

Stephan Schmitz

Studium und Haltung

Ein Problem der Disziplin(en)?

„Wer sich entschieden hat, Erziehungswissenschaft zu studieren, oder wem diese Entscheidung noch bevorsteht, der hat einige Verwirrung hinter und vor sich. Diese beginnt mit der Begrifflichkeit“ (Lenzen 2004, 11). Diese zunächst nicht näher begründete Aussage von Dieter Lenzen erscheint durchaus nachvollziehbar, schaut man sich nur einmal die Entwicklung der Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin etwas genauer an. Wer dies tut, der kann eine Disziplin beobachten, die sich in einem „Dauerkonflikt“ (Vogel 1999) mit sich selbst und ihrer genuinen Praxis befindet und der mitunter eine „gebrochene Identität“ (Vogel 2002) attestiert wird. Die Gründe dafür sind zahlreich und nicht allein historisch. Dabei stehen unter anderem die (zunehmende) Ausdifferenzierung der Disziplin, und eine damit einhergehende Unschärfe, im Fokus der Kritik.

In einer positiveren Lesart wird jedoch gerade diese Ausdifferenzierung als Vorteil interpretiert, die es der Erziehungswissenschaft erlaubt, auf eine immer

vielschichtiger werdende Gesellschaft angemessener reagieren zu können (vgl. Kauder 2002, 107). Die Identität des Faches ergibt sich vor allem aus der Kontinuität ihrer Fragen und Themen und eben nicht aus einer exklusiven Methode oder einem einzigartigen Kanon (vgl. Oelkers 2014, 96). Doch auch gegenwärtig, so eine Diagnose, werden die Konturen der Erziehungswissenschaft eher diffuser als schärfer (vgl. Keiner 2015, 13).

Die von Lenzen postulierte „Verwirrung“ lässt sich besonders gut an den Begriffen „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ verdeutlichen. Eine alltagsprachliche Fassung verortet die Differenz der beiden Bezeichnungen bspw. in dem Dual von Theorie (Erziehungswissenschaft) und Praxis (Pädagogik). Lenzen führt dazu aus, dass die begriffliche Unterscheidung vor allem historisch sei und lediglich zum Entstehungszeitpunkt der Fachbezeichnungen Relevanz besaß, sodass heute nicht mehr von einem programmatischen Unterschied auszugehen ist (vgl. Lenzen 2004, 13ff.). Klaus Peter Horn hält dem entgegen, dass es gera-

dezu fahrlässig sei, hinter die Begriffsdifferenzierung zurückzugehen, denn erst durch die begriffliche Differenzierung zwischen z.B. Erziehungspraxis, Pädagogik und Erziehungswissenschaft lassen sich Ziel und Aufgabe eines Studiums der Erziehungswissenschaft näher bestimmen (vgl. Horn 2000, 190).

In der Argumentation von Horn lässt sich ein weiterer, vor allem für Studierende, wichtiger Aspekt ablesen, nämlich die Frage danach, was die Erziehungswissenschaft mit Blick auf ihre (Aus-)Bildungsfunktion überhaupt imstande ist zu leisten und angesichts der offensichtlich kontinuierlichen „Selbstvergewisserungsbemühungen“ (Keiner 2015) aller pädagogischer Disziplinen sollte diese (kritische) Frage auch erlaubt sein. Hier kann im Folgenden weder dieser Frage noch der disziplinären Selbstthematizierung und allen damit verbundenen Implikationen angemessen Rechnung getragen werden. Dennoch soll aber der Versuch unternommen werden, einen kursorischen Blick auf die disziplinären Hintergründe zu werfen, um in einem ersten

Schritt mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit zu ergründen. An zweiter Stelle sollen die Studierenden der entsprechenden Studiengänge in den Fokus der Erörterung rücken. Die Frage dabei ist: Zeigen sich die disziplinären Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in dem Verhalten der Studierenden ihrem jeweiligen Studium gegenüber?

