



Fabian Kessl | Andreas Polutta |  
Isabell van Ackeren | Rolf Dobischat |  
Werner Thole (Hrsg.)

# **Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung?**

Erziehungswissenschaftliche  
Vergewisserungen

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Kessl/Polutta/Ackeren/Dobischat/Thole, Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung?, ISBN 978-3-7799-4294-8

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4294-8>

Fabian Kessl, Andreas Polutta, Werner Thole,  
Isabell van Ackeren und Rolf Dobischat

# Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung?

Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen

## 1. Pädagogik, Professionalität und Prekarität: Relationierungen

Die pädagogische Berufstätigkeit in den zentralen Feldern der schulischen Bildung, der Sozialen Arbeit, der Pädagogik der Kindheit sowie der Erwachsenen- und beruflichen Weiterbildung ist mit fundamentalen Veränderungen konfrontiert. So stellen sich in den pädagogischen Berufen gegenwärtig weitreichende Fragen, etwa danach, ob das berufliche Qualifikationsniveau angesichts sich verändernder Ausbildungsstrukturen und Beschäftigungsverhältnisse eher abgesenkt wird oder im Rahmen neuer und veränderter Akademisierungsprozesse eher erhöht werden kann, ob zukünftig ein höherer Grad an Spezialisierung oder an Generalisierung angestrebt werden muss und wie mit steigenden Anforderungen an die beruflichen Fähigkeiten bei gleichzeitiger Flexibilisierung, Kommerzialisierung, Internationalisierung und Mediatisierung der Beschäftigungsverhältnisse umzugehen ist. Der Titel des vorliegenden Bandes „Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung?“ greift damit verbundene Fragen und Widersprüche auf. Zugleich ist er erklärungsbedürftig, denn er ruft Konnotationen auf, die im Titel noch unbestimmt bleiben. So wird eine Relation zwischen Prozessen der Prekarisierung und der Pädagogik unterstellt, ohne dass deutlich markiert wird, um welche Prekarisierungsprozesse es sich hierbei handelt. Offen bleibt weiterhin, ob die implizit aufgerufenen Verunsicherungen sich auf

- die pädagogischen Felder und die hier beobachtbaren Grenzverschiebungen, beispielsweise zwischen Schule und Jugendhilfe oder zwischen Weiterbildung und Sozialpädagogik, das pädagogische Tun auf der Ebene der konkreten Interaktionen,

- die Beschäftigungsverhältnisse in den pädagogischen Handlungsfeldern oder auf
- das pädagogische Denken und damit auch auf die wissenschaftlichen Reflexionen

beziehen. Zugleich wird über den Untertitel „Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen“ nahe gelegt, dass die genannten Entwicklungen aus disziplinärer Sicht relevant und daher erziehungswissenschaftlich zu diskutieren sind. Offen und unbestimmt bleibt, wie, warum und in welcher Weise die in den Blick genommenen Prozesse erziehungswissenschaftlich von Interesse sind.

In dieser Einleitung werden einige Systematisierungsvorschläge gemacht und daran anschließende Perspektiven zum Themenfeld Prekarisierung und Pädagogik formuliert.

Bislang war die Prekarisierungsforschung vornehmlich das Geschäft von Soziologen (vgl. u. a. Dörre 2009). In der Erziehungswissenschaft war und ist eine Forschung, zumindest unter dieser Titulatur, nicht auszumachen. Aber auch eine breiter geführte Debatte, die Fragen der „pädagogischen Prekarität“ oder der „Prekarität der Pädagogik“ aufgreift, ist bisher prominent nicht zu erkennen, obwohl durchaus Beiträge vorliegen, die die angesprochenen Fragen, beispielsweise im Kontext der Thematisierung sozialstaatlicher Veränderungen (vgl. u. a. Olk 2007, 2009), der Veränderungen der Bildungslandschaft (vgl. u. a. Kilius/Kluge/Reisch 2002; Aufenanger u. a. 2010) oder der Professionalisierung des (Weiter-)Bildungspersonals (vgl. u. a. Dobischat/Fischell/Rosendahl 2010) aufgreifen und diskutieren. Mit dem vorliegenden Band wird auch nicht der Anspruch auf eine erziehungswissenschaftliche Prekarisierungsforschung formuliert – das würde schon die interdisziplinäre Anlage des Bandes nicht zulassen, die vor allem die soziologische Perspektive explizit mit einschließt. Mit diesem Band wird aber dafür plädiert, zu diskutieren, (1.) ob und inwiefern die pädagogischen Felder und die pädagogischen Berufe gegenwärtig Prozessen der Prekarisierung unterliegen, (2.) ob und in welcher Weise spezifische pädagogische Momente von Prekarisierung feststellbar sind und (3.) ob „die Pädagogik“ oder „PädagogInnen“ als AkteurInnen einer Prekarisierung auszumachen sind.

