

Groß, Maritta

Der "pädagogische Blick": Die Genese eines professionsspezifischen Menschen- und Weltbildes

Der pädagogische Blick 14 (2006) 1, S. 5-14



Quellenangabe/ Reference:

Groß, Maritta: Der "pädagogische Blick": Die Genese eines professionsspezifischen Menschen- und Weltbildes - In: Der pädagogische Blick 14 (2006) 1, S. 5-14 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95370 - DOI: 10.25656/01:9537

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95370>

<https://doi.org/10.25656/01:9537>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

14. Jahrgang 2006 / Heft 1

Editorial	3
-----------------	---

Thema:

*Wie bleibt die Erziehungswissenschaft mit Bachelor/Master
im Wissenschaftssystem?*

Maritta Groß

„Der pädagogische Blick“: Die individuelle Genese eines professionsspezifischen Menschen- und Weltbildes	5
---	---

Franzjörg Baumgart

Stufung, Modularisierung, Kreditierung – Wem nützt die neue Studienorganisation?	15
---	----

Wiltrud Gieseke

BA-/MA-Studiengänge – Erste Erfahrungen, erste Einschätzungen zur Kompetenzentwicklung	25
---	----

Monika Kil

Zur Lage der Erziehungswissenschaft – Anmerkungen zur Ausgestaltung und Folgen von BA-/MA-Studiengängen nach einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft DGfE in Berlin	28
---	----

Aktueller Beitrag

Julia Schütz

E-Learning in der Erziehungswissenschaft – Ein Beispiel aus der Praxis der Universität Frankfurt/M.	37
---	----

Aus der Hochschule

Berufsqualifizierung im Studium durch Projektarbeiten

(Johanna von Luckwald)	46
------------------------------	----

Jahresbericht 2005	48
<i>(E-)Besprechungen</i>	
Ulf-Daniel Ehlers: Qualität im E-Learning aus Lerner­sicht (Insa Füller/Anke Grotlüschen)	51
Helmut Schröder und Reiner Gilberg: Weiterbildung Älterer im Demographischen Wandel. Empirische Bestandsaufnahme und Prognose (Susanne Sterzinger)	52
Markus Schölling: Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl (Kathrin Gräßle)	56
<i>Infobörse</i>	59
<i>Autorenhinweise zum Begutachtungsverfahren</i> „Der Pädagogische Blick“	61

Maritta Groß

Der „pädagogische Blick“: Die Genese eines professionsspezifischen Menschen- und Weltbildes

In einer regionalen, qualitativen Längsschnitt-Studie im Rahmen eines Promotionsvorhabens¹ wurden 35 Studierende der Diplom-Pädagogik in unterschiedlichen Phasen ihres Studiums befragt. Dem Beitrag liegen drei Thesen zugrunde: 1. Menschen, die sich für ein Studium der Diplom-Pädagogik entscheiden, tun dies aufgrund eines komplexen Zusammenspiels subjektiver Lernbegründungen. Diese wiederum sind – vor allem zu Beginn, aber auch im Verlauf des Studiums – ein Motor für individuelle Lern- und Bildungsprozesse. 2. Das erziehungswissenschaftliche Studium fördert die Entwicklung eines professionsspezifischen Denkens, das sich durch die Fähigkeit und Bereitschaft zur Multiperspektivität charakterisieren lässt. 3. Darüber hinaus entsteht und wächst im Studienverlauf häufig ein „pädagogischer Blick“ auf Mensch und Welt. Diese Entwicklungsprozesse bedürfen vielfältiger, reflektierter Lernerfahrungen und zeigen sich demzufolge vorwiegend bei Studierenden im Hauptstudium.

1. Subjektive Lernbegründungen als ein Motor für Lern- und Bildungsprozesse im Studienverlauf

Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung zielte zum einen auf die subjektiven Lernbegründungen für die Aufnahme des Studiums der Diplom-Pädagogik ab. Zum anderen ging es darum, studiumsimmanente Lern- und Bildungsprozesse zu erkennen und zu verstehen. Dazu wurden 35 Studierende der Pädagogik in unterschiedlichen Phasen ihres Studiums befragt und sechs ausgewählte Personen wurden zweifach interviewt, wobei im Hauptstudium ausschließlich Studierende der Studienrichtung Andragogik berücksichtigt wurden. Die Erhebung wurde methodologisch auf Grundlage der Grounded Theory (Glaser/Strauss) mit den qualitativen Erhebungsinstrumenten des problemzentrierten, semi-strukturierten Leitfadeninterviews (Witzel 1982) und der Gruppendiskussion durchgeführt. Den heuristischen Untersuchungsrahmen bildeten die subjektwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps (1995) und die daran anschließende Kategorie der ‚subjektiven Lernbegründung‘ des Erziehungswissenschaftlers Joachim Ludwig (2000) sowie das sozialkonstruktivistische Lernverständnis des ‚Deutungslernens‘ (vgl. z. B. Arnold/Schüßler 1996; Schüßler 2000) und des ‚Transformativen Lernens‘ (Mezirow 1997). Will man