Sichtbarer Ausdruck einer Verschiedenheit der Disziplin Erziehungswissenschaft von der Sozialen Arbeit ist bspw. die Etablierung letzterer als Fachwissenschaft durch die Verabschiedung der Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit im Jahr 2001. Die Erziehungswissenschaft gilt nicht länger als die Leitdisziplin, sondern wird zur Bezugswissenschaft, was für die Soziale Arbeit als Beitrag zur Klärung ihrer disziplinären Identität angesehen werden kann (vgl. Harmsen 2004, 52f.). Aus der Differenzierung erwachsen wiederum verschiedene Ansätze der Positionsbestimmung. So konstatiert Rauschenbach, dass bspw. neben einem bildungsinvarianten Selbstverständnis auch bildungsbasierte Traditionslinien, vor allem sozialpädagogisch orientierte, bestehen (vgl. Rauschenbach 2005, 231). Lambers attestiert ferner, dass die Beschäftigung mit der Sozialen Arbeit als Wissenschaft, hinsichtlich ihrer disziplinären Selbstbezeichnungen, einiges an Sortierarbeit erfordere (vgl. Lambers 2015, 206). Auch hier herrscht also eine ähnliche „Verwirrung“, wie sie Lenzen für die Erziehungswissenschaft postulierte. Deutlich wird das in der Betrachtung des Begriffs der „Sozialpädagogik“. Diesbezüglich ist zu beobachten, dass die Bezeichnung „Sozialpädagogik“ von einigen Vertreter*innen als Konvergenzbegriff für Soziale Arbeit verwendet wird, von anderen hingegen als Differenzbegriff, z.B. in der Fassung, dass Sozialpädagogik die Beschäftigung mit

der wissenschaftlichen Disziplin meint, wobei Soziale Arbeit als Bezeichnung für die soziale Praxis steht (vgl. Lambers 2015, 207). Die Sozialpädagogik wiederum gilt seit Einführung des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft im Jahr 1969 eigentlich als eine Teildisziplin derselben, was jedoch auch immer wieder zur Diskussion steht (vgl. Lambers 2015, 210).

Über die Angemessenheit solcher und anderer Einordnungen bzw. Selbstbezeichnungen kann und soll hier nicht entschieden werden. Vielmehr erscheint der Versuch lohnenswert, trotz aller Bemühungen um Differenz auf möglicherweise Gemeinsamkeiten der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit zu blicken bzw. nach solchen zu suchen. So ist bspw. zu beobachten, dass in einer bestimmten Perspektive offensichtlich zwischen den Begriffen Sozialpädagogik und Soziale Arbeit ein ähnlich schwieriges Verhältnis bestehen kann, wie zwischen den Bezeichnungen Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Ebenso führt die Soziale Arbeit, wie auch die Erziehungswissenschaft, im Zuge ihrer disziplinären Selbstverortung einen Diskurs um die Relation von Theorie und Praxis (Harmsen 2004, 53). Für die Erziehungswissenschaft steht sogar die Aussage im Raum, dass es sich dabei um ihr eigentliches Grundproblem handelt (vgl. Böhm 1985, 10). Das heißt, dass es durchaus einen, wenn auch nur in Ansätzen, geteilten Problemhorizont der Disziplinen zu geben scheint. Dies müsste sich, so die These des Beitrages, auch in den Haltungen der Studierenden, widerspiegeln. Zuvor jedoch soll noch der Hinweis auf eine weitere Gemeinsamkeit bzgl. der jeweiligen Zielsetzungen der Disziplinen in ihrer Funktion als auf spezifische Berufe vorbereitende Studiengänge erfolgen.

Sowohl für die Erziehungswissenschaft als auch für die Soziale Arbeit wird als

ein zentrales Studienziel vielfach die Herausbildung einer „Haltung“ (vgl. auch Dittmann in diesem Heft) definiert. Schwer und Solzbacher führen an, dass der Begriff der Haltung, mit Blick auf das pädagogisch-professionelle Handeln, wieder stärker in den Fokus rückt (Schwer/Solzbacher 2014, 7). Konkreter werden Becker-Lenz et al., welche die Ausbildung einer habitualisierten Haltung als Element von Professionalität im Studium der Sozialen Arbeit beschreiben. Auch Harmsen bezieht sich in seiner Konstruktion von professioneller Identität im Studium der Sozialen Arbeit explizit auf Becker-Lenz et al. und den dort verwendeten Begriff der Haltung (vgl. Harmsen 2014, 23).

