

Selbst gesteuert studieren – individuelle Lernwege und hochschuldidaktische Unterstützung

von der
Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

zur Erlangung des Grades einer

Doktorin der Philosophie
Dr. phil.

Genehmigte Dissertation von

Dipl. Päd. Dagmar Borchers
geboren am 22. Mai 1973 in Cuxhaven

Referenten: Prof. Dr. Horst Siebert
Prof. Dr. Asit Datta

Tag der Promotion: 7.7.2007

Zusammenfassung

Die Dissertation untersucht qualitativ-empirisch selbst gesteuertes Lernen Studierender im Studiengang Erwachsenenbildung in Hannover. Dabei wird angenommen, dass der Studiengang hohe Anforderungen an die Selbstgestaltungskompetenz der Studierenden stellt.

Evidente Gestaltungsanforderungen des Studiengangs umfassen etwa die umfangreichen Wahlmöglichkeiten zwischen Themen, Fächern, aber auch Rahmenbedingungen des Studiums wie etwa das sogenannte Massenstudium. Immanente Gestaltungsaufforderungen dagegen umfassen spezifische Eigenheiten des wissenschaftlichen, fachlichen und Professionssystems. Konsequenterweise aus Studierendensicht betrachtet liegt eine brüchige Identität des Studiengangs vor. Die Professionalisierung im entgrenzten Arbeitsfeld ist un abgeschlossen, Professionalitätskriterien sind bisher nur unzureichend beschrieben. Damit korrespondierend findet sich kein klares, einheitliches Kerncurriculum im Studiengang, für Studierende ist überdies nur schwer eine Wissensstruktur zu konstruieren. Auch das Studium der Erwachsenenbildung unterliegt zudem den Eigenheiten des Wissenschaftssystems. Teilhabe am wissenschaftlichen Arbeitsprozess gelingt nur schwierig. Zudem stellen pädagogische Studiengänge insofern didaktische Sonderfälle dar, als die hier Lehrenden zugleich professionelle Vorbilder sind. Dennoch finden didaktische Prozesse hier unter den öffentlichen Universitäten mittlerweile üblichen schwierigen Rahmenbedingungen statt. Der neuere andragogische Theoriediskurs um Selbst gesteuertes Lernen kann zur empirischen Aufschlüsselung des Themas wertvolle Begriffe liefern und die konkrete Ausgestaltung der beschriebenen Anforderungen aus Lerner/innensicht erhellen helfen. Für die Lernerzentrierung der Arbeit wird zudem eine dezidiert konstruktivistische Verständnisfolie gewählt. Es werden teilstandardisierte Interviews mit Studierenden höherer Semester geführt und diese einer inhaltsanalytischen Auswertung nach der Methode der Grounded Theory unterzogen.

Es zeigt sich: selbst gesteuertes Studium ist zwar auch eine Frage reflexiven, metakognitiven Lernens und Entscheidens. Vor allem ist es jedoch eine Frage der persönlichen Reifung. In der vorliegenden Arbeit entsteht im Bereich der empirischen Ergebnisse zunächst der Begriff der „Gestaltungsentscheidung“. Studierende im EB-Studium müssen auf verschiedenen Ebenen die gegebenen Freiräume füllen, indem sie eigene Strukturen (genannt „Ich-Resonanzen“) mit subjektiv wahrgenommenen Umgebungsstrukturen des Studiengangs auf ein konkretes Lernziel hin kurzschließen. Dabei werden Gestaltungsentscheidungen über verschiedene Planungs- und Handlungsebenen aufeinander bezogen. Das heißt, dass in einer alltäglichen Lernentscheidung im Studium dann subjektiver Sinn konstruiert werden kann, wenn sie in einen weiter reichenden Zusammenhang gestellt werden kann, etwa wenn die Fächerwahl auf ein späteres Tätigkeitsziel hin gestaltet wird. Diese Prozesse stellen mitunter enorme motivationale Anforderungen an die Studierenden, vor allem dann, wenn sie sich den schon erwähnten immanenten Anforderung, aber auch, wenn sie sich bestimmten evidenten Gestaltungsaufforderungen des Studiengangs gegenüber sehen.

Gestaltungsentscheidungen changieren darüber hinaus zwischen zwei grundlegenden Modi. Orientiert sich die Studierende etwa eher an subjektiv wahrgenommenen Umgebungsstrukturen, also z.B. vermeintlichen oder realen Belegungsvorschriften im Studiengang, so fällt eine Lernentscheidung tendenziell „ich-ferner“ aus. Orientiert sie sich dagegen eher an ihren inneren „Ich-Resonanzen“, etwa mitgebrachten inhaltlichen Interessen oder einem den eigenen Interessen entsprechenden Tätigkeitsziel, so ist offenbar eine „ich-nähere“ Gestaltungsentscheidung die Folge. Ich-Nähe bzw. Ich-Ferne ergeben sich in erster Linie in der Perspektive der konkreten Lerner/in. Sie sind daher nicht kongruent mit dem

Begriffspaar der extrinsischen bzw. intrinsischen Motivation. Eher handelt es sich um persönlichkeits-eigene, überdauernde „Entscheidungsstile“, die bereits ins Studium mitgebracht werden oder – dies ist in der vorliegenden Arbeit studiertypabhängig – hier entwickelt werden.

Eine Studienumgebung, die durch ihre geringe formale Strukturierung vielerlei Gestaltungsaufforderungen enthält, erfordert ‚ich-nahe‘ Entscheidungen. Vereinfacht gesagt: wo wenig Vorschriften herrschen, wo wenig vorgegebene Wege den Studienalltag rahmen, hängt die Studierzufriedenheit in erster Linie offenbar von der Ich-Nähe der Lernentscheidungen ab. Die zentrale Frage, die sich daraus ergibt, ist, inwiefern ‚reife‘, ich-nahe Lernentscheidungen hochschuldidaktisch wie professionstheoretisch erwünscht sein müssen.

Es entstehen auf diese Weise insgesamt drei Studiertypen. Die „Handlungsorientierte“ weist von Beginn an eine hohe Ich-Nähe in ihren Gestaltungsentscheidungen auf. Sie hat damit subjektiv auch wenige motivationale Schwierigkeiten im Studienverlauf und sieht evidente wie immanente Gestaltungsaufforderungen als Chance. Die Ich-Nähe ihrer Gestaltungsentscheidungen speist sich zum Teil aus biografischen Faktoren. Aber auch vergleichsweise gutes Vorwissen, eine gut recherchierte Studienentscheidung und viel pädagogische Praxiserfahrung helfen, über ich-nahe Entscheidungen zufrieden zu studieren. Handlungsorientierte Studierende treffen keine noch so kleine Gestaltungsentscheidung ohne den reflexiven Rückgriff auf das „Ich“, also auf eigene Interessen, das Wissen über die eigene Persönlichkeit usw.

Anders sieht es bei den „Konflikthaften“ aus. Diese Studierenden haben von Beginn an mit der Strukturarmut zu kämpfen, die sich für sie aus den wenigen formalen Vorgaben im EB-Studium ebenso ergibt wie aus den evidenten und immanenten Gestaltungsaufforderungen. Zunächst wird ihre Motivation durch widrige Studienumstände, später auch durch die „brüchige Identität“ des Studiengangs gedämpft. Darauf reagieren sie mit überwiegend ich-fernen Gestaltungsentscheidungen. Dies führt in allen untersuchten Fällen zu einer starken motivationalen Krisis im Bereich des Hauptstudiums. Aus unterschiedlichen Anlässen heraus wenden sich die Konflikthaften schließlich immer stärker nach innen, fällen also ab einem bestimmten Punkt ich-nahe Gestaltungsentscheidungen und emanzipieren sich damit von realen oder vermeintlichen äußerlichen Anforderungen.

Ein dritter Typus schließlich ist der der „Bildungsorientierten“. Studien- wie großenteils auch ihre Gestaltungsentscheidungen speisen sich stark aus ihrer Biografie, die in allen untersuchten Fällen emanzipative Elemente enthielt. Vereinfacht gesagt, hat die krisenhafte Wendung zum ich-nahen Entscheidungsstil bei diesem Typus bereits vor dem Studium stattgefunden und kann sich ganz unabhängig vom späteren Studium entwickelt haben. Der Typus der Bildungsorientierten lehrt, dass der Umgang mit Gestaltungsaufforderungen einer Lernumgebung, die Selbststeuerung erfordert, mit der Persönlichkeitsentwicklung korrespondieren könnte.

Diese Ergebnisse können hochschuldidaktisch und professionstheoretisch diskutiert werden. Hochschuldidaktisch stellt sich die Frage danach, inwiefern die Strukturarmut einer Studienumgebung, wie sie für die auslaufenden Diplomstudiengänge Erwachsenenbildung beschrieben wurden, nicht auch wünschenswert sein kann. Hier setzen Reflexionen über Support an. Die stärkere Verschulung, die mit der Einführung konsekutiver Studiengänge vielerorts verbunden ist, muss vor diesem Hintergrund didaktisch diskutiert werden dürfen. Für den Bereich erwachsenenpädagogischer Professionalität stellt sich die Frage, inwiefern die Fähigkeit, ich-nah zu entscheiden, nicht auch eine zentrale pädagogische Kompetenz darstellt.

Abstract

The thesis surveys qualitatively the self directed learning of students in adult education at university of hanover. It presumes that these studies demand a high level of competence in arranging the own way of learning.

Evident demands are for example the many possibilities to chose topics or subjects, but also the framing conditions of studying. Immanent demands are specific peculiarities of the scientific and professional system. Focussing the students point of view, the thesis presumes a broken identity of adult education studies. The process of professionalism is not finished yet and professionals has not formulated any strong criteria for adult education professionalism. The study of adult education shows no clear an standardized curriculum, wich makes it difficult for students to construct any structure of knowledge by their own. In addition students normally learn with less participation in scientific work processes. Professors are professional models, but didactical processes take part under bad framing conditions you can find all over public universities in germany.

The theoretical discussion about self directed learning can make a contribution to structure the topic of this thesis. It can give some important terms for the interpretation of data. In addition the thesis chose a construcivism view on the topics. The author finally interviewed students wich are in their last two years. She analysed them with the methodology of Grounded Theory.

One result ist that self directed learning in studies is not only reflexive, metacognitive learning and deciding. Above all it is peronally maturing. The author first devellop the data code 'arranging decision'. Students in adult education must fill the free spaces given by theour learning environement with their own learning decisions and goals. To fill these spaces they bring in their 'self-resonances' – wich mean their interests, their personality and so on - in interaction with the structure they realize subjectively in their learning environment, following their own learning goals on different levels of acting and planning. If they connected their decision to an own goal on an higher level of planning, they were able to construct any subjective sense even in small, everyday learning decisions. Those processes demand a very high level of motivation from the students.

'Arranging decisions' also change between to moods. If the student orientates his decisions by the structure of his learning environment, he will crate a 'self-far' arranging decision. If he orientates the decisions by his 'self-resonances', for example his own interests, he will create a 'self-near' arranging decision. In conclusion 'self-far' and 'self-near'arranging decisions are decision styles wich first correspondate with the students personality, second correspondate with the learning environment.

A learning environment with less formal structure demands 'self-near' arranging decisions. This has an Effekt on the contentness of students. The important question that can be derived from that is in how far mature, 'self-near' arranging decisions are desirable from a didactical and professional point of view.

The thesis devellops three types of students out of that. The first one is called 'capable of acting'. These students normally show 'self-near' decisions even in the beginning of their studies. So they are very motivated and focus evident and immanent demands als a chance to devellop and to mature. Reasons you can find in their biography, but also in their high level of previous knoedte and practice even bevore they began their studies. These students never decide even small things without reflecting on their 'self-resonances'.

The next type is called 'students with conflicts'. These students struggle with the low level of formal structure and with all other immanent demands in adult education studies from the beginning of their studies on. This leads to 'self-far' arranging decisions. In their last years the 'students with conflicts' have a deep motivational crisis. From different reasons they finally come nearer to themselves and decide more and more 'self-near'.

The third type of Students ist called 'orientated in understanding'. Those students have emancipated themselves from others peoples views in their former biography and make their own decisions. They found themselves and their studies in adult education are the last step in this process. So these 'orientated in understanding' students show a very 'self-near' style in arranging decisions. They teach us that the learning environment wich demands self directed learning may correspond with personal maturing.

One can discuss the results from a didactical and from a professional point of view. From a didactical point of view you could ask how less structured learning environments may be desirable. At this point the author starts her reflections about support possibilities and criticises the new bachelor- and masterstudies at german universities.

From a professional point of view she asks, in how far the capability of deciding 'self-near' may also be an important competence for educational professionals.

Schlagworte: Selbst gesteuertes Lernen, Hochschulstudium,
Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Keywords: Self directed Learning, University Studies, Adult Education

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| 1. Einleitung | 9 |
| 2. Das Studium der Erwachsenenbildung | 12 |
| 2.1. Evidente Faktoren eines Studiengangs | 16 |
| 2.1.1. Formale Struktur | 12 |
| 2.1.2. Rahmenbedingungen des Studiengangs | 16 |
| 2.1.3. Supportstrukturen | 19 |
| 2.2. Heimliche Lehrpläne – immanente Faktoren eines Studiengangs | 22 |
| 2.2.1. Brüchige ‚Identität‘ eines Studiengangs | 23 |
| 2.2.2. Entstehung des Studiengangs | 24 |
| 2.2.3. Diskurse um Professionalisierung und Kerncurriculum | 28 |
| 2.2.4. Das Fach zwischen Theorie und Praxis | 32 |
| 2.2.5. Nicht-lineare Arbeitsmarktadaptation | 40 |
| 2.2.6. Erstes Fazit: brüchige ‚Identität‘ | 44 |
| 2.3. Die Studierenden | 45 |
| 2.4. Der Studiengang im Spiegel der Hochschulforschung | 48 |
| 3. Selbst gesteuertes Studium | 54 |
| 3.1. Selbst gesteuertes Lernen – ein andragogischer Diskurs | 55 |
| 3.1.1. Der Diskurs um selbst gesteuertes Lernen | 55 |
| 3.1.2. Definition und Abgrenzung | 58 |
| 3.1.3. Selbst gesteuertes Lernen aus konstruktivistischer Perspektive | 61 |
| 3.1.4. Personale Voraussetzungen selbst gesteuerten Lernens | 71 |
| 3.1.5. Situative Voraussetzungen: Förderung | 79 |
| 3.1.6. Forschungsstand | 85 |
| 3.2. Selbst gesteuert <i>studieren</i>? | 91 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 4. | Forschungsprozess und Methoden | 92 |
| 4.1. | Forschungsperspektive | 92 |
| 4.2. | Grounded Theory | 95 |
| 4.3. | Qualität | 102 |
| 4.4. | Instrumente und Forschungsablauf | 105 |
| 4.4.1. | Explorationsphase | 105 |
| 4.4.2. | Hauptforschungsphase | 106 |
| 4.4.3. | Grounded Theory in dieser Arbeit | 108 |
| 5. | Selbst gesteuertes EB-Studium: Ergebnisse | 110 |
| 5.1. | „Ich-Nähe“ im selbst gesteuerten EB-Studium | 110 |
| 5.2. | Typen selbst gesteuerten EB-Studiums | 134 |
| 5.2.1. | Selbst gesteuertes Studium bei „Handlungsfähigen“ | 134 |
| 5.2.1.1. | Kurzcharakterisierung | |
| 5.2.1.2. | Biografische Merkmale und Vorgeschichte | |
| 5.2.1.3. | Selbst gesteuert studieren | |
| 5.2.2. | Selbst gesteuertes Studium bei „Konflikthaften“ | 154 |
| 5.2.2.1. | Kurzcharakterisierung | |
| 5.2.2.2. | Biografische Merkmale und Vorgeschichte | |
| 5.2.2.3. | Selbst gesteuert studieren | |
| 5.2.3. | Selbst gesteuertes Studium bei „Bildungsorientierten“ | 170 |
| 5.2.3.1. | Kurzcharakterisierung | |
| 5.2.3.2. | Biografische Merkmale und Vorgeschichte | |
| 5.2.3.3. | Selbst gesteuert studieren | |
| 5.2.4. | „Distanzierte“ - zur Problematik von Restkategorien | 180 |
| 6. | Ergebnisdiskussion und Handlungsoptionen | 182 |
| 6.1. | Die Dimension der hochschuldidaktischen Unterstützung | 185 |
| 6.2. | Die Dimension der Professionalität | 192 |
| 7. | Bibliografie und Abbildungsverzeichnis | 197 |

1. Einleitung

„Die ‚Passung‘ von vorgegebenen Bildungs- und Relevanzstrukturen für zu Lernendes und die Lerninteressen ist ein Problem. Es ist auch in der Diskussion um das ‚selbst gesteuerte Lernen‘ nicht aufgehoben, im Gegenteil: vielfach verschleiert diese griffige Kategorie die realen und potenziellen Konflikte“ (Ekkehard Nuißl von Rein, 2002, 10)

Für Horst Siebert gehört die Frage ‚Wie lernen Erwachsene?‘ „zu den Schlüsselfragen der Erwachsenenbildung als Wissenschaft und als Bildungspraxis“ (Siebert, 2001b, 2). Der enthaltene Perspektivwechsel zu einer systemisch-konstruktivistischen Sichtweise spiegelt die Aufgabe einiger Selbstverständlichkeiten im Blick auf menschliche Lernprozesse. So etwa die scharfe Trennung zwischen Lehren und Lernen, die zugleich in gesellschaftlichem Wandel ihr Gegenstück habe. Siebert pointiert: „Die Aufwertung von Selbststeuerung und Selbstorganisation kann auch als Reaktion auf die Unmöglichkeit verstanden werden, die Zukunft der Individuen und der Gesellschaft curricular und institutionell zu planen und zu antizipieren“ (ebenda). – Zugleich aber ist möglicherweise selbst gesteuertes Lernen tatsächlich eine adäquate Antwort auf Lernforderungen, denen etwa Studierende gegenwärtig, aber auch Hochschulabsolvent/innen zukünftig gegenüberstehen werden.

