

Stock, Manfred

Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen. Das Beispiel der pädagogischen Berufe

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 22 (2013) 1, S. 160-172



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Stock, Manfred: Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen. Das Beispiel der pädagogischen Berufe - In: *Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung* 22 (2013) 1, S. 160-172 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-162651

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-162651>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

<https://www.hof.uni-halle.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen

Das Beispiel der pädagogischen Berufe

Manfred Stock
Halle-Wittenberg

Analysen zum Verhältnis von Hochschulentwicklung und Akademikerbeschäftigung gehen zumeist davon aus, dass die Entwicklung der Hochschulen einem Qualifikationsbedarf folge, der in den Bereichen beruflicher Arbeit entstehe: in der Wirtschaft, im Gesundheitswesen oder auch im Bereich von

Bildung und Erziehung selbst. Das Verhältnis von Bildung und Beschäftigung wird dabei in Begriffen beschrieben, die man ihrerseits wiederum als die Begriffe eines bildungsökonomischen Materialismus beschreiben könnte. Dem lässt sich die Auffassung gegenüberstellen, dass das Hochschulsystem nicht auf einen vorfindlichen Bedarf reagiere, sondern diesen vielmehr selbst erst generiere. Inwiefern die beiden Auffassungen im Hinblick auf die Akademisierung pädagogischer Berufe berechtigt sind, ist das Thema des vorliegenden Beitrags.¹

Parsons' Modernisierungstheorie

Fragt man nach Theorien, die die Hochschulentwicklung nicht schlicht als Folge eines Qualifikationsbedarfs der Arbeitswelt betrachten, so ist man vor allem auf die Modernisierungs- und Professionalisierungstheorie Talcott Parsons' (1971 und Parsons/Platt 1973) verwiesen. Er entwickelt ein paradigmatisches Gegenmodell zum bildungsökonomischen Materialismus. Für Parsons geht der soziale Wandel in der zeitgenössischen Phase der Moderne hauptsächlich von Forschungsuniversitäten aus. Getragen werde er von den Professionen, wobei Parsons mit einem sehr weiten Professionsbegriff arbeitet. Die Expansion der Hochschulbildung ist für Parsons die Grundlage eines Modernisierungsschubes in den anderen Bereichen der Gesellschaft im Allgemeinen und in der Wirtschaft im Be-

¹ Der Aufsatz ist im Zusammenhang mit dem von der DFG geförderten Forschungsprojekt „Wandel akademischer Bildung in Deutschland (1950-2005)“ entstanden.

sonderen. Zunächst habe die gesellschaftliche Modernisierung auf der industriellen und demokratischen Revolution beruht, in der zeitgenössischen Phase nach dem Zweiten Weltkrieg dagegen vor allem auf der Bildungsrevolution. Sie erfasse nach dem primären und sekundären auch den tertiären Bildungsbereich. Mit dessen Expansion entwickle sich die Hochschulbildung von einer Elitebildung zur „mass education“, also zur Bildung aller. Normative Standards kognitiver Rationalität, die mit der wissenschaftlichen Bildung an der Universität verknüpft seien, fänden mit der Hochschulexpansion mehr und mehr auch in anderen Bereichen der Gesellschaft Anerkennung.

Ausgangspunkt der Modernisierung sei die autonome Entwicklung der Forschungsuniversität, in der das Collegestudium, das Graduiertenstudium und das Studium an den Professional Schools auf je spezifische Weise an der Wissenschaft und den mit ihr institutionalisierten Normen orientiert sind. Nach Parsons bedienen die Leistungen, die die Universitäten für andere Bereiche der Gesellschaft erbringen, nicht schlicht einen vorgegebenen Bedarf oder andere Vorgaben, sondern die Universitäten üben ihrerseits einen Druck aus – bei Parsons ist es vor allem ein normativer – insofern sie ihre Leistungen im Zuge ihrer Expansion den anderen Bereichen in der Form der Akademisierung und Professionalisierung gleichsam einprägen.

Allerdings ersetzt Parsons in seiner Argumentation den materialistischen Basis-Überbau-Determinismus des bildungsökonomischen Ansatzes in letzter Konsequenz durch einen Kulturdeterminismus. Die anderen Bereiche der Gesellschaft, so seine Annahme, machten sich im Zuge der Hochschulexpansion und der zunehmenden Akademikerbeschäftigung bruchlos die normativen Standards zu eigen, die mit dem Erwerb einer akademischen Bildung einhergingen.² Diese Annahme wird zu hinterfragen sein.

Im Folgenden soll die Akademisierung der pädagogischen Berufe in Deutschland im Lichte der beiden genannten theoretischen Ansätze betrachtet werden: des bildungsökonomischen Materialismus und Parsons' Modernisierungstheorie. Dabei geht es nicht um die beiden Argumentationen im Einzelnen, sondern um deren grundsätzliche Stoßrichtungen. Mit anderen Worten: Es geht darum, den anhaltenden Trend einer Akademisierung der pädagogischen Berufe zwischen zwei Polen zu rekonstruieren: 1.) einer nachfrage- oder bedarfsbezogenen Ableitung; 2.) einer Erklärung, die den Akademisierungstrend auf eine prägende Kraft zurückführt, die vonseiten des Hochschulsystems auf die Beschäftigungsent-

² Dies kann hier nur angedeutet werden. Vgl. dazu ausführlich Stock (2005: 261ff.).

wicklung ausgeübt werde. Dazu wird ein Vorgehen in historisch-soziologischer Perspektive gewählt, das die Akademisierung der pädagogischen Berufe von den höheren Lehrberufen über die der Volksschullehrer bis hin zur Akademisierung der Erzieherrollen im frühpädagogischen Bereich verfolgt.