Lenzen formuliert auch für erziehungswissenschaftliche Studiengänge das Ziel, eine wissenschaftliche Haltung auszubilden (vgl. Lenzen 2004, 12f.). Ebenso kann das Postulat von Kauder verstanden werden, der anführt, dass die Aneignung einer „theoretischen Einstellung“ im Studium als zentral zu erachten sei (vgl. Kauder 2002, 109). Ungeachtet notwendiger begrifflicher Präzisierungen scheint sich doch eine Perspektive anzudeuten, innerhalb derer eine gewisse Zielkongruenz der beiden Disziplinen Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit anzutreffen ist. Das heißt, dass es neben einem geteilten Problemhorizont auch einen in Ansätzen geteilten Erwartungshorizont, hinsichtlich einer von Studierenden im jeweiligen Studium auszubildenden Haltung oder Einstellung, zu geben scheint. Um die Legitimität dieser Erwartungen einschätzen zu können, ist es hilfreich, auf den Begriff der Haltung etwas genauer einzugehen. Bezüglich des Konstrukts der „pädagogischen Haltung“, welche zunächst als Kennzeichen von professionellen pädagogischen Akteur*innen anzusehen ist und somit auch als ein Ziel von Studiengängen, die auf entsprechende Tätigkeiten vorberei-

ten, sind die Ausführungen von Arnold und Prescher aufschlussreich. Die Autoren definieren eine pädagogische Haltung als Basiskompetenz für das pädagogische Handeln. Eine pädagogische Haltung wird hier als eine Art Filter verstanden, der sich in pädagogisch relevanten Situationen regulierend auf das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte auswirkt und somit die Art und Weise des Handlungsvollzuges bestimmt. Unter Bezugnahme auf Luhmann wird die pädagogische Haltung auch als Kontingenzformel definiert, welche sich dadurch auszeichnet, dass im pädagogischen Handeln ein reflexives Bewusstsein unterstützt wird (vgl. Arnold/ Prescher 2011, 12). Kuhl, Schwer und Solzbacher argumentieren im Rahmen des Versuches, den Begriff „professionelle pädagogische Haltung“ zu definieren, ganz ähnlich. Auch hier wird die Haltung als zentrales Moment des pädagogischen Handelns bezeichnet. Als integraler Bestandteil gilt hier die Berücksichtigung aller relevanten Bedingungen für eine jeweilige Entscheidung. Darüber hinaus differenzieren die Autoren zwischen einer Erst- und einer Zweitreaktion (vgl. Kuhl/ Schwer/ Solzbacher 2014, 108f.). Eine Erstreaktion bezeichnet dabei Dispositionen, z.B. persönliche Überzeugungen und Einstellungen, welche das Verhalten so regulieren, dass bei Bedarf für prinzipiell jede Situation eine Art „Standardreaktion“ verfügbar ist. Erstreaktionen sind vor allem mit Blick auf den menschlichen Alltag unverzichtbar (ebd., 110f.).

Der Begriff Zweitreaktion gibt dann die Fähigkeit an, von der Erstreaktion abzuweichen, wenn es der Kontext erfordert. Mit der Zweitreaktion, so die Autoren, werde die Kontextsensibilität erhöht. So wird eine Anpassung des Verhaltens an die konkrete Situation ermöglicht, wenn dies erforderlich ist (vgl. Kuhl/ Schwer/ Solzbacher 2014, 111f.). Kuhl, Schwer und Solzbacher verorten den Haltungsbegriff

stärker in der Zweit- als in der Erstreaktion, die aber dennoch beide zusammen die Basis für das bilden, was mit dem Begriff der Haltung zum Ausdruck gebracht wird. Die Bedingungen, welche durch die kognitiv emotionale Erstreaktion gegeben sind, werden durch die kontextsensible steuerbare Zweitreaktion (selbst-) reguliert (vgl. Kuhl/ Schwer/ Solzbacher 2014, 109ff.). Darüber hinaus, so die Autoren, verwundere es nicht, dass der Haltungsbegriff oft mehr an der Erstreaktion einer Person festgemacht wird. Denn die mit ihr verbundenen persönlichen Dispositionen sind oft sehr charakteristisch und zudem auch für die Identität eines Menschen prägend, was zu der Erkenntnis führt, dass eine Erstreaktion nur sehr schwer zu verändern ist. Aus diesem Grund wird der Haltungsbegriff, wie bereits erwähnt, stärker in der Zweitreaktion verortet.

