

Schriftenreihe der Sektion
Erwachsenenbildung
in der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Sabine Schmidt-Lauff
Heide von Felden
Henning Pätzold (Hrsg.)

Transitionen in
der Erwachsenenbildung
Gesellschaftliche, institutionelle
und individuelle Übergänge

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0753-9 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0915-1 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfelddt, Kleinmachnow – www.lehfelddtgraphic.de
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
Heide von Felden/Sabine Schmidt-Lauff Transitionen in der Erwachsenenbildung: Übergänge im gesellschaftlichen Wandel, im Fokus von Forschung und aus Sicht pädagogischer Professionalität.....	11
Key Notes	17
Ortfried Schächter Übergangszeiten – ‚Transitionen‘ und ‚Life Trajectories‘. Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf	19
Andreas Walther Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe?.....	35
Theoretische Perspektiven.....	57
Ulla Klingovsky/Susanne Pawlewicz Übergang, Unsicherheit und Unterbrechung: Scheitern als Chance zur Differenzbildung.....	59
Nicole Hoffmann Übergangsstrukturen im Feld der pädagogischen Beratung Erwachsener – ethnografische Perspektiven im Anschluss an Arnold van Gennep	71
Claudia Lobe Biografieorientierte Transitionsforschung als Teilnehmerforschung – Wie sich Erwachsenenbildungsteilnahme als biografische Transition untersuchen lässt.....	83

Berufliche Übergänge.....	97
Melanie Benz-Gydat Der Berufseinstieg als Transition: Vom Studium in die andragogische Praxis	99
Barbara Lindemann Die Relevanz von sozialen Kontakten beim Übergang vom Studium in das Erwerbsleben. Ergebnisse aus einer Befragung der Münchner Magisterpädagoginnen und Magisterpädagogen.....	113
Jörg Schwarz/Franziska Teichmann/Susanne Maria Weber Transitionen und Trajektorien.....	125
Bettina Ülpenich Der Weg in die Schule – Passagenbewältigung von Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen in Eigenkonstruktion	137
Beatrix Niemeyer-Jensen/Merle Hinrichsen Möglichkeitsräume (re)konstruieren – Biographische Aneignungsprozesse zwischen Schule und Erwerbstätigkeit.....	149
Monique Landberg/Peter Noack Prädiktoren von berufsbezogenen Orts- und Richtungswechseln von jungen Erwachsenen und die Rolle von Agency.....	161
Johanna Gebrande/Rudolf Tippelt Basiskompetenzen am Übergang in die Nacherwerbsphase	175
Marion Fleige Nutzevorstellungen von Weiterbildungsteilnehmenden in beruflichen und erwerbsbiographischen Übergangssituationen.....	189
Professionelle Begleitung in Übergängen.....	201
Yeşim Kasap Çetingök Die transitionengerechte Konzeptualisierung der psychosozialen Beratung für die Erwachsenen und Ermöglichung von Bildungsprozessen	203

Stephanie Günther/Joachim Ludwig Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung	213
Babette Mölders Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf – Konstruktionen eines Übergangs anhand einer Falldarstellung	225
Barbara Nienkemper Abschlussorientierte Tests und Prüfungen im Kontext von individuellen Übergängen bei funktionalem Analphabetismus	239
Institutionelle und organisationale Übergänge	251
Matthias Alke Institutionelle Übergänge durch interorganisationale Kooperationen. Eine empirische Rekonstruktion institutioneller Wandlungsprozesse von Weiterbildungsorganisationen	253
Henning Pätzold Organisationale Übergänge zwischen Weiterbildung und Wirtschaft	265
Alf-Tomas Epstein Interessegenese, Weitergabe von Verbandserbe und Förderprozesse in Jugendverbänden als Beiträge zur Übergangsgestaltung	277
Helmut Bremer/Mark Kleemann-Göhring Jugendverbände als Bildungsorte im „Feld des Übergangs“	289
Inga Truschkat/Luisa Peters Die Transfergesellschaft als personen(un)bezogene Dienstleistung am Übergang von Arbeit in Arbeit	303
Steffi Robak/Claudia Pohlmann/Lena Heidemann Anschlusslernen und Lern-Verwertungsinteressen am Beispiel von Bildungsurlaub.....	318

Christina Salland/Melanie Franz/Timm C. Feld
 Zur Gestaltung von Übergängen im Kontext wissenschaftlicher
 Weiterbildung – Rolle von und Herausforderungen für Universitäten331

Autorenangaben 345

Vorwort

Die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fand 2014 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main zum Thema „*Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*“ statt. Mit diesem Thema wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass Übergänge angesichts gesellschaftlicher Transformationen zunehmend zum Thema gerade erwachsenenpädagogischer Forschung und Professionalität geworden sind. Die Erwachsenenbildung ist zum einen aufgefordert, in ihren Forschungszusammenhängen und ihren Praxisbezügen dabei mitzuwirken, wichtige Begriffe aus diesem Feld wie Statuspassagen, Transitionen, Trajectories, Bewältigung von Übergängen oder auch Grundbezüge z. B. zum Subjekt wissenschaftlich zu klären sowie Ansätze zu reflektieren und zum anderen pädagogische Konzepte einer lernförderlichen Begleitung von Übergängen zu konzipieren.

