung von sozialen Ordnungen zwischen den Geschlechtern anzuführen (vgl. Douglas 1991, o.S., zit. n. Walgenbach 2017, S. 590). Nachdem im 19. Jahrhundert Debatten über Gleichheit und Gleichberechtigung angestoßen wurden, lag der Fokus Ende des 19. Jahrhunderts bei einer Ontologisierung, d. h. dem Wunsch nach einer Verortung von Identität, auf einer positiven Differenzierung von Männern und Frauen – Unterschiede wurden bejaht und als gewinnbringend herausgearbeitet (vgl. ebd., S. 13). Wieder aufgelöst wurde die Geschlechterdifferenzierung später mit dem „Androgynitätskonzept“ (Badinter & Hoffmann 1997, zit. n. Lutz & Wenning 2001, S. 14), welches Gemeinsam-

keiten zwischen Männern und Frauen in den Vordergrund stellte (vgl. ebd.). Schließlich war es der *Post-Feminismus* mit seiner Vertreterin Judith Butler, der sich gegen festgeschriebene, vermeintlich eindeutige Differenzen aussprach und die geschlechtliche Vielfalt und deren (sprachliche) Inszenierung als „performativen Akt“ (Butler 1991, 1995, zit. n. Lutz & Wenning 2001, S. 14) bezeichnete. Parallel führten West und Zimmermann (1987) mit dem Konzept *doing gender* an, dass jemand Geschlecht nicht einfach besitzt, sondern es sozial hergestellt wird (vgl. ebd., S. 125 f.). So ist in der Erziehungswissenschaft heute das biologische Geschlecht nicht mehr Ausgangspunkt dafür, dass eine Person sich geschlechtsspezifisch verhält, denkt, oder fühlt, sondern es wird davon ausgegangen, dass „das Geschlecht bzw. Geschlechtszugehörigkeit das Ergebnis sozialer Interaktionsprozesse ist“ (Walgenbach 2017, S. 590) (vgl. ebd.). Diese Perspektive von hergestellten Differenzen bzw. Differenzierungen ist diejenige, die die Erziehungswissenschaft als Reflexion für andere Disziplinen zur Verfügung stellt. Ein Beispiel für ihre Anwendung in der Erforschung pädagogischer Praxis im Umgang mit Geschlecht wird im Folgenden beschrieben.

2.1.1 Strategien im Umgang mit Geschlecht in der pädagogischen Praxis

Die Relevanz der Dimension Geschlecht für die pädagogische Praxis in der Krippe erforschte u. a. Garbade (2021), indem sie herausfand, dass pädagogische Fachkräfte Geschlecht als irrelevant markieren wollen, obwohl „Geschlecht einen großen Bedeutungsraum im pädagogischen Alltag einnimmt“ (vgl. ebd. S. 244). Dies bezeichnet sie als „Phänomen der pädagogischen Irrelevanzdemonstration“ (Garbade 2021, S. 235). Es handele sich dabei um eine „Bewältigungsstrategie“ (ebd., S. 240) – um die Dimension Geschlecht nicht bearbeiten zu müssen, sprechen die interviewten Fachkräfte ihr im Pädagogischen keine Relevanz zu (vgl. ebd., S. 244). Beispielsweise betonte eine interviewte pädagogische Fachkraft anfangs, „dass sie sich ‘keine Gedanken’ zum Geschlecht der Kinder machen würde“ (ebd.), obwohl in ihrer Schilderung Geschlecht zum Dreh- und Angelpunkt des Geschehens wird. So führte sie an, dass sie Jungen und Mädchen gleichbehandle, weil sie auch dem Jungen mit den längeren Haaren Zöpfe flechte, so wie sie es bei den Mädchen tue (vgl. Garbade 2021, S. 240f.). Dadurch könnte das Bewusstsein der interviewten Fachkraft darüber sichtbar werden, ein für

einen Jungen als gesellschaftlich untypisch konstruiertes Zurechtmachen zu unterstützen (vgl. Garbade 2021, S. 241). Durch die Fachkraft selbst wird jedoch betont, auf den Jungen individuell unabhängig von seinem Geschlecht einzugehen, sodass Garbade von einer „individualisierenden Strategie“ (ebd., S. 240) im Umgang mit Geschlecht spricht. Bei dieser wird das Eingehen auf die Person als Individuum zur Legitimation des Nicht-Thematisierens des Geschlechts herangezogen (vgl. ebd.). Eine weitere Strategie ist die „affirmativ-normalisierende[] Strategie“ (ebd., S. 242), bei der Geschlechterunterschiede als gegeben und positiv angesehen werden, sodass sie nicht thematisiert werden müssen (vgl. ebd.). Drittens sprechen pädagogische Fachkräfte mit der „räumlich-egalisierenden Strategie“ (ebd.) Geschlecht keine Bedeutung zu, da in der Krippe als eine Art „Insel“ (ebd., S. 243) alle Kinder unabhängig von Geschlecht gleichermaßen Zugangs- und Teilhabechancen haben (vgl. ebd., S. 242 f.). Erziehungswissenschaftliche Forschung kann somit auch verbale Strategien im Umgang mit Differenzen aufzeigen und Deutungsmuster untersuchen, also in gesellschaftliche Kontexte verwobene kollektive Wissensbestände (vgl. Lüders 1991, S. 381, zit. n. Garbade 2021, S. 239) herausstellen.

2.1.2 Reifizieren - ein methodisches Dilemma in auch der Wissenschaft

Die Perspektive von hergestellten Differenzen bzw. Differenzierungen ist sowohl für die pädagogische Praxis relevant, als auch für Wissenschaft und Forschung. Denn auch in der Forschung ist das Behandeln von Differenzen eingebunden in Widersprüche. Dort, wo Unterschiede untersucht werden sollen, werden Unterscheidungen vorgenommen, was von Kubandt beschrieben wird als *Reifizieren* (vgl. Kubandt 2016, S. 95 f.; 2020, S. 6). Es handelt sich gewissermaßen um ein methodisches Dilemma – ausgehend von Differenzen, die sich zwischen Gruppen unterscheiden, droht man, diese überzubetonen (vgl. Kubandt 2018, S. 186). Gleichzeitig wird Gefahr gelaufen, Variationen innerhalb der konstruierten Gruppen zu vernachlässigen, etwa dass sich Jungen bezüglich vieler Verhaltensweisen unterscheiden werden (vgl. Kubandt 2018, S. 178). So zeigen sich dichotome Zuweisungen zwischen Jungen und Mädchen in verschiedenen frühpädagogischen Studien (vgl. ebd., S. 177). U. a. führt Kubandt (2018, S. 177f.) eine international bekannte Studie von Davies (1989) auf. Diese kommt unter dem Titel *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender* zu dem

Schluss, dass Geschlechtlichkeit unabänderbar festgeschrieben ist. Denn die beobachteten Kinder hatten eigenmotiviert versucht, feministische Märchen nach Geschlechterstereotypen umzudeuten (vgl. Kubandt 2018, S. 177). Kulturübergreifende Gültigkeit beanspruchte Davies damit, dass sie ihre Ergebnisse in einer Studie von 2004 (Davies & Kasama 2004) in Japan repliziert (vgl. Kubandt 2018, S. 177). Kubandt (2018) schlussfolgert nach der Analyse vieler Studien aus dem frühpädagogischen Bereich, die zwischen Jungen und Mädchen unterscheiden, dass weniger zwischengeschlechtliche Unterschiede problematisiert werden sollten, sondern vielmehr die Gemeinsamkeiten in den Fokus gerückt sowie Variationen innerhalb der Gruppen betrachtet werden sollten (vgl. ebd., S. 185). Erst dann können Ansätze zum Umgang mit Geschlecht empirisch erforscht und praktisch umgesetzt werden (vgl. ebd.).

2.2 Der Migrationshintergrund als Unterscheidungsmerkmal?

„Wir leben in einer Migrationsgesellschaft. Das heißt nicht, dass es neben einer ‘normalen’ Gesellschaft eine weitere Gesellschaftsform (z. B. im Sinne einer sog. Parallelgesellschaft) gäbe, sondern dass die gesellschaftliche Realität durch migrationsbedingte Diversität gekennzeichnet ist.“

(Hummrich & Terstegen 2020, S. 1)

Binäre Differenzierungen finden sich auch in der Kategorie Migration. Denn seit der Bildung von Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert werden Menschen rechtlich in Staatsangehörige und *Ausländische* unterschieden (vgl. Hummrich & Terstegen 2020, S. 6). Im Zuge einer andauernden Einwanderungsgeschichte nach Deutschland sollte ein wissenschaftlicher Begriff ohne Wertung gefunden werden, weshalb 2005 die Bezeichnung *Migrationshintergrund* etabliert wurde (vgl. ebd. S. 9). Diese stellte sich allerdings zunehmend als problematisch heraus: Neben der nicht einheitlichen Definition bezüglich der Zugehörigkeit wurde die Schwierigkeit des Begriffs deutlich, Differenzen zwischen *Einheimischen* und *Fremden* zu produzieren und festzuschreiben (vgl. ebd., S. 9f.). Die von außen zugewiesene Kate-

gorie steht somit für die Wahrnehmung einer *Andersartigkeit* der Personen, die mit dem Begriff *Migrationshintergrund* assoziiert werden (vgl. ebd., S. 10). Die Zuschreibung von Personen zu bestimmten, als *anders* wahrgenommenen Gruppen und damit verbundene Stereotypisierungen werden als Grundpfeiler von diskriminierenden Strukturen gesehen (vgl. BMFSFJ 2022, o.S.). Im postkolonialen Diskurs werden solche Zuschreibungen als *Geändertwerden* bzw. englischsprachig *Othering* beschrieben (vgl. Riegel 2016, S. 51; vgl. Thattamannil-Klug 2015, S. 152). Die Basis für eine sozial konstruierte *Andersheit* stellen meist binäre Gegenüberstellungen wie *modern vs. traditionell* oder *zivilisiert vs. wild/gewalttätig* dar (vgl. Riegel 2016, S. 52). Solche „Differenzordnungen“ (Mecheril 2009, zit. n. Riegel 2016, S. 52) sind asymmetrisch und hierarchisch angelegt (vgl. ebd.). Das *Andere* wird symbolisch als negativ, von der konstruierten Normalität abweichend und damit als mangelhaft bewertet (vgl. ebd.). Erziehungswissenschaftliche Studien fokussieren deswegen gezielt Prozesse des *Othering*, wie z. B., dass Lehrkräften ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, über welchen sie geändert werden, um als Expert*innen im Umgang mit den ebenso geänderten und als defizitär konstruierten immigrierten Schüler*innen betrachtet zu werden (vgl. Fereidooni 2016; vgl.

Mai 2018, zit. n. Hummerich & Terstegen 2020, S. 39). Ausgehend vom Machtmissbrauch im europäischen Kolonialismus sind strukturelle Benachteiligungen bis heute wirkmächtig und sowohl im Alltag als auch im gesamten Gesellschaftssystem einschließlich pädagogischer Institutionen spürbar (vgl. Hummerich & Terstegen 2020, S. 36 f.). Um diese Strukturen aufzubrechen, wurden seit den 1980er Jahren interkulturelle sowie antirassistische Strategien und Programme angewandt (vgl. Georgi 2018, S. 64), was im Folgenden skizziert wird.