Ausgangsannahme ist dabei, dass Pädagogik weder nur Subjekt noch nur Objekt von Prekarisierungsprozessen ist. Dennoch stehen Pädagogik und Prekarität in der Tat in einer Beziehung – einer Beziehung, die möglicherweise weiter reicht als das Phänomen, das soziologisch in den vergangenen Jahren mit der Prekarisierung von Beschäftigungs- und Lebensverhältnissen markiert wird.

## 2. Zum Begriff der Prekarisierung und des Prekär-Seins

Mit dem Begriff der Prekarisierung wird soziologisch ein Prozess der strukturellen Verunsicherung, vor allem in Bezug auf Erwerbsverhältnisse beschrieben. Robert Castel (1995, dt. 2000) hat bereits Mitte der 1990er Jahre in seiner Genealogie der französischen Erwerbsgesellschaft *Les métamorphoses de la question sociale* die Ausbildung einer „Zone der Prekarität“ diagnostiziert, die sich zunehmend ausweitet. In dieser Zone, so Castel, finden sich in zunehmender Art und Weise flexibilisierte Arbeitsverhältnisse, aber auch Vollerwerbstätigkeiten im Niedriglohnbereich. Die damit markierte Veränderung in der Klassen- und Sozialstruktur bestehender Gesellschaften in Frankreich oder der Bundesrepublik Deutschland hat zwar bis heute nicht zu einer Auflösung der Mittelschichten geführt, wie immer wieder befürchtet wurde, aber zu einem Anwachsen der Ränder der Gesellschaft (Burkhardt et al. 2012). Mit dieser wachsenden Prekarisierung des Sozialen lässt sich aber auch in der Mittelschicht immer deutlicher die Präsenz von „Verwundbarkeiten und Verletzungen, Rücksichtslosigkeit und Schutzbedarf, Gelegenheiten und Gefährdungen, Durchsetzungsvermögen und Hilflosigkeit“ zwischen „Deklassierungssorgen und Aufstiegsfrustrationen“ beobachten (Vogel 2009, S. 15). Prekarität, so fasst es Pierre Bourdieu bereits Ende des letzten Jahrhunderts zusammen, hat bei dem, „der sie erleidet, tiefgreifende Auswirkungen“. (...) Indem sie die Zukunft überhaupt im Ungewissen lässt, verwehrt sie den Betroffenen gleichzeitig jede rationale Vorwegnahme der Zukunft und vor allem jenes Mindestmaß an Hoffnung und Glauben an die Zukunft, das für eine vor allem kollektive Auflehnung gegen eine noch so unerträgliche Gegenwart notwendig ist.“ (Bourdieu 1998, S. 100)

Die europäische Finanzkrise, die sich bekanntermaßen keineswegs auf Europa beschränkt, dynamisiert die angedeuteten Prozesse in einer vor zehn Jahren noch nicht erahnten Geschwindigkeit. Quoten von Jugendlichen ohne Anstellungsverhältnisse in den europäischen Mittelmeerländern von mittlerweile 25 % bis über 60 % der unter 25-jährigen Jugendlichen können hierfür exemplarisch stehen (Eurostat 2013). Entgegen den Thesen einer Verzeitlichung – also der Zunahme von zeitlich befristeten Armutssituationen – und Entgrenzung – der Entkopplung von bestimmten sozialen Milieus – von Armut geht Olaf Groh-Samberg (2005) für die Bundesrepublik Deutschland davon aus, dass sich der Anteil prekärer Lebenssituationen weiter verfestigt. In seiner Analyse des Zusammenhangs von Einkommen, Lebenslage und Zeitdauer identifiziert er insgesamt fünf verschiedene Zonen der Armut: Wohlstand, temporäre oder einseitige Prekarisierung<sup>1</sup>,