Es ist nicht einzusehen, weshalb die fruchtbaren andragogischen und lernpsychologischen Ansätze, Anregungen und Diskurse rund um das Konzept ‚selbst gesteuertes Lernen‘, seien sie lerntheoretischer oder didaktischer Art, nicht auch für Hochschulen genutzt werden sollten. Wie diese Arbeit zeigen möchte, enthält etwa das Diplomstudium Erwachsenenbildung (fortan ‚EB‘ abgekürzt) bereits heute implizitere, aber auch explizite Aufforderungen zum selbst gesteuerten Studium. Wie nicht anders zu erwarten, findet ‚Selbststeuerung‘ dann auf studentischer Seite auch statt. Das Konzept selbst gesteuerten Lernens weist nun aber eine lerntheoretische (menschliches Lernen als ‚per se bzw. naturgegeben selbst gesteuert) und eine didaktische (selbst gesteuertes Lernen ist dennoch lern- bzw. unterstützbar) Dimension auf. Und so lässt sich auch für Hochschulen schon im Vorhinein ableiten, dass auch hier möglicherweise ein enormer Bedarf an hochschuldidaktischem Support bestehen mag. Lang- von Wins und von Rosenstiel formulieren für Hochschulen: „Möglichkeiten, sich selbst kompetent zu machen, werden in diesem System nicht systematisch unterstützt, sofern sie nicht Bestandteil der Lehrveranstaltungen sind. Möglichkeiten zur Selbstorganisation sind dennoch gegeben (...). Diese grundsätzlichen Wahlmöglichkeiten tragen jedoch wenig zur Kompetenzentwicklung bei“ (Lang- von Wins/Rosenstiel, 2005, 305 f.).

Tatsächlich müssen Studierende des Diplomstudiengangs EB Wissen aneignen, ein eigenes inhaltliches und berufliches Profil entwickeln und zwischen eigenen inhaltlichen Interessen und äußerlichen ‚Notwendigkeiten‘ balancieren. Nicht zuletzt findet sich darin eine gute Portion emotionaler Faktoren. Studierende halten Unklarheiten aus, behaupten sich gegenüber realen oder vermeintlichen Notwendigkeiten des Arbeitsmarktes, nehmen sich ggf. Räume für die Umsetzung ‚zweckfreier‘ inhaltlicher Interessen. Sie erleben teils euphorische Freude und Flowerlebnisse, wenn sie selbst gesteuert für sie interessantes Wissen aneignen. Oder sie erleben krisenhaften Sinnverlust, wenn sie ihrer Ziele verlustig gehen. Im Zuge dieser individuellen ‚Jonglage‘ finden sich diverse Ansatzpunkte hochschuldidaktischen Supports. Denn das, was im Rahmen dieser Arbeit unter ‚selbst gesteuertem Studium‘ als ein vorsichtiger Status quo herausgearbeitet werden konnte, verläuft zu relevanten Teilen zufällig, oft auch ‚einsam‘. Ob die einzelne Studentin die spezifischen Anforderungen dieses Studiengangs bewältigen konnte, scheint so abhängig von

mitgebrachten Sozialisationseffekten. Dazu zählen etwa eine generelle Haltung der Selbstständigkeit oder bereits erlebte Handlungsfähigkeit.

Interessant war dabei im Zuge der vorliegenden Arbeit, zu sehen, wie sich dennoch manche Studierende sehr bewusst den Einflüssen aus ihrer Lernumgebung öffneten. Fast greift das Begriffspaar ‚Selbst- bzw. Fremdsteuerung‘ hier zu kurz. Denn es entstanden interessante Interaktionen zwischen inneren ‚Resonanzen‘ Studierender, also ihren Interessen, Lernbedarfen, subjektiven Lerntheorien usw. einerseits und dem, was sie aus ihrer Lernumwelt ‚an sich heranließen‘. Es ließen sich interessante ‚Lernschleifen‘ ausmachen, über die Studierende allmählich dazu kamen, ihre eigenen inneren Interessenstrukturen immer stärker in Gestaltungsentscheidungen ihres selbst gesteuerten EB-Studiums einfließen zu lassen, sie aber umgekehrt auch durch Lernerfahrungen bei sich zu verändern. Wie zu zeigen sein wird, gingen hier nicht nur Selbst- und Fremdsteuerung ineinander über, sondern auch Lernen und ‚Reifungsprozesse‘. Vor diesem Hintergrund muss neu gefragt werden, inwiefern sich Gestaltungsaufforderungen eines formal nur gering vorstrukturierten Studiengangs nicht auch als Entwicklungsaufforderungen für Kompetenzen, möglicherweise gar in geringem Umfang für Persönlichkeit lesen lassen – und insofern grundsätzlich erhaltenswert sein könnten.

Wenn auch die Hochschule sich traditionell als ein Ort primär der spezialisierten *Wissensgenese* und – ‚vermittlung‘ versteht: selbst gesteuertes Lernen, ob nun hochschulseitig intendiert oder zufällig aus Studienbedingungen heraus erforderlich, findet statt, ist möglicherweise fruchtbare Lernform und bedarf des Supports. Hierzu möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten.

Dabei wurde folgender Fragestellung nachgegangen: *„Wie bewältigen Studierende des Diplomstudiengangs EB an der Universität Hannover die hier vorhandenen evidenten und immanenten Aufforderungen zum selbst gesteuerten Studium?“*. Es ging darum, dezidiert die Studierendenperspektive herauszuarbeiten. Ziel war es, hierüber hochschuldidaktische Entwicklungslinien zu liefern. Auch Friebertshäuser und Kraul fordern, erhobene individuelle Perspektiven und Bedarfe Studierender in die Universität rückfließen zu lassen. Bisherige Forschung verweise vielmehr „darauf, dass die Institution Universität (...) sich ihrer Klientel bislang weniger angeglichen als vielmehr deren Einpassung erwartet“ (Friebertshäuser/Kraul, 2002, 167) habe.

Neben dem explizit subjektseitig orientierten Fokus war es auch wichtig, einen Diskussionsraum zu schaffen, der sich dezidiert von aktuellen bildungspolitischen Diskursen löst und einen reflexiven ‚Schutzraum‘ für sich beansprucht, der sich auf hochschuldidaktische Überlegungen spezialisiert. Bildungspolitische Diskurse und aktuelle Entwicklungen, so etwa Bologna und seine Folgen, können zwar nicht ignoriert werden. Aber die enormen Umstrukturierungen, denen Hochschulen, insbesondere die sich auflösenden Diplomstudiengänge, aktuell unterliegen, scheinen nicht oder mindestens nicht ausreichend auf hochschuldidaktischen Diskursen aufzubauen. Viel eher sind übergreifende politische Notwendigkeiten, etwa eine – durchaus sinnvolle – internationale Vergleichbarkeit von Abschlüssen, ihre Motoren. Dies alles ist sicherlich notwendig. Es sollten diese Umbrüche aber auch als Chance begriffen werden, einmal aus dezidiert didaktischer Perspektive, mit Blick also auf die Studierenden, über hochschulseitige Veränderungen nachzudenken.

Die vorliegende Arbeit stellt zunächst prägnante Merkmale des Diplomstudiengangs EB heraus und diskutiert sie. Dabei wird deutlich, dass Studierende in ihrer Lernumgebung auf ein Gemisch aus ‚formaler Reststruktur‘, schwierigen Rahmenbedingungen und ‚heimlichen Lehrplänen‘ treffen. Dies richtet eine Reihe von Gestaltungsaufforderungen an sie. Dies war

der Grund dafür, das EB-Studium mit dem Konzept ‚selbst gesteuertes Lernen‘ theoretisch zu fassen. Hinzu trat eine konstruktivistische Perspektive, die sich allerdings nicht nur auf die Thematik, sondern dezidiert auch auf den sich anschließenden qualitativen Forschungsprozess und seine Produkte bezog.

Im Rahmen des Datenteils kamen Studierende ‚zu Wort‘. Es wurde auf der Basis qualitativer Interviews Studientypen herausgearbeitet, die sich entlang von ‚Bewältigungsmustern‘ bezüglich der Gestaltungsaufforderungen des Studiengangs ergaben. Zudem fand sich eine typenübergreifende Dimension, der Gestaltungsentscheidungen Studierender unterliegen können und die scheinbar einen Zusammenhang zu ‚Reifungsprozessen‘ aufweist. So können Gestaltungsentscheidungen Studierender eher ‚ich-nah‘ oder eher ‚ich-fern‘ fallen. Schließlich werden hochschuldidaktische ‚Hebelpunkte‘ und Entwicklungslinien abgeleitet und andiskutiert.

Die aktuelle Diskussion darüber, ob die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen eine strukturelle Verbesserung darstellt, focussiert seit neuestem den didaktischen Strukturierungsgrad von Studiengängen. Es wird zunehmend gesehen, dass der hier höhere Verschulungsgrad zumindest in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen weniger Freiräume gewährt. Schon jetzt fehlen Unternehmen Praktikant/innen, die für mehrere Monate bleiben können. Studierende nehmen merklich seltener an Supportveranstaltungen teil (etwa „wissenschaftliches Schreiben“), die keine Credit Points vergeben. Man könnte daraus folgern, dass sie, belastet zusätzlich durch Studiengebühren, sich wohl auch seltener mit Inhalten befassen, die sie im Studium nicht unmittelbar weiter bringen. Wohlgemerkt: es geht Studierenden dann nicht einmal darum, das angebotene Wissen vorschnell als ‚praktisch nützlich‘ oder ‚praktisch nicht nützlich‘ einzuordnen. Sondern es geht, viel oberflächlicher, dann darum, schnell zu erkennen, ob im anzueignenden Wissen die Möglichkeit gegeben ist, Credit Points zu erwerben.

Das alles ist sicherlich problematisch. Es stellt eine strukturelle Determinante dar, die im Diskurs um hochschuldidaktische Entwicklungen nicht vernachlässigt werden darf. Die angesprochene Diskussion bewegt sich jedoch zu stark zwischen den Polen ‚Diplom‘ oder ‚Bachelor/Master‘. Diese Gegenüberstellung trifft das Problem nicht ganz, und hier setzt die vorliegende Arbeit an. Im Anschluss an aktuelle Lernstilforschung bestätigt sich nämlich auch hier, dass Lernprozesse im Studium sehr individuell verlaufen. Sie hängen stark von sozialisationsseitig mitgebrachten Lernkompetenzen, mehr noch, Persönlichkeitsstrukturen ab. So beispielsweise davon, wie selbstwirksam sich jemand im Rückblick bei der Lösung von Problemen (nicht zwingend Lernproblemen!) erlebt hat. Oder davon, wie sehr jemand es gewöhnt ist, selbstständig seine Lern- bzw. Lebensaufgaben anzugehen. Dies bedeutet hochschuldidaktisch, dass weder die ‚einsame Freiheit‘, die der Diplomstudiengang EB bot, noch ein höherer Verschulungsgrad wie im Bachelor das Problem angemessen angeht. Möglicherweise führt kein Weg drum herum, Beratungs- und Betreuungsfunktionen unter Studierenden (Lerntandems), von Seiten der Lehrenden sowie in übergreifenden Supportsystemen wie etwa der Studienberatung auszubauen. Zudem muss die Vorstrukturierung mit zunehmender Semesterzahl nach Vorbild des ‚Fading‘ abnehmen. Und schließlich kommen speziell auf den EB-Studiengang besondere Aufgaben zu, die ebenfalls nichts mit der Frage nach Diplom oder Bachelor/Master zu tun haben. Er muss sein Berufsbild klären und professionalisieren sowie Kernkompetenzen benennen, die ‚die‘ EBler/in erwerben soll.

2. Das Studium der Erwachsenenbildung

„Ob Veränderungen des universitären Lehrangebots auch Fortschritte sind, ist eine Frage des Beobachterstandpunkts und deshalb kaum objektiv zu beantworten“
(Horst, Siebert, 1998, 51)

Die nun folgende Beschreibung und Diskussion des EB-Studiums in Hannover hat an dieser Stelle doppelte Funktion. Erstens soll der mit der Forschungsfrage eingekreiste Gegenstandsbereich konkretisiert werden. Zweitens wird dadurch eine Art heuristischer Rahmen für das Datenverständnis entwickelt. Daher werden an dieser Stelle sowohl evidente, also sichtbare und formalstrukturelle, als auch immanente, also verborgener wirkende potenzielle Wirkfaktoren für den Studienverlauf dargestellt.

2.1. Evidente Faktoren des Studiengangs: Formalstruktur und hochschuldidaktische Unterstützung

Die folgende Beschreibung zeigt formale Strukturen – etwa vorgeschriebene Leistungsnachweise – sowie Bedingungen des Lernumfeldes, die sich den Studierenden vor, bei und nach Beginn des Studiums der EB in Hannover nach und nach erschließen dürften. Zunächst ist festzustellen, dass im Vergleich etwa zu formal stark vorstrukturierten Studiengängen wie Medizin oder Jura der Diplomstudiengang EB nur wenige klar vorgegebene Pflichtstrukturen aufweist. Diese bilden daher eher eine Art ‚formale Reststruktur‘, die das Studium in Phasen und vorgeschriebene Aufgaben unterteilt, aber dazwischen letztlich Interpretations- und Wahlmöglichkeiten lässt. Birte Egloff identifiziert diese Freiräume als „Gestaltungszumutung“ (Egloff, 2002, 266). Da sie jedoch nicht zwingend eine ‚Zumutung‘ darstellen müssen, sondern möglicherweise auch Chancen beinhalten, verwendet diese Arbeit den neutraleren Begriff ‚Gestaltungsaufforderung‘. Dieser Begriff hat den weiteren Vorteil, dass er stärker das *Potenzielle* an Interpretations- und Wahlmöglichkeiten betont. Denn eine wirkliche Möglichkeit beinhaltet ja immer auch, sie nicht wahrzunehmen.

2.1.1. Formale Struktur

Zunächst muss darauf hingewiesen werden, dass der nun zu beschreibende *Diplomstudiengang EB* in dieser Form bereits jetzt nicht länger existiert. Gegenwärtig¹ befindet sich das EB-Studium vielmehr in einer Übergangsphase zum Master bzw. Bachelor. Des halb wurden bereits im Wintersemester 06/07 keine Erstsemester für den Diplomstudiengang aufgenommen. Dennoch absolviert noch die gesamte vorhandene Studierendenschaft den Diplomstudiengang. Aus diesem Grund rekrutieren sich sämtliche Daten aus Interviews mit Diplomstudierenden. Aus dem gleichen Grund lässt sich derzeit einzig der Diplomstudiengang als Deutungshintergrund für den Umgang mit Gestaltungsanforderungen des EB-Studiums heranziehen.

Der Diplomstudiengang Erwachsenenbildung/außerschulische Jugendbildung ist in Hannover gegenwärtig eine mögliche Studienrichtung neben der Richtung Sonderpädagogik unter dem gemeinsamen Dach erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge. Die andernorts vorhandene Studienrichtung Sozialpädagogik gibt es in Hannover nicht. Dies gilt auch für die

¹ Mitte 2008

laut Rahmenordnung mögliche Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit (Erläuterungen zur Rahmenordnung, 1989, 57).

Grundsätzliches

Der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaften wird als grundständiger, für Personen mit abgeschlossenem pädagogischen Studium inklusive Praxisphase² aber auch als Ergänzungsstudiengang angeboten. Während der grundständige Studiengang neun Semester vorsieht, liegt die Regelstudienzeit für den Ergänzungsstudiengang bei fünf Semestern. Eine Besonderheit des Ergänzungsstudiengangs ist es, dass neben EB/aJb und Sonderpädagogik auch die Studienrichtung Schule gewählt werden kann (Diplomprüfungsordnung für Ergänzungsstudiengänge, 1997). Angesichts der ohnehin kleinen Zahl Ergänzungsstudierender bewegt sich die Zahl der Vertreter/innen der Studienrichtung Schule jedoch in der Größenordnung vereinzelter Fälle.

Das grundständige Studium gliedert sich in ein Grund- und ein Hauptstudium. Im viersemestrigen Grundstudium studieren die hier Eingeschriebenen im Wesentlichen in den so genannten Grundwissenschaften. Sie eignen sich also Grundlagen in den Fächern Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie an. Zusätzlich haben sie an Veranstaltungen im Bereich der Forschungsmethoden sowie in geringem Umfang an rechtlichen Veranstaltungen teilzunehmen (Diplomprüfungsordnung für grundständige Studiengänge, 1996). Laut Prüfungsordnung wird die eigentliche Studienrichtung, in diesem Fall die EB, nur in geringem Umfang, quasi als erste Orientierung, im Grundstudium studiert. Erst im Hauptstudium steigen die Studierenden in starkem Umfang in das Fach EB bzw. außerschulische Jugendbildung ein.

Die Aufteilung in ein Grund- und ein Hauptstudium ist typisch für die aktuell auslaufenden Diplomstudiengänge. Die Rahmenordnung der Kultusministerkonferenz von 1969, neuere Fassung 1989, orientiert sich an den Grundwissenschaften und führt so in der Praxis zu ausgeprägter thematischer Breite. Die Erläuterungen zur Fassung von 1989 schreiben explizit keine Spezialisierungsmöglichkeiten fest. Sie begründet dies damit, dass „im Hinblick auf das Beschäftigungssystem den Absolventen eine breite Mobilität zwischen den verschiedenen pädagogischen Tätigkeitsbereichen ermöglicht werden soll“ (Erläuterungen zur Rahmenordnung, 1989, 41). Weiter: „Die Notwendigkeit, spezielle Qualifikationen für die besonderen Handlungsfelder anzubieten, wird nicht verkannt. Zugleich ist aber festzustellen, dass die speziellen Bereiche ein (...) breites Spektrum übergreifender erziehungswissenschaftlicher Theorien und Handlungskompetenzen beinhalten“ (ebenda). Obwohl das damit verbundene Dilemma real ist - die Einsatzbreite von Diplompädagog/innen ist ja tatsächlich groß - besteht hier ein Übergang zu den schon angedeuteten Freiräumen mit Aufforderungscharakter. Oder anders: die aus individueller Sicht ja weiterhin notwendige Spezialisierung (vgl. etwa Glaubitz, 1999, 47 ff.) wird, zunächst notwendigermaßen, auf die Ebene der einzelnen Studierenden verlagert.