2.2.1 Diskriminierenden Strukturen entgegenwirken: Von antirassistischen und interkulturellen Ansätzen zur Diversity Education

Nachdem zuerst im Zuge der sogenannten *Ausländerpädagogik* ein defizitärer Blick auf Migrant*innen vorherrschend war, lag der größte Unterschied zur daraus erwachsenden interkulturellen Pädagogik im Differenzbegriff – interkulturelle Konzepte hatten eine kulturelle Differenz als Kern und benannten den Umgang mit *anderen* Kulturen als Chance zur Einnahme einer neuen Perspektive (vgl. Leiprecht & Lang 2001, S. 251). Dies implizierte jedoch weiterhin die Unterscheidung zwischen *eigener* und *fremder* Kultur und ließ die Menschen als Stellvertreter*innen einer

bestimmten Gruppe erscheinen, abhängig von einer vermeintlich einheitlichen und unveränderbaren Kultur (vgl. ebd. S. 251 f.). Antirassistische Konzepte hingegen fokussierten die Machtungleichheiten zwischen eingewanderten Minderheiten und der eingeborenen Mehrheitsgesellschaft (vgl. ebd. S. 253). Angehörige der Mehrheitsgesellschaft sollten für vorherrschende Strukturen und ihre Privilegien sensibilisiert werden, während marginalisierten Personen der Weg in eine stärkere Position geebnet werden sollte (vgl. ebd.). Rassismus und Diskriminierung sollten dadurch sichtbar gemacht und ihnen somit etwas entgegengesetzt werden. Dass längst nicht alle antirassistischen Ansätze für jede Zielgruppe angemessen sein oder gar die Reproduktion einer dichotomen Differenzzuschreibung aufbrechen können, beschreiben Leiprecht und Lang (2001) am Beispiel des Konzepts *Braunäugig/Blauäugig* der US-Amerikanerin Jane Elliott. Bei dieser Übung zum Antirassismus waren „Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, die als potentielle rassistische Täterinnen und Täter eingeordnet werden, mit Hilfe einer künstlichen Situation in die Lage von Diskriminierten“ (ebd., S. 254) gebracht worden. Leiprecht und Lang kritisieren die starre binäre Einteilung in *Täter* vs. *Opfer*, welche ebenso wie die Bloßstellung Einzelner Wirklichkeitsfern sei und keinen sicheren Raum für die Auseinander-

setzung mit diskriminierenden Strukturen ermöglichen könne (vgl. ebd., S. 261f.). Mithilfe aktueller Ansätze aus der Diversity Education können solche Schwachstellen entlarvt, geeignete Programme für eine anti-diskriminierende Praxis erstellt sowie erfolgsentscheidende Faktoren ermittelt werden (vgl. Georgi 2018, S. 65 f). Denn seit den 1990er Jahren wird bewusst die Vielfalt der Differenzlinien in den Blick genommen, in der kulturelle Verschiedenheit nur einen Aspekt unter vielen darstellt (vgl. Georgi 2018, S. 64). Abhängig vom Kontext und stets als dynamisches Konstrukt wird *Kultur* eng verknüpft mit anderen Differenzkategorien verstanden (vgl. ebd.). Leiprecht (2008) betont in diesem Zusammenhang die Selbstpositionierung von Menschen als Akteure, die nicht passiv der eigenen Kultur ausgesetzt sind, sondern mit ihr verschränkt werden, sodass es zu vielfältigen interindividuellen Unterschieden kommt (vgl. ebd. S. 95). Dies bezeichnet er mit Rückgriff auf Stuart Hall als *doing culture* (vgl. ebd.).

2.2.2 Mögliche Einflüsse der Migrationsgesellschaft auf die Professionalisierung kindheitspädagogischer Fachkräfte

„Die Aufgabe der Erziehungs- und Sozialwissenschaftler ist es, theoretische, empirische und konzeptuelle

Modelle zu entwickeln, die erfassen und erklären können, wie Diversity in unterschiedlichen Kontexten von Bildung und Erziehung zum Ausdruck gebracht [...] wird und welche Folgen dies für die Organisation und die Gestaltung von Bildung hat.

(Georgi 2018, S. 62)

Konzepte der Diversity Education, so z. B. eine inklusive Bildung, Erziehung und Förderung von Kindern unter Berücksichtigung von Zugehörigkeiten oder Entwicklungsbedingungen (vgl. Bätge et al. 2021, S. 9), sollen praktische Anwendung in pädagogischen Einrichtungen wie Krippen und Kindertagesstätten finden. Doch ist für Kinder mit Migrationsgeschichte eine besondere Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte nötig oder schließt eine allgemeine Professionalisierung diversitätsreflexive und differenzsensible Handlungsweisen auch in Bezug auf Migration mit ein?

Melanie Kuhn (2014) stellte fest, dass man schon mit der Fragestellung, ob es besonderer pädagogischer Kompetenzen in Migrationsgesellschaft bedarf, drohe, von einem Defizit bei der allgemeinen Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte auszugehen (vgl. ebd., S. 131). Auch sie hinterfragt die binäre Un-

terscheidung von Personen mit oder ohne zugeschriebenem Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 133). Denn diese Unterscheidung birgt die Gefahr, eine Konstruktion von *gewöhnlich vs. abweichend* herzustellen und jeweils beide Gruppen zu homogenisieren (vgl. ebd.). D. h. man droht, eine einheitliche Gruppe von Kindern zu konstruieren, die unter die *normale* pädagogische Professionalisierung fällt, und eine *andere* einheitliche Gruppe, die eines besonderen Umgangs bedarf (vgl. ebd.).

Die Tendenz migrationsspezifischer Professionalisierungsstrategien, ein homogenes Allgemeines und ein vermeintlich davon abweichendes, Differentes zu konstruieren, hängt mit der dilemmatischen Beschaffenheit der Pädagogik zusammen (vgl. ebd., S. 133). Wie Mecheril und Plößler (2009), postuliert auch Kuhn (2014), dass jede Berücksichtigung von Differenz diese gleichzeitig reproduziert, sodass auch sie sich auf das „Differenzdilemma“ (Kuhn 2014, S. 134) bezieht. Zwar ist es im pädagogischen Alltag von Bedeutung, verschiedene Ausgangsbedingungen von Personen zu berücksichtigen, jedoch dürfen diese Differenzierungen nicht überbetont werden (vgl. ebd., S. 138). Dies würde zu einer machtvollen Reproduktion und Festschreibung von als bereits existent angenommenen Differenzlinien führen

und den Blick auf individuelle Vielfalt versperren (vgl. ebd.). Als dritten Punkt merkt Kuhn an, dass mit der Forderung einer speziellen Professionalisierung im Bezug auf Migrationsgesellschaften eine Marginalisierung des bestehenden pädagogischen Fachwissens einhergeht (vgl. ebd., S. 134 f.). Somit wird für als *anders* konstruierte Kulturen auch ein nötiges *anderes* Fachwissen impliziert, um angemessen mit betroffenen Kindern interagieren zu können (vgl. ebd.). Problematisch ist dabei die Aneignung von Wissen über *Andere*, was nicht zwangsläufig zu einem besseren Verständnis dieser führen muss (vgl. ebd., S. 135). Denn schlussendlich ist in jedem pädagogischen Prozess ein „Nicht-Wissen“ (ebd., S. 136) enthalten, da das Gegenüber nie gänzlich verstanden und sein Tun nie vollständig antizipiert werden kann (vgl. ebd.). Nach Kuhn (2014) ist deswegen insgesamt eine „Doppelperspektive auf Differenz“ (ebd., S. 140) nötig – zum einen die differenzkritische Perspektive auf als homogen oder different konstruierte Kulturen, und zum anderen eine differenzsensible Sichtweise auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen (vgl. ebd.). Um „einer Besonderung“ (ebd., S. 141) vorzubeugen, d. h. Kindern mit zugeschriebenem Migrationshintergrund nicht von vornherein einen von der Gruppe losgelösten Status zu verleihen, und um das Allgemeine nicht aus dem Blick zu verlieren,

darf die Differenz nicht der einzige Gegenstand von Analyse und Reflexion in Kindertageseinrichtungen sein (vgl. ebd.). Zudem sollten Fachkräfte ihre eigene Position und die organisationale Verwobenheit in strukturelle Verhältnisse reflektieren, um die Reproduktion von Differenzen möglichst zu verringern (vgl. ebd.).

2.2.3 Interdisziplinär vergleichbare Entwicklungen: Vom Defizit zur Differenz

Die Entwicklung von einer defizitorientierten zur differenzorientierten Perspektive findet sich sowohl bei der Frauen- und Geschlechterforschung als auch bei der interkulturellen Pädagogik und Diversity Education im Verlauf der zweihundertjährigen deutschen Pädagogikgeschichte wieder, was Lutz und Wenning (2001) aufzeigen (vgl. ebd., S. 16). Die historisch gewachsenen Diskurse um Geschlecht und Migration lassen sich insofern einander gegenüberstellen, als dass es jeweils zunächst einen Gleichheitsdiskurs gab (vgl. ebd., S. 13). Dieser hatte das Ziel von Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen im 19. Jahrhundert (s. Kap. 2.1), bzw. der Gleichstellung und Gleichbehandlung von Eingewanderten (vgl. ebd., S. 14f.). Die später erfolgte Ontologisierung von Geschlecht mit positiv konnotierten Differenzierungen zwischen Männern und Frauen (s. Kap. 2.1)

ähnelt der Ontologisierung von ethnischer Zugehörigkeit, durch welche kulturelle Unterschiede betrachtet werden mussten (vgl. ebd., S. 14f.). Schließlich findet sich das Gleichmachen der Geschlechter unter dem *Androgynitätskonzept* (s. Kap. 2.1) in der Forderung nach einer Aufhebung kultureller Differenzierungen auf Seiten der Differenzlinie Migration (vgl. Lutz & Wenning 2001, S. 14f..) wieder. So werden Überschneidungen in beiden Disziplinen hinsichtlich ihrer historischen Entwicklung mit einem kontroversen Diskurs in Bezug auf Gleichheit und Differenz deutlich (vgl. ebd., S. 16).

Dass die Dimensionen Geschlecht und Migration nicht nur parallel voneinander zu betrachten sind, sondern auch die intersektionale Verwobenheit dieser Differenzkategorien bedeutsam sein kann (vgl. Hummrich & Terstegen 2020, S. 43), wird im folgenden Unterkapitel behandelt.

2.3 Diskurse um die Jungenkrise und Migrantengewalt – intersektionale Betrachtungen

Dafür, das Zusammenspiel von Differenzlinien zu betrachten, fand sich 1989 durch Kimberlé Crenshaw in der englischsprachigen Diskussion der Begriff *intersectionality* (vgl. Crenshaw 1989,

o.S.). Crenshaw, eine amerikanische Juristin, hatte fünf Gerichtsprozesse um arbeitsplatzbezogene Diskriminierung analysiert, mit der Erkenntnis, dass Schwarze Frauen auf Grund einer Verschränkung der Kategorien *race* und *gender* Diskriminierung erfuhren (vgl. ebd.). Denn ihre Schwarzen männlichen Kollegen und ihre *weißen* weiblichen Kolleginnen wurden im Gegensatz zu ihnen nicht entlassen (vgl. ebd.). Die sogenannte Intersektionalität beschreibt die Überlagerung verschiedener, aus gesellschaftlicher Wissensproduktion hervorgebrachter Kategorien, die dadurch weiter verstärkt werden können (vgl. Hummrich & Terstegen 2020, S. 43).

Zu einer Verschränkung der Differenzlinien Geschlecht, Herkunft und Religion kommt es im öffentlichen Diskurs um das Stereotyp des Jungen mit Migrationserfahrung, vor allem des muslimischen Jungen, welcher in diversen Medienbeiträgen mit Gewaltbereitschaft in Verbindung gesetzt wird. Als ein exemplarisches Diskursfragment kann an dieser Stelle genannt werden: *Muslimisch, männlich, desintegriert: Was bei der Erziehung muslimischer Jungen schief läuft* des Autors Ahmed Toprak, 2019 im Ullstein Buchverlag erschienen. Ein Beispiel für die Verschränkung findet sich im Artikel *Junge Männer in der Krise* der taz

1999 (vgl. Fegter 2012, S. 149), der Verhaltensschwierigkeiten und Gewaltbereitschaft männlicher Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund als Ausdruck einer „Machokultur“ (taz 1999, zit. n. ebd.) thematisiert. Auch dass im Kontext von Jungen und Migration wie im taz-Artikel von *jungen Männern* gesprochen wird, fällt auf (vgl. Fegter 2012, S. 150). Mehrere Kategorien sozialer Ungleichheit gewinnen also an Bedeutung, wenn „marginalisierte Männlichkeit“ (vgl. Connell 1999, zit. n. Fegter 2012, S. 169) mit Ethnizität und Migration verbunden wird.