In dieser Logik hängt dann die Veränderbarkeit einer Haltung vor allem davon ab, ob sich im Vergleich mit einer früheren Entscheidung hinreichend viele oder wichtige Gesichtspunkte verändert haben, sodass kein Einklang mehr mit der ursprünglichen Entscheidung besteht. Daraus resultiert wiederum die Annahme, dass eine Haltung durch äußere Rahmenbedingungen durchaus mitbestimmt werden kann, aber umgekehrt auch, dass durch Haltung, über die Umsetzung in Handeln und Verhalten, die äußeren Rahmenbedingungen determiniert werden können. Durch diesen Rückkopplungsprozess sei eine Haltung den Autoren zufolge grundsätzlich gesehen als veränderbar einzustufen (vgl. Kuhl/ Schwer/ Solzbacher 2014, 117). Das heißt, dass dem Begriff der Haltung in dieser Lesart, wie schon bei Arnold und Prescher, ein reflexives Moment innewohnt, welches für das Gesamtkonstrukt einer pädagogischen Haltung konstitutiv ist. Reflexivität gilt indes als ein klassisches „Lernziel“ in den Studiengängen der Sozialen Arbeit

und der Erziehungswissenschaft. Bemerkenswert ist überdies, dass die Definition dessen, was unter einer „theoretischen Einstellung“ nach Kauder zu verstehen ist, stark an den von Kuhl, Schwer und Solzbacher generierten Begriff der Haltung erinnert. Demnach ist eine theoretische Einstellung „eine Besinnung, in der man Abstand gegenüber dem eignen Tun gewinnt; man kann eigene Befangenheiten sowie mögliche neue Aspekte einer Frage erkennen; nicht zuletzt entwickelt und erweitert man den eigenen Horizont des Tuns [...]“ (Kauder 2002, 109).

Diese Perspektive der Veränderbarkeit bzw. Entwicklungsfähigkeit einer Haltung zieht ihre Relevanz vor allem aus dem Bezug auf die weiter oben beschriebenen Disziplinen bzw. Studiengänge und ihre jeweils formulierten Zielabsichten. Denn den Erwerb einer bestimmten, z.B. professionellen, pädagogischen oder wissenschaftlichen, Haltung zum Ziel eines Studiums zu erklären macht nur dann Sinn, wenn man von der grundsätzlichen Veränderbarkeit von Haltungen ausgeht, denn es kann nicht damit gerechnet werden, dass Studierende gänzlich ohne irgendeine Haltung in das Studium einmünden. Wenigstens das Vorhandensein einer Haltung im o.g. Sinne einer Erstreaktion muss angenommen werden. Dies würde es dann erlauben, die (Aus-)Bildungsfunktion der Studiengänge, um die es hier geht, zu präzisieren, und zwar dahin gehend, als dass von dem Erlernen einer Zweitreaktion, im weiter oben definierten Sinne, zu sprechen ist. Eine konsequente Auslegung des hier nachgezeichneten Haltungsbegriffes würde es dann aber erfordern, erst nach dem Erlernen einer Zweitreaktion tatsächlich von einer Haltung sprechen zu können. Wenn man nun in einem letzten Schritt die Frage stellt, welche „Haltung“ denn die Studierenden der Erwartung gegenüber haben, dass sie im Studium eine bestimmte Haltung ausbilden sollen, so

muss man den eingangs beschriebenen disziplinären Problemhorizont um genau diesen Aspekt, der studentischen Haltung, erweitern. Ohne in Aussicht stellen zu können hier einen umfassenden Überblick zu liefern, zeichnen Untersuchungen in gewisser Hinsicht ein klares Bild bzgl. studentischer Haltungen zum Studium.