Die Verwissenschaftlichung der professionellen Fächer

Die Akademisierung der Lehrer für höhere Schulen im 19. Jahrhundert in Deutschland steht im engen Zusammenhang mit dem Aufstieg der philosophischen Fakultät, der die moderne Universität, das heißt die Forschungsuniversität, hervorgebracht hat.

In der vormodernen Universität hatten die Studiengänge der klassischen Professionen eine vorherrschende Stellung. Sie bildeten die drei oberen Fakultäten und verwalteten einmal jenes Wissen, dem in der Gesellschaft das höchste Prestige zugemessen wurde und das sämtliche Beziehungen des Menschen gegenüber den äußeren und inneren Mächten umfasste: Seine Beziehungen zu Gott (Theologie), zu anderen Menschen (Recht) und zu sich selbst (Medizin). Zugleich dienten die drei oberen Fakultäten dem politischen Interesse des Landesherren, der über die Universitäten in diesen drei Beziehungen Einfluss auf seine Untertanen nehmen konnte.

Den drei oberen Fakultäten war die philosophische Fakultät als die untere gegenübergestellt. Sie hatte im Mittelalter zunächst propädeutische Leistungen für die oberen Fakultäten zu erbringen und umfasste die sogenannten freien Künste (*artes liberales*), also Grammatik, Rhetorik, Dialektik sowie Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie (vgl. Luhmann 1998: 950ff.). Die philosophische Fakultät wurde zum Ausgangspunkt einer Transformation, die im 18. Jahrhundert zur modernen Universität führte, weil an ihren Türen die Befugnis des Landesherren endete, festzulegen, wie und was gelehrt werden sollte. Die philosophische Fakultät war – wie es Kant im „Streit der Fakultäten“ formuliert hat – allein der „Wahrheit der Lehren, die sie aufnehmen ... soll“, verpflichtet und konnte insofern „als frei und nur unter der Gesetzgebung der Vernunft, nicht der Regierung stehend gedacht werden“ (Kant 1984 [1798]: 24).

Der Aufstieg der philosophischen Fakultät verdankte sich dieser Autonomie. Sie zeigte sich in vielerlei Weise. Die Gegenstände der wissenschaftlichen Forschung und Lehre wurden nach eigenen Kriterien ausgewählt und die wissenschaftlichen Leistungen wurden ebenso nach eigenen Kriterien bewertet. Damit gründete sich die moderne Universität auf das Prinzip der freien Forschung und Lehre. Bedeutsam für das Wissen,

das die Universitäten vermittelten, wurde die wissenschaftliche Forschung (Stichweh 2005). Infolge der autonomen Bewertung von Forschungsleistungen entstanden Publikationserwartungen und -bemühungen, die spezialisierte Publikationsmedien (Fachzeitschriften) hervorbrachten. Im engen Zusammenhang damit stand die Ausdifferenzierung wissenschaftlicher Disziplinen unter dem Dach der philosophischen Fakultät, besonders dann im 19. Jahrhundert (Stichweh 1984).

Diese disziplinierte Struktur der Wissenschaft gab nun die grundlegenden Gesichtspunkte für die Strukturbildung der Studienfächer in der Hochschullehre vor. Die akademische Lehre ruhte auf der Autonomie der Wissenschaft und deren Entwicklungslogik. Damit änderte sich auch die Wissensgrundlage der professionellen Fächer. Auch sie wurden nun auf eine wissenschaftliche Basis gestellt; die politischen Machthaber hatten keine Definitionsmacht mehr über das Wissen. Medizin beispielsweise wurde nun ein Fach, das unter dem Gesichtspunkt der Anwendbarkeit auf das forschungsbasierte wissenschaftliche Wissen unterschiedlicher Disziplinen zurückgreift und dieses durch klinisches Wissen und die Vermittlung entsprechender praktischer Fähigkeiten ergänzt.

Pädagogen an höheren Schulen (Gymnasiallehrer)

Erzeugte die philosophische Fakultät zunächst die Grundlagen für die Verwissenschaftlichung der klassischen Professionen, so übernahm sie in einem nächsten Schritt im Laufe des 19. Jahrhunderts die Aufgabe, Lehrer für die höheren Schulen auszubilden. Zuvor war das Lehramt an höheren Schulen noch überwiegend von Theologen ausgeübt worden, die nach dem Universitätsstudium kein Pfarramt erhalten hatten. Jetzt wurde der Lehrer an höheren Schulen ein selbständiger Beruf, der seine Ausbildung an der auf wissenschaftlicher Grundlage ruhenden philosophischen Fakultät erhielt. Die Ausbildung der Lehrer für das höhere Schulwesen fiel mit der Ausbildung der wissenschaftlich Gelehrten zusammen. Dem entsprach die Vorstellung, dass es notwendig sei, „zugleich an einem Punkt es zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit zu bringen und daneben jene universale Bildung zu gewinnen, ohne die niemand dem Beruf des Lehrers gerecht werden kann“ (Paulsen 1966 [1902]: 543). Denn der Unterricht in den oberen Klassen ziele darauf ab, „zum selbständigen Sehen, Erfassen und Beurteilen der Dinge zu führen“ (ebd.: 540).