Die Tagung hat einen Rahmen geboten, das Feld der Erforschung von Übergängen in seinen verschiedenen Dimensionen zu beleuchten. Die Dokumentation versammelt in vier Kapiteln eine Vielzahl von Beiträgen, die sich in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung mit theoretischen Fragen auseinandersetzen, begriffliche Schärfungen vornehmen oder empirische Forschungen zu Übergängen vorstellen: „Theoretische Perspektiven“, „Berufliche Übergänge“, „Professionelle Begleitung“ und „Institutionelle und organisationale Übergänge“. Eingeleitet werden die Beiträge von den beiden Hauptvorträgen der Jahrestagung von Andreas Walther und Ortfried Schäffter.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Beiträgerinnen und Beitragern und insbesondere bei den beiden Hauptvortragenden. Intensive und teilweise kontroverse Diskussionen sind entfacht und damit die Weiterarbeit und die weitere Forschung auf das Beste angeregt.

Nicht alle Vorträge der Tagung, wurden als Beiträge eingereicht oder in die Veröffentlichung aufgenommen. Zur Gewährleistung der wissenschaftlichen Qualität wurde wie bisher schon üblich, ein Peer-Review-Verfahren eingesetzt. An dieser Stelle sei auch allen Gutachterinnen und Gutachtern für ihre unterstützende Arbeit herzlich gedankt.

Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern interessante Anregungen und viel Freude bei der Lektüre.

Sabine Schmidt-Lauff, Heide von Felden, Henning Pätzold

- Schäfer, A. (2012): Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als ‚praktische Wissenschaft‘. Paderborn: Schöningh.
- Schnautz, R. (1981): Berufsberatung. In: Rexilius, G./Grubitzsch, S. (Hrsg.): Handbuch der psychologischen Grundbegriffe. Reinbek: Rowohlt, S. 135-140.
- Schuch, H. (1983): Formierung psychosozialer Prozesse. Zur Problematik bürokratischer Hilfen. Gießen: Fokus.
- Schulze, H. (2011): Doing Biography: Vom Blick auf den Fall zum Blick auf sich selbst. Krankheitserzählungen zwischen Aneignung und Enteignung. In: Jütteman, G. (Hrsg.): Biographische Diagnostik. Lengerich: Pabst, S. 292-300.
- Thiersch, H. (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim, München: Juventa.
- Walther, A./Stauber, B. (Hrsg.) (2002): Misleading trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe? Opladen: Leske + Budrich.
- Weinhardt, M. (2013): Übergänge im Spiegel psychosozialer Beratung. Psychosoziale Beratung – Eine Standortbestimmung. In: Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 67-81.
- Weinhardt, M. (2014): Kompetenzentwicklung in der psychosozialen Beratung am Beispiel von Studierenden der Erziehungswissenschaft. In: Bauer, P./Weinhardt, M. (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 130-145.
- Wimmer, M. (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In Lohmann, I./Rainer, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 45-68.

Stephanie Günther/Joachim Ludwig

Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung

1 Problemaufriss

Die subjektorientierte Übergangsforschung rekonstruiert biographische Übergänge (vgl. Stauber/Pohl/Walther 2007). Dabei wird deutlich, in welcher Weise Menschen ihre Berufs- und Lebensentscheidungen begründen und entsprechende Strategien entwerfen. Biographische Forschung stellt in dieser Hinsicht eine reflexive Erweiterung der Übergangsforschung dar (vgl. Walther in diesem Band). Biographische Übergänge, die stets Anforderungen an die jeweilige Rolle und das subjektive Selbstkonzept stellen, werden lernend bewältigt, um handlungsfähig zu bleiben. Lernprozesse als Transformation vorhandener Deutungsschemata (Schütz 1982) sind vor diesem Hintergrund ein zentraler Bestandteil von Transitionen (vgl. von Felden 2010), deren Untersuchung erst in den Anfängen steht. Die identitätsrelevanten Welt- und Selbstverständigungsprozesse, die im Rahmen von Übergängen stattfinden, werden bislang unter dem Begriff „transformatorische Bildungsprozesse“ (Koller 2012) vor allem mit einem biographischen Schwerpunkt untersucht. Eine gegenstandsbezogene und lerntheoretisch begründete Bildungsprozessforschung mit Blick auf die Prozessierung von Identität in Übergangssituationen steht bislang aus (vgl. Ludwig 2014 u. 2015).

Fachexperten, die sich für eine pädagogische Tätigkeit entscheiden und Vermittlungsaufgaben übernehmen, realisieren identitätsrelevante Übergänge und damit auch Transformationen ihrer vorhandenen alltäglichen Deutungsschemata zum pädagogischen Handeln. Ihre bisherige Identität als Fachexperte wird – soweit pädagogische Weiterbildungen möglich werden – ergänzt und oft auch verändert, wenn ihr vorhandenes alltägliches Denken zum pädagogischen Handeln mit wissenschaftlichen Deutungen konfrontiert wird. Die Übernahme der Kursleitenaufgabe wird deshalb als eine berufsbiographische Statuspassage dargestellt, die mit identitätsrelevanten Transformationsprozessen verbunden ist (vgl. Hoerning 1998).

Künstler beispielsweise, die sich nicht nur selbst mit ihrer Kunst über die Welt verständigen, sondern auch anderen Menschen Bildungsprozesse im Medium der Kunst ermöglichen wollen, stehen vor einem biographischen Übergang (vgl. Bastian 1997), wenn sie pädagogische Weiterbildungen besuchen. Die Entscheidung für eine zusätzliche pädagogische Tätigkeit ist oft finanziell begründet, tangiert die bisherige biographische Konstruktion und

muss mit der bisherigen Selbstsicht als Künstler verbunden werden. Wie sich die Vorstellungen von Künstlern zu ihrem eigenen pädagogischen Handeln, zu ihrer Sicht auf Lernende und auf die Bildungseinrichtung sowie ihre biographisch erworbenen Vorstellungen zum Sinn und Zweck von Kunst durch die Teilnahme an einer pädagogischen Weiterbildung verändern bzw. in widerständiger Weise stabil gehalten werden – wie also die Künstler den identitätsrelevanten Übergang zu pädagogisch tätigen Künstlern lernend bewältigen –, ist bislang ein Forschungsdesiderat, dem im Projekt d.art (Didaktik für Kunst- und Kulturschaffende) nachgegangen wird.