---

1 Personen weisen in einer der beiden Armutsdimensionen – Einkommen, Lebenslage

inkonsistente Armutslagen, Prekarität und dauerhafte, multiple Armut. Es zeigt sich außerdem, dass ein zwischen 6% und 7% liegender Anteil aller Personen in dauerhafter, multipler Armut lebt und sich somit in der Position der strukturellen Ausgrenzung befindet. Der Zone der „Prekarität“ sind darüber hinaus zwischen 21% und 25% zuzurechnen – weder ein hohes noch ein mittleres Einkommen kann demnach durchgängig prekäre Lebenssituationen oder Armut verhindern, umgekehrt haben instabile Lebenslagen in mehreren Dimensionen keineswegs generell eine Armutssituation zur Folge.

Diese strukturelle Verunsicherung – sowohl als reale Erfahrung von den BezieherInnen von Transfereinkommen als auch als gefühlte Bedrohung auf Seiten von AkademikerInnen, zum Beispiel wenn diesen in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen die Erwerbslosigkeit droht – ist Ausdruck einer „neuen kapitalistischen Formation, (...) eines funktionierenden Finanzmarkt-Kapitalismus“<sup>2</sup> (Dörre 2009, o.S.). Prekarisierung beschreibt also soziologisch einen Prozess der strukturellen Verunsicherung, der auf die seit den 1970er Jahren fundamental veränderten Regulations- und Gestaltungsmuster des Sozialen verweist. Isabell Lorey (2011) spricht deshalb von einer „gouvernementalen Prekarisierung“. Sie unterscheidet von dieser veränderten Regulationslogik, diesem Regieren über Prekarität, ein zweites Moment des Prekären: das „Prekärsein“. Im Anschluss an Judith Butler fasst sie darunter eine „ontologische Dimension von Leben und Körpern“, die auf die konstitutiv-soziale Dimension des Menschseins verweist. Alteritätstheoretisch deutet das Prekärsein nämlich auf die Verwiesenheit der Menschen aufeinander, aufgrund ihres verletzlichen Daseins.<sup>3</sup>

Für die erziehungswissenschaftliche Fachdebatte sind die Kategorien der Prekarisierung wie des Prekärseins in unterschiedlicher Weise relevant. Zuerst kann sie auf einen bestimmenden Aspekt im pädagogisch-professionellen Handlungsvollzug aufmerksam machen:

---

– starke Schwankungen oder dauerhafte prekäre Lagen auf, nehmen jedoch in der jeweils anderen Position weitgehend gesicherte Lagen ein (vgl. Groh-Samberg 2005). Prekarität liegt im Unterschied zu Prekarisierung dann vor, wenn „prekäre Lebenslagen in mindestens einer Dimension auf Dauer gestellt sind und kaum noch gesicherte Lagen auftreten“ (Groh-Samberg 2005, S. 655).

- 2 Finanzmarktkapitalismus bezeichnet die Hegemonie eines Produktions-, und damit verbundenen Regulationsregimes, das nicht auf der Fertigungsindustrie, sondern auf der Konstruktion und dem Handeln von Finanzprodukten basiert.
- 3 Isabell Lorey (2011, o.S.) unterscheidet noch eine dritte Dimension des Prekären, die „Prekarität“: Die Dimension des Prekären, „die *Prekarität* ist als Ordnungskategorie zu verstehen, die Effekte unterschiedlicher politischer, sozialer wie rechtlicher Kompensationen eines allgemeinen Prekärseins bezeichnet.“

- Die soziologische Diagnose einer Prekarisierung der alltäglichen Lebensführungsmuster verweist insbesondere auf die veränderte Realität im Bereich der Lohnarbeit – sowohl auf Seiten von NutzerInnen und AdressatInnen pädagogischer Angebote (z.B. alleinerziehende Mütter als Niedriglohnbezieherinnen in sozialpädagogischen Bildungsangeboten) als auch
- auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte selbst in den unterschiedlichen Arbeits- und Handlungsfeldern.
- Die Einsicht in die konstitutive Verwundbarkeit des Menschen, dessen *Prekäresein*, bietet weiterhin eine ethische Handlungspositionierung für pädagogisch Tätige an, die sich zugleich der systematischen Bestimmung einer Konzeption des Guten enthält.
- Diese Einsicht kann schließlich den Begründungsanker für eine partizipatorisch-demokratische Gestaltung pädagogischer Handlungskontexte und der darin eingelagerten pädagogischen Beziehung darstellen.