Die philosophische Fakultät wurde damit seit Anfang des 19. Jahrhunderts faktisch zur Berufsfakultät für die höheren Lehrämter (Titze 1987, 1990, 1995). Damit einher ging die fachliche Spezialisierung der Lehrer. Den fachwissenschaftlichen Disziplinen folgte schließlich der Fä-

cherkanon der Gymnasien. Die geltenden Standards der gymnasialen Bildung richteten sich an den akademischen Standards aus, die die Universitäten vorgaben. Allein der Abschluss der „höheren Lehranstalten“ mit dem Abitur berechnete dazu, das Studium an der Universität anzutreten. Das Abitur symbolisierte die Fähigkeit, an einem Universitätsstudium teilzunehmen, „in dem die Studenten von Anfang an als gleichberechnete Diskussionspartner von Professoren gedacht waren, die ihre akademische Lehre mit ihrer Forschung verbinden sollten“ (Zymek 2009: 178).

Vor dem skizzierten Hintergrund kam es in der Folge zu einer wechselseitigen Verstärkung der Bildungsnachfrage. Zum einen expandierten vor allem die Studiengänge für das höhere Lehramt im Rahmen der philosophischen Fakultät, womit die Stärke des Personals für die höheren Schulen zunahm. Es kam zu einer entsprechenden Entwicklung der Nachfrage nach gymnasialer Bildung, die beständig die Zahl der Absolventen mit einer Universitätszugangsberechtigung vergrößerte. Das verstärkte wiederum den Zustrom zu den Universitäten. Der Wandel und die Expansion der gymnasialen und der universitären Bildung bekräftigten sich gegenseitig. Es entstand eine Eigendynamik, in der sich das Bildungssystem gleichsam selbst ausbaute (Titze 1995).

Dies führte dazu, dass die philosophische Fakultät mit ihren verschiedenen Fachrichtungen an Gewicht gegenüber den klassischen Professionsfächern der ehemals oberen Fakultäten gewann. Ende des 19. Jahrhunderts war etwa die Hälfte aller Studenten an den philosophischen Fakultäten eingeschrieben (Titze 1990: 139). Der weitaus größte Teil von ihnen wurde nach Abschluss des Studiums als Gymnasiallehrer selbst wieder im Bildungssystem beschäftigt. Die Expansion des Universitätsstudiums, die Akademisierung der Lehrerrollen für die höheren Schulen und deren Orientierung an akademischen Standards waren untrennbar miteinander verknüpft. In der Logik des „Eigenausbaus“ hatten Universitäten wie Gymnasien im wechselseitigen Bezug aufeinander sowohl teil an der Konstruktion dessen, was als „Bedarf“ an Gymnasiallehrern erschien, als auch dessen, was sich als „Nachfrage“ nach einem Studium bzw. nach einem Gymnasialabschluss darstellte.

Pädagogen des niederen Schulwesens (Volksschullehrer)

Zunächst blieb die Akademisierung der Lehrerrolle auf die „höheren Schulen“ beschränkt. Die Rollen der Lehrer an diesen Schulen waren dadurch scharf abgegrenzt von den Rollen der Volksschullehrer. Die Lehrer der Volksschulen wurden im 19. Jahrhundert in Lehrerseminaren ausge-

bildet, in denen erfahrene Lehrkräfte vor allem ein generalisiertes berufliches Erfahrungswissen an die zukünftigen Lehrer weitergaben.

Mit der Einrichtung Pädagogischer Akademien in Preußen wurde ein erster Schritt in Richtung einer wissenschaftlich begründeten Ausbildung vollzogen. Diese Akademien hatten Fachschulcharakter und waren gleichsam das pädagogische Pendant zu den Bau- und Gewerbeakademien jener Zeit (Lundgreen 2011: 21). An die Tradition der Pädagogischen Akademien der Weimarer Zeit schloss in den 1950er Jahren die Gründung von Pädagogischen Hochschulen an. Zugleich wurde damit die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrern ebenfalls auf eine wissenschaftliche Basis gestellt. Die bislang geltende Unterscheidung zwischen dem volkstümlichen niederen und dem an der Wissenschaft ausgerichteten höheren Schulwesen verlor damit an Überzeugungskraft.

Die Hauptschullehrer sollten jetzt einen wissenschaftlich orientierten Fachunterricht erteilen. Die Pädagogischen Hochschulen erhielten im Zuge dieses Wandels das Promotionsrecht in Erziehungswissenschaften (Lundgreen 2011: 24). Schließlich wurden sie ab 1980 in fast allen Bundesländern in Universitäten integriert, und das Lehramtsstudium wurde den wissenschaftlichen Disziplinen zugeordnet. Nicht nur die Ausbildung für Gymnasiallehrer, sondern für sämtliche Lehrerkategorien fand nun an Universitäten statt.