2 Projektkontext und Erkenntnisinteresse

Im Rahmen eines BMBF-Förderprogramms wird im Projekt d.art eine pädagogische Weiterbildung entwickelt, erprobt und evaluiert, die die Teilnehmenden beim Übergang vom Künstler zum pädagogisch tätigen Künstler unterstützen soll. Das zukünftige Tätigkeitsfeld der Künstlerinnen und Künstler ist der außerunterrichtliche Bereich in Ganztagschulen. Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, ihre Lebenswelt im Medium von Kunst zu reflektieren. An der einjährigen pädagogischen Weiterbildung, die aus drei mehrtägigen Seminarblöcken und zwei mehrmonatigen Praxisphasen besteht, nehmen Künstlerinnen und Künstler aus ganz unterschiedlichen Kunstsparten teil. Wie alle neben- und freiberuflichen Kursleitenden haben sie eine Identität als Fachexperten in ihrer jeweiligen Kunstsparte ausgebildet und verstehen ihre Kunst als ein Medium, mit dem sie der Welt etwas vermitteln wollen. Künstlerinnen und Künstler haben der Welt etwas zu sagen. Insofern sind sie immer schon zugleich Vermittler.

In der Weiterbildung wird den Teilnehmenden ein professionelles pädagogisches Vermittlungsverständnis angeboten. Sie sind somit aufgefordert, ihr künstlerisches Handeln in einen pädagogischen Vermittlungskontext zu stellen. Untersucht wird der Übergang vom Künstler zum pädagogisch tätigen Künstler als Transformation pädagogischen Wissens. Uns interessiert, in welcher Weise sich die Teilnehmenden mithilfe des in der Weiterbildung angebotenen pädagogischen Wissens zwischen ihrer Identität als Künstlerin bzw. Künstler und der zukünftigen künstlerisch-pädagogischen Tätigkeit selbstverständigen, in welcher Weise also das pädagogische Weiterbildungsangebot lernunterstützend oder -behindernd ist. Unsere These ist, dass sich zwischen dem vorhandenen künstlerischen Vermittlungsverständnis und dem in der Weiterbildung angebotenen pädagogischen Vermittlungsverständnis individuelle Transformationsprozesse vollziehen, die Ausdruck eines biographisch gerahmten Identitätswandels sind.

Die zentrale Untersuchungsfrage richtet sich auf zwei Aspekte: Welchen Begründungszusammenhang stiften die Künstler im Kontext ihrer Transformationsprozesse:

1. zwischen ihrem künstlerischen Vermittlungsverständnis und ihrem pädagogischen Vermittlungsverständnis?
2. zwischen ihren alltäglichen pädagogischen Vorstellungen und den wissenschaftlichen Inhalten der pädagogischen Weiterbildung?

Im Projekt d.art wird somit der Zusammenhang zwischen einem pädagogischen Weiterbildungsangebot und den Transformationsprozessen zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem pädagogischem Wissen untersucht: in einem spezifischen gegenständlichen Kontext – der Kunst- und Kulturvermittlung – und einem spezifischen biographischen Übergangskontext – dem Übergang vom Nur-Künstler zum pädagogisch tätigen Künstler als einem Prozess der Welt- und Selbstverständigung mit Blick auf pädagogisches Wissen.

Das professionelle pädagogische Wissen von Kursleitern, also das Wissen, mit dem sie ihr pädagogisches Handeln begründen, lässt sich als Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen lesen, die im Kontext pädagogischer Weiterbildungsangebote stattfinden. Insofern stellt das Projekt d.art Anwendungsforschung dar im Sinne einer Evaluation der Wirkung des pädagogischen Weiterbildungsangebotes. Darüber hinaus wird einer grundlagentheoretischen Fragestellung nachgegangen, die anschlussfähig an den erwachsenenpädagogischen Diskurs zur Professionalisierung nebenberuflicher Kursleitender als identitätsrelevanter Übergang ist.

Wie sich die Aneignung pädagogischen Wissens bei nebenberuflich pädagogisch Tätigen als identitätsrelevanter Übergang beschreiben lässt, hängt eng mit der Konzeption von professionellem pädagogischen Handeln und pädagogischem Wissen zusammen.

3 Untersuchungsgegenstand pädagogisches Wissen

Pädagogisches Wissen erhält in den Ansätzen kognitionswissenschaftlicher Kompetenzorientierung einerseits und handlungstheoretischer Professionalitätsorientierung andererseits unterschiedliche Bedeutung.

Während die kompetenztheoretischen Ansätze Wissen als feststehende Größe und als Anleitung für das Handeln in definierten Situationen betrachten (Gunia 2012, S. 3 ff.), verstehen professionalitätstheoretische Ansätze Wissen als kontextgebunden und als eine Reflexions- bzw. Interpretationsfolie für den verstehenden Zugang und die Orientierung in kontingenten Handlungssituationen. Wie sich der Zusammenhang der verschiedenen Wissenstypen und -strukturen im Professionalisierungsprozess darstellt, ist bislang ein Forschungsdesiderat. Um diesen Zusammenhang untersuchen zu können gilt es, den Untersuchungsgegenstand Wissen differenzierter zu modellieren.