Als Ausgangspunkt des Diskurses um „Migrantengewalt“ (Fegter 2012, S. 169) sieht Fegter die sogenannte „Jungenkrise“ (ebd., S. 149), welche mit den ersten PISA-Vergleichsstudien im Jahr 2000 beginnt (vgl. ebd., S. 11). Bei der Ergebnisanalyse wurde aufgetrennt nach Jungen und Mädchen ein ganzes Kapitel den sogenannten Basiskompetenzen gewidmet, was verdeutlichen soll, dass „nach wie vor bedeutsame Geschlechterunterschiede in Schulleistungen bestehen“ (Stanat & Kunter 2001, S. 266). Es zeigte sich, dass Mädchen zwar in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften Schwächen aufwiesen, die größten Differenzen jedoch bei der Lesekompetenz lagen, in der Jungen signifikant schlechter abgeschnitten hatten (vgl. ebd.). Jungen

wurde daraufhin medial unter Labeln wie „Sorgenkinder“ (GEO 2003, zit. n. Fegter 2012, S. 11) oder „die schwachen Starken“ (SZ 2006, zit. n. Fegter 2012, S. 11) Mitleid und Mitgefühl ausgesprochen. Fegter stellt fest, dass in der medial breit präsentierten Debatte um den Jungen in der Krise, der im Bildungssystem benachteiligt wird, nicht innerhalb der Gruppe der Jungen differenziert wird (vgl. ebd., S. 150). Tatsächlich können als Risikofaktoren für ein schlechteres Abschneiden im Bereich Lesen neben dem männlichen Geschlecht auch ein Migrationshintergrund genannt werden – beide Differenzmerkmale können für sich genommen sowie im Zusammenspiel ein höheres Risiko für eine geringere Lesekompetenz bedingen (vgl. Baumert & Schümer 2001, S. 401). Doch anders als im Diskurs um den Jungen mit Migrationsgeschichte, der als gewaltbereit dargestellt wird, findet sich im Diskurs um die Bildungskrise keine Differenzierung innerhalb der Gruppe der Jungen, sodass lediglich Jungen und Mädchen einander dichotom gegenübergestellt werden. „Die Positionierung von Jungen als unterstützungs- und zuwendungsbedürftige Bildungsverlierer richtet sich ganz dezidiert auf Jungen allgemein“ (ebd.), schreibt Fegter. So wird geschlechtlich unterschieden in leistungsstarke Mädchen und benachteiligte Jungen, ohne dass Differenzierungen zwischen Jungen stattfinden (vgl.

ebd., S. 90). Demzufolge findet eine von Kühn (2014) angesprochene Homogenisierung von Gruppen statt (vgl. ebd., S. 138).

Dies verhält sich beim Thema Gewalt genau umgekehrt, wird hier wiederkehrend darauf hingewiesen, dass männliche Kinder mit türkischem Migrationshintergrund besonders häufig zu den Tätern gehörten. Dadurch werden als Migrant*innen markierte Kinder gefährlich positioniert und geandert, mit Gewalt in Zusammenhang gesetzt und anders als im Diskurs um die „Jungenkrise“ (Fegter 2012, S. 149) „von einer Haltung wohlwollender Bezugnahme tendenziell ausgeschlossen.“ (Fegter 2012, S. 150) (vgl. ebd.).

3. Zusammenfassung und Fazit

Durch die vorherigen Ausführungen wurde herausgestellt, dass die Differenzdebatte in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen zum Hinterfragen von Normalitätskonstrukten beiträgt (vgl. Lutz & Wenning 2001, S. 16). Dass Disziplinen und Paradigmen bei Geschlecht und Migration einen ähnlichen Entwicklungsverlauf genommen haben, wurde in einem histori-

schen Abriss in 2.2.3 skizziert – es zeigte sich eine Entwicklung vom Defizit zur Differenz (vgl. ebd.). In der Differenzkategorie *Migrationshintergrund* haben wissenschaftliche Auseinandersetzungen gezeigt, dass rasch kulturelle Zuschreibungen und ein *Othering* entstehen kann (s. Kap. 2.2). Auch Geschlechterstudien tendieren schnell dazu, die Differenzlinie, die sie untersuchen wollen, überhaupt erst hervorzubringen (vgl. Kubandt 2016, S. 95 f.; 2020, S. 6) (s. Kap. 2.1). Dabei ist das biologische Geschlecht (*sex*) wie auch *gender* abhängig von kulturellen Vorstellungen und seine Bedeutsamkeit nicht festgeschrieben, sondern wird in sozialen Praktiken hervorgebracht (vgl. Butler 1991, 1995, zit. n. Lutz & Wenning 2001, S. 14; Walgenbach 2017, S. 590). A priori von Differenzkategorien wie dem biologischen Geschlecht oder Migration, droht man, Ähnlichkeiten innerhalb der Differenzkategorie überzubetonen und Unterschiede innerhalb z. B. der Gruppe aller Jungen zu übersehen (vgl. Kubandt, 2018, S. 186.). Das Ergebnis sind im schlimmsten Fall stereotype Zuschreibungen. Dies bezeichnen Breidenstein und Kelle (1998) als ein methodisches Dilemma (vgl. ebd., S. 16). Auch die Diversity Education bewegt sich deswegen in einem Spannungsfeld aus der Betrachtung von Differenzlinien sowie der (Re-)Produktion der Machtverhältnisse, in die sie eingebunden sind, von

Kuhn (2014) als „Differenzdilemma“ (ebd., S. 134) bezeichnet. Als Lösung für dieses Dilemma schlagen Mecheril und Plößer (2009) „eine erfahrungsbezogene Reflexion darauf, wie Differenzen pädagogisch so thematisiert werden, dass als Konsequenz dieser Thematisierung weniger Macht über Andere erforderlich ist“ (ebd., S. 10), vor.

Dass es ein ernstzunehmendes Phänomen in der pädagogischen Praxis sein kann, ein Differenzmerkmal als irrelevant zu markieren, um die Auseinandersetzung damit zu vermeiden, wurde anhand der „pädagogischen Irrelevanzdemonstration“ (Garbade 2021, S. 235) aufgezeigt (s. Kap. 2.1.1).

Die Bedeutung der Reflexion von Machtverhältnissen, die mit konstruierten Differenzen einhergehen, zeigt sich bei den Diskursen der „Jungenkrise“ und „Migrantengewalt“ (s. Kap. 2.3). Fegter (2012) stellt hier die besondere Markierung von Ethnizität beim Thema Gewalttätigkeit als einen Teilbereich der diskutierten Problemlage von Jungen heraus (vgl. ebd., S. 150). Wurde im Diskurs um den Jungen als Bildungsverlierer der hohe Anteil von Schülern mit Migrationsgeschichte nicht erwähnt und alle Jungen als eine homogene Gruppe dargestellt, wird diese im Diskurs um gewalttätige Jungen zum Unterscheidungsmerkmal

zwischen Jungen (vgl. Fegter 2012, S. 149 f.; ebd., S. 90). Ob manche Jungen von den Entwicklungen zum Bildungsverlierer stärker betroffen sind als andere, ist also keine medial thematisierte Frage, sondern nur, dass Migrantenjungen eher gewalttätig sind als Jungen ohne Migrationsgeschichte (vgl. Fegter 2012, S. 90).

An dieser Stelle wird deutlich, dass es sich bei Differenzmerkmalen nicht einfach um neutrale Unterscheidungsmerkmale handelt, sondern dass sie eingebunden sind in Machtverhältnisse. Dort, wo Differenzen ignoriert oder betont werden, können sich für Menschen reale Benachteiligungen und Stigmatisierungen ergeben. Deswegen geht es in der Erziehungswissenschaft um eine kritisch-reflexive Thematisierung von Differenz und Differenzierung. Diese Perspektive von *doing difference* nach West und Fenstermaker (1995) ermöglicht ein Bewusstmachen darüber, wann Differenzkategorien aktiv hergestellt und handlungsrelevant werden. In einer differenzsensiblen Erziehungswissenschaft geht es nicht um den richtigen Umgang mit Differenz – denn wer bestimmt wann und wo diese Differenz besteht, ohne sie erst wirkmächtig zu machen? Nicht die tatsächliche Differenz von z. B. *Junge vs. Mädchen* oder *einheimisch vs. ausländisch*

stellt in der Gesellschaft Bedeutung her, sondern die zuvor angenommene Bedeutung der Differenzierungen stellt Differenz her (vgl. Gildemeister 2004, S. 132, zit. n. Walgenbach 2017, S. 590). Die Konzepte von *doing difference*, *doing sex*, *doing gender* oder *doing culture* können als Forschungsperspektive andere Disziplinen bereichern. Im Bereich Migration (s. Kap. 2.2) gilt dies zum einen für Konzepte der Diversity Education und zum anderen bezüglich der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. Die Erziehungswissenschaft kann untersuchen, wann und wie ein *Migrationshintergrund* als zugeschriebene Differenzkategorie relevant wird (siehe Fegter 2012, z. B. S. 150) und somit zum Aufbrechen rassistischer Strukturen und Benachteiligungen beitragen. Dazu müssen pädagogische Fachkräfte verschiedene Ausgangspositionen berücksichtigen, ohne Differenzen überzubetonen (vgl. Kuhn 2014, S. 134). Für die Dimension Geschlecht gilt dies gleichermaßen – wann wird wieso zwischen Geschlechtern differenziert, und welche Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten entstehen dadurch? Insofern kann die Erziehungswissenschaft für Disziplinen wie Soziale Arbeit (vgl. Leiprecht 2012, S. 15) sowie *gender*, *postcolonial*, *cultural* und *disability studies* (vgl. Mecheril & Plößer 2009, S. 2) Werkzeuge bereitstellen, um konstruierte Differenzen bzw. Differenzierungen

kritisch zu reflektieren. Die dilemmatische Frage, ob Differenzen betont oder de-thematisiert werden sollen (vgl. ebd. S. 15) und wie dies in der pädagogischen Praxis umzusetzen ist, kann nicht abschließend beantwortet werden und bedarf weiteren Untersuchungen (vgl. Kubandt 2018, S. 187).

Literaturverzeichnis

- Baader, Meike Sophia (2013): Diversity Education. „Diversity“ as a buzzword. In: Hauenschild/Robak/Sievers (Hrsg.): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel. S. 38–59.
- Baader, Meike Sophia (2014): Gender/Geschlecht. In: Wulf/Zirfas (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 651–661.
- Bätge, Carolin; Cloos, Peter; Gerstenberg, Frauke; Riechers, Katharina (2021): Perspektiven einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit – Einleitung. In: Bätge/Cloos/Gerstenberg/Riechers (Hrsg.): *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit: empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge*. Beltz Juventa. S. 9–18.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert/Klieme/Neubrand/Prenzel/Schiefele/Schneider/Stanat/Tillmann/Weiß (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. S. 323–407.
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Fegter, Susann (2012): *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung: diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Garbade, Svenja (2021): Geschlecht aus Perspektive frühpädagogischer Fachkräfte: Pädagogische Irrelevanzdemonstration. Konsequenzen für eine Inklusive Bildungsforschung. In: Bätge/Cloos/Gerstenberg/Riechers (Hrsg.): *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 235–252.
- Gardenswartz, Lee; Rowe, Anita (2009): The effective management of cultural diversity. In: Moodian (Hrsg.): *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations*. Kalifornien: SAGE Publications. S. 35–43.
- Georgi, Viola B. (2018): Diversity. In: Gogolin/Georgi/Krüger-Potratz/Lengyel/Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 61–66.
- Hummrich, Merle; Terstegen, Saskia (2020): *Migration: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Klinger, Judith (2006): *Geschlechtervariationen: Gender-Konzepte im Übergang zur Neuzeit*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Krell, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (2008): Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In: Krell/Riedmüller/Sieben/Vinz (Hrsg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. FEMINA, 2, 149.
- Kubandt, Melanie (2016): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Studien zu Differenz, Bildung und Kultur* (Bd. 3). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kubandt, Melanie (2018): Geschlechterforschung. In: Schmidt/Smidt (Hrsg.): *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Waxmann Verlag. S. 175–191.
- Kubandt, Melanie (2020): Die Vielfalt und Varianz geschlechtlicher Praktiken. Zum Mehrwert ethnographischer Forschungszugänge in der Kindertageseinrichtung. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 1-2020. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 5–20.
- Kuhn, Melanie (2014): Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In: Betz/Cloos (Hrsg.):