1 Groß, M. (im Druck): Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive. Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik. Eine qualitative Studie. Schwarzbach/Ts.

sich qualitativ-hermeneutisch mit den Lern- und Bildungsprozessen angehen der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen im Verlauf ihres Studiums auseinandersetzen, so sollte man zunächst verstehen, aus welchen subjektiven Lernbegründungen heraus sie sich für diesen Studiengang als Lern- und Ausbildungsweg entschieden haben. Denn es hat sich in dieser Studie gezeigt, dass die individuellen Motive, Erwartungen und Vorstellungen, die letztlich zur Studienfachwahl geführt haben, die inhaltliche Gestaltung und Organisation des pädagogischen Studiums entscheidend beeinflussen. Die subjektiven Lernbegründungen der Studierenden führen z. B. zur Präferenz konkreter Lehrveranstaltungen und damit verbundener Lerngegenstände oder auch zur Entscheidung für ein bestimmtes Wahlpflichtfach. Sozialkonstruktivistisch betrachtet bedeutet dies, dass die zugrunde liegenden Motivbündel und die damit verknüpften Deutungen und Konstrukte sowohl die Wahl als auch die Wahrnehmung, Interpretation und Reflexion von Lerninhalten bestimmen:

„Ich habe mir immer die Sachen ausgesucht, wo ich mir sage, das stimmt mit meinem Innersten überein, das spricht mich an, dazu kann ich was sagen oder das kann ich mir auch merken“ (Frau Müller, Int. 1, Z. 241-243).

Die geringe Regelungsdichte (vgl. Vogel 1999) des Diplom-Studiengangs ermöglicht es den Studierenden (noch) – ausgehend von ihren subjektiven Lernbegründungen und den damit verbundenen Lerninteressen – relativ frei zu wählen, welche Veranstaltungen sie besuchen und mit welchen Lerngegenständen sie sich vertieft auseinandersetzen wollen. Diese Gestaltungsmöglichkeiten bewerten die Studierenden in der Regel positiv und darüber hinaus als lern- und bildungsförderlich:

„Ich finde es einfach geil, dass ich mir was raus suchen kann, dass es so einfach ist, sich zu bilden, dass es einem einfach zufliegt. Ich finde es schön, dass es so ein großes Angebot gibt. Es befriedigt mich ungemein, wenn ich so viel lesen kann, für mich was weiß“ (Frau Kiem, Int. 2, Z. 198-202).

Aus welchen Motiven heraus Menschen sich für das pädagogische Studium entscheiden, wurde bislang zumeist quantitativ und retrospektiv erhoben (vgl. z. B. Flacke/Prein/Schulze 1989; Krüger/Grunert 1998, Mägdefrau 2000, Grunert/Seeling 2003). Die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen stimmen darin überein, dass sowohl verschiedene soziale und praxisbezogene Motive als auch der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung von ausschlaggebender Bedeutung für die Studienfachwahl sind.

Der qualitativ-hermeneutische Zugang der Bamberger Untersuchung ermöglichte – darüber hinaus gehend – zu verstehen, dass sich hinter diesen ‚Motiv-Überschriften‘ individuell unterschiedliche, insgesamt sehr komplexe und häufig in der eigenen persönlichen sowie u. U. beruflichen Biografie wurzelnde Bündel von Lernbegründungen verbergen. Diese Argumentationsstränge konnten im Laufe des Forschungsprozesses zu „Lernbegründungsmustern“ zusammengefasst werden. Dabei beschreibt ein solches Muster keine konkreten Personen, sondern statt dessen als zusammengehörig identifizierte Argumentationslinien verschiedener Befragter. Die Entscheidung für den pädagogischen Studiengang wird demzufolge aus einem individuellen sowie vielschichtigen Zusammenspiel verschiedener subjektiver Lernbegründungen heraus getroffen. Vor allem zu Beginn, aber auch während des Studiums die-

nen die ursprünglichen Lernbegründungen als Motor für die Auswahl bestimmter Lerninhalte und beeinflussen somit sowohl Lernhandlungen als auch Lernergebnisse.

Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht: Das weithin bekannte soziale Studienwahl-Motiv ‚mit Menschen arbeiten zu wollen‘ konnte in der qualitativen Untersuchung in verschiedene Lernbegründungsmuster unterteilt werden. Zum einen gibt es eine Gruppe von Aussagen, die darauf hinweist, dass das pädagogische Studium gewählt und durchlaufen wird, weil Menschen anderen Menschen bei der Bewältigung von persönlichen Problemlagen und Krisensituationen helfen wollen. Hier offenbart sich eine dezidiert altruistisch geprägte Studien- und Berufsmotivation, die interessanter Weise von verschiedenen Befragten mit eigenen er- und überlebten biografischen Krisen begründet wird. In der Konsequenz werden dann bevorzugt Veranstaltungen besucht, die in den Bereichen von Sozialarbeit, Beratung und Therapie angesiedelt sind. Der Studienrichtung Sozialpädagogik und auch der Bezugswissenschaft Psychologie kommt dabei eine besondere und emotional wichtige Bedeutung zu. Eigene Erfahrungen, die Wahl des Studiengangs und der Besuch bestimmter Veranstaltungen hängen z. B. bei Frau Kiem eng miteinander zusammen:

„Ich hatte eine Essstörung und schlimmen Hörsturz“ (Int. 1, Z. 16-17).

„Ich bin jemand, [...] der ganz glücklich ist, wenn er was macht, wo er anderen hilft“ (Int. 2, Z. 268-269).

„Ich glaube wirklich, dass ich so ein Helfermensch bin. Es gibt mir unglaublich viel, wenn ich mich um was kümmern kann. Das ist nicht immer gut, aber es ist die treibende Kraft für so einen Beruf, dieses Helfen, dieses Geben. Dieses vorbehaltlose Geben, weil man ja weiß, dass nichts zurückkommt“ (Int. 2, Z. 595-602).

„Eigentlich wollte ich immer Psychologie studieren ...“ (Int. 1., Z. 26-27).

„Ich weiß noch, im ersten Semester war ich in einem Seminar von Frau X ‚sexueller Mißbrauch‘, das fand ich total toll. Überhaupt dieses Thema, mit dem ich mich davor schon viel beschäftigt habe ...“ (Int. 2, Z. 194-197).

In einem weiteren sozialen Lernbegründungsmuster geht es in den Argumentationslinien nicht mehr um ‚Helfen‘, sondern vielmehr um ‚Begleiten, Fördern, Unterstützen und Bilden‘ von Menschen. In der Konsequenz werden auch hier Veranstaltungen präferiert, die den eigenen Vorstellungen entsprechen. Als Studienrichtung wird dann häufig Andragogik gewählt, da sich hier die Lehrangebote auf die theoretische Fundierung und die didaktisch/methodische Gestaltung, Durchführung und Begleitung von Bildungsveranstaltungen für Erwachsene konzentrieren:

„Ich wollte Methoden, Werkzeug, Tools, Mittel kriegen, mir aneignen, die den Menschen allgemein zur Reife und Entwicklung verhelfen. Da habe ich mir in der Pädagogik relativ viel erwartet. Einfach dieser ganzheitliche Ansatz – am Menschen wirken – gefällt mir total gut. Dass man sagt: Jeder Mensch kommt so wie er einfach ist, ich akzeptiere ihn zwar so und er mich, wie ich gerade jetzt bin, aber ich habe noch Potenzial, ihn auszubilden. Das ist der Auftrag, den ich an mich und den anderen Menschen stelle“ (Herr Strom, Int. 2, Z. 158-166).

Festzuhalten bleibt: Die subjektiven Lernbegründungen der Studierenden spiegeln sich in der Wahl konkreter Lehrveranstaltungen und Studienschwer-

punkte wieder. Die individuellen Lerninteressen führen in der Konsequenz zu individuellen Lern- und Bildungsprozessen.

Betrachtet man ausschließlich die individuellen ‚Lern-Freiräume‘ des pädagogischen Studiums, könnte man denken, jede/r Pädagogik-Studierende lernt ausschließlich, was sie oder ihn interessiert (und wahrscheinlich gibt es viele Studierende und auch Dozierende, die das subjektiv so wahrnehmen). In der Konsequenz würde das bedeuten, dass die Berufsgruppe der Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen nur über ein geringes gemeinsames Wissens- und Kompetenzrepertoire verfügt und sich aufgrund dessen als Profession nur schwer konstituieren oder profilieren kann.

Dabei wird jedoch übersehen: Die Rahmenordnung des Diplom-Studiengangs legt fest, dass im Studium von allen Pädagogik-Studierenden Allgemeine Pädagogik, Empirie, Psychologie und Soziologie zu belegen sind. Ergänzend kommen im Hauptstudium die Studienrichtung und ein frei zu wählendes Wahlpflichtfach hinzu. Allein diese Vorgaben und objektiven Rahmenbedingungen ermöglichen – trotz der insgesamt geringen Regelungsdichte – ein Mindestmaß an gemeinsamen Ausbildungsinhalten und Wissensbeständen.

Doch über diese formalen Bedingungen hinausgehend ist in diesem Beitrag die Frage von Interesse, wie es – *trotz oder vielleicht sogar aufgrund* der ausgeprägten Wahlmöglichkeiten sowie der dadurch entstehenden individuellen Freiräume und Möglichkeiten expansiven, interessengeleiteten Lernens – zur Herausbildung eines verbindenden spezifisch erziehungswissenschaftlichen Denkens und zur Entwicklung eines die Profession charakterisierenden Menschen- und Weltbildes kommt.