Wissen wird im Projekt d.art als Medium und Bedeutungsraum verstanden, in dem wir uns über Welt verständigen. Wissen ist ein Konstrukt mit

Verständigungsfunktion im Bildungsprozess (Enoch 2011, S. 63 im Anschluss an Tietgens). Im Medium des Wissens (verstanden als Zusammenhang manifester und latenter Bedeutungen, die wir uns im Zuge von Vergesellschaftungsprozessen aneignen) machen wir uns ein Bild von der Welt und von uns Selbst, realisieren wir Welt- und Selbstverständigungsprozesse.

Für diese Orientierungsprozesse existieren einerseits propositionale Bedeutungsstrukturen als gesellschaftlich verfügbare Wissensdomänen und andererseits subjektiv-eigensinnige Bedeutungen, die in konjunktiven Erfahrungsräumen angeeignet werden. Das subjektiv verfügbare Wissen ist sowohl auf die milieuspezifischen konjunktiven Wissensräume als auch auf die individuellen Handlungen in der Lebenswelt bezogen (als Studentin, als nebenberuflicher Kursleiter, als Handwerker, als Ärztin usw.). Die konjunktiven Wissensräume lassen sich im Sinne Mannheims (vgl. Mannheim 1980) z. B. als wissenschaftlich-disziplinäre Wissensräume, aber auch als alltägliche Wissensräume verstehen. Wissen ist so gesehen immer ein relationales und zugleich propositionales Konstrukt. Die propositionale Wissensstruktur wird über den sozialen und biographischen Kontext in einer spezifischen Weise verflüssigt.

Wissen lässt sich hinsichtlich der konjunktiven Wissensräume als alltägliches und wissenschaftliches Wissen unterscheiden. Dabei umfasst alltägliches Wissen einen kollektiven und selbstverständlichen Erfahrungsraum:

Infolge dieser Konstruktionen des Alltagsdenkens wird angenommen, dass der von mir als selbstverständlich hingegenommene Sektor der Welt auch meinen einzelnen Mitmenschen selbstverständlich ist. Aber dieses „Wir“ schließt nicht nur dich und mich ein, sondern „jedermann“, der „einer von uns“ ist, das heißt, dessen Relevanzsystem wesentlich und hinreichend mit deinem und meinem übereinstimmt. Die Generalthese der reziproken Perspektiven führt also dazu, dass Gegenstände mitsamt ihren Aspekten, die mir tatsächlich bekannt sind, als Gegenstände im Bereich des Wissens von jedermann erfasst werden (Schütz 1971, S. 14).

Alltägliches Wissen entsteht so gesehen in kollektiven Erfahrungsräumen, in spezifischen Milieus und sozialen Kontexten. Menschen greifen in ihren Welt- und Selbstverständigungsprozessen auf diese Erfahrungsräume als propositionales Wissen zurück und relationieren es zugleich im Rahmen ihrer individuellen biographisch gerahmten Identität.

Auch wissenschaftliches Wissen ist ein Wissen, das in kollektiven Erfahrungsräumen entsteht: den Erfahrungs- und Bedeutungsräumen der wissenschaftlichen Disziplinen. Eine Differenzierung zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen wird hier also über das Kriterium der Herkunft des Wissens aus verschiedenen Bedeutungsräumen vorgenommen. Ähnlich argumentieren Beck/Bonß (1989), wenn sie von einer relativen Autonomie der alltäglichen Praxis gegenüber der Wissenschaft sprechen und auf eine

strukturelle Differenz zwischen theoretischem und praktischem Wissen hinweisen. Im Verhältnis von Theorie und Praxis gehe es nicht um eine hierarchische Beziehung, sondern um eine Beziehung zwischen zwei eigensinnigen Aktionsfeldern, die durch Interpretation und Reinterpretation charakterisiert ist. Die häufig konstatierte Handlungsentlastetheit als ein bestimmendes Merkmal wissenschaftlichen Wissens auf der einen Seite und Handlungszwänge als Merkmal des praktischen Wissens auf der anderen Seite lassen sich als ein wichtiger Bestandteil der strukturellen Differenz zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen lesen (vgl. Bosch/Kraetsch/Renn 2001, S. 205; Dewe 1999, S. 74 f.; Oevermann 2002, S. 30). Neben diesen Aspekt treten weitere wie z. B. eine methodisch geleitete vs. eine pragmatische Erkenntnisgewinnung und die unterschiedlichen Logiken und Rahmungen als gesellschaftliche Praxis. Diese strukturellen Differenzen lassen die Anwendung wissenschaftlichen Wissens in praktischen Kontexten nicht bruchlos zu. Diejenigen, die wissenschaftlich produziertes und begründetes Wissen in ihrer Handlungspraxis nutzen, tun dies also nicht im Sinne einer einfachen An- bzw. Verwendung, sondern im Sinne eines eigenlogischen Umgangs mit diesem Wissen (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992).

Bezogen auf die Teilnehmenden unserer Weiterbildung gehen wir davon aus, dass ihr eigensinniger Umgang mit dem in der Weiterbildung angebotenen pädagogischen Wissen sowohl von ihrer jeweiligen biographischen Identität als Künstlerin bzw. Künstler, als auch von ihren biographischen Erfahrungen in pädagogischen Kontexten gerahmt ist (vgl. Bastian 1997; Kade 1989; Jentzsch/Selle 1991). Neben diese Aspekte treten weitere Dimensionen pädagogischen Wissens wie grundlegende subjektive Theorien und Überzeugungen, pädagogisches Handlungswissen, Fachexpertise und Kontextwissen (vgl. Ludwig/Günther 2015).