Die soziologische Rede von der Prekarisierung kann somit als sensibilisierendes Konzept für gegenwärtig ganz unterschiedliche Entwicklungsdynamiken dienen, die allerdings in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bisher weitgehend unterbelichtet geblieben sind.

### **3. Prekaritäts- und Prekarisierungstendenzen in pädagogischen Berufsfeldern**

Die Tendenz zur Prekarität und Prekarisierung pädagogischer Berufe sind insbesondere im Bereich der Sozialpädagogik und der Pädagogik der frühen Kindheit kein neues Phänomen, insofern in diesen, klassisch weiblichen Berufen das Modell der Zuverdienerinnen – seit dem Ende des 19. Jahrhunderts und verstärkt dann im 20. Jahrhundert im Arrangement mit dem männlichen Ernährermodell (male breadwinner, vgl. Wersing 2006) etabliert ist. Zwar sind Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit auch am Beginn des 21. Jahrhundert weiterhin in diesem Sinne „weibliche Berufe“ (Heite 2008). Zugleich ist aber die Konstellation des männlichen Ernährermodells nicht nur geschlechterpolitisch zunehmend aufgekündigt, sondern auch funktional nicht mehr tragfähig, da viele männliche Arbeitnehmer nicht mehr über die Einkommen verfügen, die ihnen noch die Finanzierung eines Familienhaushalts ermöglichen würden (vgl. WSI-Beiträge 3/2013). Außerdem breitet sich gerade im Sozial- und Bildungsbereich eine Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen auch in Felder aus, die vormals über eine sichere Beschäftigungs- und Einkommensstruktur verfügen haben. Der Ausbau freiberuflicher Vollerwerbstätigkeit in der Erwach-

senen- und beruflichen Bildung oder die Etablierung von Modellen der angestellten LehrerInnen stehen für diese Entwicklung exemplarisch.

Zeitlich befristete Anstellungsverträge – auch an Schulen – erschweren längerfristige Lebensplanungen und aufgrund der Novellierungen der Sozialgesetzgebung sind beispielsweise allein in der bundesweiten Weiterbildungsbranche 40.000 Beschäftigungsverhältnisse bedroht (Odenwald 2007). Die aktuell angekündigten Einsparungen bei beruflichen Eingliederungsleistungen werden demnach zu massiven Personalreduktionen führen und die schon äußerst unsicheren Arbeitsbedingungen von Fort- und WeiterbildungnerInnen weiter verschlechtern. So verweisen vorläufige Ergebnisse eines aktuellen Forschungsprojektes zur Beschäftigungssituation in der Weiterbildung auf prekäre Einkommensverhältnisse, die vornehmlich Freiberufler in der öffentlich-geförderten beruflichen Weiterbildung betreffen (vgl. Dobischat/Hufer 2013). Nicht wenige der hochqualifizierten MitarbeiterInnen arbeiten schon heute für Bruttolöhne von 1.500 Euro und weniger. Nicht besser sieht die Situation für die pädagogischen Beschäftigten in der berufsqualifizierenden Kinder- und Jugendhilfe, der sozialpädagogischen Familienhilfe sowie in den Integrationshilfen und den Sprachförderungsmaßnahmen aus. Die MitarbeiterInnen der Sozialen Arbeit adressieren ihre Dienstleistungen inzwischen nicht mehr nur an Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die sich in Armutslagen befinden, sondern Soziale Arbeit präsentiert sich als Erwerbsarbeit zunehmend selbst in prekarisierter Form. Die Auslagerung respektive das Outsourcing von Einrichtungen und Betriebs-einheiten bei öffentlichen, insbesondere aber bei privaten, freien Trägern, die Diversifizierung und Ausdünnung von Arbeitsfeldern, die Spezialisierung und Rationalisierung der methodischen Settings, die organisatorische Ausgliederung von Angeboten, Maßnahmen und Projekten sowie die Zusammenlegung von Einrichtungen, Projekten und Angebotssegmenten verstärken diese schleichende Verunsicherung von Beschäftigungsverhältnissen (vgl. u. a. Eichinger 2009).