2. Multiperspektivität als gemeinsames Kennzeichen erziehungswissenschaftlichen Denkens

Die so genannte ‚Theorie-Praxis-Debatte‘ setzt mit der Installierung des pädagogischen Studiengangs zu Beginn der 1970er Jahre ein, wobei das Verhältnis von Wissenschaftlichkeit einerseits und Handlungs- und Praxisorientierung andererseits stets von besonderem Interesse war und bis heute ist. Diese Diskussion wurde teilweise sogar als zentrale Problematik der pädagogischen Disziplin beschrieben (vgl. z.B. Sturzenhecker 1993, S. 242). Dass es ein ausgeprägtes studentisches Interesse an primär handlungsorientiertem Lernen gibt, ist weithin bekannt und „wurde in vielen wissenschaftlichen Beiträgen diskutiert, untersucht und wiederholt bestätigt, hinterfragt oder modifiziert, z. B. von Drerup (1987), Leonhard (1992), Sturzenhecker (1993), Fink-Jakob (1996), Keiner et al. (1997) und Vogel (1999)“ (Groß 2004, S. 333). Häufig wird in den Beiträgen und Untersuchungen davon ausgegangen, dass die theoretischen Anteile des pädagogischen Studiums von den Studierenden eher als Bürde oder ‚lästiges Übel‘ empfunden und bewertet werden.

Diese Einschätzung konnte in der Bamberger Untersuchung so nicht bestätigt werden. Zwar haben die Befragten einerseits ein dezidiert praxis- und handlungsbezogenes Lerninteresse, darüber hinaus wird jedoch – nicht nur, aber vor allem von Studierenden höherer Semester – die Auseinandersetzung und intensive Beschäftigung mit den erziehungs- und bezugswissenschaftlichen Theorien als lernbedeutsam und als der akademischen Ausbildung sinnvoller Weise zugehörig erlebt und reflektiert.

Bei der Analyse der Interviews fiel zunächst auf, dass die Befragten Schwierigkeiten haben, ihr erworbenes theoretisches Wissen konkret zu fassen und zu verbalisieren:

„Da habe ich mich schon mit einigen Studienkollegen und -kolleginnen unterhalten, dass man in der Andragogik oder auch in der Pädagogik dummerweise es nicht so festmachen kann. Ich wohne mit einigen Leuten zusammen, die BWL studieren, die schreiben jedes Semester einen Teil ihrer Prüfungen, die wissen nach jedem Semester, was sie gelernt haben. Sie können sagen, ich kann die Kosten- und Leistungsrechnung, ich kann den Außenhandelskreislauf usw., dieses können wir nicht sagen“ (Herr Strom, Int. 2, Z. 389-395).

So scheint es in der Pädagogik problematisch zu sein, Gelerntes als solches eindeutig zu identifizieren und wiederzugeben. Die erziehungswissenschaftlichen Theorien werden von den Studierenden als komplex und zum Teil auch widersprüchlich erlebt, und gerade deshalb laden sie zum Nachdenken und Diskutieren ein und fordern zur Selbstverortung und Positionierung heraus:

„Ich habe das Gefühl, in Pädagogik hat man ein sehr breites Wissen, wie gehe ich an Dinge heran, wo kriege ich Infos her, wie kann ich was aufbereiten, vor allem die Denkweise, wie kann ich als jemand, der das Thema nicht kennt, Leuten die es auch nicht kennen, das Thema vermitteln. Das ist ein Vorteil. Man hat relativ wenig Informationswissen, dass man sagt, das ist richtig, das ist falsch, sondern man hat immer einen Sowohl-als-auch-Blick. Es ist nie so, dass man sagt, das sind die Fakten und wenn ihr das könnt, seid ihr abgesichert, sondern man muss dauernd seinen Kopf mit einsetzen, um zu sagen, ‚der sieht es so‘, ‚der sieht es anders‘, ‚wie ist meine Position dazu‘ – also einen eigenen Standpunkt finden und das ist auch das, was ich gelernt habe. Es gibt kein ‚so ist es‘ im Studium – sondern es geht immer darum, die Person sieht es so, dann gibt es die Gruppe, die sieht es so, dann gibt es eine Gegenposition, wo siedle ich mich an und aus welchen Gründen – also alles für andere sichtbar machen, warum ich den Standpunkt habe, wie ich ihn habe“ (Frau Müller, Int. 2, Z. 172-187).