- Kindheit und Profession: Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes.* Weinheim: Beltz Juventa. S. 130–144.
- Leiprecht, Rudolf; Lang, Susanne (2001): Dichotome Differenzen und antirasistische Praxis. In: Lutz/Wenning (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft.* Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 251–273.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. In: Seemann (Hrsg.): *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis.* Oldenburg, S. 95–112.
- Leiprecht, Rudolf (2012): Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit. In: Sozial Extra: *Praxis aktuell: Soziale Arbeit und Diversity.* Ausgabe 8. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 15–19.
- Lutz, Helma; Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz/Wenning (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft.* Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11–24.
- Mai, Hanna (2018): Zur irritierenden Präsenz und positionierten Professionalität von Pädagog*innen of Color. In Mai/Merl/Mohseni (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis.* Wiesbaden: Springer Verlag. S. 175–192.
- Mecheril, Paul; Plößer, Melanie (2009): Differenz und Pädagogik. In: Casale/Larcher/Oelkers/Andresen (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart.* Weinheim: Beltz. S. 97–114.
- Prenzel, Annedore (2013): Geleitwort: Diversität und Bildung. In: Hauenschild/Robak/Sievers (Hrsg.): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele.* Frankfurt/Main: Brandes & Apsel. S. 11–14.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen.* Bielefeld: transcript Verlag.
- Robak, Steffi; Sievers, Isabel; Hauenschild, Katrin (2013): Einleitung Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder. In: Hauenschild/Robak/Sievers (Hrsg.): *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele.* Frankfurt/Main: Brandes & Apsel Verlag. S. 15–37.
- Schößler, Franziska (2010): *Einführung in die Gender Studies.* Berlin: Akademie Verlag.
- Stanat, Petra; Kunter, Mareike (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Baumert/Klieme/Neubrand/Prenzel/Schiefele/Schneider/Stanat/Tillmann/Weiß (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Opladen: Leske + Budrich. S. 251–269.
- Thattamanni-Klug, Andreas (2015): Othering – zu »Anderen« gemacht. In: *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung* Nr. 4. S. 147–161.
- Walgenbach, Katharina (2017): Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In: Schweer (Hrsg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge.* 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 587–605.
- West, Candace; Fenstermaker, Sarah (1995): REPLY: (Re) Doing Difference. In: *Gender & Society*, 9. Jg., Nr. 4. Kalifornien: SAGE Publications. S. 506–513.
- West, Candace; Zimmermann, Don H. (1987): Doing gender. In: *Gender and Society*, 1. Jg., Nr. 2.
- West, Candace; Zimmermann, Don H. (1996): Sex roles, interruptions and silences in conversation. In: *Amsterdam Studies In The Theory and History of Linguistic Sciences Series 4.* Amsterdam: John Benjamins. S. 211–236.

Internetquellen

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2022): *Diskriminierung.* Abrufbar unter: https://www.regenbogenportal.de/glossar?tx_dpnglossary_glossary%5Baction%5D=show&tx_dpnglossary_glossary%5Bcontrol-

ler%5D=Term&tx_dpng-
lossary_glossary%5Bterm%5D=10&cHash=41d4ba850fa1edfd8498755f
cfb12157#c10 (letzter Zugriff 24.01.2022).

Vorträge

- Brusberg-Kiermeier, Stefanie (2021): "And what's her history? A blank ...": Das Eingeschlechtsmodell und andere Vorstellungen zu Geschlecht in der Renaissance. In: *Interdisziplinäre Ringvorlesung: Einführung in die Geschlechterforschung WS21/22* (Vortrag 23.22.21, Universität Hildesheim).
- Hoffarth, Britta (2021): Über Geschlecht sprechen. In: *Interdisziplinäre Ringvorlesung: Einführung in die Geschlechterforschung WS21/22* (Vortrag Oktober 2021, Stiftung Universität Hildesheim).

Yvonne Burlage

Die Position der Erziehungswissenschaft im digitalen Diskurs

1. Einleitung

Seit dem Beginn der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 wurden eine Vielzahl an gesellschaftlichen Prozessen, Handlungen und Strukturen in kürzester Zeit ins Digitale verlagert. Dazu gehören Arbeits- und Bildungsprozesse, soziale Kommunikation, Dienstleistungen und Freizeitaktivitäten. Bereits vor der Pandemie haben digitale Medien einen beträchtlichen Einfluss auf das individuelle und gesellschaftliche Leben genommen, was auch als Prozess der Digitalisierung bezeichnet wird. Dieser Prozess wird in der Gesellschaft auf politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene diskutiert, wobei ein weites Spektrum an Positionen vertreten wird. Ebenfalls werden die Veränderungen des Soziallebens und der Alltagsgestaltung und -bewältigung von verschiedenen Fachrichtungen diskutiert, was mit dem Ab-

wägen der Chancen und Potenziale sowie den Gefahren und Herausforderungen für Erwachsene und Heranwachsende einhergeht. Da mit der Digitalisierung eine tiefgreifende gesellschaftliche Veränderung einhergeht, stellt sich die Frage, welche Rolle die Erziehungswissenschaft in der Debatte um diesen Prozess einnimmt. Um dieser Frage nachzugehen, bezieht sich diese Arbeit auf die Auseinandersetzungen unterschiedlicher Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft mit den Auswirkungen der Digitalisierung und den neuen Medien auf das individuelle Leben. Zu Beginn des zweiten Kapitels werden wichtige Begriffe bezüglich des digitalen Wandels geklärt (Kapitel 2.1.) sowie die Mediatisierung der Gesellschaft (Kapitel 2.2.) und dessen Auswirkungen auf die Lebensphasen der Kindheit und Jugend (Kapitel 2.3.) knapp skizziert. Im darauffolgenden Kapitel wird die erziehungswissenschaftliche Position zum digitalen Wandel (Kapitel 3.) herausgearbeitet, indem auf die veränderten Bedingungen der Lern- und Wissensvermittlung eingegangen wird. Anschließend wird die Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und pädagogische Reaktion auf die Entwicklung von Medien (Kapitel 3.1.) sowie die damit einhergehenden normativen Positionen (Kapitel 3.2.) dargestellt. Im vierten Kapitel der Arbeit werden die folgenden drei Themen skizziert,

die in der Gesellschaft im Zusammenhang mit den digitalen Medien häufig kontrovers diskutiert werden: Sexualisierung, Gewalt und soziale Desorientierung. Hier wird Bezug auf die jeweilige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft genommen. In einem abschließenden Fazit werden die Erkenntnisse der Arbeit zusammengetragen und miteinander in Zusammenhang gesetzt. Die Arbeit zielt darauf ab, einen Überblick über die Relevanz, Herausforderungen und Kritikpunkte der Digitalisierung und der digitalen Medien aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive zu bieten. Aufgrund des begrenzten Rahmens der Arbeit können nur ausgewählte Aspekte aus den jeweiligen Teildisziplinen beleuchtet werden, was zu einer starken Verkürzung führt. Jedoch zeigen die einzelnen Punkte bereits, wie komplex die pädagogische Perspektive auf die Digitalisierung ist und es keine einfache oder einheitliche Position zu diesem Thema geben kann.

2. Der digitale Wandel der Gesellschaft

Der digitale Wandel beschränkt sich nicht auf technologische Aspekte, sondern verändert ebenfalls das alltägliche und gesell-

schaftliche Leben. Sowohl auf einer sozial-kulturellen als auch auf politischer und wirtschaftlicher Ebene wirkt sich die Digitalisierung aus. Diese Arbeit fokussiert die Veränderungen des individuellen Lebens, weshalb der Schwerpunkt auf der kulturell-sozialen Ebene liegt. Hierfür werden besonders die Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen in den Blick genommen, die aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive besonders relevant sind.

2.1 Zentrale Eckpunkte und Begriffe des digitalen Wandels

Seit der Entwicklung des ersten Personalcomputers gegen Ende des 20. Jahrhunderts wurden eine Vielzahl analoger Abläufe und Informationen digitalisiert (vgl. Moser, 2019: 20). Die Überführung von analog gespeicherten Informationen (z. B. in einem Buch) in eine digitale Speicherung (z. B. im Online-Buch) wird als Digitalisierung bezeichnet. Während analoge Daten an ein Medium gekoppelt sind, lassen sich digitale Daten zu unterschiedlichen Medien transportieren und somit schnell duplizieren (vgl. Bengler, 2016: 75). Demzufolge sind Daten die zentralen Grundbausteine der Digitalisierung und des digitalen Wandels.

Nach Müller-Brehm (2020) sind neben Daten, Computern und Algorithmen bzw. algorithmischen Systemen, die Automatisierung und das Internet grundlegend für die Entwicklung neuer Technologien und dem damit einhergehenden gesellschaftlichen Wandel (vgl. Müller-Brehm, 2020: 1).

Häufig wird in der Debatte um Digitalisierung auf den Begriff „Neue Medien“ zurückgegriffen. Im aktuellen Diskurs beschreibt dieser die digitalen Medien, wie Computer, Internet oder Smartphone. Jedoch wurde in den 1980er Jahren unter den sog. neuen Medien auch Videotext oder das Telefax verstanden, die heutzutage nicht mehr als „neu“ bezeichnet werden. Demnach verändert sich mit dem technischen Wandel, was als „Neue Medien“ bezeichnet wird (vgl. Süss, 2010: 32). In dieser Arbeit wird der Begriff der neuen Medien als Synonym für den Begriff der digitalen Medien verwendet, da diese im aktuellen Diskurs als „neu“ betitelt werden. Ein weiterer Begriff, der ebenfalls unter die neuen Medien fällt, ist „die sozialen Medien“, die sowohl bei Erwachsenen als auch bei Jugendlichen eine zentrale Rolle in der Alltagsgestaltung einnehmen. Hierbei handelt es sich um ein Medium, das einen schnellen Austausch von Informationen, Meinungen, Eindrücken, Bewertungen, Inhalten und Erfahrungen

zwischen sog. Nutzer:innen ermöglicht. Es handelt sich insofern um ein Medium, das auf Interaktion und Kommunikation im Privaten wie Beruflichen ausgelegt ist. Das Individuum kann sowohl Konsument:in als Produzent:in sein und die eigenen Medieninhalte in Bild, Video, Schrift und Ton auf den jeweiligen Plattformen verbreiten und mit anderen teilen (vgl. Scheffler, 2014: 13).

2.2 Der kulturell-soziale Wandel

Die neuen Möglichkeiten der Speicherung, Vervielfältigung und Weitergabe von Daten durch neue Technologien haben einen nachhaltigen Einfluss auf das gesellschaftliche und individuelle Leben (vgl. Bengler, 2016: 75 f.). Sowohl auf politischer und wirtschaftlicher als auch auf kulturell-sozialer Ebene haben Medien die Kommunikation zwischen Menschen, Institutionen, Unternehmen und Organisationen verändert (vgl. Bonfadelli, 2016: 1). Bezüglich der kulturell-sozialen Ebene unterstützen Medien das Individuum bei der Kommunikation mit anderen, der Orientierung, der Lebenshilfe und der Entscheidungsfindung, der Bildung und kulturellen Entfaltung, der Teilhabe und Integration in der Gesellschaft, der Bildung eines eigenen Wertekonzeptes sowie der Unterhaltung und Entspannung (vgl. ebd.: 1). Grundle-

gend für den gesellschaftlichen Wandel ist die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch Medien, was sich wiederum auf die sozialen und kulturellen Handlungsmuster und Strukturen auswirkt, wozu beispielsweise Sozialisationsprozesse, soziale Beziehungen und die Alltagsbewältigung gehören (vgl. Krotz, 2014: 13).

Der Prozess des medialen gesellschaftlichen Wandels bezeichnet Friedrich Krotz als Mediatisierung.

„Der Mediatisierungsansatz befasst sich mit dem Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Gesellschaft und Kultur im Kontext des Wandels der Medien. Dabei ist mit Mediatisierung nicht nur ein allgemeines Panorama, sondern auch ein konkreter Prozess gemeint, der aktuell, historisch und kritisch untersucht und theoretisch gefasst werden muss“

(Krotz, 2015: 439).