Paradoxerweise ist parallel zu dieser Entwicklung und unter den gegebenen Umständen ein Mangel an qualifizierten pädagogischen Fachkräften zu registrieren. Konservative Schätzungen gehen aktuell davon aus, dass aufgrund der mit dem Kinderförderungs-Gesetz (KiföG) verbundenen Ziele und des altersbedingten Ausscheidens von ca. 25.000 PädagogogInnen in den kommenden Jahren mehr als 110.000 neue Fachkräfte für eine Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen zusätzlich qualifiziert werden müssen. Über die bisherigen Qualifizierungsangebote – jährlich schließen momentan 16.000 SchülerInnen eine sozialpädagogische Fachschule und 8.200 SchülerInnen eine für eine Tätigkeit im Sozialbereich qualifizierende Berufsfachschule erfolgreich ab – ist dieser Bedarf nicht zu decken (vgl. Rauschenbach/Schilling 2009; Sell/Kersting 2010).

Noch dramatischer zeigt sich die Situation im Bereich der Pflege, also in einem Feld, das durchaus Überschneidungen mit genuin pädagogischen Handlungsfeldern zeigt. Setzt man die heutige Entwicklungslogik voraus, dann wird sich ein Mangel an qualifiziertem Personal insbesondere in der stationären und ambulanten Altenhilfe sowie in der medizinischen Pflege weiter verstärken (Hackmann/Moog 2010, 131f.). Im medizinischen Pflegebereich und in der Altenpflege werden in den nächsten Jahren, gemäß zurückhaltender Prognosen, bis zu 200.000 fachlich qualifizierte Personen zur Bedarfsdeckung zusätzlich benötigt. Im medizinischen, stationären Gesundheitsbereich könnten gegenwärtig sofort bis zu 50.000 Pflegekräfte eingestellt werden. 2020 werden, sollte keine Qualifizierungs- und Einstellungsoffensive gestartet werden, über 140.000 medizinisch ausgebildete Pflegekräfte fehlen und die schon bestehende Personalunterdeckung nochmals gravierend potenzieren. Vertraut man diesen Prognosen, dann wird sich bis zum Jahr 2050 die Zahl der Vollzeitbeschäftigten im Pflegesektor auf bis zu 1,6 Millionen Personen verdreifachen müssen, um dem gestiegenen Pflegebedarf auch nur annähernd gerecht zu werden. Über die bestehenden Qualifizierungsangebote ist dieser Bedarf nicht zu rekrutieren (vgl. Hackmann/Moog 2008; Deutscher-Pflegerat 2009).

Die Prekarisierung der pädagogischen Beschäftigungsverhältnisse realisiert sich aber noch auf weiteren Ebenen, darauf weisen die zitierten Befunde nachdrücklich hin. Denn der gegenwärtige Bedarf an pädagogischen Fachkräften führt auch dazu, dass mit Seiteneinsteiger- und Assistenzprogrammen (u. a. im Lehramt oder im Feld der Ganztagschulen) eine prekäre Fachlichkeit befördert wird. Die Zahl derjenigen, die pädagogische Tätigkeiten ausüben, ohne auf die dazu notwendige akademische Ausbildung zurückgreifen zu können, wird damit wieder deutlich ansteigen.

Zwar ist über die Zusammenhänge bisher zu wenig bekannt, dennoch spricht einiges dafür, dass die gravierende Verschlechterung der psychohygienischen Situation von pädagogischen Fachkräften in der zurückliegenden Dekade, also in dem Zeitraum, in dem auch eine verstärkte Prekarisierung der pädagogischen Berufe zu beobachten ist, keine zufällige Parallelität darstellt. Von LehrerInnen ist seit Jahren bekannt, dass sich die beruflichen Belastungen auch auf ihr psychisches Befinden auswirken (Schaarschmidt 2009; Rothland 2013). Inzwischen weisen die jährlichen Gesundheitsreporte der Krankenkassen für MitarbeiterInnen in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit eine dramatische Zunahme an psychischen Erkrankungen aus. SozialpädagogInnen sind mit 233,3 Arbeitsunfähigkeitstagen je 1.000 Versicherte und mit knapp 24 Ausfalltagen pro Fall mit die am häufigsten mit „Burn-out-Erscheinungen“ registrierte Berufsgruppe in der Statistik der Allgemeinen Ortskrankenkasse. Im Gesundheitsreport der Betriebskrankenkassen (BKK) 2009 wird unter anderem festgehalten, dass