Es scheint so, als ob im Laufe der Auseinandersetzung mit pädagogischen Theorien jegliches Absolutheitsdenken zunehmend abgelehnt wird, an seine Stelle tritt verstärkt ein „Sowohl als auch Blick“. Wissen im Sinne eines „So ist es und nicht anders“-Wissens wird von den Studierenden gegen Ende ihres Studiums kaum identifiziert, statt dessen rückt ein „Es kommt darauf an“-Wissen in den Vordergrund. Die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen und zu reflektieren, ermöglicht es den Befragten, ihre persönliche und berufliche Lebenswelt in ihrer Komplexität und jeweiligen Kontextgebundenheit „besser“ wahrzunehmen und aus verschiedenen Blickwinkeln heraus betrachten und durchdenken zu können. Herr Strom geht sogar so weit in diesem Zusammenhang von der Pädagogik als einer Art „Einstellung“ zu sprechen:

„In Diplompädagogik habe ich dieses Fachwissen zwar über einzelne Pädagogen, das Wissen hab ich schon, aber es ist für mich nicht so greifbar. Es ist für mich eher Einstellung“ (Herr Strom, Int. 1, Z. 186-189).

„Ich habe mehr Perspektiven gekriegt und habe jetzt mehr Möglichkeiten, Sachen aus verschiedenen Blickwinkeln anzuschauen. Da bin ich sehr froh darüber“ (Herr Strom, Int. 2, Z. 584-586).

Diese differenzierte, kontextabhängige und insgesamt komplexe Betrachtungsweise kann als Wertschätzung verstanden werden, birgt jedoch auf der

anderen Seite die Gefahr, das erziehungswissenschaftliche Wissen in seiner ‚Wissenschaftlichkeit‘ nicht wahrzunehmen.

Die Fähigkeit zur bewussten Multiperspektivität wird von den Studierenden durchgängig positiv bewertet. Sie erleben sie als „hilfreich“ für den beruflichen Umgang mit anderen Menschen und darüber hinaus als bereichernd und förderlich für die eigene persönliche Entwicklung:

„Ich glaube, dass ich inzwischen andere Herangehensweisen an verschiedene Probleme oder Fragestellungen habe. Da hat sich was verändert, dass ich sicherer geworden bin im Umgang mit Problemen bei Menschen, auch sicherer mit mir, dass ich weiß, was ich will“ (Frau Ober, Int 1, Z. 264-267).

„... ich bin jetzt weiter oder wenn ich es kritisch sage – weiser – als noch vor einigen Jahren“ (Herr Strom, Int. 2, Z. 583-584).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die studiumsinnimane Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien bei den befragten Studierenden die Ausprägung und Befähigung multiperspektivischen Denkens und Sehens gefördert hat. Professionelle pädagogische Argumentations- und Begründungslinien entstehen in einem dynamischen Prozess von theoretischer Auseinandersetzung, Diskussion und Reflexion.

Nimmt man die positive Bewertung der interviewten Studierenden ernst, sollten bestehende Vorurteile, wie ‚Pädagogik-Studierende sind grundsätzlich theoriefeindlich‘ zukünftig kritisch hinterfragt werden. Erziehungswissenschaftliche Theorien könnten dann – wie auch von Wittpoth – grundsätzlich als positiv zu beurteilende „Sehhilfen“ betrachtet werden. Seiner Einschätzung nach ist es kein Problem, „sondern ein Vorzug, dass verschiedene Theorien verschiedene Blicke auf ihre Gegenstände ermöglichen, dass die ungeduldige Frage ‚Wie ist es denn nun wirklich?‘ unbeantwortet bleibt. Multiperspektivität, die Möglichkeit, sich von verschiedenen Standpunkten aus und mit unterschiedlichen begrifflichen Instrumentarien den Gegenständen zu nähern, ist eines der herausragenden Merkmale theoretischer, wissenschaftlicher Arbeit“ (Wittpoth 2003, S. 35-36).

Die Herausforderung, bewusst unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und die Fähigkeit, dies tatsächlich zu tun, verändert die Pädagogik-Studierenden im Laufe ihres Studiums: Sie entwickeln ihre Persönlichkeit (natürlich individuell und unterschiedlich stark). Diese personalen Wachstumsprozesse bleiben nicht folgenlos für die Sicht auf sich selbst sowie auf andere Menschen in ihrer jeweiligen alltags- und lebensweltlichen Eingebundenheit.

3. Entwicklung einer pädagogischen Sicht auf Mensch und Welt

Erste Hinweise auf die Entwicklung eines spezifisch ‚pädagogischen Blicks‘ auf Mensch und Welt fand die Autorin bereits in einer früher durchgeführten qualitativen AbsolventInnen-Studie am Lehrstuhl Andragogik der Bamberger Universität (Groß 2000). Im Rahmen dieser Untersuchung zeichnete sich ab, dass im Pädagogik-Studium – von den Befragten ursprünglich nicht erwartete – Bildungsprozesse angestoßen wurden. Es handelte sich dabei „um ein individuelles und kollektives Lernen, um die Entwicklung einer bestimmten anthropologischen Sicht, eines bestimmten Denkens, Deutens und auch Fühlens, kurz: um die Entwicklung und Annahme eines disziplinspezifischen pädago-

gisch/andragogisch geprägten Menschen- und Weltbilds“ (Groß 2004, S. 337). Diese Einschätzung lässt sich durch zwei Zitate veranschaulichen:

„... und ich denke, dass es meine Sicht von Welt – klingt sehr hochtrabend – dass es meine Sicht von Welt sehr stark beeinflusst. Also wenn ich jetzt was anderes studiert hätte, hätte ich eine andere Brille auf, hätte eine andere Sicht von Welt. Ich denke schon, dass es in der Richtung schon prägt, dass es einen Diplom-Pädagogik-Blick gibt“ (Groß 2000, Int. 8, Z. 784-789).