Das Hauptstudium ist nahezu kongruent mit dem Ergänzungsstudiengang. Die genannten Fächer und Inhaltsbereiche aus dem Grundstudium müssen auch hier studiert werden. Jedoch verlagert sich das Zahlenverhältnis an Semesterwochenstunden stark in Richtung auf EB sowie das Wahlpflichtfach. Die Studierenden belegen also, aus Sicht der vorhandenen Formalstrukturen und Empfehlungen, ab Eintritt ins Hauptstudium im fünften Semester, ungefähr zur Hälfte ihrer wöchentlichen Studienzeit EB sowie in geringerem Umfang ihr

² Dies ist zum Beispiel gegeben, wenn jemand den Studiengang Sozialpädagogik an einer Fachhochschule inklusive dem dort in der Regel vorgeschriebenen Praxisjahr absolviert hat.

jeweiliges Wahlpflichtfach. Hier zeigt sich, dass der Studiengang ebenfalls explizit interdisziplinär angelegt ist.

Bezug nehmend auf die Fächer Soziologie und Psychologie halten es die Erläuterungen zur Rahmenordnung von 1989 eher für notwendig, „die beiden Nebenfächer über die gesamte Dauer des Studiums zu studieren, als gewissermaßen komprimiert in der Hälfte der Studienzeite“ (61). Ziel dieser zeitlichen Parallelität sei es vor allem Zusammenhänge zwischen den einzelnen Wissenschaften zu konstruieren, statt nur einzelne Theoriebestände „zur Kenntnis zu nehmen“ (ebenda). Da nun die Veranstaltungen im EB-Studium eher selten in sich interdisziplinär verlaufen, besteht hier eine weitere Gestaltungsaufforderung. Es ist die der Konstruktion und Begründung von Sinnzusammenhängen zwischen einzelnen Wissenschaftsdisziplinen. Ein Beispiel wäre es, die soziologische und die psychologische Sicht etwa von Drogenmissbrauch im Zuge einer individuell geplanten Spezialisierung im eigenen Studium sinnvoll zusammen zu bringen.

Für das Grundstudium werden insgesamt sechs so genannte Prüfungsvorleistungen verlangt, die sich auf alle oben genannten Fächer verteilen. Im Hauptstudium zählt die Prüfungsordnung insgesamt sieben Vorleistungen (Prüfungsordnung für die grundständigen Studiengänge, 1996, Anlagen 3 und 4).

Im Vergleich etwa zu technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen werden diese Leistungen in aller Regel über ein Referat oder eine Hausarbeit, in selteneren Fällen auch über eine Klausur oder eine Projektarbeit, erlangt. Welche Form eine Prüfungsvorleistung letztlich erhält, richtet sich in der Regel danach, in welcher Veranstaltung eines Fachs die Student/in diese Leistung erbringen möchte. Auch hier bewegt sich die Studierende also in einem Feld zwischen Vorschriften und deren eigenständiger Ausdeutung. Damit kann sie für sich entscheiden, bei welcher Dozent/in sie diese Leistung erbringt, in Abhängigkeit von der Veranstaltung auch, zu welchem Thema sie arbeiten möchte, in geringem Umfang schließlich drittens, in welcher Form.

Wichtig wiegt aus Aneignungsperspektive auch, dass die Student/in innerhalb der Studienphase, in der sie sich gerade bewegt, auch entscheiden kann, zu welchem Zeitpunkt sie welche Vorleistung erbringt. Sie kann zum Beispiel die im Grundstudium erforderliche Vorleistung in Erziehungswissenschaft in jedem der vier Semester des Grundstudiums erbringen. Auch hier besteht also ein Ausgestaltungsraum im groben Gefüge der Formalia.

Die Studierenden sollen eine sehr viel höhere Zahl an Semesterwochenstunden belegen als Prüfungsvorleistungen vorgeschrieben sind. So verläuft das Studium über weite Teile in Form nicht durchweg kontrollierter Anwesenheit in Veranstaltungen, ohne dass eine Prüfungsvorleistung erbracht wird. Für das Grundstudium sind insgesamt 64, für das Hauptstudium 80 Semesterwochenstunden vorgesehen. Auch hier bestehen große Gestaltungsspielräume. Diese Vorgaben können je Fach mit individuell ausgewählten Veranstaltungen inhaltlich gefüllt werden. Ebenso könnten Studierende in Rekurs auf ihre persönliche aktuelle Lebenslage entscheiden, wie stark sie sich aktuell mit Belegungen und Vorleistungen belasten möchten. Denn durch die Wahlmöglichkeiten gewinnen sie einen Spielraum über einige Semester. Oder anders: sie können sich selbstständig stärker oder schwächer belasten, weil sie die Möglichkeit haben, eine gegenwärtige bewusste Geringerbelastung in einem späteren Semester ihrer jeweiligen Studienphase durch Mehrbelegung auszugleichen.

All dies bedeutet auch: die Studierenden müssen sich immer wieder aus sich selbst heraus zur Anwesenheit in der Fakultät bzw. in Veranstaltungen motivieren, weil äußerliche Sanktionen ‚fehlen‘.

Weitere Gestaltungsfreiräume

Neben den inhaltlich-strukturellen Gestaltungsräumen, die sich aus formalen Strukturen im Bereich von Belegungen und Prüfungsvorleistungen ergeben, finden sich weitere Entscheidungsfreiräume im Bereich des Wahlpflichtfachs. Die Rahmenordnung weist das Wahlpflichtfach in ihren Erläuterungen sogar als *das* Hauptinstrument individueller Profilbildung aus. Dazu heißt es: „Innerhalb des gesamten Diplomstudienganges soll die Möglichkeit wahrgenommen werden, Akzente gemäß den individuellen Studieninteressen und Berufsabsichten zu setzen. Dementsprechend werden im Grund- und im Hauptstudium jeweils (...) Semesterwochenstunden für das Studium nach freier Wahl vorbehalten“ (Erläuterungen zur Rahmenordnung, 1989, 45). In Hannover sind laut Prüfungsordnungen folgende Wahlpflichtfächer möglich: Philosophie, Politik, Theologie, Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik, Medienpädagogik sowie Bildungsmanagement/Bildungsökonomie Prüfungsordnungen für die grundständigen Studiengänge, 1969, Anlage 4). Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, ein für die Lehramtsausbildung im Haus angebotenes Unterrichtsfach als Wahlpflichtfach zu wählen³. Zudem kann man ein zweites Wahlpflichtfach als ‚freiwilliges Zusatzfach oder auch ‚außerplanmäßige‘ Fächer, beispielsweise Rechtswissenschaften, als Wahlpflichtfach beantragen.

Das grundständige Diplomstudium in Hannover sieht in Anlehnung an die genannten Rahmenordnungen zwei Praktika vor. Diese können sowohl studienbegleitend als auch in einem jeweils sechswöchigen Block absolviert werden. Flankiert von vor- und nachbereitenden Veranstaltungen in der Hochschule sollen sich hier „die Studierenden, nicht mehr gesichert innerhalb des gewohnten Hochschul-Lebenszusammenhanges, den Problemen der Praxis aussetzen und Erfahrungen im Handeln hinsichtlich der Beziehungen zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und komplexen Handlungssituationen sowie mit der eigenen Person“ (Erläuterungen zur Rahmenordnung, 1989, 46) erwerben. Auch hier finden sich Entscheidungs- und Handlungsräume. Die Studierenden können in Absprache mit der Hochschule relativ frei über ihre Praktikumsstellen entscheiden und müssen in der Regel auch selbstständig auf diese zugehen. Es geschieht nicht selten, dass die Studierenden dabei Mitsprachemöglichkeiten erhalten, in welchen Bereichen bzw. an welchen Projekten sie sich an ihrer Praktikumsstelle einbringen möchten. Damit wird das Praktikum vermutlich aus Studierendensicht zu einem wichtigen Werkzeug persönlicher Profilbildung während des Studiums.

Dass diese zwei Praktika die einzigen formal vorgesehenen Berührungspunkte mit der späteren Praxis darstellen⁴, beinhaltet angesichts der schon thematisierten beruflichen Einsatzbreite von Absolvent/innen weiteren Aufforderungscharakter. Es steht zu vermuten, dass viele Studierende darüber hinaus eigenverantwortlich nach Praxiskontakten suchen. Hinweise darauf finden sich vor allem in neueren qualitativen und meist regional ausgerichteten Studien zum Arbeitsmarktübergang und zur beruflichen Entwicklung von Diplom-Pädagog/innen (vgl. etwa Wischmeier, 2004, 41 ff.; Kleifgen, 2003, 59 ff.).

Weitere Spielräume finden sich schließlich auch im Bereich der Prüfungen. Sowohl am Ende des Grundstudiums als auch am Ende des Hauptstudiums muss jeweils ein Arrangement aus fest vorgeschriebenen Klausuren und mündlichen Prüfungen absolviert werden. Am Ende des Studiums steht schließlich die Diplomarbeit. Interdisziplinarität und thematische wie berufliche Breite des Studiengangs bringen es dabei mit sich, dass bei vielen Teilelementen dieser Prüfungen Mitsprachemöglichkeiten bei der Themenvergabe bestehen. Diese werden

³ Im Zuge der Verlagerung der Lehramtsausbildung an den Studienstandort Hildesheim 2005 jedoch verringern sich hier zunehmend die Möglichkeiten.

⁴ Exkursionen, Vortragsveranstaltungen mit Praxisvertreter/innen usw. finden zwar vereinzelt statt, sind aber nicht obligatorisch.

auch genutzt. Auch hier kann die Studierende also potenziell über intensive Vertiefungen im Studium entwickelter inhaltlicher Schwerpunkte an ihrem Profil arbeiten. Außerdem können die Studierenden innerhalb eines Fachs zwischen verschiedenen Prüferkombinationen wählen, was an Hochschulen keineswegs selbstverständlich ist.

Damit dürfte deutlich geworden sein, dass der Diplomstudiengang EB die Studierenden immer wieder vor explizite Entscheidungen stellt – und dies bereits innerhalb seiner formalen Strukturen. Inwiefern dies für die einzelne Studierende eher eine ‚Gestaltungszumutung‘ oder auch eine Entwicklungschance darstellt, bleibt der späteren Datenanalyse überlassen. Dies gilt auch für die Frage, inwiefern Studierende diese Reihe aus Einzelentscheidungen zur Konstruktion eines übergreifenden Inhalts-, Kompetenz- und möglicherweise auch Professionalitätsprofils nutzen.

2.1.2. Rahmenbedingungen des Studiengangs

Der Studiengang liegt, gemessen an der Studierendenzahl, größtmäßig im Mittelfeld⁵ des Angebots der Universität Hannover und stellt vor allem einen der größten sozial- bzw. geisteswissenschaftlichen Studiengänge dar. Die Größenordnung der grundständig Studierenden ist mit Schwankungen in den vorangegangenen acht Jahren ähnlich geblieben bzw. nur leicht angestiegen⁶.

Interessant sind die Zahlen der Ergänzungsstudierenden sowie der Promotionsstudierenden, die zu den Grundständigen hinzukommen. Während die Zahl der Ergänzungsstudierenden von im Wintersemester 1998/1999 104 neu eingestiegene Personen auf heute⁷ 37 kontinuierlich sank, stieg die Zahl der Promotionsstudierenden von 17 Anmeldungen auf heute 34 an (vgl. Zahlenspiegel der Universität Hannover, www.uni-hannover.de/de/universitaet/zahlen/zahlenspiegel, 20.4.2006). Dies ist insofern interessant, als es sich beim Ergänzungs- wie beim Promotionsstudiengang um Studiengänge mit unbegrenzten Platzzahlen handelt. Die Zahlenentwicklung spiegelt hier also relativ unverstellt möglicherweise veränderte Bildungsmotive wider.

An dieser Stelle gehen evidente Faktoren des ‚Lernumfeldes EB-Studiums‘ in immanenteren Faktoren (vgl. 2.2.) über. Die nun folgenden Beschreibungen sind nicht durchweg Bestandteil ganz offizieller Einweisungen oder gar breit gestreuter Informationsmaterialien zum Studium. Dennoch sind es Faktoren, die im Studienalltag relativ explizit auftreten und mehr oder weniger explizit von allen Studierenden wahrgenommen werden bzw. auch Studieninteressierten in der Regel bereits bekannt sind. Sie liegen damit auf der Grenze zwischen der hier – freilich konstruiert – vorgenommenen Unterscheidung zwischen evidenten und immanenten Faktoren des EB-Studiums in Hannover.

Massenstudium?

Während der 90er Jahre ist der Studiengang Diplom-Pädagogik für Huber zu einem „Massenfach“ (2003, 23) geworden. Der Autor bezieht den Begriff an dieser Stelle offensichtlich auf die Zahl der eingeschriebenen Studierenden. Phänomene anderer

⁵ Platz 13 von insgesamt 21 angebotenen Studiengängen an der Universität Hannover. Im Augenblick dezimiert sich die Zahl der Studierenden stark durch sein Auslaufen.

⁶ Dabei ist zu bemerken, dass der Studiengang in den letzten Jahren fast durchgängig zulassungsbeschränkt war, die Platzzahl der grundständig Studierenden also administrativ von Seiten der Universität festgelegt wurde. Damit ist sie kein Indikator für eventuelle Nachfrage. Der sich in den letzten Jahren verschärfende Numerus clausus hingegen, der sich, vereinfacht gesagt, aus dem Verhältnis aus Platzangebot und Bewerber/innenzahlen ergibt, weist dabei – mit aller gebotenen Vorsicht – schon eher auf eine aus verschiedenen Gründen gestiegene Nachfrage hin.

⁷ Sommersemester 2006

Massenstudiengänge, etwa Jura oder Medizin, wie überfüllte Veranstaltungen oder mangelnde Kontaktmöglichkeiten zu Lehrenden und Prüfenden betreffen den EB-Studiengang in Hannover zwar in den letzten Jahren zunehmend. Aber im Vergleich mit den ‚klassischen Massenfächern‘ wie Medizin, Wirtschafts- oder Rechtswissenschaften ist er nur bedingt betroffen. In pädagogischen Studiengängen werden jedoch andere Arbeits- und Betreuungsformen für angemessener gehalten und praktiziert werden als beispielsweise große Vorlesungen und Kurzklausuren. Daher treffen aus hochschuldidaktischer Perspektive auch weniger starke ‚Vermassungsphänomene‘ diese Studiengänge relativ stark. Sie verändern in besonders deutlicher Weise das Gesicht eines solchen Studiengangs. Dies etwa, wenn in einem diskursiv und auf studentische Mitarbeit ausgelegten ‚Seminar‘ 50 Personen sitzen oder in einem Praxisprojekt Duzende Interessent/innen um einen der wenigen Plätze kämpfen. Zusätzlich trifft man auch im Bereich pädagogischer Studiengänge mittlerweile auf überfüllte Einführungs- und Grundlagenveranstaltungen, in denen typische Seminararbeit angesichts von 300 Teilnehmer/innen eher vorlesungsähnlichen Bedingungen weichen muss. Auch der Erwerb von Leistungsnachweisen bleibt dann häufig eher ein formaler Anspruch, dessen wirklicher Lerneffekt in Frage gestellt werden kann. Dies etwa, wenn in solchen stark überbuchten Pflicht- ‚Seminaren‘ mit einigen hundert Teilnehmer/innen Gruppenreferate in Reihe produziert werden müssen, um den Bedarf an zu erwerbenden Leistungsnachweisen decken zu können. Daraus resultieren zunehmend Teilnahmebeschränkungen. Sie machten es aus Sicht der Studierenden immer schwieriger, vor allem das Grundstudium in vertretbarer Form innerhalb der vorgegebenen Semesterzahl zu bewältigen. Ähnliches gilt für die Organisation der Diplomvor- und Hauptprüfungen.

Weitere situative Bedingungen verschärfen dies. So stellten Studierende des Grundstudiums im Rahmen der oben genannten Grundwissenschaften in Veranstaltungen häufig eine Minderheit gegenüber den zahlenmäßig weit überlegenen Lehramtsstudiengängen⁸. Veranstaltungen sind dadurch überdies von Zeit zu Zeit inhaltlich auf Themenbereiche dieser Lehramtsstudiengänge ausgerichtet.

Diese Situation geht jedoch wohl vor allem schließlich auf die Entwicklung des zahlenmäßigen Verhältnisses zwischen Studierenden und Lehrenden zurück. Für Krapp und Weidenmann bleibt für resümieren, „dass sich das rechnerische Verhältnis Professoren zu Studenten (...) von 1 zu 9 im Jahre 1975 auf 1 zu 17 Mitte der 90er-Jahre verschlechtert hat“ (Krapp/Weidenmann, 2001, 499). Die Autoren weisen außerdem darauf hin, dass die Entwicklung dieser Zahlen im Bereich der Professor/innen im Vergleich mit anderen Lehrendengruppen an Hochschulen noch am günstigsten ausfällt. Zudem findet sich unter den Lehrenden eine kaum ausgeglichene Altersstruktur. Eine Mehrheit an ‚etablierten‘ Lehrenden, in der Regel kurz vor dem Ruhestand, steht einer kleineren Gruppe von noch relativ jungen Lehrenden gegenüber. Die mittleren Altersjahrgänge sind aufgrund jahrelanger Stellenstreichungen und Besetzungssperren nur selten vertreten. Sparmaßnahmen als Hintergrund betreffen jedoch nicht nur das Personalverhältnis, sondern verursachen auch zunehmend bauliche Ungemütlichkeiten und Ausstattungsprobleme als atmosphärische Negativfaktoren der Lernumgebung.