für SozialarbeiterInnen mit 302,3 Ausfalltagen je 100 Beschäftigte neben TelefonistInnen und HelferInnen in der Krankenpflege die meisten Krankheitstage durch psychische Erkrankungen registriert sind (vgl. BKK 2010, S. 111). Damit liegt der Krankenstand aufgrund psychischer Erkrankungen für MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern fast doppelt so hoch wie im Durchschnitt der unterschiedlichen Berufsgruppen insgesamt. Die psychischen Erkrankungen bei den MitarbeiterInnen in der Sozialen Arbeit können auch als ein Indiz für die zeitgleich auszumachende erhöhte Arbeitsintensität angesehen werden, zumal Studien (Bundespsychotherapeutenkammer 2010) darauf verweisen, dass Zeitdruck, Störungen des Arbeitsablaufs, wenig Möglichkeiten, Aufgaben an andere zu delegieren, organisatorische Ungerechtigkeiten, Abnahme der kooperativen Arbeitsbeziehungen und ein Verlust an Möglichkeiten, Arbeitsprozesse selbstständig zu steuern, Prädiktoren für ein höheres Risiko darstellen, an einer Depression zu erkranken. Verwiesen wird zudem darauf, dass die Veränderungen in den Dienstleistungsberufen, Erhöhung von Zeitdruck und Zunahme der Komplexität, zumal wenn parallel Abnahme von Arbeitsplatzsicherheit zu verzeichnen ist, die registrierte Potenzierung psychischer Erkrankungen erklären kann (vgl. Thole 2011).

In seiner Studie „Das Unbehagen in der Gesellschaft“ reflektiert der französische Soziologe und Sozialphilosoph Alain Ehrenberg (2012) den umfassenden Wandel des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft sowie der mentalen Verfassung der Subjekte und deren Beziehung zu den Institutionen. Ausgehend von seinen Analysen plädiert er für eine stärkere Verknüpfung der regierenden, erziehenden und psychotherapeutischen Arrangements. Nachdrücklich votiert er für eine andere, neue Verknüpfung der institutionellen Angebote der Gesundheits- und Sozialsysteme in den hochentwickelten Industrienationen. Psychische Formen des Leidens sind, so führt er aus, von sozialen Exklusions- und Missachtungserfahrungen kaum noch zu trennen, und dementsprechend sind die gesellschaftlichen Hilfsangebote aufgefordert, sich neu zu aufzustellen, sollen sie auch weiterhin beanspruchen, auf die – jetzt multikomplexen – Leidenserfahrungen der Individuen adäquat reagieren zu wollen. Damit thematisiert er nicht nur implizit Grenzen der Pädagogik, sondern setzt aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Frage auf die Tagesordnung, mit welcher Kompetenz pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliches Denken reklamieren kann, für konkrete gesellschaftliche Herausforderungen die alleinige Zuständigkeit beanspruchen zu können. Offensichtlich ist, dass die Ansprüche an die Pädagogik und die Herausforderungen an die Erziehungswissenschaft zunehmen. Parallel und zugleich verschieben sich aber auch die Grenzen bezüglich der Themen und Gegenstände, die Pädagogik und Erziehungswissenschaft ausmachen. Die Markierungen zwischen pädagogisch und nicht-

pädagogisch werden undeutlicher (vgl. Lüders/Kade/Hornstein 2002). Die Entstrukturierung pädagogischen Wissens und die Entterritorialisierung des Pädagogischen im Zuge gesellschaftlicher Modernisierungen sind nicht zu übersehen und die neu zu erkennenden Grenzverschiebungen und -aufweichungen sind im vergangenen Jahrzehnt empirischer Gegenstand pädagogischer Professionsforschung gewesen (vgl. Grunert/Krüger 2004). Mit anderen Worten: Das Pädagogische selbst wird prekärer.