„... den Menschen wahrnehmen als jemanden, der weiß, was er will, also nicht bevormunden, das ist vielleicht im Studium nicht das Einzelwissen, das hat mehr mit Einstellung zu tun“ (Groß 2000, Int. 4, Z. 211-214).

In den damaligen Interviews zeichnete sich ebenfalls eine erste Verknüpfung von Multiperspektivität und Menschenbild ab. Der Mensch an sich kann aus Sicht der Befragten – nach durchlaufenem erziehungswissenschaftlichen Studium – nicht mehr auf einzelne Merkmale reduziert oder in eine bestimmte ‚Schublade gesteckt‘ werden:

„Also ich finde, der Blick wird einfach komplexer, es (= das Studium – M.G.) macht die Komplexität der Welt aus, es reduziert sich nicht, also ich kann danach nicht einfach sagen: so Schublade auf, sondern ich sehe da einen Unterschied. Es gibt 1000 Schubladen und es ist die Frage, ob ich überhaupt zu dem Schrank hin soll, es gibt ja da hinten vielleicht auch noch was, wann mache ich welche auf?“ (Groß 2000, Int. 3, Z. 504.510).

Diese ersten Überlegungen und Erkenntnisse konnten in der aktuell vorliegenden Untersuchung (Groß 2005) belegt und konkretisiert werden. Wie bereits thematisiert, entscheiden sich die Befragten u. a. aufgrund einer – individuell unterschiedlich ausgeprägten – sozialen Lernbegründung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Es ist deshalb anzunehmen, dass sie bereits vor Studienbeginn eine menschenfreundliche und grundsätzlich an Menschen interessierte Grundhaltung haben. Interessant war deshalb, zu verstehen, wie sich die anfänglichen Vorstellungen und Bilder im Studienverlauf verändern und wie es zur Entwicklung ‚eines pädagogischen Blicks‘ kommt.

Diese Lern- und Bildungsprozesse lassen sich in einem Interview besonders eindrücklich nachvollziehen. In einer längeren Erzählphase beschreibt und reflektiert die Studentin Frau Ober (Int. 2. Z. 451-501) kurz vor Studienende ihre persönlichen und professionellen Entwicklungsprozesse. In der ersten Textsequenz unterstreicht sie die Bedeutung verschiedener Perspektiven:

O.: „Ich glaube, dass Pädagogin sein für mich viel damit zu tun hat, eine bestimmte Perspektive auf eine Situation zu werfen oder auf eine Sache. So eine bestimmte Art von Blick auf die Wirklichkeit, obwohl der in sich noch ganz breit ist, das ist kein enger, weil ich glaube, das ist ein wirklich ganz breites Feld. Ich glaube, dass ich im Laufe des Studiums verschiedene Facetten von diesem Blick kennen gelernt und angenommen habe. Ich kann diese Perspektive einnehmen oder verschiedene von diesen Pädagogik-Perspektiven einnehmen. Ich kann, wenn ich jetzt einen Zeitungsartikel lese, egal über welches Thema, sagen, jawohl, ich gucke mit einer pädagogischen Perspektive darauf.“

Sie betrachtet ihren ‚pädagogischen Blick‘ als Resultat eines studiumimmanenten Prozesses, der durch die Beschäftigung mit und der Reflexion von erziehungswissenschaftlichen Theorien und den jeweils damit verbundenen Blickwinkeln und Erklärungsansätzen angeregt und gefördert wurde. Diese Art ‚zu

sehen und zu reflektieren‘ wirkt sich für die Befragte auf ihre generelle Wahrnehmung und Deutung von Situationen und Menschen aus:

„Pädagogische Perspektive ist für mich, ich gucke die Menschen an, die in dieser Situation oder diesem Beispiel agieren, wie die zueinander stehen, wenn es mehrere sind, überlege mir, welche Vorstellungen die von Welt haben, z. B. welche Vorstellungen die von anderen Menschen haben, wie Kommunikation oder Verständigung abläuft, gucke mir an, ob da so was wie Lernen oder Weiterentwicklung läuft wie Bildung, gucke mir an, welche Fragen sie stellen oder auch nicht, das sind vielleicht so Muster, die ich als Pädagogin für mich begreife.“ (ebd.)