Im Hauptstudium verlieren sich die genannten ‚Massenprobleme‘ ein wenig, da Studierende bis dahin abbrechen und die verbleibenden sich jetzt auf speziellere Veranstaltungen und mehr Fächer verteilen. Da aufgrund der Verlegung der ortsansässigen Lehramtsausbildung,

⁸ Auch die schon angesprochene Verlegung der Lehramtsausbildung von Hannover nach Hildesheim hat hieran bisher nicht viel geändert, da die vorhandenen Studierenden noch ‚auslaufen‘. Danach tritt nicht unbedingt eine Verbesserung ein, sondern es tauchen neue Herausforderungen auf, weil mit dem Weggang der Lehrämter nicht davon auszugehen ist, dass die Fächer- und Personalausstattung außerhalb des Fachs EB/a/b gleich bleibt.

mit der sich der Studiengang die basiswissenschaftlichen Fächer teilte, von Hannover nach Hildesheim die Personaldecke in Hannover jedoch in den letzten Jahren überdurchschnittlich stark ausdünnte, bleiben Tendenzen zum Massenstudium dennoch aktuell.

Studiengebühren

In Hannover gibt es seit 2003 Studiengebühren. Der gesetzliche Sprachgebrauch bezeichnet sie als ‚Studienbeiträge‘. Es fallen demnach für so genannte ‚Langzeitstudierende‘ pro Semester 500 Euro Studiengebühren an. Unter ‚Langzeitstudierenden‘ werden dabei formal solche Studierende verstanden, die insgesamt, also auch mit evtl. abgebrochenen Studienfächern, auf mehr als 13 Fachsemester kommen⁹. Ab inklusive dem 14. Fachsemester sind dann die Gebühren zu zahlen. Diese Situation spitzt sich gegenwärtig zu. Seit dem Wintersemester 2006/2007 müssen erstmals alle neu Eingeschriebenen der Universität 500 Euro zahlen, und dies dann ihr gesamtes Studium hindurch jedes Semester. Seit dem darauf folgenden Sommersemester 2007 fällt dann quer durch die gesamte Universität für alle Studierenden mit nur wenigen Ausnahmen je Semester eine Studiengebühr von 500 Euro an. Überdies werden diese Kosten für die schon angesprochenen ‚Langzeitstudierenden‘ je weiteres Semester gestaffelt erhöht. Die Studiengebühren können in solchen Fällen leicht um die 700 Euro betragen. Nicht zu vergessen ist, dass Studierende schon derzeit, in Zukunft dann zusätzlich, einen Verwaltungskostenbeitrag von pro Semester etwa 230 Euro zu zahlen haben. Die anfängliche Überlegung, BAföG-Bezieher/innen von der Studiengebühr zu befreien, konnte sich letztlich nicht durchsetzen, so dass diese nicht unter die Sozialklauseln fallen. Die neuen Regelungen sind zunächst bis 2010 begrenzt und sollen dann geprüft werden.

Trotz einiger Sozialklauseln handelt es sich bei den genannten Summen um aus Studierendensicht hohe Summen. Wenn sie nicht gar schichtspezifisch betrachtet für bestimmte Gruppen das Studium verunmöglichen¹⁰, so dürften sie mindestens Auswirkungen auf das konkrete Studierverhalten haben. Gerade in formal geringer durchstrukturierten Studiengängen wie dem EB-Studiengang ist davon auszugehen, dass Studierende mit der Intention, ihre Studienzeit so weit als möglich zu verkürzen, auf ein so genanntes ‚Scheinstudium‘ verfallen. Innerhalb der groben Vorstrukturierung gegebene Freiräume werden dann nicht ausgestaltet, sondern es wird weitgehend auf sie verzichtet. Dies zeichnet sich bereits heute ab. Im gegenwärtigen Hochschulalltag versuchen viele Studierende, auf diese Weise mögliche Langzeitgebühren zu umgehen. Dies betrifft dann etwa solche Studierende, die bereits einmal das Studienfach gewechselt haben. Das beobachtbare Studienverhalten kann als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass Studierenden die oben angegebenen Summen für ‚Langzeitstudierende‘ bereits subjektiv sehr hoch erscheinen. Die umrissene Situation – Studiengebühren und gleichzeitige Massentendenzen – führt also vor allem in einem vergleichsweise entscheidungsfreien Studiengang wie der EB zu potenziellen individuellen Konflikten zwischen einer pragmatischen Verkürzungshaltung einerseits und der Anforderung, in gebotene Freiräume für die eigene studentische und berufliche (Identitäts-)Fortentwicklung zeitlich zu investieren, andererseits. Ironisch könnte man schlussfolgern, dass die mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen häufig verbundene höhere formale Durchstrukturierung von Studiengängen ein nur logisches Äquivalent zur Einführung von Studiengebühren darstellt.

Aber selbst eine Fokussierung auf die vorhandene geringe Pflichtstruktur wird durch die bereits dargestellten Massentendenzen erschwert. So entsteht die paradoxe Situation, dass

⁹ Es gilt: neun Semester, also Diplom-Regelstudienzeit, plus 4 weitere Semester.

¹⁰ Dies vor allem deshalb, weil in Deutschland kein so ausgeprägtes Stipendienwesen existiert wie beispielsweise in den USA, wo sozial schwächere Studierende vergleichsweise häufig über finanzielle Hilfen abgefangen werden.

angesichts von Studiengebühren die Studierenden mit Hochdruck ihr Studium ‚abarbeiten‘, jedoch auch dies im vorgegeben zeitlichen Rahmen oftmals schwierig erscheint. Ob an dieser Stelle noch von ‚Gestaltungsaufforderung‘ im oben definierten Sinne gesprochen werden kann, ist natürlich fraglich. Es handelt sich hier dann eher um Entscheidungsnotwendigkeiten, um Umfeldfaktoren, auf die die Studierende ‚nicht *nicht* reagieren kann‘.

Aktueller Wandel

Derzeit macht, wie bereits angedeutet, der Studiengang EB an der Universität Hannover gravierende strukturelle Veränderungen durch, für die Zukunft des Studiengangs stehen weitere an. Zu nennen sind der räumliche Umzug an den Hauptcampus. Der ehemalige Fachbereich Erziehungswissenschaften ist aufgelöst, die Lehramtsausbildung in großen Teilen nach Hildesheim verlegt. Das Institut für EB/aJb ist, jetzt als Abteilung EB/aJb, mit dem Institut für Berufspädagogik zusammengelegt worden. Alle genannten Studiengänge gehören schon seit einiger Zeit nicht mehr zum geschlossenen Fachbereich Erziehungswissenschaften, sondern zur „Fakultät für Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften“ der Universität Hannover.

Der für das Wintersemester 2008/2009 geplante Masterstudiengang ‚Master of lifelong Learning‘ stellt in Hannover eine Art Aufbaustudiengang dar für Studierende mit entsprechender theoretischer und / oder praktischer Vorbildung. Er enthält im Hinblick auf die Selbststeuerung des eigenen Studiums veränderte Anforderungen an die zukünftigen Studierenden, die im Schlussteil der Arbeit aufgenommen und anhand der Datenergebnisse diskutiert werden sollen. Derzeit verdichten sich Diskussionen um die zusätzliche Konzeption eines Bachelorstudiengangs ‚Lifelong Learning‘, um lernbiografisch ‚jüngere‘ Zielgruppen ebenfalls zu erhalten und Professionals für administrativ-organisierende Tätigkeiten in der Weiterbildung auszubilden.

2.1.3. Supportstrukturen

Den Studierenden stehen im Augenblick sämtliche üblichen und an größeren Hochschulen zu findenden Beratungs- und Hilfsmöglichkeiten zur Verfügung.

Allgemeine Beratungsstellen

Für fast alle Beratungsanliegen können die Studierenden die zentrale Studienberatung der Universität nutzen, die eine offene Sprechstunde sowie Einzeltermine vorhält. Außerdem finden sie hier einzelne Seminarangebote zu bestimmten Problembereichen (Entscheidungsfindung, Berufsorientierung usw.) vor. Die Studienberatung unterhält zudem eine Infothek, die Bücher, Informationen, Internetanschlüsse usw. zu allen Themenbereichen rund ums Studium vorhält.

Für psychologische Beratungsanliegen gibt es die Psychologisch-Therapeutische Beratungsstelle, bei der Einzeltermine abgesprochen werden können sowie bei Bedarf einige weitere Folgetermine.

Berufsorientierung

Zur Berufsorientierung und –qualifikation gibt es, ebenfalls auf dem Hauptcampus gelegen, einen Career Service. Dieser bietet Einzelberatung, Seminare, Messerveranstaltungen, Vorträge sowie das Praxisprogramm „Mit Leibniz zu Bahlsen“ für Geistes- und Sozialwissenschaftler/innen an. Er arbeitet außerdem eng mit dem örtlichen Hochschulteam der Agentur für Arbeit zusammen, das ebenfalls Seminare, Veranstaltungen und Beratungstermine für Studierende anbietet.

Zusätzlich gibt es seit kurzem ein Schlüsselkompetenzzentrum. Dies macht es sich zur Aufgabe, Ressourcen zu sammeln und zu schaffen, die das Postulat der

Schlüsselqualifikationen in den neu entstehenden Bachelor- und Masterstudiengängen an der Universität umzusetzen helfen. Zudem finden sich studentische Praxisinitiativen wie etwa das Market-Team, Initiativen, in denen sich Studierende potenziell aller Studiengänge praktisch ausprobieren können.

Fachspezifischer Support

Für Studierende der EB räumlich präsenter liegen jedoch die Supportstrukturen vor Ort. Es handelt sich neben den Sprechstunden der Lehrenden und Fachobleute¹¹ interessanterweise fast durchweg um studentisch oder unter studentischer Anregung entstandene Unternehmungen. Derlei Supportstrukturen können möglicherweise erheblich individueller bei der Gestaltung der beschriebenen Anforderungen begleiten. Außerdem ist auch ihre Initiierung eine Studiengestaltung: Student/innen können sich hier engagieren und Praxiserfahrungen sammeln. Daher wiegt es umso schwerer, dass Teile des fachspezifischen Supports, sei es durch die kurze Verweildauer der je initiierenden Student/innen oder – immer häufiger – aufgrund von Mittelkürzungen in den letzten Jahren, immer häufiger ums Bestehen kämpfen oder abgewickelt werden.

So findet sich etwa eine Fachstudienberatung. Vor über 20 Jahren studentisch initiiert, wird sie nun schon seit Jahren durch die Fachbereichsverwaltung über studentische Hilfskraft-Stellen finanziert. In einem eigenen Raum werden Sprechstunden angeboten, die zu allen Informationsfragen rund um das Studium und in allen Studienphasen weiter helfen können.

Teilweise studentisch initiiert sind verschiedene Praxisprojekte des EB-Studiums in Hannover, bei denen Studierende im ‚Schutzraum‘ der Universität in Betreuung und ‚laborhaft‘ auch in Dozent/innentätigkeit eingeführt werden. Leider handelt es sich durchweg um zeitlich begrenzte Projekte, also nicht um dauerhafte Supportstrukturen. Zu nennen wäre etwa das Projekt ‚Fit for Science‘, in dem eine Gruppe von Studierenden an die Konzeption und Ausführung von Betreuungsveranstaltungen für Erstsemester mit dem Thema ‚wissenschaftliches Arbeiten‘ herangeführt wurde. Ähnlich gelagert ist ein im Sommersemester 2006 durchgeführtes Projekt eines Studierenden, der gemeinsam mit Kommiliton/innen Seminare für externe Zielgruppen der Erwachsenenbildung entwickelt. Und schließlich finden sich immer wieder einmal studentische Seminarangebote, etwa gegenwärtig eine Kombination aus interkulturellem Lernen und dem Erwerb von Spanischkenntnissen, die von einer aus Südamerika stammenden Studentin konzipiert und umgesetzt wird.

Gemeinsam haben alle diese Projekte, dass die initiierenden Student/innen sich an die Lehrenden bzw. den Fachbereich wandten und dort räumlich-organisatorische, beraterische und häufig sogar finanzielle Unterstützung erhielten. So konnten sich immer wieder Studierende selbst auf einen selbst identifizierten Lernbedarf hin Gelegenheiten schaffen Kompetenzen zu erwerben und Praxis zu erproben.

Ähnlich entstanden, aber mittlerweile vergleichsweise institutionalisiert ist auch das Projekt ‚Clever&Start‘. Initiiert von einigen Studierenden sowie der Autorin, wurde ein Einstiegsprogramm für Studienanfänger/innen der EB entwickelt. Der konzeptionelle Hintergrund ist Klüvers Überlegungen zur Studieneingangsphase von – immerhin – 1973 sehr

¹¹ Wie ein Vergleich etwa mit dem Studiengang Medizin zeigt, sind regelmäßige Sprechstunden Lehrender sowie die häufig genutzte Möglichkeit, diese am Schluss von Veranstaltungen persönlich anzusprechen, keine Selbstverständlichkeit in allen Studiengängen. Es gibt Studiengänge, die dies nicht oder nur sehr eingeschränkt beinhalten, in denen also die Studierenden in aller Regel keinen direkten Kontakt zu ihren Lehrenden haben. Insofern kann der beraterische Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden im EB-Studium in Hannover bei aller Personalproblematik wohl als vergleichsweise gut bezeichnet werden.

ähnlich. Klüver versteht die Studieneingangsphase als hochschuldidaktisch besonders sensible Phase, weil die Studienanfänger/innen hier mit allen Vorprägungen und lernerischen Vorerfahrungen auf das Normensystem der Universität treffen. Die damit verbundenen Aufgaben, etwa Reflexion eigener Verhaltensdispositionen und Erwartungen, Überprüfung derselben an universitärer Realität und Aneignung des ‚Systems Universität‘ bergen Konfliktpotenzial. Wird hier nicht hochschuldidaktisch unterstützt, werden diese Konflikte “von den Studienanfängern als individuelle Konflikte interpretiert“ (Klüver, 1973, 3). Relativ ähnlich sieht dies Wildt auch noch im Jahr 2002 (vgl. Wildt, 2002, 2). Die postulierte Unterstützung verortet Klüver unter anderem auf den Ebenen ‚fachlich‘ (Transparenz der Disziplin), ‚sozial‘ (Kontakte der Studierenden untereinander und zu Lehrenden), ‚Statusübergang‘ (Identitätsaufgaben durch Statuswechsel) (vgl. Klüver, 1973, 3). Wildt fügt dem im Wesentlichen eine reflexive Dimension hinzu (vgl. Wildt, 2002, 5), die sich von Analyse eigener Interessen und Motivationen über Lernstrategien bis hin zu ‚Deep approach‘ erstreckt, einer Lernstrategie, „die sich auf das Verständnis von Theorien und Zusammenhängen, Begründungen und Kontextwissen richtet“ (ebenda, 7).

Clever&Start gibt es mittlerweile seit dem Wintersemester 1999/2000. Das Programm wurde immer wieder verbessert und weiter entwickelt. Zeitweise bot es über eine halbe Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin ein festes, teilweise auch obligatorisches Programm. Ein Zweig des Programms widmete sich dem Aufbau studentischer Tutorensysteme. Er bestand aus einem Tutor/innentraining sowie einer dann tutoriell betreuten Einführungswoche, die neben Informations- und Beratungsangeboten auch ein gemeinsames Kaffeetrinken mit Dozent/innen anbot. Im ersten Semester durchliefen die Anfänger/innen ein Grundlagenseminar im Fach Erwachsenenbildung/aJb sowie einen Wochenendworkshop zur Einführung in wissenschaftliches Denken und Arbeiten. Freiwillig konnten sie an einem Reflexionsseminar für die eigene Studiengestaltung teilnehmen, das sich am Prinzip des ‚Projektmanagement‘ ausrichtete. Ebenfalls freiwillig war im zweiten Semester ein Seminar zur persönlichen Berufsorientierung. Dieses Seminar trug der Tatsache Rechnung, dass auch über die Studieneingangsphase hinaus „die jeweils spezifischen Probleme analysiert werden (müssen), die in den einzelnen Disziplinen anzutreffen sind“ (Klüver, 1973, 13). Im Fall EB ist dies, wie noch zu zeigen sein wird, aus studentischer Sicht ein eher unübersichtlicher Arbeitsmarkt, auf dem sich die Studierenden im Wesentlichen selbstständig verorten müssen bzw. auf den sie sich ggf. mit einem eigenen Profil hinentwickeln müssen. Zeitweise wurden auch immer wieder speziell trainierte und beratende Studierende höherer Semester an den Clever&Start – Veranstaltungen außerhalb der Einführungswoche beteiligt, was jedoch aus Kapazitätsgründen aufgegeben werden musste.

Ziele des Projekts waren der möglichst frühe Kontakt untereinander in festen Kleingruppen sowie der Kontakt schon der Erstsemester mit der Studienrichtung EB/aJb, das ‚Entschlacken‘ des Studienbeginns von Formalfragen durch tutorielle Hilfen, die Möglichkeit, schon früh planend-reflexiv an die Freiräume des Studiengangs herangehen zu können sowie die Möglichkeit, als Student/in von Beginn an in Rekurs auf die eigene Person Tätigkeitsziele zu entwickeln und über die Jahre angehen zu können. Auf die weiter unten erläuterte soziodemografische Heterogenität der Studierenden reagierte das Programm mit individueller Teilnahmeberatung und verschiedenen Teilnahmelösungen für unterschiedliche Studierendengruppen.

Aufgrund der Einführung eines Masterstudiengangs jedoch stellte auch das Projekt ‚Clever&Start‘ seine Aktivitäten mit dem Wintersemester 2006/2007 ein.

2.2. Heimliche Lehrpläne - immanente Faktoren eines Studiengangs

Formal gering vorstrukturierte Studiengänge wie dem Diplomstudiengang EB sind mit einer Darstellung ihres ‚formalen Restgerüsts‘ unzureichend beschrieben. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich das Studium auf der individuellen Ebene der Studierenden *gerade* in den umrissenen Gestaltungsfreiräumen entwickelt. Im Rahmen der durch die formale Struktur vorgegebenen Studienphasen und Entscheidungsstationen konstruiert sich dann der individuelle Studienweg zunächst vor der Folie individuell ‚mitgebrachter‘ Kompetenzen, Vorstellungen, Ziele usw. Zusätzlich wird jedoch angenommen, dass das Lernumfeld des Diplomstudiengangs EB immanenterer Gestaltungsanforderungen enthält.