Ein großer Teil der Studenten der aus der philosophischen Fakultät hervorgegangenen „reinen“ wissenschaftlichen Disziplinen waren nun für das Lehramtsstudium eingeschrieben. In den 1950er Jahren waren von allen Studierenden an den Universitäten und Hochschulen³ nur 20 % Lehramtsstudierende. Deren Quote stieg in den frühen 1970er Jahren auf etwa 36 %, um dann in den späten 1980er Jahren allerdings auf etwa 10 % zu fallen. In den Sprach- und Kulturwissenschaften lag die Quote der Lehramtsstudierenden 1975 bei 65 %, sie sank 1988 auf 23 % und stieg Anfang der 2000er Jahre auf 28 %. Für Mathematik und Naturwissenschaften lag sie 1975 bei 47 %, 1988 bei 10 % und 2001 bei 15 % (Lundgreen et al. 2008: 107).

Der Rückgang der Lehramtsstudierendenquote in den 1980er Jahren hat mit der hohen Lehrerarbeitslosigkeit in jener Zeit zu tun. Vor allem Ende der 70er Jahre bis Ende der 80er Jahre ging die Anzahl der Einstellungen dramatisch zurück. So standen beispielsweise in Nordrhein-Westfalen 1982 erstmals keine Stellen für Einstellungen zur Verfügung (Hüfner/Naumann/Köhler/Pfeffer 1986: 234). Durch den Beamtenstatus

³ Die Fachhochschulen sind in diesen statistischen Angaben nicht enthalten, da dort keine Lehrer ausgebildet werden.

der Lehrer war die Kopplung zwischen Hochschulabschluss und den Positionen des amtlichen Stellenkegels sehr eng. Zum einen führte der Weg von Lehramtsstudienabsolventen so gut wie ausschließlich auf die im Schulsystem vorgehaltenen Lehrerstellen. Zum anderen setzte der Zugang zu diesen Stellen eine Staatsexamensprüfung voraus. Als abzusehen war, dass die Zahl der Lehramtsstudienabsolventen das bestehende Angebot an Stellen übersteigen würde, wurden Bemühungen eingeleitet, die Nachfrage zu erhöhen, u.a. durch Anhebung der Lehrer-Schüler-Relationen. Dies ging so lange gut, bis die Finanzminister der Länder dem Vorgehen ihre Gefolgschaft verweigerten, auf das Überangebot an Lehramtsbewerbern mit einer Ausdehnung der Anzahl der Stellen zu reagieren (vgl. ebd.: 229ff.). Wir haben es hier also nicht mit einem festliegenden und quasi-objektiven Qualifikationsbedarf zu tun, sondern mit einer sozialen und konfliktreichen Konstruktion.

Mit der Errichtung der Pädagogischen Hochschulen sowie ihrer Integration in die Universitäten setzte sich auch für die Sekundarstufe I und die Primarstufe die Tendenz fort, das berufliche Handeln der Lehrer an Standards zu orientieren, die der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Ausbildung an Hochschulen und Universitäten entsprangen. „Wissenschaftsorientierung“ und „Wissenschaftspropädeutik“ waren nun jene Leitbegriffe (Leschinsky/Roeder 1980), denen die Lehrpläne und Fachdidaktiken auch auf diesen Schulstufen folgen sollten.

Pädagogisierung gesellschaftlicher Funktionsbereiche

Die Pädagogik identifiziert mit voranschreitender innerdisziplinärer Differenzierung beständig weitere Problemlagen, die allein zu bewältigen seien durch eine absichtsvolle Erziehung und Personenveränderung, welche zugleich einer pädagogischen, also einer wissenschaftlichen Begründung und Anleitung bedürften. Massenkommunikation, Freizeit, Kunst, Intimbeziehungen, Gefängnishaft, beruflicher Qualifikationserwerb usw. werden auf diese Weise in Einsatzfelder pädagogischer Vermittlungstechnologien oder pädagogischer Interventionen⁴ verwandelt. Und im Zusammenhang damit werden beständig weitere pädagogische Studiengänge an den Hochschulen ins Leben gerufen. Stehen einmal ausgebildete Pädagogen für ein Feld zur Verfügung, so ist eine Dynamik pädagogisie-

⁴ Wir sprechen hier von Interventionen und Vermittlungstechnologien, ohne auf die Frage einzugehen, welche Probleme sich ergeben, wenn in Feldern, die als pädagogische markiert werden und in denen Lehrer im Kontext von Interaktionssystemen operieren, aufseiten der Erzieher unter der Prämisse von Technologisierbarkeit (z.B. im Rückgriff auf didaktische Rezepte) gehandelt wird (zum Problem vgl. etwa Luhmann 1985).

render Verberuflichung in Gang gesetzt, die einen Bedarf an weiteren Absolventen erzeugt. Die Hochschulen und Universitäten erschaffen sich jenen Bedarf, den sie selbst befriedigen.⁵

Erzieherrollen innerhalb eines pädagogisch erschlossenen Feldes, die sich nicht auf eine wissenschaftliche Ausbildung berufen können, verlieren damit ihre Legitimität. Ist einmal Personal verfügbar, dem kraft Abschluss zugeschrieben wird, über pädagogische, das heißt über wissenschaftlich fundierte Technologien oder Interventionsmöglichkeiten zu verfügen, so haben es jene schwer, die auf der Grundlage eines bloßen akkumulierten Erfahrungswissens handeln. Ihrem Handeln wird ein vorpädagogischer Charakter zugewiesen. Es wird in ein Vorfeld des Erziehens manövriert, in dem diffuse Absichten mittels diffuser Praktiken verfolgt werden.