Anhand dieses Begriffes wird deutlich, dass die Entwicklung der Medien eine grundlegende Veränderung des individuellen Lebens und gesellschaftlichen Zusammenlebens bewirkt haben, was sich ebenfalls auf Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse auswirkt.

Im weiteren Verlauf der Arbeit soll der Einfluss der Medien und der pädagogische Umgang mit dem beschriebenen Wandel vertieft werden.

2.3 Der Wandel der Kindheit und Jugend

Da die Digitalisierung und die damit einhergehenden „neuen“ Medien sowohl den Alltag der Menschen als auch die Gesellschaft maßgeblich mitgestalten, ist auch das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen von Medien geprägt. Seit den 1990er haben sich die digitalen Medien in familiären Kontexten und im Alltag der Kinder und Jugendlichen etabliert (vgl. Kutscher, 2013: 118 f.), weshalb heutzutage Kinder und Jugendliche auch als „Digital Natives“ bezeichnet werden. Dieser Begriff beschreibt Menschen, die seit Beginn ihres Lebens mit digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien aufwachsen und diese als einen selbstverständlichen Teil ihrer Umwelt betrachten (vgl. Süß, 2010: 15). Demnach sind Medien wichtige Sozialisationsinstanzen, was auch als Mediensozialisation bezeichnet wird (vgl. Marci-Boehnke, 2015: 104), wobei die Sozialisation in der realen und digitalen Welt nicht getrennt werden kann (vgl. Kaiser, 2015: 56 f.).

„Das Verständnis von Mediensozialisation beschreibt Medienpraktiken als kulturelle Praktiken. Diese sind eingebunden in gesellschaftlich relevante Strukturen und für die Individuen sinnstiftend. Alltagswelten sind durchzogen von medialen Spuren. Gleichzeitig wird das Alltagsleben der Rezipierenden verstärkt medial fokussiert“

(ebd.: 57)

Die Mediatisierung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen führt nach Wensierski (2018) zu einem Wandel dieser Lebensphasen aufgrund der folgenden vier Aspekte:

- „Medien als Ausdruck einer kommerzialisierten Freizeit
- Medien als Instrument zur Ausbildung eines kulturellen Habitus
- Medien als Kommunikationsmedium für jugendliche Beziehungen und Netzwerke
- Medien als Informations- und Wissensmedien im Bildungsprozess“ (Wensierski, 2018: 986).

²² 1 In der KIM-Studie 2020 wurden 1.216 Kinder im Alter zwischen sechs und 13 Jahren befragt.

Anhand dieser neuen Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen wird deutlich, dass die Erziehungswissenschaft und Pädagogik sich mit den Herausforderungen, Chancen und Risiken auseinandersetzen muss, um Konzepte zu entwickeln, die unter anderem auf diese vier Aspekte reagieren. Vor allem die Ergebnisse der Studien *Kindheit, Internet, Medien* (KIM-Studie 2020) und *Jugend, Informationen, Medien* (Jim-Studie-2021) zeigen einerseits die Relevanz, die Medien im Leben von Kindern und Jugendlichen einnehmen. Andererseits verdeutlichen die Studien, wie konkret sich das Leben der Menschen in einer digitalisierten Gesellschaft verändert hat. Der Fokus der Studien liegt auf der Erfassung der Mediennutzung von Kindern²² und Jugendlichen²³ in Deutschland. Anhand der Ergebnisse wird deutlich, dass Kinder und Jugendliche heutzutage mit einer Vielfalt an Medien im familiären Kontext aufwachsen. Die meisten Haushalte verfügen über Internetzugang, Handy/Smartphons, Computer/Laptop und einem Fernsehgerät (vgl. KIM-Studie, 2020: 10; JIM-Studie, 2021: 5). Im Vergleich zu 2018 ist der Besitz dieser Geräte in Haushalten mit Kindern deutlich gestiegen, was an den Auswirkungen der Corona-Pandemie

²³ 2 In der JIM-Studie 2021 wurden 1.200 Jugendliche zwischen zwölf und 19 Jahren in ganz Deutschland befragt.

bezüglich des Homeschooling und den eingeschränkten Freizeitmöglichkeiten liegen kann (vgl. KIM-Studie, 2020: 10). Während Kinder, im Vergleich zur Medienausstattung des Haushalts, eine begrenzte Zahl an Medien besitzen (vgl. ebd.: 11 f.), verfügen 94 Prozent der Jugendlichen über ein eigenes Handy/Smartphone und dreiviertel über einen eigenen Computer/Laptop (vgl. JIM-Studie, 2021: 7 ff.). In ihrer Freizeit werden diese Medien vor allem in Verbindung mit dem Internet genutzt, was von den meisten (88 Prozent) fast täglich genutzt wird. Vor allem soziale Medien, wie Whats-App, Instagram, TikTok, Snapchat oder Musik- und Video-Streamingdienste, wie Spotify oder YouTube, sind bei Jugendlichen beliebt (vgl. ebd.: 16 ff.). Eine große Motivation hinter der Nutzung der digitalen Medien ist der Vertreib von Langeweile durch Spaß und Unterhaltung sowie die Möglichkeit sich über Trends und das Weltgeschehen zu informieren, sich inspirieren zu lassen und eigene Beiträge zu posten (vgl. ebd.: 40). In erster Linie ist die Kommunikation mit anderen durch Messenger-Dienste wie Whats-App für Jugendliche am wichtigsten (vgl. ebd.: 37). Im Vergleich dazu greifen Kinder häufiger auf den Fernseher als digitales Medium zurück (vgl. KIM-Studie, 2020: 18 f.). Mit dem steigenden Alter nimmt die Internetnutzung der Kinder zu. Am stärksten nimmt die Relevanz vom Empfangen

und Versenden von Text- und Sprachnachrichten, dem Surfen im Internet und der Nutzung von Apps zu (vgl. ebd.: 19 ff.). Anhand der Ergebnisse beider Studien zeigt sich, dass in erster Linie digitale Medien zur Kommunikation und Freizeitgestaltung genutzt werden. Um dies zu berücksichtigen, beschäftigt sich die Arbeit in erster Linie mit Fachgebieten und Perspektiven, die einen starken Einfluss auf die Freizeitgestaltung vor allem von Jugendlichen haben.

3. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Positionen bezüglich digitaler Medien

Nicht nur in den gesellschaftlichen und alltäglichen Bereichen steigt die Relevanz der digitalen Medien durch neue Technologien und in Masse produzierten Inhalten, sondern auch in pädagogischen Handlungsfeldern. Medien nehmen die Rolle einer technologiegestützten Wissens- und Lernvermittlung ein, auf dessen Entwicklung die Pädagogik mit neuen Ansprüchen, Konzepten und Methoden reagieren muss (vgl. de Witt, 2008: 557).

In der Pädagogik können Medien genutzt werden, um Informationen darzustellen, zu sammeln und sie zu strukturieren, wodurch sich die Möglichkeiten des Lernens und Lehrens verändert haben. Nach Jörg Zirfas (2018) liegt der Schwerpunkt des Lernens nicht mehr auf dem Erwerb von allgemeinem Wissen, sondern in der Aneignung von Expert:innenwissen und der Kompetenz, Wissen abzurufen, das für ein Problem oder in einer Situation gebraucht wird (vgl. Zirfas, 2018: 122). Diesbezüglich beschäftigt sich die Erziehungswissenschaft einerseits mit der Frage, wie sich das Lernen in einer digitalisierten Welt verändert und andererseits, wie Menschen sich Medien aneignen, um Wissen und Informationen abzurufen. Auf welche Art Menschen mit Medien umgehen und welche Inhalte sie konsumieren, wirkt sich auf ihre individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit in einer medialisierten Welt aus (vgl. ebd.: 559).

Eine weitere Perspektive der Pädagogik und Erziehungswissenschaft auf die digitalen Medien bezieht sich auf die problematischen Aspekte und negativen Auswirkungen der Medien auf das Individuum und die Gesellschaft. Ganguin (2015) zufolge, können die folgenden drei Risikodimensionen ausgemacht werden, welche die individuelle Entwicklung von Kindern und Jugendli-

chen zu einer stabilen, autonomen und eigenverantwortlichen Person gefährden: (1) Gewalt, (2) Ängstigung und (3) soziale Desorientierung. Neben diesen drei Punkten werden häufig sexualisierte Medieninhalte sowie die ökonomischen Interessen der Medienproduzenten, die Heranwachsende als Konsument:innen und Kund:innen verstehen, als mögliche Risikofaktoren genannt (vgl. Ganguin, 2015 229 ff.). Um auf einen Teil dieser Risiken in der Arbeit einzugehen, werden die Perspektiven und Positionen von Fachrichtungen und Forschungsständen herangezogen, um einen Überblick über die Bedeutung dieser Risiken und den erziehungswissenschaftlichen Umgang mit ihnen zu bekommen (siehe Kapitel 4). Aufgrund des begrenzten Umgangs bezieht sich diese Arbeit nicht auf den Punkt der Ängstigung.

3.1 Medienpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin

Die Medienpädagogik entwickelte sich aus einer medienkritischen und kulturpessimistischen Debatte (siehe Kapitel 3.2.), in der die Bewahrung und der Schutz der Jugend als Position stark vertreten wurde. Das Ziel dieser Perspektive ist es, Kinder und

Jugendliche zur Selbstkontrolle zu erziehen und eine kritische Wachsamkeit gegenüber den Medien zu vermitteln sowie Medieninhalte zu kontrollieren. Seit den 1990er Jahren haben sich weitere Positionen der Medienpädagogik herausgebildet, die sich für eine „aktive“ und reflektierte Nutzung der Medien aussprach. Mit der Einführung des Begriffes der Medienkompetenz wurde von Baacke ein handlungsorientiertes Konzept entwickelt, das Medien als eine Erweiterung kommunikativer Möglichkeiten betrachtet. Um mit diesen neuen Möglichkeiten adäquat umgehen zu können, müssen Menschen die Fähigkeiten erlernen, Medien zu nutzen, zu gestalten und zu kritisieren (vgl. Moser, 2015: 13 ff.). Das Ziel der Medienpädagogik ist insofern „die Entwicklung, den Ausbau und die Sicherung der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen, um diese in die Lage zu versetzen, in ihrem Medienalltag zu selbstbestimmten, kritischen, aktiven und kreativen Mitgestalter:innen ihrer medialisierten Lebenswelt zu werden. Dabei geht es darum, die Medien und ihre Möglichkeiten für die eigenen Interessen, Bedürfnisse und biographischen Pläne nutzbar machen zu können“ (Wensierski, 2018: 984). Selbstreflexion, der Erwerb von Wissen, die Analyse dieser Prozesse sowie eine kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt sind Fähigkeiten, die generell in Bildungsprozessen vermittelt

werden. Aus diesem Grund fordern Kritiker:innen, dass das Lernen bezüglich der Medien nicht in einem Konzept des Kompetenzerwerbs gedacht, sondern im Kontext des gesamten Bildungsprozesses betrachtet werden sollte. Aus dieser Kritik entwickelte sich der Begriff der Medienbildung sowie der Medien als einem festen Bestandteil von Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsprozessen des Individuums. Die Inhalte, Kommunikationsstrukturen und Eigenschaften der Medien haben nach diesem Ansatz eine subjektivierende Wirkung, weshalb diese im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft gedacht werden müssen (vgl. ebd.: 985 f.). Auf dieser Grundlage wird Medienbildung als ein Prozess verstanden, in dem sowohl Heranwachsende als auch Erwachsene lernen, einen kritischen und verantwortungsvollen Umgang mit Medien zu entwickeln. In welchem Verhältnis Medienkompetenz und Medienpädagogik zueinanderstehen, wird in der medienpädagogischen Debatte stark diskutiert. Stefan Iske (2015) zufolge werden sowohl Positionen vertreten, die Medienbildung und Medienkompetenz als jeweiliges Teilgebiet des anderen betrachtet (vgl. Iske, 2015: 265). Eine weitere Position sieht den Erwerb der Medienkompetenzen als eine Voraussetzung für die Medien- und Persönlichkeitsbildung, da erst durch den Erwerb eines grundlegenden Medien-

wissens Medien für einen Bildungsprozess nutzbar gemacht werden können (vgl. ebd.: 265; Süss, 2010: 107 f.). Sowohl die Debatte um das Konzept der Medienkompetenz als auch der Medienbildung beziehen sich auf den Bildungsbegriff als zentrale Kategorie der deutschen Erziehungswissenschaft. Es wurde an Humboldts Bildungsmodell angeknüpft, demzufolge Bildung eine Wechselwirkung zwischen dem Ich und der Welt darstellt (vgl. Iske, 2015: 251). Eine wichtige Funktion in diesem Modell nimmt die Sprache, als Medium dieser Wechselwirkung, ein. „Sprache stellt selbstständige Zwischenwelten dar, die zwischen Ich und Welt vermitteln und damit zu *den* Medien der Selbst- und Welterschließung werden. Der empirischen Verschiedenheit von Sprachen kommt dabei eine entscheidende Bedeutung für die bildende Auseinandersetzung von Ich und Welt zu, da hierin unterschiedliche ‚Weltansichten‘ zum Ausdruck kommen“ (ebd.: 251). Demnach ist Sprache nicht nur ein Instrument der Ich-Welt-Wechselwirkung, sondern gestaltet diese mit. An die Bedeutung der Sprache als Medium im Bildungsprozess schließt die Debatte der Medienpädagogik an, wobei die sprachliche Vermittlung zwischen Ich und Welt um eine (technisch-)mediale Ebene ergänzt wird (vgl. ebd: 251).