Eine Gegenstandsbeschreibung hat damit vor dem Hintergrund der hier verfolgten Fragestellung tatsächlich über die reinen Formalstrukturen des Studiengangs hinaus zu reichen, um angemessene theoretische Sensibilität zu erreichen. Hinzu tritt daher nun eine Beschreibung immanenterer Gestaltungsanforderungen. Gemeint sind Kennzeichen des Studiengangs, die potenziell Einfluss auf den Studienverlauf der Lernenden nehmen könnten, ohne dass sie in der Regel schriftlichen Informationsmaterialien, Studienführern oder relevanten Verordnungen entnehmbar wären. Auch im offiziellen akademischen Lehrgeschehen werden solche Faktoren eher selten expliziert.

Sieht man sich im Bereich didaktischer Bezeichnungen um, so trifft der Begriff des ‚heimlichen Lehrplans‘ bzw. ‚hidden curriculum‘ am ehesten das Gemeinte. Der Begriff meint „ungeplante, z. T. unbewusste Lernprozesse und Lernresultate, ungewollte Nebenwirkungen; auch Themen, die in der Pause besprochen werden“ (Siebert, 1994b, 17 f.) und „ist quasi unterhalb der offiziellen Lehrpläne wirksam“ (Siebert, 2000, 251). Siebert verweist darauf, dass für die Lerner/in möglicherweise ganz andere Faktoren relevant werden können als Curricula, Informationsmaterialien usw. suggerieren. Er nennt mögliche Elemente: Lernumgebung, Habitus der Lehrenden, Stimmungen, informelle Themen, alltägliche Missverständnisse, Strukturen der (Weiter-)Bildung (vgl. ebenda, 252 ff.). An dieser Stelle werden darunter vor allem Faktoren der spezifischen Lage des Studiengangs EB verstanden. Diese sind für Studierende in ihrer Ursächlichkeit und Tiefe vermutlich in der Regel nicht immer bewusst, wirken jedoch dennoch möglicherweise auf ihren Studienverlauf. Vermutlich unterziehen Studierende diese Faktoren dabei individuell ganz eigenen Erklärungsansätzen und Sinnkonstruktionen.

| | | |
|---|--|--|
| <u>Ebene des Studiengangs:</u> ‚formale Reststruktur‘ (vgl. 2.1.) | <u>Ebene der ‚heimlichen Lehrpläne‘:</u> <i>immanente Faktoren des Studiengangs (die dann individuellen Interpretationen unterzogen werden)</i> | <u>Personale Ebene:</u> individuell mitgebrachte Kompetenzen, Vorstellungen, Ziele... (vgl. Datenteil) |
|---|--|--|

Abb. 1.: Faktoren der individuellen Studiengestaltung im Diplomstudiengang EB (eigene Abb.)

Die nun darzustellenden ‚heimlichen Lehrpläne‘ des Diplomstudiengangs EB haben, so eine weitere Annahme, i.W. über die Einführung von Bachelor- bzw. Masterstudiengängen hinaus

Bestand. Denn sie lassen sich über Diskurse um den Studiengang extrahieren, die den Studiengang von Beginn an begleitet und dabei an Aktualität nichts eingebüßt haben.

2.2.1. Brüchige ‚Identität‘ des Studiengangs

These ist zunächst, dass sich aus seinen ‚heimlichen Lehrplänen‘ insgesamt eine im zu anderen Studienfächern wie etwa der Medizin eher brüchige ‚Identität‘ des Studiengangs ergibt. Diese brüchige ‚Identität‘ macht demnach den eigentlichen ‚heimlichen Lehrplan‘ des EB-Studiums aus.

Unter der ‚Identität‘ eines Studiengangs wird an dieser Stelle ein erkenn-, kommunizier- und nachvollziehbares Profil verstanden. Dies könnte im Wesentlichen aus vier Elementen bestehen, die vermutlich auch untereinander in Verbindung stehen. Dies wird ansonsten nicht in dieser Form in der Literatur diskutiert. Sie soll dennoch hier zunächst im Sinne der Erhöhung theoretischer Sensibilität in der Perspektive auf das Studium und seine Gestaltungsaufforderungen kurz aufgefächert werden.

Zu den vier Elementen einer ‚Identität‘ eines Studiengangs zählen also:

- Ein erkennbarer *gesellschaftlicher Bedarf*, auf den hin der Studiengang existiert.
- Ein damit verbundenes *relativ klares Tätigkeitsfeld*, das im Wesentlichen nur von Absolvent/innen dieses Studiengangs besetzt werden kann. Sowie Tätigkeitsfelder, die in der Regel nicht von diesen Absolvent/innen besetzt werden, auch wenn sie möglicherweise angrenzen.
- Eine auf dieses Feld hin ausgelegte *Wissensbasis*, die im Studium zu erarbeiten ist. Sowie die Möglichkeit, im vorgefundenen Wissen zumindest indirekt einen Zusammenhang zur zukünftigen Tätigkeit zu konstruieren.
- Ein erkennbares *Kompetenz- und Qualifikationsprofil*, aus dem auch ableitbar wird, was ‚Professionalität‘ für diese Berufsgruppe ausmacht und was nicht.

Es wird nun angenommen, dass eine erkennbare ‚Studiengangsidentität‘ Studierenden bei der Gestaltung gegebener Freiräume hilft. Dies kann sowohl über die Erleichterung von Zielsetzungen (etwa persönliche Tätigkeitsziele angesichts eines überschaubaren Tätigkeitsspektrums) als auch über erleichterte Sinnkonstruktionen (etwa gegenüber theoretischen Inhalten) geschehen.

Bei den oben dargestellten Elementen handelt es sich selbstverständlich um eine Idealvorstellung, die selbst auf schärfer umrissene Profile als das des EB-Studiums häufig nicht vollständig zutreffen dürfte. Dennoch kann man Studiengänge nach dieser Vorstellung auf einem Kontinuum verorten, je nach Grad ihrer von außen erkennbaren ‚Identität‘. Im Falle des Diplomstudiengangs EB haben wir es dann im Vergleich mit jener schon angesprochenen Brüchigkeit zu tun.

Um sowohl die dargestellten Elemente als auch ihre mögliche Bedeutsamkeit für Studierende zu verdeutlichen, sollen sie zunächst exemplarisch am Studiengang Medizin konkretisiert werden.

Wenn etwa eine junge Frau überlegt, Medizin zu studieren, dann hat sie eine vergleichsweise klare Vorstellung davon, was sie in Studium und Beruf erwarten könnte. Dabei ist vermutlich zweitrangig, ob diese Vorstellung wirklich der Realität entspricht. Wichtig ist, dass sie *funktioniert* – dass sie dieser Frau also ein Bild vom Studium und dem Beruf der Ärzt/in vermittelt, auf das hin sie sich selbst überprüfen kann und das sie kommunizieren kann. Diese junge Frau hat es mit einem Studiengang zu tun, der auf einen relativ klaren Bedarf hin qualifiziert. Sie hat sicherlich bereits ein Krankenhaus und eine Arztpraxis erlebt und damit

die Akteur/innen direkt bei der Arbeit beobachten können. Es ist ihr – und, was wichtig ist, auch ihrem sozialen Umfeld – vergleichsweise klar und schon länger in ihrem Erfahrungsschatz vorhanden, wozu es Ärzt/innen gibt. Das Tätigkeitsfeld ist subjektiv ausreichend klar und kommunizierbar. Selbst wenn Ärzt/innen auch in vielen anderen Bereichen arbeiten als nur in Krankenhaus und Praxis, kann unsere junge Frau selbst Personen ihres sozialen Umfeldes, die selbst nie studierten, sofort ein ausreichendes Bild von der ärztlichen Tätigkeit vermitteln. Die der jungen Frau vorschwebenden Tätigkeiten können zudem nur – zumindest in Deutschland – von Ärzt/innen mit einem Staatsexamen ausgeführt werden. Deutlich wird darüber hinaus selbst die Abgrenzung zu im gleichen Feld arbeitenden Berufen, etwa dem Pflegepersonal. Spätestens in ihren Famulaturen wird die spätere Studentin erfahren, was Ärzt/innen in der Regel tun und was dagegen vom Pflegepersonal übernommen wird.

Im Studium selbst wird der Studentin nach Studienbeginn ab einem bestimmten Punkt sicherlich bei den meisten Inhalten zumindest rudimentär klar sein, weshalb sie sie zu lernen hat. Dies unabhängig davon, ob an den einzelnen Inhalten jeweils Interesse hat bzw. wie schwer oder leicht ihr das aktuell abzufordernde Lernen fallen mag. Es wird sicherlich auch im Medizinstudium einen Anteil an Wissen geben, der sich in seinem Zweck nicht sofort erschließt, etwa physikalisches oder chemisches Wissen. Jedoch mögen die Anteile desjenigen Wissens, bei dem die Studentin einen noch so schwachen Verwendungszusammenhang unmittelbar erkennt, überwiegen. So lernen etwa Medizinstudierende bereits ganz zu Beginn ihres Studiums sämtliche Knochen des menschlichen Körpers auswendig. Ob sie dies subjektiv interessiert oder nicht – der Zweck zumindest ist aus individueller Sicht leicht konstruierbar.

Und schließlich ist auch vergleichsweise deutlich, welche Kompetenzen und Qualifikationen eine Ärzt/in haben sollte. Dabei gilt - vor allem angesichts des großen Bekanntheitsgrades und anhaltenden Renommées dieses Berufsstandes - wiederum, dass auch hier höchst subjektive Konstrukte ausreichen, wenn sie motivational tragen und als Hintergrundreferenz für reale praktische Erfahrungen dienen können. Alles in allem zeigt sich über eine Darstellung anhand der vier oben genannten Faktoren also ein vergleichsweise klar abgegrenztes, kommunizierbares Studien- und Professionsbild.

Auf allen vier Ebenen einer ‚Studiengangsidentität‘ lassen sich nun für den Diplomstudiengang EB Diskurse um spezifische Problemlagen finden, die für eine vergleichsweise brüchige ‚Identität‘ sprechen.

2.2.2. Entstehung des Studiengangs

Zunächst soll jedoch anhand einer kurzen Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Studiengangs gezeigt werden, dass diese brüchige ‚Identität‘ bereits früh angelegt war. Damit soll deutlich werden, dass es sich um tiefer liegende, relativ beständige Problemlagen handelt. Von ihnen kann angenommen werden, dass sie möglicherweise auch mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nicht nachhaltig gelöst werden.

Erziehungswissenschaft als eigenständiger Hauptfachstudiengang erhielt den Startschuss mit der Rahmenordnung für die Diplomprüfung Erziehungswissenschaft von 1969. Als Magister-Hauptfachstudium war Erziehungswissenschaft bereits seit den 50er Jahren möglich (vgl. Horn, 2002, 248; Wischmeier, 2004, 13). Mit der Einrichtung erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge an deutschen Hochschulen jedoch wurde nun für die Disziplin „ein neues Kapitel aufgeschlagen“ (Otto/Rauschenbach, 2002, 21). Das Fach sollte dadurch „im Laufe der Zeit zu einer festen Größe im akademischen System werden, sich in Forschung und

Lehre als eigenständig sichtbares Fach (...) in einem Maße profilieren, wie es bis dahin kaum für möglich gehalten wurde“ (ebenda, 29).

Speziell für die EB werden, nach einer Tradition der Verwissenschaftlichung schon seit Anfang des 20. Jahrhunderts, vor allem die 60er Jahre zentral. In dieser Zeit werden erste Lehrstühle an deutschen Hochschulen eingerichtet. Anfang der 70er entstehen einzelne grundständige Studiengänge mit Magister- bzw. Diplomabschluss, deren Studienstruktur zumindest im Bereich des Diplomabschlusses noch weitgehend vergleichbar ist (vgl. Siebert, 2001c, 289 f.). EB konstituiert sich als universitäre Disziplin und beginnt früh, sich zu differenzieren und zu spezialisieren (ebenda). Weiterbildung, Andragogik, oder wie hier bezeichnet: Erwachsenenbildung etabliert sich vor diesem Hintergrund an fast allen Universitäten, zumeist an erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen. Ca. 100 (überwiegend männliche) Professoren an etwa 40 Hochschulen gehören zu entsprechenden Instituten, und schätzungsweise noch einmal so viele Personen forschen zu relevanten Themen in den Nachbardisziplinen (vgl. Siebert, 2001c, 289 f.).

Offenbar unvorhergesehen hat zunächst der neu eingerichtete Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft mit rasant steigenden Studierendenzahlen zu tun. Innerhalb der ersten fünf Jahre steigt die Zahl der Immatrikulierten von null auf 20.000 an (Otto/Rauschenbach, 2002, 22; Wischmeier, 2004, 15).

Es lassen sich vielschichtige Motive für die Entwicklung von Erziehungswissenschaft zur eigenständigen universitären Disziplin finden. An dieser Stelle wird dann erkennbar, wie groß der Spagat war, den der Studiengang zwischen verschiedensten Interessen bewerkstelligen sollte. Egloff zählt auf: *wissenschaftstheoretisch* habe sich die Pädagogik aus ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition gelöst und dann zunehmend an empirischer Sozialwissenschaft orientiert. Man habe sich auch eine Aufwertung und Gleichberechtigung mit anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen erhofft. *Professionspolitisch* sollten wissenschaftlich ausgebildete Pädagog/innen ein expandierendes Berufsfeld bedienen. Praktisches Ziel war dann die Verstärkung hauptberuflicher Kräfte im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Schulenberg, 1972, 11), somit auch eine Professionalisierung. *Berufspraktisch* habe pädagogisches Handeln theoretisch gesteuert und legitimiert werden sollen (vgl. Egloff, 2002, 14 f.). Damit verbunden war offenbar zumindest teilweise eine technologische Vorstellung kummulierbaren Theoriewissens, das dann über Transferprozesse zu einer erhöhten Rationalität im berufspraktischen Handeln führe:

„Gesellschaftsveränderung über Anleitung moderner Sozialwissenschaft und aus ihr abgeleiteter Sozialtechnik wurde als die Aufgabe von (Sozial-) Pädagogik entworfen“ (Sturzenhecker, 1993, 243). Die Einordnung des im Ziel modernen, berufsorientierten Studiengangs in die Öffnungs- und Demokratisierungsprozesse von Hochschulen schließlich ist laut Egloff (vgl. Egloff, 2002, 15) ein weiteres *hochschulpolitisches* Motiv.

Auch der gesellschaftliche Hintergrund der Bildungseuphorie der 60er und 70er Jahre, in der die Erziehungswissenschaft eine Hochphase im Zentrum öffentlichen Interesses erlebt (vgl. Friebertshäuser, 1992, 161), spielt eine Rolle. Tippelt nennt als Hauptziele dieser Phase intensiver Bildungsreform. Es sind dies Abbau von Ungleichheit im Bildungswesen, Demokratisierung von Bildung, curriculare Wissenschaftsorientierung, Humanisierung des pädagogischen Umgangs, Integration unterschiedlicher Bildungsgänge (Tippelt, 2001, 52 f.). Diese Bildungsreform ist damit demokratisch, mit ihrer „Karriere des ‚Selbst‘“ (Siebert, 2001a, 13) aber durchaus auch systemkritisch motiviert. Im Hintergrund wird so immer auch die Vorstellung einer pädagogischen Gestaltbarkeit und Gestaltungsnotwendigkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen erkennbar.

Die Einrichtung erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge ging also über die postulierte Reaktion auf einen realen Bedarf zumindest in Teilen hinaus: „Das Beschäftigungssystem war an der Etablierung so gut wie gar nicht beteiligt“ (Wischmeier,

2004, 14). Es wurde angenommen, dass gesellschaftliche Gestaltung durch das System Bildung überhaupt möglich sei und auch zu geschehen habe. Vornehmlich hierfür strebte man die ‚wissenschaftlich ausgebildete Praktiker/in‘ an. Entsprechende Äußerungen finden sich in vielen Publikationen zur Ausbildung von Diplom-Pädagog/innen, so etwa auch in der Rahmenordnung für den Studiengang (vgl. Egloff, 2004, 15; Grunert/Seeling, 2003, 50; Sturzenhecker, 1993, 244; Wischmeier, 2004, 14). Hier, zwischen wissenschaftlich-professionspolitischem Anspruch und Arbeitsmarktrealität deutet sich eines der stärksten Spannungsfelder an. Vor dessen Hintergrund können ‚Identitätsbrüche‘ des Studiengangs heute noch verstanden werden.

In den 80er Jahren stagnieren – im Wesentlichen aufgrund von Zulassungsbeschränkungen – die Studierendenzahlen zeitweise. In den 90er Jahren schnellen sie aber erneut nach oben, um erst in den letzten Jahren wieder leicht zu sinken (vgl. Grunert/Seeling, 2003, 23; Wischmeier, 17). Insgesamt liegen die Studierendenzahlen also meist höher als anfangs angenommen. Der Gedanke einer spezialisierten, wissenschaftlich ausgebildeten Praxiskompetenz für eine bestimmte Berufssparte lässt sich damit schon von den Rahmenbedingungen her in der Hochschulpraxis nicht durchgängig und vollständig aufrechterhalten. Der Studiengang bleibt anfangs lange provisorisch, was seine Ausstattung angeht: „Lehre und Studium waren (...) bisweilen eher die Umsetzung eines Art Notprogramms unter Massenbedingungen, was sich an den damaligen Studienabbruchquoten ebenso ablesen lässt wie an dem allzu bunten Spektrum an Studienmöglichkeiten und –strukturen“ (Wischmeier, 22).