Pädagogisierung sämtlicher Phasen des Lebenslaufes – das Beispiel Frühpädagogik

Nicht nur „neben“ dem schulischen Bereich liegende Felder, sondern auch Felder, die, unter dem Gesichtspunkt des Lebenslaufes betrachtet, der Schule nach- und vorgelagert sind, werden nach der skizzierten Logik als Betätigungsfelder wissenschaftlich ausgebildeter Pädagogen klassifiziert. Auf diese Weise entsteht unter anderem ein Bereich der Frühpädagogik, mit dem wir uns zuletzt exemplarisch beschäftigen wollen.

Auch im Bereich der frühkindlichen Betreuung fand zunächst die Ausbildung, ganz ähnlich wie im sogenannten Volksschulbereich, in Fachschulkursen für Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen statt, und zwar ebenfalls in der institutionellen Form des Seminars. Diese Form wurde auch nach dem Zweiten Weltkrieg beibehalten (Lundgreen 2011).

Der erste Lehrstuhl für Kleinkindpädagogik in Deutschland wurde 1976 an der Freien Universität Berlin gegründet (Krüger/Lütke-Entrup 2008). Bis 2004 ging die Expansion der frühpädagogischen Ausbildung an Universitäten und Hochschulen nur zögerlich voran. Die Zahl der Lehrstühle erhöhte sich in dieser Zeit nur unwesentlich. Einen entscheidenden Wendepunkt markiert das Jahr 2005, in dem die Deutsche Gesell-

⁵ Bereits für Ernst Christian Trapp (1977 [1780]: 21), der als erster weltweit an der Universität Halle auf einen Lehrstuhl für Pädagogik berufen wurde, war eine entsprechende Vorstellung Programm: „Was man mit Sorgfalt treiben muss, dazu muss man sich gehörig vorbereitet haben; man muss der Grundsätze desselben kundig sein und ihre Anwendung sowohl theoretisch als auch praktisch erlernt haben. Das heißt mit anderen Worten: Erziehung muss als eine eigne Kunst von ihren eignen Leuten getrieben werden.“

schaft für Erziehungswissenschaft ein Symposium zum Thema „Akademisierung der Erzieherinnenausbildung?“ veranstaltete. Im Ergebnis wurde erklärt, dass ein „höherer Anteil an akademisch ausgebildetem Personal ... in einzelnen pädagogischen Handlungsfeldern der Kindertageseinrichtungen unverzichtbar“ (DGfE 2005: 1) sei, und es wurde gefordert, entsprechende Studiengänge an den Universitäten und Hochschulen einzurichten, die „schwerpunktmäßig für die vorschulische Bildungsarbeit ... qualifizieren“ (DGfE 2005: 1).

In der Folge stieg die Zahl entsprechender Studienprogramme dramatisch an (Keil/Pasternack/Thielemann 2012). Gegenwärtig gibt es an 77 Hochschulen 104 Studienangebote für den frühpädagogischen Bereich.⁶ Auch wenn der jüngste Bundesbildungsbericht feststellt, dass an den Kindertagesstätten „der Anteil der einschlägig an Hochschulen ausgebildeten Fachkräfte ... mit 3 % weiterhin verschwindend gering“ sei (ABB 2012: 60), so ist hier mit Sicherheit angesichts der Expansion der Studienprogramme eine wesentliche Zunahme zu erwarten.

Dem Phänomen liegen Redefinitionen und Reklassifikationen des beruflichen Handelns von Erzieherinnen und Erziehern im vorschulischen Feld zugrunde, die ihren Ursprung – nach dem bereits aufgezeigten Akademisierungsmuster – ebenfalls in der Wissenschaft haben. Sie werden an den Universitäten und Hochschulen erzeugt, also in jenen Einrichtungen, die zugleich das Personal für die so reklassifizierten Berufsrollen hervorbringen. Exemplarisch sei eine solche Redefinition und –klassifikation anhand eines längeren Zitates aus einer Publikation verdeutlicht, die die Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik und deren Qualifikationsprofile bilanziert. Es heißt dort:

„Für die Beschreibung und Analyse der Handlungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte bietet sich ... ein zusammenführendes Modell an, das die Differenzierung von Handlungsgrundlagen (Disposition), Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung bzw. Handlungsvollzug (Performanz) aufgreift. ... Die Grundlagen der Handlungsfähigkeit resultieren aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von (a) explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen, (b) implizitem Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte sowie (c) Fertigkeiten, z. B. methodischer oder didaktischer Art. Die situative Handlungsbereitschaft wird allerdings wesentlich durch die jeweilige Situationswahrnehmung und -analyse sowie die aktuelle Motivation beeinflusst. Schließlich wird das Denken und Handeln von Menschen grundlegend von einer weiteren Dimension geprägt: von handlungsleitenden Orien-

⁶ Nach der Studiengangsdatenbank der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WIFF). Vgl. <http://www.weiterbildungsinitiative.de/studium/studiengangsdatenbank.html> (26.4.2012).