4 Forschungsstand

Die vorliegenden Untersuchungen lassen sich in dreierlei Hinsicht unterscheiden. Es existieren erstens Untersuchungen, die das Wissen von Kursleitenden als vorhandene Vorstellung bzw. als Deutungsmuster analysieren, zweitens wird der Transformationsprozess zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen fokussiert und drittens werden längerfristige Entwicklungen des Wissens im biographischen Verlauf beobachtet.

Die Untersuchungen des ersten Typs erfassen Vorstellungen, Orientierungen und Deutungsmuster zu einem bestimmten Zeitpunkt. Dabei stehen didaktische Vorstellungen im Vordergrund, insbesondere die Deutungsmuster zu den Lernprozessen der Teilnehmenden. Beispielhaft sei hier auf zwei zentrale Untersuchungen zu den Deutungsmustern von Kursleitenden hinsichtlich ihrer Vorstellungen von erfolgreichem pädagogischem Handeln im

Spannungsfeld von alltäglicher Erfahrungsorientierung und fachlicher Instruktion verwiesen:

Hof (2001) untersuchte Konzepte des Wissens zum didaktischen Handeln bei Kursleiterinnen und Kursleitern. Die Konzepte leiten das pädagogische Handeln der Kursleitenden an und wirken sich auf das Unterrichts-geschehen aus, also sowohl auf die Planung als auch auf die Durchführung des Lehr-Lernprozesses. Hof sieht hier einen engen Zusammenhang zwischen Wissenskonzepten und Unterrichtstheorie der Kursleiter. In der Untersuchung werden fünf verschiedene Konzepte gefunden, die Kursleitende ihrem pädagogischen Handeln mit Teilnehmenden zugrunde legen. Diese fünf Konzepte bewegen sich im Spannungsverhältnis von Erfahrungsorientierung und Fachsystematik.

Im gleichen Spannungsverhältnis fand die BUVEP-Studie (1980) vier Typen pädagogischen Handelns:

- Typ 1: Aufklärung durch Information,
- Typ 2: Vermittlung von Handlungsfähigkeit durch Strukturwissen und Wissen über Verhaltensmöglichkeiten,
- Typ 3: Exemplarische Vermittlung von Analyseverfahren und Analyse-kategorien für soziale Situationen,
- Typ 4: Vermittlung von Wertmaßstäben und Orientierungskriterien.

Es fällt auf, dass das Spannungsverhältnis zwischen Erfahrungsorientierung und Fachsystematik nicht nur in der Bildungspraxis bei Kursleitenden gefunden wird, sondern auch in den didaktischen Diskursen der Erziehungswissenschaft: Auch dort werden den lebens- und erfahrungsbezogenen Ansätzen (Rumpf, Negt) die Notwendigkeit systematischen Lernens und der Sinn der Künstlichkeit der Schule (Prange 1995, S. 327 ff.) gegenübergestellt. Es ist nicht auszuschließen, dass in den vorliegenden Untersuchungen didaktische Diskurse der Wissenschaft auf das empirische Material übertragen wurden.

Demgegenüber ist die Untersuchung der Transformationsprozesse im Spannungsverhältnis von wissenschaftlichem und alltäglichem Wissen weniger wissenschaftszentriert und fokussiert die pädagogischen Sinnhorizonte im „Dazwischen“.

Der zweite Untersuchungstypus zum pädagogischen Wissen fokussiert nicht Deutungsmuster, sondern nimmt Transformationsprozesse zwischen Alltags- und Wissenschaftswissen in den Blick. Diese Untersuchungen zum professionellen Handeln (vgl. Oevermann 1978, 1996; Dewe 1991; Nittel 1999) kommen zu dem Ergebnis, dass professionell handelnde Pädagogen „die wissenschaftlich produzierten Deutungen von „Wirklichkeit“ in den Kontext lebenspraktischer Handlungs- und Entscheidungszwänge“ (Dewe 2007, S. 139) übersetzen bzw. transformieren. Auch Untersuchungen zur Expertiseforschung zeigen, „daß die besondere Qualität des Expertenwissens gegenüber dem Wissen des Nicht-Experten in der situations- und anforde-

rungsspezifischen Umorganisation des Lehrbuchwissens besteht“ (Bromme 1992, S. 30).

Alltägliches Wissen ist in relativ hohem Maße routinisiert und gerät in unerwarteten Situationen oftmals in Krisen. So ist alltägliches pädagogisches Handeln vom Steuerungsgedanken und durch Eindeutigkeit geprägt (vgl. Vogel 1999, S. 36 f.). Kruse bezeichnet alltägliches Wissen als „naiv-empiristisches Meinungswissen“ bzw. „doxa“ (Kruse 2005, S. 54), weil es unter den Bedingungen des alltäglichen Entscheidungszwangs Spannungsverhältnisse vereindeutigt. Bereits verfügbares Wissen wird genutzt, um in neuen Situationen Entscheidungen zu treffen und handlungsfähig zu bleiben. Die routinisierte Vereindeutigung dominiert im Alltagshandeln gegenüber dem verstehenden Zugang zu neuen Situationen. Wenn aber Deutungs- und Handlungs-routinen bzw. Handlungs-begründungen nicht mehr adäquat für die Bearbeitung einer Situation genutzt werden können, wenn also etwas irritiert und fraglich wird, ist die Möglichkeit der Transformation dieser Handlungs-begründungen und damit der ihr zugrunde liegenden Wissensbasis gegeben.