Von Beginn an suchen zudem die vielen Absolvent/innen auch in ‚artfremden‘ Feldern ihre Tätigkeiten. Was heute, im Zuge sich verstärkender Durchlässigkeit zwischen einzelnen akademischen Studienabschlüssen, auf dem Arbeitsmarkt zunimmt – für die Absolvent/innen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft war dies von Beginn an Realität. 1978 regt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft eine Novellierung der Rahmenordnung an. Sie möchte Studienschwerpunkte verändern sowie mehr Praxisorientierung im Sinne von Praktika und Handlungskompetenzen erreichen. Nach Horn wurde in der neuen Fassung, die jedoch erst 1989 zur Verabschiedung kommt, diesen Vorschlägen im Wesentlichen entsprochen (vgl. Horn, 2002, 249). Diese Fassung ist bis heute die Basis für den Diplomstudiengang.

In den 90er Jahren spricht sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für eine Übernahme des Studiengangs in den neuen Bundesländern aus. Dies geschieht jedoch nur teilweise (vgl. Horn, 2002, 249). In den folgenden Jahren kommt es zur Aufnahme immer neuer Studienschwerpunkte, etwa Kultur-, Freizeit- oder Medienpädagogik. Das Fach ist hierdurch und durch die steigenden Studierendenzahlen einer „erheblichen fachinternen Dynamik“ (Otto/Rauschenbach/Vogel, 2002, 8) unterworfen. Hier entfachen erneut bis heute anhaltende Diskussionen um ein Kerncurriculum bzw. Einheitlichkeit im Studiengang. Angesichts der ebenfalls schon hier aufkommenden Diskussion um Bachelor- und Masterabschlüsse wird jedoch zunächst am Diplomabschluss festgehalten (vgl. Horn, 2002, 249). Die Vorstellung der ‚wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker/in‘ wird, unabhängig davon, ob und wie diese Verbindung aus studentischer Sicht subjektiv gelingt, nicht zuletzt damit erneut bestätigt. „Es wird betont, dass das erziehungswissenschaftliche Studium ein wissenschaftliches Studium (Forschungskompetenz) ist, das immer auch in engem Bezug auf Praxis gestaltet werden müsse (Ausbildung berufsrelevanter Handlungskompetenzen, begleitete Praktika, Kasuistik usw.)“ (Horn, 2002, 250).

Zeitgleich verschieben sich gesellschaftliche Wert- und Zweckzuschreibungen gegenüber einer Erziehungswissenschaft weiter. Auch sie, dies wird häufig übersehen, lassen die Möglichkeit eines einheitlichen Profils des Studiengangs immer wieder verschwimmen. Der mit der Studiengangseinrichtung antizipierte gesellschaftliche Wandel tritt nicht in erhofftem Umfang ein. Es ist zwar eine gewisse Erfolgsbilanz vorweisbar (vgl. Tippelt, 2001, 53). Über eine Verlagerung der gesellschaftlichen Reformdebatte hin zu ‚Qualität‘ zeichnet sich aber seit den 70er Jahren ab, dass die enge Bindung universitärer Etablierung der Studiengänge Erziehungswissenschaft/ Erwachsenenbildung an die Reformideen der 60er und 70er auch eine Schwierigkeit darstellt. Schon in den 70ern werden Reformvorhaben im Bildungsbereich aufgrund fehlender finanzieller Mittel zurückgenommen, öffentlich wird die Existenzberechtigung des Studiengangs in Frage gestellt (vgl. Wischmeier, 2004, 15)¹². Es zeigt sich nun und auch in der Folgezeit (erneut), „dass über den Fortgang der Bildungsreform nicht pädagogische Einsichten und organisatorische Konzepte, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse entscheiden“ (ebenda). Und diese wandeln sich. Egger beschreibt diese am Rollenwandel der Weiterbildung: „Die reflexive Bildungsarbeit hat (...) dem nicht mehr zu hinterfragenden Mythos der allseitig zu steigernden Effizienz Platz gemacht“ (Egger, 2002, 241).

Damit aber ist der gesellschaftlich zugeschriebene Wert und Zweck gegenüber Erziehungswissenschaft, besonders der Erwachsenenbildung, recht konträren Strömungen unterworfen. Er bewegt sich nämlich, überspitzt formuliert, zwischen den Polen der früher einmal intendierten gesellschaftlichen (Um-)Gestaltung durch Ausweitung und Professionalisierung vornehmlich sozialer Bereiche und der gesellschaftlich ‚vorgegebenen‘, effizienten Zulieferung benötigten Bildungskapitals¹³. Dies betrifft das EB-Studium in mehrfacher Weise. Erstens wandeln sich entsprechend gesellschaftlichen Veränderungen auch die Ansprüche an die Rolle von Universität als eine Bildungsinstitution (vgl. Egger, 2002, 241 ff.). Zweitens ist die – durchaus kontroverse - Veränderung von Bildung und Gesellschaft auch Thema im EB-Studium. Drittens verändern diese Entwicklungen die Passung zwischen Studium und Arbeitsmarkt stark, wie ebenfalls unten noch erläutert werden wird. Denn Absolvent/innen suchen sich weiterhin und zunehmend in sehr unterschiedlichen Feldern Tätigkeiten. Deren Funktionslogiken können dann entsprechend konträr stehen, je nachdem, in welcher Rolle Weiterbildung jeweils gesehen wird. Wie noch genauer zu zeigen sein wird, liegt auch hier ein ‚heimlicher Lehrplan‘, der bereits auf Ebene konkreten Studierhandelns eine Gestaltungsaufforderung darstellen kann.

Der Diplomstudiengang EB bewegt sich damit, so lässt sich vorläufig festhalten, schon von Beginn an zwischen unterschiedlichen Systemlogiken. Es sind dies pädagogisch-gesellschaftliche *soziale Gestaltungsansprüche* und zunehmende gesellschaftliche *Effizienzansprüche* an Bildung (vgl. Egger, 2001, 241). Zwar resümiert Vogel ganz richtig: „Die Erziehungswissenschaft hat bis heute damit zu tun, dass ihre disziplinäre Identität gebrochen ist durch die Erwartungen an eine ‚normale‘ forschende Universitätsdisziplin einerseits und die Erwartung an eine sinnstiftende, das Handeln der pädagogischen Berufe

¹² Die Autorin verweist auf einen in der Fachdiskussion viel beachteten Artikel des SPIEGEL hin, der in den 70er Jahren den Studiengang als „Totgeburt“ bezeichnet.

¹³ Die Debatte um Schlüsselqualifikationen, die auch die Erwachsenenbildung berührt und immer wieder bemüht wird, um qualifikatorische Ansprüche mit gesellschaftskritischen Bildungsidealen der Reformphase zu versöhnen, kann als ein Beispiel für dieses Spannungsfeld gelesen werden. Kritische Autor/innen sehen in ihr einen „berufspädagogischen Imperialismus“ (Dieckmann, 2002, 83), der letztlich die demokratisch-gesellschaftskritischen Ziele der Bildungsreform unterminiere (vgl. Egger, 2002, 241 ff.). Quasi durch die Hintertür transferfähiger ‚Persönlichkeits-Kompetenzen‘ setzten sich, so lässt sich die Teildebatte verstehen, erneut wirtschaftslogische Qualifikationsansprüche durch. An solchen Positionen ist zu erkennen, dass es bis heute strittig bleibt, ob dieser Wandel der Perspektive auf Bildung heutigen Gesellschaftsstrukturen angemessen ist oder ob es sich um ‚bildungsfeindliche‘, ökonomisch motivierte Argumentationen handelt.

verbindlich steuernde Professionsethik andererseits“ (Vogel, 2002, 17)¹⁴. Doch auch die Spannung zwischen ‚Professionsethik‘ und Effizienzansprüchen verhindert zunehmend ein klares, einheitliches ‚Identitätsbild‘ vom Studiengang.

Die beschriebene Entstehungsgeschichte des Diplomstudiengangs EB führt also zu ‚Identitätsbrüchen‘. Anhand aktueller Diskurse um seine Lage soll nun verdeutlicht werden, in Form welcher ‚heimlichen Lehrpläne‘ sich diese spezifische Lage des Studiengangs auf der Ebene konkreten Studierhandelns möglicherweise äußert.

2.2.3. Diskurse um Professionalisierung und Kerncurriculum

Der Prozess der Professionalisierung, wie dargestellt ein Hauptziel der Einrichtung erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge, scheint bis heute nicht abgeschlossen. Faulstich und Zeuner halten ironisch die Professionalisierungsdebatte selbst für einen „Teil der Tradition“ (Faulstich/Zeuner, 1999b, 13) in der Erwachsenenbildung. Der Bereich ‚Professionalität‘ ist außerdem wiederholt expliziter Teil eines Forschungsmemorandums (vgl. Arnold et al, 2000, 15 ff.; Arnold et al, 2002a, 14 ff.). Siebert vermisst eine klare „andragogische Leitdifferenz“ (Siebert, 2003c, 13).

Es existiert aus verschiedenen Gründen keine klare Vorstellung von Professionalität für ‚die EBler/in‘. So nahe liegend und nachvollziehbar dies im Diskurs ist, so deutlich wird, dass hier bereits ein erstes Element einer evtl. für Studierende wichtigen ‚Studiengangsidentität‘ brüchig erscheint.

Mit dem theoretischen Begriff ‚Professionalisierung‘ wurde zu Beginn intendiert, Erwachsenenbildung überhaupt erst einmal als Profession zu etablieren¹⁵.

Argumentationen rund um ‚Professionalisierung‘ orientieren sich nicht in erster Linie etwa an „Kriterien von Lehr-Lern-Leistungen“ (Peters, 2003, 25) oder gesellschaftlichem Bedarf. Sie intendieren vielmehr zumindest *auch* die politisch-strategische Einnahme von Tätigkeitsfeldern. Wittpoth betont etwa, es sei darum gegangen, ein Weiterbildungssystem zuallererst zu schaffen (vgl. Wittpoth, 2003a, 181). Die Einrichtung erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge wird diesem Zusammenhang etwa von Wischmeier als „Professionalisierung von oben“ (Wischmeier, 2004, 16) gesehen. Damit manifestiert sich auch hier wieder der Spannungsraum zwischen gestaltendem bzw. eher professions*politischem* Anspruch von Pädagogik einerseits und Bedarfsbefriedigung bzw. konkreter Herausarbeitung eines professionellen Kompetenzprofils andererseits. So wenig er möglicherweise vermeidbar sein kann, so lässt er doch die ‚Identität‘ des Studiengangs brüchig erscheinen.

Auch aktuell finden sich Stimmen wie Faulstich, die diese Vorstellung der Professionalisierung – inhaltlich und strategisch auf neuer Schiene – nicht aufgeben möchten. Angesichts der schon angedeuteten Erosionstendenzen des Normalarbeitsverhältnisses heutiger erwachsenenpädagogischer Professionals fordert etwa Faulstich „eine Strategie der ‚aktiven Professionalisierung‘ (...), die Ausbildungswege, Beruflichkeit, Selbstverständnis und Interessenorganisation klärt“ (Faulstich, 2002b, 211). Damit wird deutlich, dass für Teile

¹⁴ Dass im Bereich der pädagogischen Wissenschaften auch Theorie und Praxis keine selbstverständliche Einheit bilden, hat jedoch auch noch andere, fachimmanente Gründe. Dazu weiter unten.

¹⁵ Auch Nittel stellt fest, dass damit der Begriff „im Gegensatz zur Professionalität nur sehr schwer Abstand gegenüber dem machtpolitisch überformten der berufsständischen Interessenpolitik“ (Nittel, 2000, 16) wahren kann.

des Diskurses Professionalisierung weiterhin - nicht nur, aber auch - auch eine berufsstandssichernde und -ausbauende sowie mitgestaltende Strategie darstellt¹⁶.

Gleichzeitig wandeln sich Funktionsbestimmungen der Erwachsenenbildung in einem Klima sozialpolitischer Funktionalisierung einerseits und Bedeutungsgewinn „marktbezogener, kommerziell organisierter“ (Peters, 2003, 26) Weiterbildung andererseits in der oben bereits beschriebenen Weise. Peters fasst diese ‚Kommerzialisierung‘ als weitere Interessenstruktur (anstatt einer qualitativen Frage nach den ‚richtigen‘ Qualifikationen) auf, „für deren Durchsetzung Bildungsarbeit mit Erwachsenen als ein probates Mittel erschien“ (ebenda). Auf mikrodidaktischer wie lerntheoretischer Ebene ergeben sich neue Spannungsräume durch die zunehmende lerntheoretische Einsicht, dass sich erwachsenenpädagogisches Berufshandeln technologischen Effektivitätsvorstellungen zumindest in großen Teilen entzieht, „da die Veränderungen von Personen nicht in ihren Konsequenzen vorausgesehen werden können“ (Giesecke, 2001, 263). Damit bewegen sich auch Professionalisierungsbemühungen, in dieser Arbeit als ein äußerliches Element einer möglichen ‚Identität‘ eines Studienganges verstanden, nicht spannungsfrei zwischen gesellschaftlicher Gestaltung und Erhalt/Ausbau von Tätigkeitsfeldern, zunehmender Kommerzialisierung sowie der lerntheoretischen Einsicht in die begrenzte technologisch planbare Veränderbarkeit von Menschen durch pädagogische Arbeit. Es verwundert vor diesem Hintergrund wenig, dass Wischmeier resümiert, eine wirkliche Professionalisierung sei bisher nicht gegeben (Wischmeier, 2004, 26 f.).

Die Frage scheint angesichts derlei Entwicklungen schließlich im Augenblick weniger zu sein, ob man bei EB-Absolvent/innen von einer entwickelten Profession sprechen kann. Dies wird, legt man das bisher dominierende berufssoziologische Verständnis von ‚Profession‘ zugrunde, mittlerweile fast einhellig negiert (vgl. Faulstich/Zeuner, 1999b, 15; Fuchs-Brüninghoff, 2001a, 260; Nittel, 2000, 47 f.).

‚Professionalität‘ statt Professionalisierung?

Peters bemängelt, dass man sich lange Zeit auf ‚Professionalisierung‘ als die eben dargestellte strategisch-quantitative Dimension konzentriert habe. Dabei sei ‚Professionalität‘ als qualitative Dimension von Berufsentwicklung vernachlässigt worden (vgl. Peters, 2003, 32 ff.). Teile der Debatte wenden sich daher scheinbar mehr und mehr der „Frage nach zu vermittelnden Basisqualifikationen (...) eines gemeinsamen Wissens von Studierenden und Absolvent/innen der Erziehungswissenschaft“ (Wischmeier, 2004, 126) zu. Damit verlagert sich die Thematik aktuell offenbar in Richtung auf ‚Professionalität‘ bzw. wird der Begriff zunehmend auch abgekoppelt diskutiert.

‚Professionalität‘ meint dann eher „die Anforderungen an die Art der Berufsausübung“ (Wittpoth, 2003b, 168). Sie möchte nicht einen Berufsstand umschreiben, etablieren und konturieren. Laut Fuchs kann aber aktuell „weder im pädagogischen noch im erwachsenenbildnerischen Kontext von einer allgemein gültigen und akzeptierten Definition von Professionalität ausgegangen werden“ (Fuchs, 2003, 113). Dieser Ansicht ist auch Fuchs-Brüninghoff, für die die drei Hauptkriterien für Professionalität nicht erfüllt sind: Expertise, Zentralwertbezogenheit sowie Berufsethik (vgl. Fuchs-Brüninghoff, 2001a, 202) Wischmeier

¹⁶ Um Missverständnissen vorzubeugen: im Rahmen dieser Arbeit wird keine Kritik an politisch-strategischen oder gesellschaftsgestaltenden Intentionen hinter Professionalisierungsargumentationen geübt. Es gibt keinen Grund, weshalb diese nicht wichtiger Bestandteil einer solchen Debatte sein sollten. Die angezielte Perspektive Studierender jedoch verändert dann auch, quasi ‚interessengeleitet‘, die Perspektive auf diese Debatte. Es wird angenommen, dass die damit beschriebene Situation Studierender am ehesten in ihrer Facette einer unkonturierten Profession ohne wahrnehmbaren Kompetenz- und Qualifikationskern erscheint.

nimmt zwar „konsensuell gesicherte Erkenntnisse“ (Wischmeier, 2004, 126) an, die man als Basisqualifikationen verstehen könne. Jedoch: „Diese Basisqualifikationen stellen keine Grundlage für professionelles Handeln dar. Zu Recht wird in der Literatur das Fehlen einer Theorie professionellen pädagogischen Handelns beklagt“ (ebenda, 127). In einer Befragung von EB-Absolvent/innen kommt Roswitha Peters denn auch zu dem – für sie wenig überraschenden – Schluss, „dass nahezu alle Interview-Partner/innen von einer Sicht der Erwachsenenbildung als Profession im Sinne eines besonderen Berufes, der an der Realisierung eines allgemein anerkannten, zentralen Werts personen- und gesellschaftsorientiert arbeitet und daher eine besondere Aufgabe und Verantwortung wahrnimmt, weit entfernt zu sein scheinen.“ (Peters, 2003, 209).

Die Diskursverlagerung hin zu ‚Professionalität‘ erscheint vor dem Hintergrund der hier bisher angestellten Überlegungen zwar sinnvoll. Sie steht jedoch ebenfalls inhaltlich am Anfang. Gegenwärtig ist sie weniger dazu angetan, die brüchige ‚Identität‘ des EB-Studiengangs zu konturieren. Studierende und Absolvent/innen können sich, anders als die schon angeführte Medizinstudentin, weder im Studium noch als in der Praxis Handelnde klar einem Berufsstand zuordnen oder sich mit einem ‚kollektiven Konstrukt‘ dieser Art identifizieren.

Kerncurriculum

Aber auch die Diskussion um ein mögliches Kerncurriculum für Studierende der Erwachsenenbildung. Sie kann als Ableitung der ‚Wissensfrage‘ aus hochschuldidaktischen und professionstheoretischen Diskursen aufgefasst werden und stellt einen weiteren, hochschuldidaktisch bedeutsamen Ausdruck der umrissenen brüchigen Identität dar.