In der Konsequenz nimmt sie Menschen in deren Interaktionen, Kommunikationen und Handlungsweisen differenzierter und situationsgebundener wahr. Die Beschäftigung mit den eigenen anthropologischen Sichtweisen führt auch dazu, dass sie verstärkt auf die Menschen- und Weltbilder ihres Gegenübers achtet und diese zu verstehen versucht.

Diese Entwicklungsprozesse einer reflexiven Grundhaltung begreift sie als eine Ausbildungs-Leistung des Diplom-Studiengangs:

O.: „Ja. Was ich jetzt aufgezählt habe, das sind auch Perspektiven, die wir im Studium anwenden und einnehmen. Das ist auch eine Übung, diese Perspektiven anzunehmen, z. B. diese Frage: Welches Menschenbild hat die Person oder hat der Autor oder steckt hinter der Aussage oder hinter der Tat von Jemanden. Diese Frage wurde in diesem Studium sehr oft gestellt, die habe ich mir auch sehr oft gestellt, es ist eine Übung, die einzunehmen und da was zu erkennen. Das gilt auch für die anderen.“

Im letzten Textauszug konkretisiert Frau Ober ihr pädagogisches Menschen- und Weltbild, welches sich u. a. durch die Betonung menschlicher Veränderungspotenziale auszeichnet:

O.: „Ein pädagogisches Menschen- und Weltbild würde ich sagen, sieht Entwicklungsmöglichkeiten bei den Menschen. Ein Mensch ist nicht komplett determiniert oder voraus bestimmt und es geht nicht von dem fertigen Menschen aus, egal wie alt er ist. Es sind immer Potenziale oder Möglichkeiten, wie ein Mensch sich weiter entwickeln oder verändern kann. Also Weiterentwicklung nicht im Sinn von immer besser, sondern sich verändern, also auch vielleicht zu was Negativem. Dazu gehört auch, ein pädagogisches Menschenbild sieht nicht zuallererst auf Hautfarbe, auf Geschlecht, auf Zugehörigkeit zu einer Volksgruppe oder ähnliches, legt den Menschen dadurch nicht fest.“

Die Interviewausschnitte verweisen darauf, dass zwischen den subjektiven Lernbegründungen, Vorstellungen und Konstrukten von Mensch und Welt, die die Studierenden bereits mitbringen und der im Studium angebotenen und adaptieren Multiperspektivität ein Zusammenhang bestehen kann. Die Fähigkeit und Bereitschaft, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können und auch einnehmen zu wollen, erweitert und verändert die Persönlichkeit der Studierenden. Die pädagogische Anthropologie zeichnet sich durch die Annahme und Anerkennung des Menschen als mündiges, entwicklungs- und lernfähiges Individuum aus. Ihn eindimensional zu betrachten, geschweige denn erklären zu wollen, erscheint aufgrund dessen unmöglich.

Wenn das pädagogische Studium seinen Studierenden dazu verhilft, die Menschen, die Gesellschaft, die Welt komplexer und differenzierter wahrnehmen zu können und darüber hinaus eigene Deutungen und Deutungsmuster theoriebegründet zu hinterfragen und zu reflektieren, so liegt es nahe, diese studi-

umsimmanenten Lern- und Bildungsprozesse als kollektives Deutungslernen zu identifizieren. Weiter gedacht bedeutet dies, dass Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen häufig über bestimmte gemeinsame Deutungsmuster verfügen, diese wiederum „ermöglichen dem Subjekt das Verstehen sozialen Handelns und gleichermaßen die Identifikation mit einer sozialen Gruppe“ (Uhl 2004, S. 192). Die kollektiven Deutungsmuster sind die Basis für Entstehung und Etablierung einer pädagogischen ‚Berufskultur‘, verstanden als von der Gesamtheit „einer Berufsgruppe im Unterschied zu anderen geteilten Wertvorstellungen, Normen und sozialen Orientierungen“ (Fuchs-Heinritz 1995, S. 90). Die Ausprägung von Werturteilen ist Teil erziehungswissenschaftlicher Lernprozesse, wie auch Nuissl (vgl. o. Jz/2002, S.44) betont. Diese Lern- und vor allem Bildungsprozesse benötigen Zeit, sie zeigen und manifestieren sich daher vorwiegend im Laufe des Hauptstudiums gegen Studienende. An diese Einschätzung schließt sich die Frage an: Finden diese Lernprozesse auch statt, wenn Studienzeiten verkürzt und Studieninhalte sowie Lerngegenstände aufgrund engerer Curricula verstärkt vorgegeben werden?