#### 4. Prekarität und Pädagogische Professionalität

Der Status pädagogischer Professionalität ist unsicher, umkämpft und umstritten. Professionstheoretisch zeigt sich dies daran, dass die Frage nach einer angemessenen Konzeptualisierung von Professionalität fortwährend diskutiert wird (u.a. Helsper/Tippelt 2011). Auch die Fragen, was die wesentlichen Bestimmungsmerkmale und Orientierungspunkte pädagogischer Professionalität sind und welche Bedingungen für ein angemessenes professionelles Agieren in pädagogischen Feldern erforderlich sind, prägen die erziehungswissenschaftlichen Debatten. Schließlich ist der Status der Pädagogik – und mit ihr immer auch ihrer Disziplin: der Erziehungswissenschaft – selbst prekär, insofern gerade in den außerschulischen Feldern, allen Voraus der Sozialpädagogik, aber auch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Medienpädagogik, über die vergangenen Jahrzehnte eine permanente Auseinandersetzung um die Geltung des jeweiligen Professionalitätsstatus geführt wurde. Stellvertretend kann dies an den Bestimmungsversuchen der Sozialpädagogik als „Semi-“ oder „halbierter“ Profession (vgl. Etzioni 1969; Stichweh 1996; Bommers/Scherr 2001) ebenso illustriert werden wie an den – teils konkurrierenden – Formulierungen einer Sozialen Arbeit als „Menschenrechts-“ oder „Gerechtigkeitsprofession“ (vgl. Staub-Bernasconi 1995; Thiersch 2003; Schrödter 2007), als „reflexiver“ (vgl. Dewe/Otto 2012) oder als „evidenzbasierter“ Profession (vgl. Hüttemann/Sommerfeld 2006, Otto/Polutta/Ziegler 2009).

Zugleich ist mit einem professionstheoretisch geschulten Blick Prekarität als ein konstitutives Moment pädagogischer Professionalität auszumachen. Mit der Figur der Professionalität ist der Nexus zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischer Berufspraxis beschrieben, also funktionstheoretisch der Verweis auf einen besonderen beruflichen Handlungstypus gemacht, der in seiner Gestalt als pädagogischer Professionalität auf die Interaktion in Bildungs-, Erziehungs- und Hilfe- bzw. Sorgeprozessen gerichtet ist. Vor allem strukturalistische und rekonstruktive Professionalisierungstheorien weisen nun darauf hin, dass eines der Strukturprinzipien von Professionalität, der Umgang mit Ungewissheiten, Unsicherheiten

und Paradoxien darstellt. Professionstheoretisch lässt sich pädagogisches Tun also auch dahingehend als konstitutiv prekär beschreiben, dass das pädagogische Tun nie technologisierbar (Luhmann/Schorr 1982, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992), sicher vorhersehbar (Schütze 1996) oder standardisierbar (Oevermann 2002) sein kann. Pädagogisches Handeln hat daher neben dem Erreichen der intendierten Ziele immer auch seinen Misserfolg mit zu kalkulieren.

Pädagogische Handlungsvollzüge stellen also immer Strukturen des Prekären dar, insofern pädagogisches Tun sich immer mit Ungewissheit konfrontiert sieht: Ungewissheit in Bezug auf die situationsübergreifende Geltung von gemachten Erfahrungen und Routinen, Ungewissheit in Bezug auf die Geltung und den Status fachlicher Übereinkünfte in den unterschiedlichen Erbringungskontexten und nicht zuletzt Ungewissheit in Bezug auf die Zielorientierung der jeweiligen pädagogischen Intervention. Gerade die letztgenannte Dimension wird daher als entscheidend markiert, wenn darauf verwiesen wird, dass pädagogische Fachkräfte nur unter der Berücksichtigung dieser konstitutiven Ungewissheit angemessen professionell agieren können. Würden sie diese Ungewissheit ausschalten wollen – sei dies nun in einer Variante der Evidenzbasierung durch die Vorgabe von Handlungszielen oder auf der Basis einer dogmatischen Erziehungsideologie –, wäre pädagogisches Tun nicht mehr adäquat möglich. Schließlich würde die Bildungsdimension, im Sinne einer Offenheit in Bezug auf die Zukunftsorientierung abgeschnitten. Pädagogisches Tun kann aus dieser Perspektive, als gleichzeitiges Erziehungs- und Bildungstun, nie in Gewissheit und damit in Handlungssicherheit überführt werden. Andererseits gab es in der vergangenen Dekade in der Schulpolitik und schulbezogenen Bildungsforschung eine Entwicklung hin zu so genannten Bildungsstandards im Sinne empirisch prüfbarer Leistungsstandards als gesellschaftlich festgelegte und vom Schulsystem bzw. von Schülerinnen und Schülern geforderte Ausprägungen bestimmter Kompetenzen am Ende von Lernprozessen. Die für die Zukunftsorientierung notwendige Offenheit abseits von curricularer Validität wird dabei über den Kompetenzansatz hergestellt. In diesem funktionalen Sinne werden Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge zur verständigen und verantwortungsvollen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verstanden, die sich in variierenden alltäglichen und komplexen – letztlich für Lehrende gleichwohl nicht abzusehenden und somit wiederum ungewissen – Anwendungssituationen bewähren müssen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001).