Der professionell Handelnde ist vom Entscheidungszwang zwar nicht entlastet (wie etwa der Wissenschaftler), denn professionell Handelnde müssen begründet und fallangemessen entscheiden, so etwa als pädagogisch Handelnde dem Ratsuchenden stellvertretende Deutungsangebote machen. Sie greifen aber im Unterschied zu alltäglich Handelnden die irritierende Situation nicht als Krise, sondern als Normalfall auf. Situationen werden dabei nicht vorschnell vereindeutigt, sondern im verstehenden Zugang in ihrer Kontingenz erschlossen. Zentrale Aufgabe der Professionellen ist es, die krisenhafte pädagogische Situation in ihrer Komplexität zu verstehen und dadurch Handlungsmöglichkeiten zu generieren, die den alltäglich Handelnden so nicht verfügbar sind. Dieses Verstehen erfordert ein professionelles pädagogisches Wissen, das selbst in hohem Maße gegenüber fremden sozialen Situationen flexibel und transformierbar ist, um so Transformationsprozesse bei den Teilnehmenden und Ratsuchenden zu unterstützen.

Der dritte Untersuchungstypus fragt nach Veränderungen im Wissen während biographischer Lern- und Bildungsprozesse. Meyer-Drawe (1978) beschreibt die Transformationsprozesse als sprunghaft verlaufende Bildungsprozesse zwischen lebensnahem und wissenschaftlichem Wissen. Sie stellt im Rahmen ihres phänomenologischen Ansatzes den Zusammenhang und die Differenz lebensnahen und wissenschaftlichen Denkens heraus (ebd. 1978, S. 20). Meyer-Drawe kritisiert den Kurzschluss, dass eine lebensnahe Pädagogik einen schrittweisen Übergang vom Einzelnen zum Allgemeinen gewährleisten könne. Sie nimmt mit ihrer Kritik ein Stück weit die Ergebnisse von Beck/Bonß (1989) vorweg, die ebenfalls zwischen diesen beiden Wissensdomänen keinen linearen Zusammenhang erkennen. Der Wechsel von lebensnahem zu wissenschaftlich strukturiertem Wissen wird vielmehr als ein

krisenhaftes, nicht-lineares Ereignis charakterisiert, das prinzipiell unverfügbar ist. Meyer-Drawe versteht dieses „Umlernen“ als Bruch und Negativität.

Eine der wenigen Längsschnittuntersuchungen zu Wissenstransformationsprozessen von Kursleitenden über den Lebenslauf wurde von Hof/Kade (2009) durchgeführt. Sie nehmen längerfristige biographische Bildungsprozesse in den Blick und grenzen sie von kurzfristigen Lernprozessen ab (ebd., S. 153). Die Autoren sind am Wandel und der Kontinuität der Strukturen lebenslangen Lernens interessiert und rekonstruieren aus biographisch-narrativen Interviews, die im Abstand von 20 Jahren erhoben wurden, Bildungsge- stalten, die sich entweder durch eine Entwicklung von Identität durch „Bildung in der Dimension des Wissens“ (ebd., S. 156) oder durch einen Erhalt von Identität charakterisieren lassen.

Das Projekt d.art setzt an dem beschriebenen Forschungsstand an. Untersucht werden die Vorstellungen der Künstler zum pädagogischen Handeln, die wir als pädagogisches Wissen modellieren und ihre Transformation im Spannungsfeld von alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen über den längsschnittlichen Zeitraum von einem Jahr. Dabei wird die These zugrunde gelegt, dass sich auch in solchen relativ kurzen Zeiträumen Bildungsprozesse als gegenstandsbezogene Wissenstransformationsprozesse rekonstruieren lassen (vgl. dazu Ludwig 2014).

5 Methodisches Vorgehen: Wie kommen Transformationsprozesse empirisch in den Blick?

Um die Transformation pädagogischen Wissen, wie wir es als Untersuchungsgegenstand modellieren, empirisch zu erforschen, ist ein Längsschnittdesign erforderlich, in welchem zu verschiedenen Zeitpunkten während der Weiterbildung Daten erhoben werden. Pädagogisches Wissen wird überall dort empirisch zugänglich, wo die Teilnehmenden aus der Lernen- denperspektive über ihre Erfahrungen in den Feldern Familie, Schule, Aus- bildung oder Studium, oder aus der Lehrendenperspektive über die eigene pädagogische Arbeit z. B. an Schulen oder in Workshops sprechen.

Mit den Teilnehmenden werden vor Beginn der Weiterbildung biogra- phisch-narrative Interviews geführt. Diese finden in den Ateliers bzw. Arbeits- räumlichkeiten der Künstlerinnen und Künstler statt. Dieser Erhebungszeit- punkt ist angemessen, weil die Begründungen der Kunstschaffenden so noch innerhalb ihrer alltäglichen Erfahrungs- und Bedeutungsräume liegen. Mit diesen kommen sie in die Weiterbildung; mit diesen setzen sie sich zu den Bedeutungshorizonten, die ihnen in der Weiterbildung angeboten werden, in Beziehung. Die Erhebungsform des narrativen Interviews (vgl. Rosenthal 2008) ist für die Rekonstruktion von Bedeutungs-Begründungszusammenhän- gen geeignet, da die Interviewten in diesem Setting Raum haben, ihre eigene

Erzählung zu strukturieren, thematisch zu gestalten und zu entfalten. Die so entstehenden Erzählungen der Interviewten bilden eine Gestalt, die dann im Folgenden zu rekonstruieren ist. Thematisch beziehen sich die im Interview angebotenen Frageimpulse auf den Werdegang und das Selbstverständnis als Künstlerin bzw. Künstler und auf das Verständnis von Pädagogik.