tierungen, Werthaltungen und Einstellungen. Diese Haltung liegt quasi als handlungsgenerierende Struktur – im Sinne eines individuell-biografischen und kollektiven Habitus – ‚hinter‘ der Ebene der Disposition. Sie beeinflusst damit wesentlich den Prozess der Umsetzung von Wissen und Orientierungen in die Handlungspraxis. Diese Handlungsrealisierungen können einen routinehaften oder auch experimentellen bzw. krisenhaften Charakter haben. Aus der Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft resultiert das konkrete Handeln in der komplexen pädagogischen Situation, das seinerseits – zumindest implizit – evaluiert wird und dann auf Wissen, Motivation und Handlungspotenziale zurückwirkt. Hiermit ist auch der Bezug zum Prozessmodell des professionellen Handelns hergestellt: Im Zuge der Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Ausbildung, oder auch später in der Berufspraxis, müssen einzelne Handlungssituationen immer wieder erfasst, analysiert, geplant, praktisch bewältigt, reflektiert und evaluiert werden. Dieser forschende und selbst-reflexive Habitus sowie die mit ihm verbundene professionelle Haltung stellen einen Schlüssel zur Ausbildung frühpädagogischer Kompetenz dar“ (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011: 42f.)

Es geht hier nicht darum, die Angemessenheit dieser Reklassifikationsprozesse in sachlicher Hinsicht zu beurteilen. Allein der soziale Beschreibungszusammenhang ist von Interesse. Die Qualifikationen, die die beruflichen Positionen verlangen, werden in der Perspektive wissenschaftlicher Disziplinen – hier etwa unter den Gesichtspunkten der Pädagogik, der Psychologie oder der Professionssoziologie – reklassifiziert. Aktuell werden solche Reklassifikationen vor allem im Rückgriff auf den Kompetenzbegriff vorgenommen.

Dies scheint kein Zufall zu sein, denn der Begriff taugt vorzüglich, die so konstruierten Positionsanforderungen und das, was die Ausbildung an den Hochschulen leisten soll (im Zitat: „Kompetenzentwicklung im Rahmen einer Ausbildung“), auf unmittelbare Weise aufeinander zu beziehen. Mit seiner Hilfe wird, ausgehend von der Wissenschaft, von den Hochschulen und Universitäten, ein veritabler Klassifikations-Prozess in Gang gesetzt: Die „Akademisierung“ beruflicher Rollen betrifft nicht nur die Verlagerung der Ausbildung für Erzieher oder andere Berufsgruppen an Hochschulen und Universitäten, sie umfasst auch die beruflichen Positionen selbst. Diese werden reklassifiziert anhand der nun akademischen Abschlüsse sowie anhand der Kompetenzen, die den Inhabern der Abschlüsse zugeschrieben werden.

Die Akademisierung bezieht sich also sowohl auf die Klassifikation des *Personals* (anhand von Abschlüssen) als auch auf die Klassifikation der *Positionen*. Sie verknüpft beide Reklassifikationen miteinander. Mit den neuen Studienprogrammen werden sogleich neue Kriterien und Definitionen der Angemessenheit des beruflichen Handelns institutionalisiert.

Dies erzeugt in der Folge einen Sog im Hinblick auf die weitere Expansion der jeweiligen Studienprogramme.

Fazit

Die aufgezeigte Dynamik von Reklassifikation und Expansion betrifft nicht nur pädagogische Berufe und pädagogische Studienprogramme. Insofern versuchte der Beitrag am Beispiel pädagogischer Berufe eine übergreifende Logik der Akademisierung transparent zu machen.⁷ Diese Logik liegt jenseits einer unidirektionalen Determination der Hochschulentwicklung durch einen vermeintlich „objektiven“ Qualifikationsbedarf. Zu bezweifeln ist aber ebenso, dass, im Sinne Parsons', den akademischen Standards, die in den Universitäten erzeugt werden, auch die *faktische* Rationalität des beruflichen Handelns bruchlos folgt. Gerade Lehrer und Erzieher wissen ein Lied davon zu singen.⁸

Im Zuge der Akademisierung werden allerdings neue berufliche Standards als *geltend* institutionalisiert. Mit den Universitäten als Einrichtungen der Forschung und der akademischen Lehre ist dieser Geltungsanspruch institutionalisiert. Die Wissenschaft betreibt zudem eine ausgefeilte Evaluations- und Testmaschinerie, die ihr beständig die Erfolge der eigenen Akademisierungsbemühungen bescheinigt. Ein Zurückgehen auf das Geltungsniveau bloß erfahrungsbasierter Technologien und Interventionen ist nicht mehr möglich.

Damit ist weder gesagt, dass ein erfahrungsbasiertes berufliches Wissen faktisch an Bedeutung verliert, noch dass wissenschaftlich basierte Technologien und Interventionen sich in der beruflichen Praxis gegenüber erfahrungsbasierten tatsächlich als überlegen erweisen müssen.

⁷ Man denke nur an therapeutische Interventionen, die sich beständig auf weitere Felder ausdehnen, auf Paarbeziehungen, auf Familien etc. Die Interventionen gewinnen an Breite, weil mehr und mehr Verhaltensweisen durch die Wissenschaft als Ausdruck einer psychischen oder sozialen Störung klassifiziert und damit als pathologisch begriffen werden, die vorher schlicht als abweichend galten. Besonders plastisch wird dies, wenn man die Entwicklung des DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) im Zeitverlauf betrachtet (vgl. etwa Illouz 2008: 276ff.). Es werden bestehende und neue Handlungsbereiche auf diese Weise ausgewählt und neu klassifiziert: als Betätigungsfelder spezifischer Professionen. Und die Universitäten stellen zugleich jenes Personal zur Verfügung, das legitimerweise die entsprechenden therapeutischen Interventionen bewerkstelligt.