Der primäre Anlass für den vorliegenden Band war nicht der Verweis auf diese grundlegenden Dimensionen einer konstitutiven Prekarität der Pädagogik, sondern die Beobachtung und Diagnose, dass sich die Relation von Pädagogik und Prekarität in der jüngeren Vergangenheit in fundamen-

taler Weise verschiebt. In Bezug auf die pädagogischen Beschäftigungsverhältnisse, den Status der Pädagogik als Feld professionalisierter Berufe beziehungsweise professionalisierungsbedürftiger Tätigkeiten (vgl. u.a. Oevermann 2002), aber auch hinsichtlich der disziplinären Bestimmungsversuche ist eine veränderte und zugespitzte Verunsicherung festzustellen. Die aktuelle Ausgangslage lässt sich dementsprechend in einem widersprüchlichen Bild fassen: Die weiterhin andauernde Professionalisierung und Ausdifferenzierung pädagogischer Berufe (vgl. Thole/Polutta 2011) stellt eine „Erfolgsgeschichte“ dar, die in den vergangenen Jahren jedoch zugleich von Prekarisierungsdynamiken geprägt ist. Dies wird in den Beiträgen dieses Bandes an exemplarischen Entwicklungen in und in Bezug auf die Felder der Schulpädagogik, der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, der Medienpädagogik und der Sozialpädagogik, inklusive der Pädagogik der frühen Kindheit, diskutiert.

## **5. Annäherung an ein übersehenes Thema – Fragen „Pädagogischer Prekarisierung“ in den Beiträgen des Bandes**

Mit den bis hierher vorgenommenen Annäherungen an die über den Titel des Bandes aufgerufenen Themen scheint es für die weitere fachpolitische Analyse lohnenswert, Bezüge von Pädagogik und Prekarität sowie Prozessen der Prekarisierung im professionellen pädagogischen Handeln anzunehmen. In diesem Sinne widmen sich die versammelten Beiträge grundlegenden disziplin- und professionsbezogenen Fragen sowie Fragen in Bezug auf einzelne pädagogische Handlungsfelder. Dabei stehen die zentralen pädagogischen Berufsfelder der Schule, der Erwachsenen- und Weiterbildung, der Medienpädagogik, der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik sowie der Pädagogik der frühen Kindheit im Zentrum des Interesses. Diese Sicht auf verschiedene pädagogische Kontexte kann einen mehrperspektivischen Blick auf die disziplinären, beruflichen und fachpolitischen Fragen ermöglichen, um nicht zuletzt angesichts der Debatten um Prekarität und Pädagogik zu angemessenen fachlichen und berufspolitischen Standpunkten und Perspektiven zu gelangen.

Im ersten Teil des Bandes werden unter der Überschrift „Prekäre Professionalität“ sowohl grundlegend professionstheoretische Spannungsfelder als auch empirisch Formen der Prekarisierung pädagogischer Beschäftigungsverhältnisse in den pädagogischen Arbeitsfeldern untersucht. In der Absicht, Phänomene von Prekarität und Entwicklungen der Prekarisierung erziehungswissenschaftlich aufzuarbeiten, widmet sich *Sabine Reh* der Frage, ob die Notwendigkeit des Handelns unter Ungewissheitsbedingungen