Für den Kontext der Sozialen Arbeit liefert dazu Harmsen aufschlussreiche Erkenntnisse. Im Rahmen einer Untersuchung unter Bachelorstudierenden der Sozialen Arbeit tritt hervor, dass es Studierende gibt, die im Grunde lediglich ihre bereits vorhandene Handlungskompetenz erweitern möchten und entsprechend pragmatisch vorgehen, und dabei weniger an dem Erwerb wissenschaftlichen Wissens interessiert sind. Konkrete Praxiserfahrungen werden demgegenüber aus Sicht der Studierenden zum wichtigsten Lernort des Studiums, z.B. in Form von Praktika oder nebenberuflichen Tätigkeiten in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Dementsprechend gelten auch nicht die Prüfungen im Studium als der zentrale Indikator für die Eignung als Sozialarbeiter*in, sondern die Bewährung als z.B. Praktikant*in in konkreten Arbeitsfeldern (vgl. Harmsen 2014, 57ff.). Zusammengefasst, so Harmsen, steht die anschauliche Praxis im Mittelpunkt des studentischen Interesses im Studium der Sozialen Arbeit. Die Praxis bildet die Kernkategorie der Studie, da sie zu allen anderen Kategorien komplexe Bezüge aufweist. Praxisanteile gelten in studentischer Perspektive dann oftmals als das Kernstück des Studiums, obwohl sie ja paradoxerweise außerhalb der Hochschule liegen. Darüber hinaus wird Wissenschaft unter dem Theoriebegriff subsumiert und als Gegenpol von Praxis definiert (vgl. Harmsen 2014, 90f.).

Zu ganz ähnlichen Befunden gelangt Thole, der in seiner Untersuchung zu dem Schluss gelangt, dass dem Studium für

die Einmündung in den Beruf nur eine sehr schmale, teilweise sogar randständige Bedeutung zugestanden wird. Gleiches gilt für die Hervorbringung einer beruflichen Fachlichkeit. Dem Studium wird überwiegend eine zertifizierende Bedeutung zugewiesen (vgl. Thole 2005, 198ff.). „Für die Performanz der beruflichen Praxis wird das absolvierte Studium nicht als notwendig angesehen“ (ebd., 206). Auch für die Erziehungswissenschaft finden sich Erkenntnisse dieser Art. Durch die von Knauf durchgeführte Absolventen*innenbefragung unter Bachelorabsolventen*innen des Faches Erziehungswissenschaft wird deutlich, dass auch hier der unmittelbare Praxisbezug, z.B. der Lehrveranstaltungen, einen wichtigen Aspekt für die Studierenden darstellt. Jedoch haben 42,3% der berufstätigen Bachelorabsolvent*innen den Praxisbezug der Lehre mit „mangelhaft“ bewertet (weiter 42,3% mit „ausreichend“). Auch die Gesamtbewertung des erziehungswissenschaftlichen Bachelorstudienganges fiel nur sehr mäßig aus. 46,2% vergaben die Note „befriedigend“ (38,5% „ausreichend“/ 15,4% „gut“/ „sehr gut“ und „mangelhaft“ wurden nicht vergeben) (vgl. Knauf 2016, 161ff.).

Auch Schulze-Krüdener, Engelke und Kampf kamen bereits zu dem Schluss, dass für Studierende der Erziehungswissenschaft vor allem Wissensbereiche attraktiv seien, die in der Praxis verwendbare Methoden versprechen lassen, wie z.B. klientenzentrierte Ansätze und handlungsanleitendes Wissen. Insgesamt, so die Autoren, werden praxisbezogene Studieninhalte von 81,3% der Befragten als „wichtig“ eingestuft und nehmen somit den ersten Rang unter diesen ein (vgl. Schulze-Krüdener/Engelke/Kampf 2010, 45f.).

Kurz um: Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass zwischen den disziplinären und den studentischen Zielvorstellungen bzgl. des Studiums eine deutliche Diskre-

panz existiert, auch wenn an dieser Stelle von unzulässigen Generalisierungen mit Blick auf Studierende Abstand genommen wird. Denn es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die beschriebenen Perspektiven für alle Studierenden gelten. Es kann aber ebenso wenig ignoriert werden, dass das Phänomen der, wie Schweppe (2006, 51ff.) es nennt, „biographischen Abweisung des Studiums“, existiert und dies mitunter für nicht wenige Studierende. Aus Sicht der Disziplin(en) müsste daher ein reges Interesse daran bestehen, herauszufinden, für wie viele ihrer Studierenden diese problematische Situation zutreffend ist. Dieser Aspekt ist durchaus entscheidend, wenn man die Reichweite der Problemlage einschätzen will. Vorerst können darüber zunächst nur Vermutungen angestellt werden, die eine Grundlage zur weiteren Erforschung bilden.