Nach diesen Interviews folgen weitere Datenerhebungen während und nach der Weiterbildung. Das Zwischen- und Abschlusssseminar dient der sys- tematischen Reflexion von Handlungsproblematiken, also von Situationen, die für die Künstlerinnen und Künstler in ihren Schulprojekten irritierend, krisenhaft, problematisch waren. Zu diesen Zeitpunkten waren die Teil- nehmenden bereits an Ganztagschulen tätig, haben dort Projekte kultureller Bildung mit Schülerinnen und Schülern realisiert und diesbezüglich Erfah- rungen gesammelt, die in den Seminaren im Sinne einer Reflexion des eige- nen pädagogischen Handelns zum Thema gemacht werden. Diese Schilde- rungen bilden die empirische Basis für die Datenerhebung während der Wei- terbildung. Nach dem Abschlusssseminar werden erneut Interviews geführt.

Der Auswertung des umfangreichen empirischen Materials liegt die These zugrunde, dass sich professionelles pädagogisches Handeln gegenüber alltäglichem pädagogischem Handeln durch eine stärkere Reflexion und Flexibilität des pädagogischen Handelns in seinen antinomischen Span- nungsverhältnissen auszeichnet (vgl. Helsper 1996). Rekonstruiert werden die individuellen Lernprozesse der Teilnehmenden, die Art und Weise, wie die Künstler die je konkreten Spannungsverhältnisse in ihrem pädagogischen Handeln erfahren und reflektieren und wie sich darüber ihr pädagogisches Wissen transformiert.

Die Daten versprechen erstens Aufschluss über den Zusammenhang zwi- schen dem pädagogischen Weiterbildungsangebot und den Lern- und Bil- dungsprozessen der teilnehmenden Künstler, und zweitens grundlegende Erkenntnisse über die Transformationsprozesse zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem pädagogischem Wissen.

6 Evaluation pädagogischer Weiterbildung als Bildungsprozessforschung

Die Evaluation pädagogischer Veranstaltungen kann auf sehr verschiedene Gegenstände zielen (vgl. Kuper 2005, S. 50). Mit Evaluationsverfahren lässt sich z. B. die Ablaufqualität beurteilen. Das ist die Frage nach der organisato- rischen Durchführungsqualität einer Veranstaltung. Dabei wird meist das Erleben der an dieser Veranstaltung Teilnehmenden mit Fragen im Hinblick auf die Qualität der Materialien, der Infrastruktur etc. erhoben. Wenn im Projekt d.art von Evaluation gesprochen wird, dann wird auf einen Evalua- tionsbegriff rekuriert, „der stärker auf den individuellen Nutzen von Weiter-

bildung abstellt und an das originäre Selbstverständnis“ (Hendrich 2003, S. 149) der Teilnehmenden anknüpft (vgl. auch Tietgens 1993). Aspekte wie Nutzen und Wert werden also zur Subjektseite hin gewendet. Damit geht es bei der Evaluation der Weiterbildung d. art also nicht um Angebots- oder Ablaufqualität, sondern um die Qualität dessen, worauf die pädagogische Weiterbildung im Kern zielt: auf die Unterstützung lernender, aber potenziell auch widerständiger Bewältigung von Übergängen zwischen einer biographisch gerahmten Identität als Fachexperte und einer Identität als pädagogisch tätiger Fachexperte.

„Stehe ich vor der Klasse als Künstler oder als Pädagoge, oder als eine gespaltene Persönlichkeit, die zwischen künstlerischer Persönlichkeit und Lehrer hin und her schwimmt?“ Diese Frage stellte ein Künstler im Rahmen einer Rückmeldung zum Zwischenseminar. Inwieweit die Aneignung pädagogischen Wissens mit Identitätsübergängen einhergeht, wird nun empirisch zu klären sein. Erste Analysen des empirischen Materials lassen vermuten, dass die Bearbeitung des Verhältnisses zwischen Künstler-Sein und pädagogisch tätiger Künstler sein sich in der Weiterbildung insbesondere über die Auseinandersetzung mit denjenigen pädagogischen Spannungsverhältnissen vollzieht, denen im Rahmen der eigenen Biographie und des eigenen Vermittlungsverständnisses Bedeutung beigemessen wird.

Literatur

- Bastian, H. (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bosch, A./Kraetsch, C./Renn, J. (2001): Paradoxien des Wissenstransfers. Die „Neue Liaison“ zwischen sozialwissenschaftlichem Wissen und sozialer Praxis durch pragmatische Öffnung und Grenzerhaltung. In: Soziale Welt, 52, S. 199-218.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- BUVEP – Kejcz, Y./Monshausen, K.-H./Nuissl, E./Paatsch, H.-U./Schenk, P. (1980): Typen der Lernstrategie auf dem Bildungsurlaub und Analyse des Typs 1: „Lernen durch Erweiterung des Wissens vom sozialen und gesellschaftlichen Umfeld“. 2. Aufl. Heidelberg: Esprint – Druckerei u. Verl.
- Dewe, B. (1991): Beratende Wissenschaft. Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern. Göttingen: Schwartz.
- Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, B. (2007): Beratung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 9. Aufl. Opladen: Barbara Budrich, S. 131-142.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O.: (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hrsg.): Erzie-