Wigger und Horn nähern sich definatorisch an das an, was eine solche Strukturierung beinhalten könnte. Mit ‚Kerncurriculum‘ meinen sie die „Gesamtheit aller Fragestellungen und Themen, Sachverhalte und Begriffe, Methoden und Theorien, denen ein hoher Grad an Bedeutung oder Verbindlichkeit in Lehre und Ausbildung zukommen soll im Unterschied zu anderen Teilen des Curriculums“ (Wigger/Horn, 2002, 185).

Vogel macht drei Grundströmungen in der Diskussion aus, die das Dilemma spiegeln. So mischten sich Stimmen, die sich am Profil der Wissenschaftsdisziplin orientierten mit solchen, für die Profession Leitbild eines Curriculums sei. Eine dritte Gruppe sähe keine grundlegende Differenz, stelle Pädagogik also als ‚Praxiswissenschaft‘ dar (vgl. Vogel, 2002, ...). Zu dem schon dargestellten Ursachenkomplex aus politisch-strategischer Bereichssicherung, gesellschaftlicher (Mit-)Gestaltung, sich verstärkender Kommerzialisierung und bildungspolitischer Rückentwicklung tritt hier die stetige Ausdifferenzierung akademischer Schwerpunkte. Vogel schreibt dazu: „Als der *Diplomstudiengang* 1969 aus der Taufe gehoben wurde, war sein Profil noch einigermaßen klar (...). Nach 30 Jahren finden wir mindestens 40 verschiedene Schwerpunkte vor, darunter lokale Unikate, und dass die Innovationsfreude erlahmen wird, ist eher unwahrscheinlich“ (Vogel, 2002, 14, H. i. O.). Wigger und Horn machen ganz ähnliche historische und fachsystematische Gründe aus (vgl. Wigger/Horn, 2002, 178). Sie sehen im Übrigen das Problem durch Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge nicht beseitigt, sondern verstärkt (vgl. ebenda, 189).

Es irritiere die resultierende unklare curriculare Kontur Studierende sicherlich stark (vgl. Vogel, 2002, 17). Vor allem sie, aber auch die Öffentlichkeit sowie Ministerien seien der Ansicht, „dass sich das Studienprofil der Erziehungswissenschaft endlich und gefälligst an den Bedürfnissen der pädagogischen Berufe zu orientieren habe“ (ebenda, 17 f.). Auch Wischmeier plädiert für ein Kerncurriculum, weil das immer noch diffuse und auf dem Arbeitsmarkt wenig bekannte Profil von Diplom-Pädagog/innen ein Einstellungshemmnis

sein könnte. Neben der Vorreiterrolle, die Absolvent/innen in ‚artfremden‘ Bereichen daher übernehmen müssten¹⁷, plädiert Wischmeier für „eine stärkere Strukturierung der Disziplin, die ihre Wissensbestände und Deutungsmuster stärker herausstellen und mit ihrem spezifischen Fachwissen selbstbewusster werben sollte“ (Wischmeier, 2004, 181).

Doch so einfach ist das Problem möglicherweise nicht zu lösen. Denn auch die Diskussion um ein Kerncurriculum kann als ein Ausdruck des gerade beschriebenen Ursachenkomplexes ‚brüchiger Identität‘ gelesen werden. Ein in so viele gesellschaftliche Systeme und Interessenströmungen involviertes System wie die Erwachsenenbildung tut sich aus gutem Grund schwer, ‚Bedürfnisse pädagogischer Berufe‘ einheitlich festzulegen. Zunächst sind Absolvent/innen (vgl. 2.2.5.) in einem sehr breiten Spektrum möglicher Arbeitsmarktsegmente tätig. Pädagogische Arbeit ist schon deshalb nicht als ein einziges System aufzufassen. Hinzu kommt die schon angesprochene Bewegung innerhalb unterschiedlicher ‚Systemlogiken‘, weil es ein weiteres Kennzeichen erwachsenenpädagogischer Arbeit ist, sich an andere Systeme zu adaptieren (etwa Arbeit in betrieblichen *oder* in sozialen Zusammenhängen). Damit wird auch an ein Kerncurriculum die Anforderung gestellt, angesichts vielschichtiger Tätigkeiten in von ihrer systemimmanenten Zielsetzung her höchst unterschiedlichen Bereichen einen professionellen und damit inhaltlichen Kern festzulegen¹⁸.

Wigger und Horn sprechen sich gegen eine allzu dogmatische – und, wie gezeigt wurde, in Teilen mindestens schwierig herzustellende – Einheit aus. Sie sehen als mögliche Lösung eine „selbsttätige, sich aus sich ergebende begründete Aneignung erziehungswissenschaftlichen Wissens durch die Studierenden“ (Wigger/Horn, 2002, 190). Damit werden die Gestaltungsaufforderungen, die das Fehlen eines einheitlichen und erkennbaren Kerncurriculums für die Studierenden bedeutet, benannt. Sie finden keine äußeren Strukturen vor, die ihnen sagen könnten, welches Wissen ‚falsch‘/‚richtig‘ ist oder auch nur ‚wichtig/weniger wichtig‘. Dies muss nicht notwendigerweise ein Nachteil sein, schon gar nicht aus subjektiver Sicht der einzelnen Student/in. Es stellt jedoch in jedem Falle eine Herausforderung dar. Wenn angenommen wird, dass Studierende, sei es aus Orientierungs-, sei es aus Selbstmotivierungsinteressen heraus, vorgefundenes Wissen für sich nach (beruflichen) Relevanzkriterien einordnen möchten, so müssen sie diese Kriterien vermutlich aus sich selbst heraus entwickeln. Dieses Zurückgeworfen-Sein auf sich selbst, auf die eigene Einschätzung der Persönlichkeit und des möglichen beruflichen Werdegangs hat vielleicht Auswirkungen darauf, wie Studienwege verlaufen. Es muss daher im Verlauf dieser Arbeit Beachtung finden.

Ein auch nur annähernd klares Kerncurriculum ist aktuell nicht in Sicht. Die reale Entwicklung geht, wie dargestellt, eher in Richtung zunehmender schwerpunktmäßiger Ausdifferenzierung. In der Diskussion gibt es kein Ergebnis darüber, ob eine eingrenzende Strukturierung möglich, ja, überhaupt sinnvoll ist. So spiegelt sich der Stand der Diskussion in der Aufforderung, ein individuelles Profil zu bilden und gleichzeitig eine breitere Wissensbasis anzueignen. Diese Situation dürfte im Einzelnen, über die Frage nach dem

¹⁷ Hier findet sich erneut das strategische Motiv der Einnahme von Tätigkeitsfeldern.

¹⁸ Dabei soll nicht grundsätzlich die Möglichkeit eines Kerncurriculums negiert werden. Es spricht nichts dagegen, danach zu suchen. Es müsste aber mit realistischem Blick versucht werden, eher übergreifende Wissens- und Kompetenzkerne zu finden (etwa ‚Reflexivität‘, ‚persönliche Reife im Umgang mit Teilnehmer/innen‘, ‚systemisch-konstruktivistische Position‘ usw.)¹⁸. In einer solchen Weise plädiert Vogel, vor allem aus Perspektive der Studierenden, für ein Kerncurriculum, das „Wissensbestände, Methoden, Urteile, fachliche Gesichtspunkte“ (Vogel, 2002, 20) als fachlichen Kern umfasse und dann um „handlungsbezogene Anteile“ (ebenda) ergänzt werden müsse.

‚richtigen‘ Wissen hinaus, auch eine Entscheidung beinhalten, wie sich die einzelne Student/in insbesondere im Spannungsfeld zwischen pädagogischen Gestaltungsvorstellungen und zunehmender Kommerzialisierung verhalten soll.

2.2.4. Das Fach zwischen Theorie und Praxis

Zum vielschichtigen Problem, welches hier unter dem Titel ‚Theorie und Praxis‘ dargestellt wird, finden sich intensive hochschuldidaktisch und professionstheoretisch motivierte Diskussionen. Positionen im Diskurs bewegen sich dabei zwischen den Brennpunkten beklagter Theorielastigkeit bzw. Praxisferne einerseits und Annahme eines vorhandenen, wenn auch indirekten Zusammenhangs zwischen Theorie und Praxis andererseits.

Grunert und Seeling interpretieren Absolvent/innenbefragungen dahin gehend, „dass die beklagte Praxisferne nicht in der Konzeption des Diplom-Pädagogik-Studiengangs liegt. Vielmehr beeinflusst die Erwartung, vor allem handlungsrelevantes Wissen vermittelt zu bekommen, die Einschätzung des Studiengangs“ (Grunert/Seeling, 2003, 57). Diese Interpretation zeigt symptomatisch das Dilemma auf, das sich auf dieser Ebene brüchiger ‚Identität‘ findet. Ein direkter Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis im Sinne einer schlichten Übertragung von Theoriewissen in professionelles Handeln lässt sich im EB-Studiengang nur bedingt konstruieren. Der vielfach damit gegebene indirektere Zusammenhang zwischen der Befassung mit abstrakterer Theorie einerseits und professionell(er)em Handeln andererseits ist jedoch Studierenden scheinbar vielfach nicht sinnreich deutlich. Es ist eher anzunehmen, dass ‚relevantes‘ Wissen aus Studierendensicht eine Verbindung zu antizipierter Berufstätigkeit und ‚Professionalität‘ herstellen soll. Aus studentischer Perspektive ist diese Ebene der brüchigen ‚Identität‘ des EB-Studiengangs damit möglicherweise besonders bedeutsam. Sie erleben die Gestaltungsaufforderung, ohne ein äußerlich vorfindbares Profil eines EB-Professionals und daraus abgeleiteter Wissensbestände motiviert zu studieren. Dazu tritt die Aufgabe, entweder theoretisches Wissen ohne erkennbaren Verwendungszweck anzueignen oder diesen selbst zu konstruieren.¹⁹ Inwiefern hier Gestaltungsaufforderungen möglicherweise ins Gegenteil umschlagen könnten, ist ein wichtiger Denkanstoß für die Arbeit mit konkreten ‚Geschichten‘ Studierender im Datenteil.

Ursachen und Positionen

Indes scheinen Ursachen für die häufige Wahrnehmung eines Theorie-Praxis-Bruchs im Fach EB vielschichtig zu sein. Einige Autor/innen sehen eine mögliche Ursache in der vergleichsweise jungen Disziplin ohne eigene Forschungs- und Theorietradition. Man ist sich nach dieser Position einig, dass EB „sich noch zu stark im Stadium der additiven Sammlung verschiedenster Forschungsergebnisse zu abgegrenzten Themenbereichen“ befinde, „als dass bereits von einer abgegrenzten Theorie der Erwachsenenbildung gesprochen werden könnte“ (Arnold, 2001, 70; ähnlich auch Wittpoth, 2003a, 204 ff.). Für Faulstich steht dies in einem Missverhältnis zu einem gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung (vgl. Faulstich, 2000, 13).

Hier liegt also eine Ursache vor allem darin, dass kleinteilige Konstruktion von ‚Teiltheorien‘ noch keine übergreifende theoretische Struktur erkennen lässt. Das Fach ist auf diese Weise theoretisch auch noch nicht von Inhalten, Forschungsergebnissen und Theorien benachbarter

¹⁹ Auch an dieser Stelle soll jedoch noch einmal ausdrücklich betont werden, dass die brüchige ‚Identität‘ des Studiengangs dennoch nicht notwendigerweise nur Nachteile mit sich bringt. Sie bedeutet nur immer wieder ein ‚Zurückgeworfen-Sein auf sich selbst‘, geht man davon aus, dass eine solche ‚Identität‘ für studentische Lernprozesse nötig sein könnte. Die Frage wäre dann, inwiefern Studierende diese selbst herstellen können und möglicherweise sogar sollten und welche Rolle die Hochschule dabei spielen könnte.

Fächer, also etwa der Psychologie, zu trennen. Die Frage ist, ob dies wirklich ein Problem der ‚jungen‘ Disziplin ist. Vielleicht muss die Vorstellung ‚einer‘ Theorie der EB ohnehin der Vielfältigkeit von Bezügen, Praxisfeldern und Anliegen des Feldes weichen (vgl. Kauder, 2002, 107 f.). Nachvollziehbar ist indes, dass es eine solche Vielgestaltigkeit erschwert, Theorie-Praxis-Zusammenhänge subjektiv sinnreich zu konstruieren. Dies zumindest, solange jemand – und für Studierende gilt dies ja zumeist – kein eigenes Spezialgebiet im Sinne einer Wissensbasis aufweisen kann, von dem aus dann neue Inhalte sinnreich strukturierbar sind.

Hoffmann und Kalter verweisen erneut auf die Vielfältigkeit pädagogischer Tätigkeiten: „d.h. wir können niemals restlos alles über die konkreten Bedingungen eines Erziehungs- oder Bildungsprozesses wissen (...) sowie kaum definitive Sicherheit darüber erlangen, wie welche Instrumente oder Methoden im Einzelfall zur Wirkung kommen“ (Hoffmann/Kalter, 2003, 11). Auch Horn führt die Schwierigkeiten der Disziplin, ein einheitliches Profil zu entwickeln, auf das Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen, vor allem aber der Spannung zwischen der *einen* Disziplin und einem vielfältigen Einsatzfeld zurück. Der Autor: „Die westdeutschen Universitätspädagogen und die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hatten bei ihren Stellungnahmen einerseits immer die Erziehungswissenschaft insgesamt im Blick (Einheitlichkeit), waren sich aber andererseits auch der Vielfalt der verschiedenen Konzeptionen bewusst (Differenzierung und Pluralität); zugleich sollten die Notwendigkeit der Vorbereitung auf einen pädagogischen Beruf und die eigene disziplinäre Existenz (wissenschaftlicher Nachwuchs, Stellen) berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund gesehen konnten nur Entwicklungen entstehen, die Einheitlichkeit in der Pluralität und Praxisorientierung in wissenschaftlicher Perspektive fordern“ (Horn, 2002, 251). Dieses Spannungsfeld zwischen Praxis und Theorie, zwischen Einsatzbreite und wissenschaftlicher Tiefe wird offenbar heute als der Hauptpunkt ‚brüchiger Identität‘ des Studiengangs gesehen: „Unklar ist bis heute (...) die Konzipierung des angemessenen Verhältnisses von Abstraktem und Konkretem, von Generalisierung und Spezialisierung, von disziplinärer Grundlegung und professioneller Ausrichtung des Studiums“ (Otto/Rauschenbach, 2002, 27).

Neue Lehr-Lern-Paradigmen, die die Perspektive auf menschliches Lernen von der Lehr- zur Aneignungsperspektive verschieben, bilden für Kade, Nittel und Seitter einen argumentativen Hintergrund. Sie leiten aus einer „Irrationalität der Aneignung“ (Nittel/Seitter, 1999, 81) als zentralem Kern erwachsenenpädagogischer Praxis das Postulat ab sich verstärkt mit subjektorientierter Theorie zu befassen. Die Autoren äußern sich damit nicht direkt zum Theorie-Praxis-Verhältnis. Doch wird ablesbar, dass auch aktuell diskutierte Lern- und Erkenntnistheorie wiederum die Vorstellung von der Anwendung von Theoriewissen in der Praxis relativieren könnte. Wenn Lernen als ein ‚irrationaler‘, von außen wenig steuer- oder berechenbarer Vorgang gesehen wird, dann kann Lehre bzw. pädagogische Praxis sich auch nicht auf direkte, technologische Wissensanwendung stützen.

Siebert spricht darüber hinaus ein erstaunlich selten formuliertes Grundproblem an: „Wissenschaft und Bildungspraxis sind eigenständige selbstreferentielle Systeme mit verschiedenen Rationalitäten, Erfolgskriterien und Wirklichkeitskonstruktionen“ (Siebert, 1998, 51). In dieser „Entkoppelung von Wissenschaftssystem und Praxissystem“ (ebenda) liegt möglicherweise bereits aus der Perspektive der Studierenden potenzielle Spaltung, damit die je neu zu begründende Entscheidung, ob man sich als ‚praktische‘ *oder* ‚theoretische‘ Student/in versteht²⁰. Sturzenhecker beschreibt zudem, wie sich die Pädagogik als eine

²⁰ Dabei ist, sollte es sie geben, schon diese gedankliche Aufspaltung zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ bemerkenswert, bedient man sich etwa weiterhin des Beispiels der Medizinstudentin. Naiv gedacht, gibt es keine so klare Spaltung von Theorie und Praxis. Grundgedanke jedes Lernprozesses, letztlich sogar jedes ‚mitten in der

Handlungswissenschaft definiert, die „die rein distanzierte, handlungsentlastete Reflexion“ in ihrer Bedeutung für die Praxis beschneide (Sturzenhecker, 1993, 87). Dennoch wird wissenschaftlich gelehrt, werden die Studierenden auch mit abstrakterer Theorie konfrontiert. Dies dürfte das Problem der unterschiedlichen Systemlogiken weiter verstärken.

Das Theorie-Praxis-Problem im Studium

Vor allem ist jedoch, wie bereits angeführt, für Studierende das Theorie-Praxis-Problem offenbar zentral. Für Hoffmann und Kalter zeigt sich dies etwa im weiterhin vernehmbaren „Ruf vieler Studierender nach ‚irgendwie mehr Praxis‘ oder die Unterstellung studentischer ‚Theoriefeindlichkeit‘ von Seiten einiger Lehrender“ (Hoffmann/Kalter, 2003, 7).