Anhand dieser Debatte wird deutlich, dass Medien nicht nur ein Werkzeug der Kommunikation und der Vermittlung von Wissen sind, sondern einflussreiche Faktoren in der Entwicklung von Heranwachsenden bezüglich ihrer Identität und ihrem Verhältnis zu ihrer Umwelt. Aus diesem Grund können Medien nicht allein aus einer Perspektive der Mediennutzung betrachtet werden, sondern müssen im gesamten Kontext der Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche betrachtet werden. Hierfür bietet sich das Fachwissen weiterer Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft an, die sich unter anderem mit der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben Kindern und Jugendlichen sowie dem Verhältnis von Familie, Peergroups und weiteren relevanten Sozialräumen beschäftigen.

3.2 Normative Positionen zur Entwicklung von Medien und die Digitalisierung

Sowohl in der praxisorientierten Pädagogik, der Wissenschaft als auch in der Öffentlichkeit wird die Digitalisierung und der Einfluss der neuen Medien auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen kontrovers diskutiert. Abhängig von den Werten und der politischen Haltung werden die Chancen und Potenziale

oder die Risiken und Gefahren für die Entwicklung der Heranwachsenden hervorgehoben. Daniel Süß (2010) unterscheidet die folgenden drei Positionen, die im Diskurs um die Auswirkungen der Digitalisierung auf Kinder und Jugendliche vertreten werden: Die kulturpessimistische Position (1), die medieneuphorische Position (2) und der kritische Optimismus (3) (vgl. Süß, 2010: 30 ff.).

Bei der kulturpessimistischen Position (1) gehen die Vertreter:innen davon aus, dass Medien die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht positiv beeinflussen, sondern diese eher gefährden. Diese Position wird nicht erst seit der Entwicklung der digitalen Medien vertreten, sondern wurde auch bei der Verbreitung von Büchern und Filmen verfochten, da sich die Kritik in erster Linie auf Leitmedien bezieht (vgl. ebd.: 30). Ein Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass Medien nur sekundäre Erfahrungen vermitteln, wodurch personelle Kompetenzen im Lehr-Lern-Geschehen weniger erlernt werden (vgl. de Witt, 2008: 559). Nach Süß werden Ergebnisse der Medienwirkungsforschung nur selektiv berücksichtigt und in erster Linie auf das Risiko- und Schädigungspotenzial hingewiesen (vgl. ebd.: 30). Diese Haltung ist auch als „Bewahrpädagogik“ bekannt, die davon ausgeht, dass Erwachsene die instabilen und verletzlichen

Kinder und Jugendlichen vor den Gefahren der Medienwelt beschützen und bewahren müssten (vgl. Ganguin, 2015: 229).

Die medieneuphorische Position bezieht sich in erster Linie auf digitale Medien und hebt deren Potenzial für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen hervor. Wie die kulturpessimistische Position wird der Forschungsstand bezüglich der Auswirkungen der Medien auf Kinder und Jugendliche nur selektiv betrachtet, wobei ihre Risiken und Gefahren weniger berücksichtigt werden (vgl. Süß, 2010.: 30).

Im Vergleich zu den anderen Positionen liegt der Fokus des kritischen Optimismus auf den Umgang der Rezipient:innen der Medien. „Die kritisch-optimistische Perspektive geht von einem aktiven, realitätsverarbeitenden Individuum aus, das sich je nach situativem Kontext, Bedürfnislage und handlungsleitender Themen mediale Inhalte auswählt und für sich nutzbar macht“ (ebd.: 32). Demnach werden Mediennutzung und -inhalte unterschiedlich von Menschen aufgefasst und wirken sich verschieden auf die psychosoziale Entwicklung von Individuen aus. Der Fokus liegt bei dieser Position nicht auf der Quantität, sondern der Qualität der Mediennutzung, wobei ein anregendes Sozialisationsumfeld mit reichhaltigen Angeboten das Ziel ist (vgl. ebd.: 33).

In Bezug auf die Fragestellung, welche Rolle die Erziehungswissenschaft in der Debatte bezüglich der Digitalisierung und der neuen Medien einnimmt, wird deutlich, dass die Pädagogik sowohl eine bewahrende als auch eine fördernde und unterstützende Rolle vertritt. Demnach ist das Spektrum an Positionen vom jeweiligen Kontext bestimmt, auf den sich die Debatte bezieht, was an den verschiedenen Positionen im folgenden Kapitel deutlich wird.

4. Positionen aus Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft

Eine kompetente Nutzung der Medien ist in einer digitalisierten Gesellschaft von besonderer Wichtigkeit. Es wurde deutlich, dass die Rolle der Medienpädagogik, als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin, in der Vermittlung von Medienkompetenzen und Medienbildung besteht, die es dem Individuum ermöglicht im digitalen Raum zu partizipieren sowie die Inhalte und das eigene Nutzungsverhalten kritisch zu reflektieren. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Positionen weiterer Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft herausgearbeitet, um ein dif-

ferenziertes Bild über die verschiedenen pädagogischen Perspektiven auf Medien zu bekommen. Es handelt sich dabei um die folgenden Teildisziplinen, die sich mit den genannten Risiken der Gewalt, Sexualisierung und den Wertevorstellungen von Heranwachsenden beschäftigen: Sexualpädagogik, Gewalt und die politische Bildung.

4.1 Perspektiven der Sexualpädagogik auf Medien

Der digitale Wandel in der Gesellschaft hat sich auch auf die Lebensbereiche Sexualität, Liebe und Beziehung ausgewirkt und zu Veränderungen, neuen Möglichkeiten, aber auch Risiken und Gefahren in diesen Bereichen geführt. Sowohl Erwachsene als auch Jugendliche nutzen digitale Medien zum Ausleben ihrer Sexualität und in der Ausgestaltung ihres Liebeslebens. In Bezug auf den jugendlichen Umgang und die Auswirkungen sexueller Medieninhalte werden eine Vielzahl an Forschungen durchgeführt und kontroverse Debatten geführt. Nach Nicola Döring (2015) können sexuelle Medieninhalte in (1) Unterhaltungs- und (2) Informationsangebote unterschieden werden. In Bezug auf die erste Kategorie können (1) sexuelle Unterhaltungsangebote auf einer Wirkungsebene sowohl positive als auch negative Aus-

wirkungen auf das Individuum haben. In Bezug auf den Konsum pornografischer Inhalte beschreiben Nutzer:innen als eine positive Auswirkung den Erwerb von Wissen über Sexualpraktiken durch den Pornografiekonsum. Als eine negative Auswirkung können gezeigte Rollenklischees sexistische und rassistische Einstellungen fördern und eine diskriminierende Haltung der Jugendlichen verfestigen (vgl. Döring, 2015: 323 ff.).

Häufig werden sexuelle Medieninhalte im pädagogischen Diskurs als problematisch bezeichnet. Es werden Positionen vertreten, die eine Sexualisierung der Gesellschaft durch sexuelle und freizügige Inhalte befürchten, die sich negativ auf das Körperempfinden und die sexuelle Entwicklung von Jugendlichen auswirken können (vgl. Döring, 2015: 323). Dies trifft vor allem auf Mädchen und jungen Frauen zu, da bei ihnen das Körperbild durch Normen von traditionellen Weiblichkeitskonzepten, unrealistischen Schönheitsidealen und der Sexualisierung meist weiblicher Körper geprägt ist (vgl. Vogelsang, 2020: 2). Dies kann jedoch eher als sexistisches Problem geschlechterspezifischer Machtverhältnisse und nicht als Problem der Sexualität an sich gedeutet werden. Döring argumentiert, dass eine problemorientierte Perspektive auf sexuelle Medieninhalte zu einseitig ist und den Eindruck erwecken würde, dass der digitale Raum mit einer

Vielzahl an Gefahren einhergeht vor denen Kinder und Jugendliche bewahrt werden müssen (Döring, 2016: 220). Jedoch müssen die Inhalte und Handlungsmöglichkeiten, die das Internet bereitstellt, immer im Kontext von Machtverhältnissen gedeutet werden, über die Heranwachsende aufgeklärt werden sollten. Als ein positiver Aspekt bietet das Internet für Heranwachsende ein Vielzahl an Möglichkeiten für die Entwicklung und das Ausleben ihrer Sexualität, wie beispielsweise die Partner:innensuche über Datingportale sowie der digitale Austausch und Wissenserwerb über verschiedene sexuelle Orientierungen und Geschlechtsidentitäten. Eine negative Seite bezüglich der Internetnutzung kann das Erleben von digitaler Gewalt in Form von Stalking, Hate Speech oder verschiedene Arten der Deffermirung und Beleidigung sein (vgl. Bauer, 2021: 63 ff.) (siehe Kapitel 4.2.)

Für die Sexualpädagogik (2) sind sexuelle Informationsangebote ein wichtiger Faktor in der Vermittlung sexueller Aufklärung und Bildung. Durch Webseiten, Videos oder Online-Beratungen können Themen zur Fortpflanzung (Verhütung, Schwangerschaft oder Menstruation), sexuellen Praktiken, Intimität und Beziehung sowie der sexuellen Orientierung und Identität vermittelt und Fragen geklärt werden (vgl. Döring, 2015: 336 ff.). Auf dieser Grund-

lage nehmen digitale Medien eine Funktion der sexuellen Aufklärung ein, durch die Jugendliche niedrigschwellig und anonym Informationen und Inhalte abrufen können. Laut der BZgA-Studie zur Jugendsexualität (2021) wird das Internet von mehr als der Hälfte der Jugendlichen als Quelle der Sexualaufklärung verwendet, womit es nach dem Schulunterricht und den Gesprächen mit anderen den dritten Platz einnimmt. Jungen greifen deutlich häufiger auf diese Informationsquelle zurück als Mädchen. Generell sind Aufklärungs- und Beratungsseiten, Wikipedia und der Onlineaustausch mit Expert:innen und anderen Nutzer:innen beliebt bei Jugendlichen. Auffallend ist, dass für Jungen Pornografie ein wichtiges Aufklärungsmedium ist (vgl. BZgA).