- hen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 70-91.
- Enoch, C. (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Eine Gesprächsanalyse der Berufsberatung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Felden, H. von (2010): Lernprozesse in Transitionen: Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen. In: Felden, H. von/Schiener, J. (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 184-202.
- Gunia, J. (2012): Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. In: Textpraxis. Digitales Journal für Philologie #4 (1.2012). Verfügbar unter: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz> [Zugriff: 22.12.2014].
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Hendrich, W. (2003): Ansätze interaktiver Evaluationsmethoden in der beruflichen Weiterbildung am Beispiel informell erworbener Kompetenzen. In: Brödel, R./Bremer, H./Chollet, A./Hagemann, I.-M. (Hrsg.): Begleitforschung in Lernkulturen. Münster: Waxmann, S. 149-162.
- Hoerning, E. M. (1998): Die Volkshochschuldozentin: Zwischen Lebenserfahrungen und Professionalität. In: Arnold, R./Kade, J./Nolda, S./Schübler, I. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 159-167.
- Hof, Ch. (2001): Konzepte des Wissens. Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichts. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hof, Ch./Kade, J. (2009): Prekäre Kontinuität. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Hof, Ch./Ludwig, J./Zeuner, Ch. (Hrsg.): Strukturen lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 150-160.
- Jentzsch, K./Selle, G. (1991): Didaktik und Biographie. Fallstudien zur personalen Bindung didaktischen Denkens. Erster Zwischenbericht. HBK Materialien 3/91. Braunschweig: Rektor der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig.
- Kade, J. (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koller, H.-Ch. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kruse, J. (2005): Reflektierte Subjektivität als Programm. Professionelle Kultur sozialer Arbeit. In: Widersprüche, 25. Jg., Juni, S. 49-60.
- Kuper, H. (2005): Evaluation im Bildungssystem. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ludwig, J./Günther, S. (2015): Insights from Germany: Theoretical Models of Professional Knowledge and their Relevance for Empirical Research. In: Jütte, W./Lattke, S. (Hrsg.): „Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives“. Bern: Peter Lang, S. 59-72.

- Ludwig, J. (2014): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript, S. 181-202.
- Ludwig, J. (2015): A Subject-theoretical Perspective on Transformative Learning and Transformative Bildung. In: Fuhr, T./Laros, A./Taylor, E. (Hrsg.): *Transformative learning meets Bildung*. (im Erscheinen).
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Meyer-Drawe, K. (1978): *Der Begriff der Lebensnähe und seine Bedeutung für eine pädagogische Theorie des Lernens und Lehrens*. Bielefeld: Pfeffersche Buchhandlung.
- Nittel, D. (1999): Was macht professionelles pädagogisches Handeln in der (modernen) Erwachsenenbildung „erfolgreich“? In: *PADForum*, H. 1, S. 53-58.
- Oevermann, U. (1978): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung*. Reinbek: Rowohlt, S. 34-52.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Oevermann, U. (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Verfügbar unter: http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf. [Zugriff: 22.12.2014].
- Prange, K. (1995): Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 3, S. 327-333.
- Rosenthal, G. (2008): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim, München: Juventa.
- Schütz, A. (1971): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, A. (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 3-54.
- Schütz, A. (1982): *Das Problem der Relevanz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim, München: Juventa.
- Tietgens, H. (1993): Was sind Maßstäbe für Bildungswirkung? In: *Grundlagen der Weiterbildung*, H. 4, S. 219-220.
- Vogel, P. (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: *Der Pädagogische Blick*, H. 1, S. 34-40.

Babette Mölders

Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf – Konstruktionen eines Übergangs anhand einer Falldarstellung

1 Einleitung

Der folgende Aufsatz beschäftigt sich mit den möglichen Unterstützungsfunktionen von Mentoring zur Begleitung von Hochschulabsolventinnen¹ während des Übergangs von der Hochschule in den Beruf. Basis der Ausführungen ist das laufende Dissertationsprojekt „Mentoring zur Begleitung von Übergängen“, das mithilfe biographisch-narrativer Interviews mit ehemaligen Mentees verschiedener Mentoringprogramme der Frage nachgeht, welche Funktionen Mentoring für Hochschulabsolventinnen in der Begleitung und zur Bewältigung der tendenziell risikoreichen und individualisierten Übergangspassage umfassen kann. Übergangsprozesse werden im vorliegenden Projekt im Anschluss an Welzer (1993) als Transitionen gefasst und in ihrem biographischen Kontext und Sinnzusammenhang betrachtet. Mentoring kann hierbei als eine individuelle Begleitung des Bildungs- und Lernprozesses im Übergang verstanden werden. Anhand einer Falldarstellung werden im Folgenden die Konstruktionen eines Übergangs als ein Zwischenergebnis des Dissertationsprojekts präsentiert. Bevor das Projekt und dessen methodische Anlage vorgestellt werden, soll zunächst das Konzept Mentoring als eine Form von (Bildungs-)Beratung fokussiert werden.

2 Mentoring

Klassischerweise wird als Bezug und Ursprung des Mentoring-Konzepts die griechische Mythologie herangezogen:² In der *Odyssee*, einem Epos von Homer, in dem die Abenteuer des Odysseus beschrieben werden, lässt Odysseus seinen Sohn Telemachos während seiner zehnjährigen Irrfahrt von seinem Freund und Vertrauten Mentor erziehen, beraten und leiten. Mentoring lässt sich der Sage zufolge als eine Beratungs- und Unterstützungsbeziehung zwischen einer erfahrenen Person (Mentor/-in) und einer weniger erfahrenen Person (Mentee) beschreiben. Nele Haasen (2001) definiert Mentoring als „eine Eins-zu-Eins-Beziehung zwischen einem Berater oder einer Beraterin

1 Es wurden ausschließlich weibliche Mentees befragt (s. Punkt 3: Methodisches Vorgehen).
2 Vgl. zum folgenden Abschnitt auch Berkels (2014).