⁸ So wurde schon bald in den Gymnasien die Lehrerausbildung an den philosophischen Fakultäten als mangelhaft angesehen, worauf man aber erst 1890 in Anlehnung an die Juristenausbildung mit der Einführung eines Referendariats reagierte. Nach Abschluss des wissenschaftlichen Studiums erfolgte nun eine zweijährige praktische Einführung in den Beruf (Oelkers 1993: 39). Auf das Theorie-Praxis-Problem kann hier nicht näher eingegangen werden.

Nicht unberührt von den genannten Akademisierungsprozessen bleibt zudem die gesamte Semantik, in der die entsprechenden beruflichen Felder nun beschrieben werden: „Längst ist der ‚kompetente Säugling‘ Gegenstand der öffentlichen Erziehung“, so eine Bemerkung von Sander (2013: 7), die sich auf eine bayerische Handreichung für Kitas stützt. Und es ist zu erwarten, dass bald auch das Publikum sich mehr und mehr an dieser Semantik orientieren wird.⁹

Literatur

- ABB, Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- DGfE, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2005): Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik“. Vorstand der DGfE. 16.7.2005. URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2005_07_Vorschul%C3%A4dagogik.pdf (25.4.2013).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzen für die Frühpädagogische Berufstätigkeit. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick. Stuttgart, 39-44.
- Hüfner, Klaus/Naumann, Jens/Köhler, Helmut/Pfeffer, Gottfried (1986): Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Illouz, Eva (2008): Die Errettung der modernen Seele. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel (1984 [1798]): Der Streit der Fakultäten. Leipzig: Philipp Reclam jun.
- Keil, Johannes/Pasternack, Peer/Thielemann, Nurdin (2012): Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme (HoF-Arbeitsbericht 2/2012). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF).
- Krüger, Heinz-Hermann/Lütke-Entrup, Monika (2008): Der akademische Arbeitsmarkt für Frühpädagogen. Qualifizierung und Nachfrage von wissenschaftlichen Nachwuchskräften. In: Thole, W. et al. (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Budrich, 317-328.
- Leschinsky, Achim/Roeder, Peter M. (1980): Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Projektgruppe Bildungsbericht: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 1. Reinbeck: Hamburg, 283-391.
- Luhmann, Niklas (1985): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Diederich, Jürgen (Hrsg.): Erziehender Unterricht – Fiktion und Faktum? Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, 77-93.
- Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Bd.2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

⁹ Vgl. Illouz (2009), die am Beispiel des therapeutischen Diskurses zeigt, wie sich dieser auf die Lebenswelt, das emotionale Leben der Menschen und ihre Selbstbeschreibungen auswirkt.

- Lundgreen, Peter (2011): Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, 9–39.
- Lundgreen, Peter/Scheunemann, Jana/Schwibbe, Gudrun (2008): Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001 (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 8). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Oelkers, Jürgen (1993): Perspektiven der Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1993, Heft 1, 35-44.
- Parsons, Talcott (1971): *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1973): *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Paulsen, Friedrich (1966): *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Hildesheim: Olms.
- Sander, Wolfgang (2013): Im Land der kompetenten Säuglinge. Wie Legitimationsfloskeln vom Kindergarten bis zur Hochschule den Kompetenzbegriff aushöhlen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26. April, S. 7.
- Stichweh, Rudolf (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (2005): Die Universalität wissenschaftlichen Wissens. In: Gloy, Karen/Zur Lippe, Rudolf (Hrsg.): *Weisheit – Wissen – Information*. Göttingen: V&R Unpress, 177–191.
- Stock, Manfred (2005): *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Titze, Hartmut (1987): *Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820-1944* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, Hartmut (1990): *Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Titze, Hartmut (1995): *Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830 bis 1945* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 1: Hochschulen, 2. Teil). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Trapp, Ernst C. (1977 [1780]): *Versuch einer Pädagogik: Von der Notwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigene Kunst zu studieren*. Paderborn: Schöningh.
- Zymek, Bernd (2009): Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (2), 175–193.

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion: Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg
<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491/87 62 090, Fax: 03491/466 255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466 254, Fax: 03491/466 255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN: 978-3-937573-36-6

Die Zeitschrift „die hochschule“ versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung. Als Beihefte der „hochschule“ erscheinen die „HoF-Handreichungen“, die sich dem Transfer hochschulforscherischen Wissens in die Praxis der Hochschulentwicklung widmen.

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de> >> Redaktion.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (www.hof.uni-halle.de). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung). Durch einen Kooperationsvertrag ist HoF mit dem WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg (www.wzw-lsa.de) verbunden.

Als Beilage zu „die hochschule“ erscheint der „HoF-Berichterstatte“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg. Daneben publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (http://www.hof.uni-halle.de/publikationen/hof_arbeitsberichte.htm) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig. Ein quartalsweise erscheinender HoF-Newsletter kann unter <http://lists.uni-halle.de/mailman/listinfo/hofnews> abonniert werden.

*Umschlagseite: Kindergarten im Schloss Germersleben, August 1952
(Bundesarchiv Bild 183-15825-0003, Foto: Biscan)
Cartoon Umschlagrückseite: HOGLI (Amelie Glienke)*

Berufsfelder im Professionalisierungsprozess

Geschlechtsspezifische Chancen und Risiken

Jens Gillessen; Johannes Keil; Peer Pasternack:

Professionalisierungsprozesse und Geschlecht.