4.2 Medien und Gewalt

Die Themen Gewalt sowie der Schutz von Kindern und Jugendlichen wird nicht als eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin benannt, jedoch sind sie essenzieller Bestandteil der Erziehungswissenschaft und ihren Debatten. In den vergangenen Jahrzehnten wurden in der Erziehungswissenschaft unterschiedliche Strukturen und Phänomene von Gewalt herausgear-

beitet, wozu die Differenzierung in verschiedene Gewaltformen oder die Entwicklung von Konzepten der Gewaltprävention gehören. Nach Bilstein et. al. (2015) zeigt „der Verlauf dieser erziehungswissenschaftlichen Gewalt-Diskurse [...], dass es sich um ein grundsätzliches, jenseits aller temporären Konjunkturen konstantes Problem handelt, das gerade auf der Diskussionsebene der Allgemeinen Erziehungswissenschaft von hoher und struktureller Relevanz ist“ (Bilstein, 2015: 8). In Bezug auf den Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen werden in der Debatte um das Thema Gewalt die medialen Gewaltdarstellungen sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Häufig stehen die Wirkungen und Folgen des Konsums von Gewaltinhalten im Vordergrund, die von verschiedenen Standpunkten diskutiert werden (vgl. Kunczik, 2015: 382 ff.). Obwohl es eine Vielzahl an Forschungen zu den Auswirkungen von Mediengewalt gibt, die zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen sind, kann gesagt werden, dass im Durchschnitt das gewaltfördernde Potenzial der medialen Inhalte nur einen schwachen Effekt auf die Rezipient:innen hat. Jedoch können die konsumierten Gewaltinhalte bei einzelnen Personen oder Gruppen zu einer Aggressionssteigerung führen. Aus diesem Grund ist es für die Forschung und Praxis der Pädagogik

wichtig einerseits diese Risikogruppen und andererseits besonders gefährdende Medieninhalte zu identifizieren (vgl. ebd.: 388 f.). Vor allem Kinder und Jugendliche, die in ihrem sozialen Umfeld Gewalt und Ausgrenzung erleben, fällt es schwerer die mediale Gewalt einzuordnen. In Bezug auf die Gewaltinhalte wurde festgestellt, dass sie eine Gefährdung für Kinder und Jugendliche darstellen können, wenn die Gewalt gerechtfertigt wird, als attraktiv erscheint oder sich die Rezipient:innen mit der gewaltausübenden Person identifizieren können (vgl. ebd.: 390). Für die Erziehungswissenschaft verdeutlichen die Annahmen der Medien- und Gewaltforschung, dass mediale Gewaltinhalte nicht grundlegend eine negative Wirkung auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben. Jedoch braucht es einen klaren Kontext, der gewaltvolle Handlungen eindeutig negativ bewertet und die Perspektive der Betroffenen thematisiert. Zusammenfassend sind mediale Gewaltinhalte nur ein Faktor von vielen, die zu Gewalt in der Realität führen können (vgl. ebd.: 393). Jedoch wird Gewalt nicht allein in der realen Welt ausgeübt, sondern findet auch im digitalen Raum in Formen von Hate Speech, Cybermobbing, sexueller Belästigung im Internet oder digitaler Gewalt im sozialen Nahraum statt (vgl. Bauer, 2021: 9; Beratungsstelle Frauennotruf Frankfurt, 2017: 5 f.). Nach Prasad (2021) sind

Frauen überproportional häufiger von digitaler Gewalt, in Form von sexueller Belästigung, betroffen als Männer, was folglich für eine geschlechtsspezifische Komponente in der Betrachtung von Gewalt spricht. Häufig zielt die Gewalt darauf ab, Frauen und Transpersonen bezüglich ihrer Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität zu diskreditieren (vgl. Prasad, 2021: 16 f.). Die digitale Gewalt kann in Gewaltbeziehungen ebenfalls eine wichtige Rolle spielen, wenn sie für die Kontrolle, Überwachung und Bedrohung der Betroffenen eingesetzt wird (vgl. ebd.: 17 f.). Ebenfalls können Frauen, nach einer Trennung von ihrem Partner, digitale Gewalt in Form von Stalking oder Online Abuse erfahren (vgl. ebd.: 25). In Bezug auf die Fragestellung, welche Rolle die Erziehungswissenschaft in der Debatte um Digitalisierung einnimmt, zeigen die beschriebenen Phänomene, dass die Pädagogik Konzepte der Prävention und Intervention entwickeln muss, um jeglicher Form der Gewalt entgegenzuwirken. Vor allem zum Schutz von jungen Heranwachsenden ist es wichtig, sie über die Relevanz ihrer Privatsphäre und persönlichen Daten aufzuklären sowie grenzverletzendes Verhalten im digitalen Raum zu besprechen. Ähnlich wie bei der Thematisierung digitaler Gewaltinhalte ist es wichtig, Gewalttaten in den Kontext von Machtverhältnissen zu setzen und eine klare Haltung

gegen digitale Gewalt zu vertreten. Außerdem braucht es pädagogische Schutz- und Unterstützungskonzepte, um Betroffenen bei der Bewältigung dieser Erfahrungen zu helfen und diese im weiteren Vorgehen zu beraten.

4.3 Perspektiven der politischen Bildung auf Medien

Die politische Bildung hat das Ziel Menschen die Partizipation an gesellschaftlichen und politischen Prozessen zu ermöglichen und ihnen die Grundlagen eines politischen und demokratischen Denkens zu vermitteln. Dazu gehören auch die Beschreibung, Analyse und Kritik an der sozialen und politischen Ordnung und den damit einhergehenden Organisationen, Institutionen, Gruppen und Medien (vgl. Massing, o. D.: 1). Des Weiteren soll die politische Bildung demokratische Werte und Normen vermitteln, die für das Zusammenleben in einer Gesellschaft relevant sind. Dazu gehören beispielsweise die Werte des Grundgesetzes oder der Menschen- und Kinderrechte (vgl. Gloe, 2015: 1).

Die Vermittlung medienbezogener Kompetenzen gehörte schon vor der Digitalisierung zu den Aufgaben der politischen Bildung. In Bezug auf die Verbreitung der Massenmedien (z. B. Presse

und Radio) und der Rolle der Medien als „Vierte Gewalt“ einer modernen Demokratie wurde die Relevanz der Medien für den politischen Willens- und Meinungsbildungsprozess erkannt. Für die politische Bildung bedeutet dies, Bürger:innen die Fähigkeiten zu vermitteln, Medien zum Informationsgewinn, zur Meinungsbildung und politischen Partizipation einzusetzen (vgl. Oberle, 2017: 187). Demnach verfolgen sowohl die Medienpädagogik als auch die politische Bildung das Ziel Medienkompetenzen und -bildung zu vermitteln, die mit den Kompetenzen der Informationsselektion und -nutzung einhergehen (vgl. Oberle, 2017: 187). Nach Kneuer haben die digitalen und sozialen Medien die politischen Kommunikationsstrukturen sowohl auf quantitativer als auch auf qualitativer Ebene verändert. Einerseits haben die neuen Medien zu einer Vielfalt der politischen „Austauschräume“ geführt. Andererseits haben sie zu einer Veränderung der Art und Weise geführt, wie politische Interaktion und Kommunikation geführt wird (vgl. Kneuer, 2017: 44).

Aufgrund der Vielzahl an Informationen und Kommunikationsmöglichkeiten, die durch das Internet möglich sind, brauchen Bürger:innen in einer digitalisierten Welt „neu bzw. angepasste Recherche-, Selektions-, Einordnungs- und Verifikationsfähig-

keiten“ (Oberle, 2017: 189). Die kompetente Nutzung der digitalen Medien setzt auf der Ebene der politischen Bildung ein umfangreiches Wissen voraus, wozu Oberle die folgenden Beispiele benennt (vgl. ebd.: 189):

- Kenntnisse über die Existenz, Funktion und Wirkungsweise von Algorithmen und die damit verbundene Bereitstellung zielgruppenspezifischer Informationen,
- Bewusstsein über sog. Filterblasen und ihre Probleme,
- Wissen über die gezielte Verbreitung von falschen Informationen,
- Kenntnisse des Datenschutzes und Schutzes der eigenen Privatsphäre.

Anhand dieser Beispiele wird deutlich, dass die politische Bildung ein großes Interesse daran hat, Kindern und Jugendlichen einen souveränen und kritischen Umgang mit Medien zu vermitteln. Hierfür braucht es zum einen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den verschiedenen Themengebieten der digitalen und sozialen Medien und zum anderen didaktische Konzepte der schulischen und außerschulischen Vermittlung politischer Medienkompetenzen (vgl. ebd.: 191). In Bezug auf das Risiko der sozialen Desorientierung kann die politische Bildung Kindern und

Jugendlichen eine Orientierung geben, welche Wertevorstellungen und Haltungen das gesellschaftliche Zusammenleben fördern. Sie zeigt auf, welche grundlegenden Werte und Rechte jeder Mensch hat und begründet, warum diese gewahrt werden sollten. Jedoch ist es nach Ganguin (2015) schwierig ein bestimmtes Wertemodell in einer pluralisierten Gesellschaft vorzugeben, weshalb Kindern und Jugendlichen ein Raum zu Verfügung gestellt werden muss, um eine eigene Auswahl aus der pluralen Werte- und Normenlandschaft zu treffen (vgl. Ganguin, 2015: 232 f.) Aus diesem Grund ist eine wichtige Funktion der politischen Bildung grundlegende Fähigkeiten der Meinungsbildung wie kritisches Denken und Selbstreflexion sowohl für die digitale als auch für die reale Welt zu vermitteln, um dem Risiko der Desorientierung entgegenzuwirken.

5. Fazit

Aufgrund des digitalen Wandels musste sich die Erziehungswissenschaft mit einer Vielzahl neuer gesellschaftlicher, individueller und sozial-kultureller Veränderungen auseinandersetzen, die das Zusammenleben und die Lebensgestaltung von Kindern und

Jugendlichen maßgeblich beeinflusst haben. Neben den neuen Kommunikations-, Informations- und Lernmöglichkeiten bieten die neuen Medien eine Vielzahl an Optionen der Alltags- und Freizeitgestaltung sowie der Befriedigung grundlegender Bedürfnisse, wie der Sexualität. Bezogen auf die Fragestellung welche Rolle die Erziehungswissenschaft in der Debatte um Digitalisierung einnimmt, wurden in der Arbeit Ansätze herausgearbeitet, wie die Erziehungswissenschaft in spezifischen Teildisziplinen Einfluss nehmen kann. Da die digitalen Medien sowohl die Strukturen der Kommunikation als auch der Informationsvermittlung zwischen den Menschen verändert haben, hat sich dies auch auf zentrale Prozesse und Begriffe ausgewirkt, mit denen sich die Erziehungswissenschaft beschäftigt. Daraus folgt, dass die Erziehungswissenschaft sowohl die Veränderungen erforscht, analysiert, diskutiert und bewertet, als auch eigene Konzepte und Theorien entwickelt, um wiederum einen Einfluss auf die Veränderung zu nehmen. Dies wird vor allem an den beschriebenen normativen Positionen deutlich, die jeweils eigene Ziele bezüglich der Mediennutzung verfolgen. Grundlegend wird an dem konkreten Beispiel des Mediennutzungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen deutlich, dass es eine Auseinandersetzung auf erziehungswissenschaftlicher Ebene braucht, wenn

der Großteil der Kinder und Jugendlichen auf digitale Medien zugreift. In der Medienpädagogik werden umfangreiche Debatten geführt, wie Kindern und Jugendlichen ein adäquater Umgang mit digitalen Medien vermittelt werden kann. Des Weiteren wurde in der Arbeit deutlich, dass die Erziehungswissenschaft mit ihren unterschiedlichen Positionen ein weites Spektrum an Zielen verfolgt, wozu einerseits die Befähigung der Mediennutzung als Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe gehört. Andererseits versucht die Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen auf Risiken und Gefahren der Mediennutzung aufmerksam zu machen und Konzepte der Prävention und Intervention zu entwickeln. Anhand der drei Themen Sexualität, Gewalt und soziale Desorientierung wird das Spannungsfeld deutlich, indem sich die Erziehungswissenschaft bewegt. Die sexualpädagogische Perspektive auf den Umgang mit Sexualität verdeutlicht, dass es sowohl positive als auch negative Aspekte im medialen Bereich gibt und es demnach schwer ist generalisierende Aussagen zu treffen. Einerseits bieten sexuelle Medieninhalte Möglichkeiten Bedürfnisse nach Sexualität, Liebe und Beziehung zu befriedigen und sich Wissen durch unterhaltungs- und informationsbezogene Medien anzueignen. Andererseits können sie aufgrund gesellschaftlicher Machtverhältnisse sexistische Inhalte

verbreiten, die zu Diskriminierung, Grenzverletzungen und Gewalt führen können. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass der digitale Wandel im Kontext von Machtverhältnissen betrachtet werden muss, wozu sich eine intersektionale Perspektive anbietet. Aufgrund des Umfangs der Arbeit konnte auf diese Perspektive, welche durch die Teildisziplin der diversity education thematisiert werden könnte, nicht eingegangen werden.