Folgt man der im Beitrag explizierten Argumentation, kann man zu der Aussage gelangen, dass die bei Teilen der Studierenden vorherrschende Haltung dem Studium gegenüber einem der zentralen Studienziele, sprich der Herausbildung einer pädagogischen Haltung, im Wege steht. Die Studierenden verhalten sich so gesehen natürlich weniger in einem expliziten Sinne zu der disziplinären Forderung, eine „pädagogische Haltung“ auszubilden, sondern mehr in einem impliziten Sinne den disziplinären Selbstbeschreibungen gegenüber bzw. dem, was daraus dann resultiert, z.B. dem Anspruch auf Distanzierung von der Praxis. Dieser studienzielimmanente Anspruch scheint bei Studierenden häufiger eine Erstreaktion, im Sinne der Definition von Kuhl, Schwer und Solzbacher, zu evozieren, die oft nicht weiter differenziert wird. Damit bliebe der Ertrag des Studiums wie auch die Ausbildung einer professionellen pädagogischen Haltung eindimensional. Wie schon weiter oben erwähnt, wäre dann als zentrales Ziel des

Studiums die Entwicklung einer Zweitreaktion zu fordern, welche zu verstehen ist als die (selbst-)regulierte reflexive Bewusstmachung der kognitiv emotionalen Erstreaktion, um die Sensibilität für den jeweiligen Kontext zu erhöhen. So gesehen ist dann möglicherweise eine bei Studierenden unhinterfragte Erstreaktion ursächlich für die „Abweisung des Studiums“. Näheres Interesse für eine (selbst-)reflektierte Differenzierung dieser Erstreaktion zu generieren wäre dann im Grunde die Aufgabe der jeweiligen Studiengänge. Jedenfalls kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich diese als Zweitreaktion verstandene Haltung ohne Weiteres von selbst einstellt.

Zu präzisieren wäre überdies, dass hier von mindestens zweierlei Haltungen zu sprechen ist. Zum einen ist die Rede von der Haltung bzw. treffender vielleicht der Einstellung zum Studium, welche man bereits mit der Differenz von Erst- und Zweitreaktion beschreiben kann und zum anderen von der (professionellen pädagogischen) Haltung, verstanden als Resultat des Studiums, die ebenfalls im Rahmen des Erst- und Zweitreaktionskonstrukts dargestellt werden kann. Dass beide Haltungen nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können, sondern einander bedingen, macht den Sachverhalt so komplex.

Abschließend ließe sich konstatieren, dass es, trotz der weiter oben angedeuteten Unterschiede zwischen den Disziplinen der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit, fast als die logische Konsequenz gelten kann, dass bei ähnlichen disziplinären Problem- und Erwartungshorizonten auch Ähnlichkeiten bzgl. der Studierenden existieren, z.B. hinsichtlich ihrer Erwartungen an das Studium und auch bzgl. ihrer Reaktionen auf mögliche Enttäuschungen. Ein tiefergehender Vergleich würde diesbezüglich sicher auch einen größeren Ertrag liefern. Für den Moment soll festgehalten werden, dass

bezüglich eines bestimmten Typs Studierender durchaus ein Problem der Disziplinen besteht.

Möglicherweise wird daher nicht umsonst sowohl auf Seiten der Sozialen Arbeit wie auch auf Seiten der Erziehungswissenschaft an Studierende die Forderung gestellt, die Geschichte der jeweiligen Disziplin zu kennen, um die Erfüllbarkeit der eigenen Erwartungen an dieselbe realistisch einschätzen zu können und damit Enttäuschungsprophylaxe zu betreiben (vgl. Lenzen 2004, 12 und Mühlmann 2010, 54). Für die disziplinäre Seite wäre dann aber zu klären, welche Lehr- und Lernformate als geeignet erscheinen, „wenn es darum gehen soll, ein Reflexivwerden eher problematischer Überzeugungen und eher problematischer Prädispositionen zu ermöglichen“ (Schallberger 2012, 83). Dies wäre dann tatsächlich, wie anfangs bereits angedeutet: Ein Problem der Disziplinen!