Zur Einleitung6

Birgit Geissler:

Professionalisierung und Profession. Zum Wandel klientenbezogener

Berufe im Übergang zur post-industriellen Gesellschaft.....19

Marita Metz-Becker:

Hebammen und medizinische Geburtshilfe im 18./19. Jahrhundert.....33

Eva-Maria Krampe:

Krankenpflege im Professionalisierungsprozess.

Entfeminisierung durch Akademisierung?43

Peer Pasternack:

Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung.

Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen.....57

Tim Rohrmann:

Mehr Männer in Kitas. Re-Stereotypisierung oder

Chance für Geschlechtergerechtigkeit?78

Johannes Keil:

Professionsverständnisse in der Frühpädagogik. Genderspezifische

Konsequenzen der bisherigen Teilakademisierung88

Margrit Brückner:

Professionalisierung und Geschlecht im Berufsfeld Soziale Arbeit107

Kim-Patrick Sabla:

Professionalisierung und Geschlecht in der Kinder- und Jugendhilfe.

Die Verberuflichung des Alltäglichen?118

<i>Susanne Ihsen:</i> Zur Professionalisierung des Ingenieurberufs in Deutschland. Technik ist männlich?.....	126
<i>Bernd Thomas:</i> Von der Exotik zur Dominanz. Frauen und Männer im Lehramt für die Grundschule	138
<i>Wiebke Bobeth-Neumann:</i> „Ihr dürft nicht verbissen sein“. Professionalisierung angehender Schulleiterinnen und -leiter und geschlechtsspezifische Hierarchisierung	150
<i>Manfred Stock:</i> Hochschulentwicklung und Akademisierung beruflicher Rollen. Das Beispiel der pädagogischen Berufe	160

FORUM

<i>Tobias Sander; Jan Weckwerth:</i> Der soziologische Kompetenzbegriff und seine Konsequenzen für eine echte Kompetenzentwicklung an Hochschulen.....	173
--	-----

PUBLIKATIONEN

<i>Peer Pasternack; Daniel Hechler:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945.....	181
---	-----

Autorinnen & Autoren	191
---------------------------------------	-----

Autorinnen & Autoren

Wiebke Bobeth-Neumann, Dr. phil., Lehrerin und Studienleiterin für Pädagogik am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH). eMail: wiebke.bobeth@iqsh.de

Margrit Brückner, Prof. Dr. phil. habil., Soziologin und Supervisorin, Fachhochschule Frankfurt a. M., Professorin (bis 2012) und Lehrbeauftragte am Fachbereich Soziale Arbeit. eMail: brueckn@fb4.fh-frankfurt.de

Birgit Geissler, Prof. Dr. rer. pol., Soziologin, Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld. eMail: birgit.geissler@uni-bielefeld.de

Jens Gillessen, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) und Lehrbeauftragter für Philosophie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. eMail: jens.gillessen@hof.uni-halle.de

Daniel Hechler M.A., Forschungsreferent am WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt Wittenberg. eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Susanne Ihsen, Prof. Dr. phil., Soziologin, Technische Universität München, Professorin für Gender Studies in Ingenieurwissenschaften. eMail: ihsen@tum.de

Johannes Keil M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung (HoF) Halle-Wittenberg. eMail: johannes.keil@hof.uni-halle.de

Eva-Maria Krampe, Dr. phil., Soziologin, Fachhochschule Frankfurt a.M., Fachbereich 2 (Qualitätsmanagement), Lehrbeauftragte in den Bachelor-Studiengängen Pflege. eMail: emkrampe@fb2.fh-frankfurt.de

Marita Metz-Becker, Prof. Dr. phil. habil., Professorin am Institut für Europäische Ethnologie/Kulturwissenschaft der Philipps-Universität Marburg. eMail: metzbeck@staff.uni-marburg.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Leiter WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt. eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Tim Rohrmann, Dr., Diplom-Psychologe, freier Mitarbeiter der Koordinationsstelle „Männer in Kitas“ an der Katholischen Hochschule für Sozialarbeit Berlin. eMail: rohrmann@wechselspiel-online.de

Kim-Patrick Sabla, Prof. Dr. phil., Erziehungswissenschaftler und Sozialpädagoge, Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften. eMail: kim-patrick.sabla@uni-vechta.de

Tobias Sander, Dr. phil., Leiter des Bereichs Studium und Lehre an der Hochschule Hannover. eMail: tobias.sander@fh-hannover.de

Manfred Stock, PD Dr. phil., Soziologe, z.Z. Vertretung der Professur für Bildungs- und Mikrosoziologie am Institut für Soziologie der MLU Halle-Wittenberg. eMail: manfred.stock@hof.uni-halle.de

Bernd Thomas, Prof. Dr. phil. habil., Grundschulpädagogik, Historische Bildungsforschung, Didaktik des Sachunterrichts, Universität Hildesheim, Direktor des Instituts für Grundschuldidaktik und Sachunterricht. eMail: bernd.thomas@uni-hildesheim.de

Jan Weckwerth, M.A. Politikwissenschaftler, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule Hannover. eMail: jan.weckwerth@fh-hannover.de