Das Thema der Gewalt wird in der Arbeit zum einen anhand gewaltvoller Medieninhalte und zum anderen bezüglich der digitalen Gewalt betrachtet. Dieser Diskurs zeigt, ähnlich wie bei der Perspektive auf Sexualität, dass es schwierig ist über gewaltvolle Medieninhalte generalisierende Aussagen zu treffen. Dieser Umstand macht eine differenzierte erziehungswissenschaftliche Forschung umso wichtiger. Deutlich wurde, dass es Konzepte braucht, die den Nutzer:innen dabei helfen Gewaltinhalte einzuordnen und zu kontextualisieren. Gegenüber digitaler Gewalt braucht es eine klare Haltung der Erziehungswissenschaft, die sich jedoch auch auf die Machtverhältnisse beziehen sollte (z. B. Geschlecht), die Gewalthandlungen begünstigen. Die Thematisierung von Rechten im digitalen Raum, geschlechtsspezifischer Gewalt, Schutzmaßnahmen und Täter:innenarbeit sind einige

Punkte, in denen sich die Erziehungswissenschaft einbringen kann.

In Bezug auf die politische Bildung wird deutlich, dass die Vermittlung von Werten und Rechten eine essenzielle Grundlage ist, um Medien konstruktiv nutzen zu können und andere Menschen nicht zu gefährden. Demnach ist der Diskurs über ein wertschätzendes digitales Zusammenleben und der Umgang mit Kommunikations- und Informationsmitteln in Zeiten von Fakenews, digitaler Gewalt und Hatespeech ein Punkt, an dem die Erziehungswissenschaft anknüpfen kann.

Literaturverzeichnis

- Bauer, Jenny-Kerstin / Hartmann, Ans / Prasad, Nevedita: Einleitung. In: bff: Bundesverband Frauenberatungsstellen und Frauennotrufe / Prasad, Nevedita (Hg.) (2021): Geschlechterspezifische Gewalt in Zeiten der Digitalisierung. Formen und Interventionsstrategien. Bielefeld: transcript Verlag. S. 9-14.
- Bengler, Klaus / Schmauder, Martin (2016): Digitalisierung. In: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 70(2). Berlin: Springer-Verlag, S. 75-76.
- Beratungsstelle Frauennotruf Frankfurt (2017): Digitale Welten. Digitale Medien. Digitale Gewalt. Frankfurt: Beratungsstelle Frauennotruf Frankfurt
- Bilstein, Johannes / Ecarius, Jutta / Ricken, Norbert / Stenger, Ursula (Hrsg.) (2016): Bildung und Gewalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2021): Jugendsexualität 9. Welle. Medien der Sexualaufklärung. Faktenblatt Juli 2021. Köln: BZgA.
- De Witt, Claudia / Czerwionka, Thomas: Medien. In: Faulstich-Wieland / Faulstich, Peter (Hg.) (2008): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt Verlag. S. 556-574.
- Döring, Nicola: Medien und Sexualität. In: von Gross, Friederike / Meister, Dorothee M. / Sander, Uwe (Hrsg.) (2015): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa. S. 323-364.
- Döring, Nicola: Jugendsexualität heute: Zwischen Offline- und Online-Welten. In: Syring, Marcus / Bohl, Thorsten / Treptow, Rainer (Hrsg.) (2016): YOLO - Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen. Zugänge für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 220-235.
- Ganguin, Sonja / Sander, Uwe: Zur Entwicklung von Medienkritik. In: von Gross, Friederike / Meister, Dorothee M. / Sander, Uwe (Hrsg.) (2015): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa. S. 229-246
- Heßling, Angelika (2021): Jugendsexualität 9. Welle. Repräsentative Wiederholungsbefragung. Die Perspektive der 14- bis 25 Jährigen. Medien der Sexualaufklärung. Faktenblatt. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Iske, Stefan: Medienbildung. In: von Gross, Friederike / Meister, Dorothee M. / Sander, Uwe (Hrsg.) (2015): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa. S. 323-364.
- Kaiser, Sabine: Mediensoziologie. In: von Gross, Friederike / Meister, Dorothee M. / Sander, Uwe (Hrsg.) (2015): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa. S. 49-78.
- Kneuer, Marianne: Politische Kommunikation und digitale Medien in der Demokratie. In: Gapski, Harald / Oberle, Monika / Stauer, Walter (Hrsg.) (2017): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 43-52.
- Krotz, Friedrich: Einleitung: Projektübergreifende Konzepte und theoretische Bezüge der Untersuchung medialisierte Welten. In: Krotz, Friedrich / Despotovic, Cathrin / Kruse, Merle-Marie (Hrsg.) (2014): Die Mediatisierung sozialer Welten. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 7-33.
- Krotz, Friedrich: Mediatisierung. In: Hepp, Andreas / Krotz, Friedrich / Lingenberg, Swantje / Wimmer, Jeffrey (Hrsg.) (2015): Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 439-451.
- Kunczik, Michael / Zipfel, Astrid: Medien und Gewalt. In: von Gross, Friederike / Meister, Dorothee M. / Sander, Uwe (Hrsg.) (2015): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa. S. 381-398.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.) (2020): KIM-Studie 2020. Kinder, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Landesanstalt Kommunikation.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.) (2021): JIM-Studie 2021. Jugend, Informationen, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: Landesanstalt Kommunikation.
- Moser, Heinz (2019): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter. 6., überarbeitet und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Moser, Heinz: Die Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum. In: von Gross, Friederike / Meister, Dorothee M. / Sander, Uwe (Hrsg.) (2015): Medienpädagogik – ein Überblick. Weinheim: Beltz Juventa. S. 13-31.

Müller-Brehm, Jaana / Otto, Philipp / Puntschuh, Michael (2020): Zentrale Elemente der Digitalisierung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): Informationen zur politischen Bildung. Bonn: bpb.

Oberle, Monika: Medienkompetenz als Herausforderung für politische Bildung. In: Gapski, Harald / Oberle, Monika / Staufer, Walter (Hrsg.) (2017): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 187-196.

Prasad, Nivedita: Digitalisierung geschlechtsspezifischer Gewalt. Zum aktuellen Forschungsstand. In: bff: Bundesverband Frauenberatungsstellen und Frauennotrufe / Prasad, Nivedita (Hg.) (2021): Geschlechterspezifische Gewalt in Zeiten der Digitalisierung. Formen und Interventionsstrategien. Bielefeld: transcript Verlag. S. 17-46.

Scheffler, Hartmut: Soziale Medien. Einführung in das Thema aus Sicht der Marktforschung. In: König, Christina / Stahl, Matthias / Wiegand, Erich (Hrsg.) (2014): Soziale Medien. Gegenstand und Instrument der Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 13-28.

Süss, Daniel / Lampert, Claudia / Wijnen, Christine W. (2010): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Vogelsang, Verena (2020): Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Sexualisierung und Pronografisierung. In: Sander, Uwe / von Gross, Friederike / Hugger, Kai-Uwe: Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Link.

Von Wensierski, Hans-Jürgen: Medien und soziale Arbeit. Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans / Treptow, Rainer / Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt. S. 981-992.

Zirfas, Jörg (2018): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Internetquellen

Bonfadelli, Heinz (2016): Medien und Gesellschaft im Wandel. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/236435/medien-und-gesellschaft-im-wandel/> [Letzter Stand: 29.03.2022]

Massing, Peter (o. D.): Politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. [bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung/](https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung/) [Letzter Stand: 29.03.2022]

Autorenverzeichnis

Aaron Sfalanga

Aaron Sfalanga studiert Erziehungswissenschaft im Master an der Universität Hildesheim.

Judith Eggers

Judith Eggers besucht den Masterstudiengang Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit/Diversity Education an der Universität Hildesheim

Mona Reicksmann

Mona Reicksmann ist Studentin des Master Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit und Diversity Education an der Stiftung Universität Hildesheim, wo sie bereits ihr Bachelorstudium abschloss. Ihr fachliches Interesse und ehrenamtliches Engagement liegt in den Hilfen zur Er

ziehung, der integrativen Bildungsarbeit und Lernförderung von Kindern.

Wiebke Johannsen

Wiebke Johannsen studiert im Master Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit und Diversity Education an der Stiftung Universität Hildesheim, wo sie schon ihren Bachelor absolvierte. Sie engagiert sich in der Jugendarbeit in Verbindung mit politischer Bildung.

Anne Nicola Johannis-Christensen

Nicola Johannis-Christensen hat ein Masterstudium der Sozialen Arbeit in Aus-, Fort- und Weiterbildung mit sehr guten Leistungen abgeschlossen und an der Uni Hildesheim Erziehungswissenschaft studiert und am Zertifikatsprogramm "Inklusive Bildung der Uni Hildesheim" teilgenommen. Sie ist derzeit als Lehrkraft an

der Fachschule für Sozialpädagogik und dem Beruflichen Gymnasium für Soziales an der BBS Einbeck tätig sowie als Dozentin an der Fachhochschule des Mittelstandes im Bachelorstudengang Sozialpädagogik und Management. Sie hat außerdem Berufserfahrung im Bereich der mobilen Frühförderung und der Koordination eines Familienzentrums.

Lilian Janina Power

Lilian Janina Power, staatlich anerkannte Kindheitspädagogin, studierte Pädagogik der Kindheit und Familienbildung im Bachelor an der Technischen Hochschule Köln. Seit dem Sommersemester 2020 studiert sie Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Pädagogik der Kindheit und Diversity Education im Master. Frau Power spezialisiert und interessiert sich für die inklusive Kindheitspädagogik in Bezug auf Geschlechterdebatten und Heterogenitätsdiskurse sowie für die Familienbildung und -pädagogik.

Sophia Maria Wilden

Sophia Maria Wilden ist staatlich anerkannte Kindheitspädagogin B.A. und Erziehungswissenschaftlerin M.A.. Sie hat ihr Bachelorstudium Kindheitspädagogik an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen Abteilung Paderborn und von 2020 bis 2022 den Master Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Kindheit/ Diversity Education absolviert. Ihren fachlichen Schwerpunkte liegen in der Kindheitspädagogik, der Professionalisierung in der Kindheitspädagogik, dem forschenden Lernen und der Methodenausbildung. Derzeitig arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin für Forschendes Lernen und Methodenausbildung.

Stephan Buchberger

Stephan Buchberger studiert Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Diversity Education (M.A.). Er verfügt über langjährige Erfahrungen der akademischen Selbstverwaltung und beschäftigt sich mit Fragen der Hochschulforschung und Demokratietheorien. Derzeit forscht er in einem bundesweit angelegten

Projekt über die Rolle der studentischen Interessenvertretung an Hochschulen.

mit Gender, Gewalt gegen Frauen, Prävention von Gewalt, Beratung, Bildung und Digitalisierung und politischer Bildung auseinander.

Vanessa Wedmann

Vanessa Wedmann studierte Erziehungswissenschaft im Bachelor an der TU Braunschweig. Im gleichen Fach bewältigte sie den Master mit dem Schwerpunkt Diversity Education an der Uni Hildesheim.

Nora JU Gallisch

Parallel zum jetzigen Master ist Nora JU Gallisch im Bachelor Psychologie an der Uni Hildesheim eingeschrieben. Ihren ersten Bachelor Erziehungswissenschaft mit dem Begleitfach Kunst absolvierte sie ebenfalls an der Uni Hildesheim.

Yvonne Burlage

Yvonne Burlage studiert als Schwerpunkt Diversity Education im Master Erziehungswissenschaft und hat davor auch schon an der Uni Hildesheim den Bachelor gemacht. Sie setzt mich viel