Literatur

- Arnold, Rolf/ Prescher, Thomas: Wissen – Handeln – Haltung: Pädagogische Haltung als Basiskompetenz in der Erziehungshilfe. In: Wissen – Handeln – Haltung. Praxisfeld Jugendhilfe. Schriftenreihe. 52. Jg., H. 4/2011. S. 10-18.
- Böhm, Winfried: Theorie und Praxis. Die Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Würzburg. 1985.
- Harmsen, Thomas: Die Konstruktion professioneller Identität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. Heidelberg, 2004.
- Harmsen, Thomas: Professionelle Identität im Bachelorstudium Soziale Arbeit. Konstruktionsprinzipien, Aneignungsformen und hochschuldidaktische Herausforderungen. Wiesbaden, 2014.
- Horn, Klaus-Peter: Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufsqualifikation im erziehungswissenschaftlichen Studium – ein Un-Verhältnis? In: Adick, Christel/Kraul, Margret/Wigger, Lothar (Hg.): Was ist Erziehungswissenschaft? Donauwörth, 2000. S. 189-208.
- Kauder, Peter: Wie viel Theorie trägt eine pädagogische Ausbildung? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, 2002. S. 105-117.
- Keiner, Edwin: Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte. In: Glaser, Edith/ Keiner, Edwin (Hg.): Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn, 2015. S. 13-34.
- Knauf, Alexander: „Endlich Bachelor – und dann?!“ Bologna und die Erziehungswissenschaft. Empirische Bilanzen am Beispiel des Trierer BA-Studienganges. Berlin, 2016.
- Kuhl, Julius/ Schwer, Christina/ Solzbacher, Claudia: Annäherung an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn, 2014.
- Lambers, Helmut: Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich. 2., überarbeitete Auflage. Opladen & Toronto. 2015.
- Lenzen, Dieter: Erziehungswissenschaft – Pädagogik. Geschichte – Konzepte – Fachrichtungen. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg, 2004. S. 11-41.
- Mühlmann, Thomas: Studien- und Berufserwartungen von Studienanfängern Sozialer Arbeit. Ergebnisse einer quantitativen Befragung von Studierenden Sozialer Arbeit zu ihren Merkmalen, Erfahrungen, Gründen der Studien- und Hochschulwahl sowie berufsbezogenen Interessen, Einstellungen und Zielen zu Beginn ihres Studiums. Norderstedt, 2010.
- Oelkers, Jürgen: Praxis und Wissenschaft. Überlegungen zur Forschungsstruktur der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 60. Jg., 2014. 60. Beiheft. S. 85-101
- Rauschenbach, Thomas: Krisensemantiken: Soziale Arbeit – die fehlende Seite der Bildung. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 35. Jg., H. 3/2005. S. 231-237.
- Schallberger, Peter: Habituelle Prädispositionen auf Seiten der Studierenden und die Gestaltung von Studiengängen der Sozialen Arbeit. Einige kursorische Überlegungen. In: Becker-Lenz, Roland et al. (Hg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Soziale Arbeit. Wiesbaden, 2012. S. 69-84.
- Schulze-Krüdener, Jörgen/Engelke, Anne-Lena/Kampf, Bettina: Karrieren und Beschäftigungsperspektiven von Diplom-Pädagogen. Vom Diplom zum BA/MA. Empirische Bilanzen am Beispiel Trier. Hamburg, 2010.
- Schweppe, Cornelia: Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen. Weinheim und München, 2006.
- Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia: Einleitung der Herausgeberinnen. In: Schwer, Christina/Solzbacher, Claudia (Hg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn, 2014. S. 7-14.

Thole, Werner: Professionalisierung im Studium. Ergebnisse im Überblick und hochschulpolitische Konsequenzen. In: Thole, Werner/ Wegener, Claudia/ Küster, Ernst-Uwe (Hg.): Professionalisierung im Studium. Die hochschulische Qualifikation für die Kinder- und Jugendarbeit. Befunde und Reflexionen. Wiesbaden, 2005. S. 195-211.

Vogel, Peter: Das Studium der Erziehungswissenschaft. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, 2002. S. 13-20.

Vogel, Peter: Der Theorie – Praxis – Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag –oder: Was lern man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: Der Pädagogische Blick. 7. Jg., H. 1/1999. S. 34-40.

Autor



Stephan Schmitz M.A., Jg. 1980, studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Trier und war dort über drei Jahre als Wissenschaftliche Hilfskraft im Praktikumsbüro tätig. Danach war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen am Institut für Sachunterricht bevor er 2016 an die Universität Siegen in die Abteilung Allgemeinen Pädagogik wechselte. Im Rahmen seiner Promotion forscht er zum Thema des Verhältnisses von Studium und Beruf in der Erziehungswissenschaft.