4. Abschließende Überlegungen und Schlussfolgerungen für die organisatorische und inhaltliche Gestaltung neuer erziehungswissenschaftlicher Studiengänge

Wie gezeigt werden konnte, fördert die intensive Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Theorien die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen und eine kritische Haltung gegenüber Absolutismen und vereinfachenden ‚Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen‘ zu entwickeln. Bisherige Deutungsmuster können im Studienverlauf identifiziert, reflektiert und modifiziert werden. Dadurch werden immer wieder transformative Lernprozesse und kollektives Deutungslernen ermöglicht und erleichtert. Es ist davon auszugehen, dass Diplom-Pädagoginnen und Diplom-Pädagogen über eine gemeinsame oder zumindest ähnliche Sicht von Mensch und Welt, sprich: über einen professionsspezifischen ‚pädagogischen Blick‘ verfügen.

Folgt man diesem Gedankengang und erachtet man darüber hinaus seine Kernaussagen als für die pädagogische Profession sinnvoll und wertvoll, so lassen sich daraus einige Forderungen bezüglich der organisatorischen sowie inhaltlichen Gestaltung der neuen Studiengänge ableiten. Für ein erziehungswissenschaftliches Studium ist es wesentlich,

- dass die Studierenden sich mit ihren ursprünglichen subjektiven Lernbegründungen in die Veranstaltungen der Universität einbringen können
- dass sie – auch bei einer höheren Regeldichte – noch ausreichend zwischen verschiedenen Lerninhalten interessens- und neigungsorientiert auswählen können, um weiterhin expansives Lernen zu ermöglichen
- dass auch bei verkürzten Studienzeiten Raum bleibt, sich intensiv und in Austausch mit Kommilitonen/-innen und Dozierenden mit verschiedenen Theorien der Erziehungswissenschaft und ihrer Bezugsdisziplinen auseinanderzusetzen zu können, um die Entwicklung multiperspektivischer Sicht- und Denkweisen weiterhin zu unterstützen und zu fördern
- und last but not least, dass es ausreichend Lehrangebote gibt, die dazu einladen und auffordern, eigene Deutungsmuster zu hinterfragen, zu reflektieren und gegebenenfalls zu transformieren.

Betrachtet man die Fähigkeit zur theoriegeleiteten Perspektivenvielfalt und die Entwicklung eines professionsspezifischen ‚pädagogischen Blicks‘ als eine Schlüsselkompetenz und als eine gemeinsame Qualität akademisch ausgebildeter Pädagogen/-innen, gilt es die dafür grundlegenden sowie notwendigen Lern- und Bildungsprozesse auch weiterhin zu ermöglichen und professionell zu begleiten.

Literatur

- Arnold, R./Schüßler, I. (1996): Deutungslernen – ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens. In: Arnold, R. (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Hohengehren, S. 184-206.
- Fink-Jakob, A. (1996): Zum beruflichen Verbleib von Marburger Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen mit Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung. In Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.). Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., S. 50-58.
- Flacke, A./Prein, G./Schulze, J. (1989): Studium und Beruf Dortmunder Diplom-PädagogInnen. Dortmund.
- Fuchs-Heinritz, W. (1995): Berufsbewußtsein und Berufskultur. In: Fuchs-Heinritz, W. u. a. (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. Opladen, S. 89-90.
- Groß, M. (2000): Erwachsenenbildung als Beruf. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Lehrstuhl Andragogik, Universität Bamberg.
- Groß, M. (2004): Lernen und Handeln und eine „andragogische Sicht von Mensch und Welt“. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 332-342.
- Grunert, C./Seeling, C. (2003): Das Studium. Motive – Verläufe – Zufriedenheit. In: Krüger, H-H./ Rauschenbach, Th. u. a. (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland Survey 2001. Weinheim und München, S. 39-58.
- Holzcamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main.
- Krüger, H-H./Grunert, C. (1998): Studium und Berufseinmündung. Ergebnisse einer Befragung der ersten AbsolventInnen-Generation von Diplom-PädagogInnen in den neuen Bundesländern. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. 6. Jg., H. 4, S. 196-205.
- Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Bielefeld.
- Mägdefrau, J. (2000): Diplom in Erziehungswissenschaft – was kommt danach? Oberried bei Freiburg i. Br.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Hohengehren.
- Nuissl, E. (o.Jz./2002): Wissenschaft und Bildung als Diskurs. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Wenn Wissenschaft mehr als Wissen schafft. Ein Kongress fragt nach „Bildung durch Wissenschaft“. Bonn, S. 41-51.
- Reischmann, J. (1996): Andragogik: Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M., S. 14-22.
- Schüßler, I. (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Hohengehren.
- Sturzenhecker, B. (1993): Wie studieren Diplom-Pädagogen? Weinheim.
- Uhl, G. (2004): Reflexives Lernen als Aneignung impliziten Wissens für den Erwerb von Kompetenzen in lebensbegleitenden Lernprozessen. In: Bender, W./Groß, M./Heglmeier, H. (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 183-196.
- Wittpoth, J. (2003): Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen.

Dr. Maritta Groß, wiss. MA, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl Andragogik, Marktplatz 3, 96047 Bamberg, maritta.gross@ppp.uni-bamberg.de