1993 untersucht Sturzenhecker in einer qualitativen Studie das Studierverhalten im Diplompädagogik-Studiengang. Seine Arbeit identifiziert schließlich entgegen eingangs aufgestellter Annahmen das Theorie-Praxis-Verhältnis als *das* Kernproblem und –thema der befragten Studierenden. Der oben dargestellte Anspruch, über den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft Praxis und damit Gesellschaft durch wissenschaftliches Denken, Wissen und Forschung zu gestalten, ist für den Autoren im Kern nicht eingelöst worden. Damit sei die Verbindung von Theorie und Praxis letztlich „eine Propaganda für Zukunftsprojektionen“ (Sturzenhecker, 1993, 248). Die Vorstellung einer nahtlosen Verbindung zwischen Theorie und Praxis bleibt, so zeigen Sturzenheckers Ergebnisse, jedoch nicht folgenlos für Studierende. Denn diese erfassen scheinbar diesen Anspruch, beleuchten ihn jedoch nicht hintergründig. „Sondern sie versuchen, ihre Studienpraxis daran auszurichten“ (ebenda). Dabei stößt Sturzenhecker auf emotional wie motivational belastende Selbstattribuierungen angesichts subjektiv unüberbrückbarer Klüfte zwischen Theorie und Praxis. Außerdem spalten die Studierenden im späteren Studienverlauf ‚Theorie oder Praxis aus dem je eigenen Studium. Dies kann im einen Fall dazu führen, dass Theorie auf handlungsfunktionales Wissen verkürzt wird. Im anderen Fall wird Theorie bis hin zu innerer Entfremdung gegenüber dem Studium gemieden (vgl. ebenda, 230 ff.). Es wird deutlich, dass es Studierenden offenbar nur schlecht gelingt, zumindest abstraktere Theorieinhalte mit Praxiserfahrungen und -antizipationen für sich in einen sinnreichen Zusammenhang zu bringen.

In einer 2003 erschienenen bundesweiten Befragung von Absolvent/innen der erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengänge²¹ lassen Grunert und Seeling u.a. verschiedene Studieninhalte durch befragte ehemalige Studierende bewerten. Als wichtig werden demnach vor allem psychologisches Fachwissen, Wissen aus Praktika und Praxisprojekten sowie handlungsanleitendes Wissen bzw. Handlungsansätze eingestuft (vgl. Grunert/Seeling, 2003, 48 f.). „Es sind somit in erster Linie die Studieninhalte, die in der pädagogischen Praxis anwendbare Methoden und Techniken vermitteln, die von den AbsolventInnen als wichtig eingeschätzt werden“ (ebenda, 49). Hieraus ist noch deutlicher zu lernen, dass sich der studentische Anspruch gegenüber Theorie offenbar vor allem auf die

Praxis‘ stattfindenden, ist zwar immer eine innere Entfernung zum bisherigen Handeln, damit eine Art Abstraktion. Ähnlich beschreibt dies etwa Holzkamp aus Sicht subjektwissenschaftlicher Lerntheorie mit dem Konzept der ausgekoppelten ‚Lernschleife‘ (vgl. Holzkamp, 1995, 183). Dennoch bleibt der Lernprozess auf etwas in der ‚Praxis‘ bezogen. Der Abstand zwischen ‚Lernschleife‘ und dem Handlungszusammenhang, auf den diese sich bezieht, kann aber, vergleicht man Medizin- und Diplompädagogik-Studium, offenbar unterschiedlich weit und deutlich empfunden werden, je nachdem, wie selbstverständlich und mit welchem Konkretheitsgrad die Lerner/in Verbindungen zur Handlungsebene konstruieren kann. Wenn ich als Medizinstudentin das Knochenskelett auswändig lerne, ist diese Verbindung offenbar selbstverständlicher gegeben, als wenn ich mich als EB-Studentin mit Systemtheorie auseinandersetze.

²¹ Krüger/Rauschenbach u. a.; die Studie läuft im Jahr 2001. Laut Autoren handelt es sich um die erste Survey-Studie ihrer Art für diesen Studiengang.

Anschlussfähigkeit zur antizipierten Praxis bezieht. Möglicherweise droht mit zunehmendem Abstraktionsgrad von Theoriewissen ein subjektiver Bedeutungsverlust, der sich ggf. dann auch motivational auswirken dürfte.

Ähnlich symptomatisch lesen sich wenige Jahre später Ergebnisse einer Studie Wischmeiers. Die Autorin befragt überwiegend bereits berufstätige Absolvent/innen des Augsburger Diplompädagogik-Studiengangs. Sie stellt zunächst ebenfalls fest, dass die subjektive Einschätzung Studierender, ‚theoretische Theorie‘ sei weniger nützlich als ‚praxisnahe Theorie‘, für die ehemaligen Studierenden auf dem Arbeitsmarkt offenbar ihre Fortsetzung findet. So „sind theoretische Kenntnisse des eigenen Faches, den Angaben der Absolventen/innen gemäß, während des Studiums vermittelt worden, werden aber in der eigenen Tätigkeit, mit Ausnahmen, nicht benötigt“ (Wischmeier, 2004, 168).

Die Autorin schränkt interessanterweise jedoch dieses Ergebnis selbst anschließend ein: „Die Problematik liegt jedoch darin, dass nicht festgestellt werden kann, inwieweit theoretische Kenntnisse der Absolventen/innen das berufliche Handeln beeinflussen, ohne dass dies reflektiert würde“ (ebenda). Es wird deutlich, dass die Vorstellung, das Pädagogik-Studium sei praxisfern, so etwa ein Resümee Sturzenheckers (vgl. Sturzenhecker, 1993, 273 ff.)²², möglicherweise zu kurz greift. Dass – zumindest im Fall pädagogischer Tätigkeiten – offenbar unklar bleibt, inwiefern und auf welchen Wegen theoretisches Wissen Praxishandeln beeinflusst, mag ein Hinweis darauf sein, dass dieses Wissen zumindest auch auf indirekten Wegen, über die Entwicklung einer ‚Haltung‘, von Persönlichkeit usw. umgesetzt wird.

Diskurse um das Theorie-Praxis-Verhältnis

Unterdessen mehren sich im Diskurs Stimmen, die einen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis annehmen, ihn jedoch eher als indirekt und vermittelt beschreiben (vgl. etwa Weinberg, 2000a, 57). Stimmen, die bezweifeln, „ob praktisches pädagogisches Handeln überhaupt auf wissenschaftliche Erkenntnisse angewiesen ist“ (Fuchs, 2003, 113), stellen damit nur eine mögliche, eher randständige Sichtweise dar.

Siebert beschreibt das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis dergestalt, dass beide sich zwar gegenseitig Existenzberechtigung zuweisen, jedoch keinesfalls im Sinne direkter Entsprechung ergänzen. Weder könne sich Praxis durchweg in Theorie wieder finden, noch bestätige Theorie lediglich die Praxis. Der Autor geht damit nicht von einer spannungsfreien Einheit aus, sondern betont die „Differenz, die Perspektivverschränkung, die Passung, aber auch die Spannung und wechselseitige Kritik“ (Siebert, 2004, 7). Theorie habe dabei die Praxis fort zu entwickeln, indem sie helfe, über das Gegebene hinaus zu denken. Jedoch sei dabei zwischen „gesellschaftlichen Normen und Lernzielen organisierter Erwachsenenbildung“ (ebenda, 8) zu unterscheiden. Eine theorielose Praxis hingegen habe es schwer, als eigenständiger Bildungssektor wahrgenommen zu werden. Dies unabhängig von den unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen, auf die sie in verschiedenen Zusammenhängen jeweils verweise (vgl. ebenda, 9).

Deutlich wird, dass nicht von einem direkten Theorie-Praxis-Verhältnis ausgegangen werden kann.

Auch Sturzenhecker konkretisiert das damit herausgeschälte indirekte Theorie-Praxis-Problem dergestalt, dass Wissen in der pädagogischen Praxis gerade nicht direkt angewendet werde. Für ihn bildet es vielmehr eine Art reflexive Basis, die dann mit den individuellen Bedingungen des konkreten Falles in der Praxis je vermittelt werden muss (Sturzenhecker,

²² Sturzenhecker scheint hier insgesamt unentschlossen. Mal liest er seine Ergebnisse als Zeichen einer unüberbrückbar verschiedenen Zielrichtung von Theorie und Praxis. An anderen Stellen sieht es aus, als läge für Studierende eher ein Problem der mangelnden Durchschaubarkeit vor.

1993, 280). Neben der Aneignung von Theorien hält Kauder im pädagogischen Studium auch eine „theoretische Einstellung“ (Kauder, 2002, 109) für zentral. Der Autor meint dies im Wortsinne, wenn er davon ausgeht, dass neben Inhalten auch der theoretische Umgang mit „Sachverhalten, Aussagen, Problemen, Anforderungen usw.“ (ebenda) in pädagogischer Praxis gefordert ist. Ähnlich liest sich auch Wischmeier, für die daher die akademische Ausbildung ein nötiger Hintergrund für pädagogisches Praxishandeln bleibt (Wischmeier, 2004, 127). Die Autorin identifiziert professionelle Deutungsmuster, die gemeinsam mit je spezifischem Wissen die Handlungsbasis für pädagogische Professionals bilden (ebenda, 128 f.). Mit der für sie dennoch im Diskurs nicht geklärten Frage danach, „was professionelles pädagogisches Handeln ausmacht“ (ebenda, 127) verweist auch sie auf die Nähe des Themas zum Problem der Professionalisierung im Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Der überwiegende Teil der Diskussion besteht im Wesentlichen weiterhin auf einer wissenschaftlichen Ausrichtung (vgl. Otto/Rauschenbach, 2002, 30; Vogel, 2002, 30). Olbertz problematisiert die mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen verbundene Hoffnung auf höhere Praxisrelevanz. Diese Studienabschlüsse „lassen aber die Frage offen, ob sie die Problemsensibilität und –reflexivität, die Erziehungswissenschaftlern im Rahmen der Ausübung ihrer Tätigkeit auferlegt ist, wirklich zu vermitteln imstande sind. (...). Der notwendige Zuwachs an Professionalität (als Kompetenzmerkmal der Absolventen) vollzieht sich aber nicht vordergründig durch eine Expansion praktischer Studieninhalte, sondern durch die Kombination wissenschaftlich-reflexiven, konzeptionellen und handlungspraktischen pädagogischen Könnens“ (Olbertz, 2002, 208 f.)²³.

Als ehemalige EB-Studentin reflektiert Fecher aus ihrer heutigen pädagogischen Praxis den Nutzen theoretischen Wissens aus dem Studium. Auch sie resümiert: „Ich habe vor langer Zeit etwas gelernt. Auch wenn es nicht so greifbar ist wie ein selbstgezimmerter Tisch, auch wenn mir als freiberufliche Kursleiterin oft Zweifel kamen, was ich denn eigentlich ‚kann‘ nach diesem Studium. An diesem Abend wusste ich: Als Kursleiterin verstehe ich mein Handwerk“ (Fecher, 1998, 67). Hier deutet sich an, dass es möglicherweise eine – im Vergleich etwa zu den üblichen Praktika – relativ lange Phase der praktischen Berufserfahrungen benötigt, um retrospektiv das eigene angeeignete Wissen auf seinen ‚Praxiswert‘ hin zu beurteilen.

Wimmer hält einen immer vorhandenen Rest an ‚Nicht-wissen-Können‘ für ein zentrales Charakteristikum pädagogischen Praxishandelns. Pädagogische Handlungssituationen seien stets singular. Dabei bleibe immer eine Lücke zwischen Denken und Handeln bestehen, die nicht durch mehr Wissen schließbar sei (vgl. Wimmer, 1996, 405 ff., zit. nach Fuchs, 2003, 117 f.).

Der vielfach beklagte Abstand, den Studierende vor allem zu abstrakten Theorien häufig halten, ist damit nicht allein durch ‚zu wenig Praxis im Studium‘, noch weniger mit ‚Bequemlichkeit‘ zu erklären. Wenn angenommen wird, dass sich der Zusammenhang von Theorie und Praxis selbst – im Sinne eines Charakteristikum professionellen Handelns – auch mit viel Praxiserfahrung niemals vollständig erschließt, dann kann auch Praxiserfahrung

²³ Friebertshäuser erkennt hinter derlei Argumentationen erneut das Bestreben, mit einer ‚Entwissenschaftlichung‘ auch einen potenziellen (Macht-) Verlust einmal erreichter akademischer Institutionalisierung verhindern zu wollen. (Friebertshäuser, 1992, 172). Hintergrund hierfür bildeten dann also wiederum gesellschaftliche und auch akademische Machtverhältnisse, nach denen „das wissenschaftliche und gesellschaftliche Ansehen eines Studiengangs (...) mit der Entfernung von konkretem Anwendungswissen“ (ebenda, 171) steigt.

allein diesen Zusammenhang nicht herstellen. Das Dilemma liegt möglicherweise eher darin, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis erstens zu selten erlebt, zweitens aber vor allem zu wenig als indirekt thematisiert und reflektiert wird.

Aus studentischer Perspektive besteht aber nun wiederholt die Notwendigkeit, sich mit Theorieinhalten zu befassen - unter erschwerter individueller Sinnkonstruktion. Oder anders: allenfalls im Sinne eines nicht beantworteten Vertrauens auf einen späteren Nutzen, schlechtestenfalls im Sinne einer extrinsisch motivierten ‚Compliance‘ wird Theorie angeeignet. Dies ist vor allem dann virulent, wenn Wahlmöglichkeiten bestehen: die Student/in des Diplomstudiengangs EB kann sich durchaus *gegen* allzu viel Theorie entscheiden. Es fehlt vermutlich die Gewissheit, dass es nicht ungewöhnlich ist, wenn sich mir selbst als Student/in der Zusammenhang angeeigneter Theorie zur Praxis nicht vollständig erschließt. Und es ist durchaus möglich, dass Studierende unter diesen Bedingungen nicht nur um Theorie selbst, sondern auch um ihr Selbstbild als Lerner/in kämpfen.

Doch auch auf allgemeinerer Ebene, also unabhängig von pädagogischen Disziplinen, kann dieser Effekt angenommen werden. Dazu ein kurzer Exkurs in ein Phänomen, das Rolf Wagner in den 1990iger Jahren mit dem Stichwort ‚Uni-Bluff‘ beschrieben hat.

„Uni-Bluff“

Neben der dargestellten studentischen Problematik, angesichts nur indirekter Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis theoretischen Studieninhalten sinnreiche Bedeutung zuzuweisen, gibt es möglicherweise einen weiteren ‚Abstandhalter‘ der Theorie gegenüber Studierenden. Diese dürften sich ähnlich manifestieren wie das indirekte Theorie-Praxis-Verhältnis: gerade angesichts der beschriebenen Gestaltungsfreiräume gegenüber dem Diplomstudiengang EB wählen möglicherweise manche Studierende dann ‚praktischere‘ Theorie für sich aus, umgehen ‚theoriegeladene‘ Veranstaltungen und Aufgaben im Studium oder kämpfen mit motivationalen Problemen, wenn sie derlei Inhalte ohne weitere soziale Kontrolle, also zeitlich und örtlich unkontrolliert, erarbeiten wollen.

Bei diesem möglichen weiteren ‚Abstandhalter‘ handelt es sich um ein Phänomen, das von Wolf Wagner als ‚Uni-Bluff‘ (Wagner, 1997, 11) bezeichnet worden ist. Wagner beschreibt die Wirkung des Uni-Bluffs auf sich als Studierenden aus der Erinnerung so: „Denn solange ich die Sprache nicht beherrschte, wagte ich selten, mich zu äußern. In den meisten Seminaren schwieg ich und litt darunter. Sagte ich etwas – mit feuchten Händen, klopfendem Herzen und zitternder Stimme – dann nur, wenn ich mir meiner Sache ganz sicher war. So stellte ich Fragen, die keine Antwort suchten, sondern zeigten, wie viel ich wusste“ (ebenda). Wagner identifiziert die wissenschaftlich-universitäre Sprache als – ironischerweise unausgesprochenes – Ausschlusskriterium derer, die bereits zur wissenschaftlichen Community gehören gegenüber denen, die sich (noch) nicht dazugehörig fühlen dürfen. Dies Phänomen geht für Wagner – er belegt dies mit vielen Studien zu psychologischen und Lernproblemen Studierender - über reine ‚Initiation‘ hinaus. Es handelt sich für sie nicht um eine Strecke, die lediglich lernend zurückgelegt werden muss und an deren Ende dann die Dazugehörigkeit zur ‚scientific community‘ (vgl. Kruse, 1998, 109) steht. Wagner identifiziert über die ‚wissenschaftliche Sprache‘ vielmehr ein Interaktionsmuster, das Studierende von Inhalten entfremdet, sich nicht zugehörig fühlen lässt anstatt Anteil daran zu haben und frei Fragen zu stellen, Lernen im Sinne von Aneignung und Bildung zu vollziehen. Kruse macht hierfür bestimmte, im Studium zwar häufig nicht explizit diskutierte, gleichzeitig aber implizit verlangte wissenschaftliche Grundregeln aus (vgl. ebenda, 109 ff.). Diese Grundregeln sind dann den Studierenden latent bekannt, ohne dass in der Regel sie tiefere Gründe oder Diskurse um sie kennen würden. Dies hat auch für Kruse Folgen vor allem für Lernprozesse, die über reine inhaltliche Aneignung und Wiedergabe hinausgehen und damit eine Verbindung zur Persönlichkeitsentwicklung aufweisen könnten. Kruse stellt

dies am Beispiel der Verwendung der ersten Person in wissenschaftlichen Texten dar. Der Autor: „In dem Glauben, Wissenschaft müsse immer ‚objektiv‘ sein, eliminieren die meisten Studierenden sich selbst als Subjekte der Wissenschaft (...). Viele Studierende gleiten in eine fremde Sprache hinein, wenn sie versuchen, wissenschaftlich zu schreiben. Dadurch entfremden sie sich von ihrem eigenen Denken und natürlich auch Fühlen“ (Kruse, 2002, 72). Die hochschuldidaktische Praxis weist tatsächlich darauf hin, dass besorgniserregend wenige Studierende sich im Verlauf ihres Studiums in wissenschaftliche Diskurse einbringen oder eigene Positionen zu bestimmten Bereichen entwickeln. Der ‚Uni-Bluff‘ bietet damit ein weiteres Erklärungsmuster für die Kluft an, die aus Studierendenperspektive offenbar zwischen Theorie und Praxis besteht.

Ähnlich argumentiert Lange-Vester aus der Perspektive der Bourdieu’schen Habitus-Theorie. Die Autorin geht davon aus, dass implizite Ausschlussmechanismen universitärer Kommunikationsformen vor allem Angehörige bildungsfernerer Milieus betreffen, weil „alle Akteure über eine bestimmte, historisch erworbene Mitgift verfügen und deshalb nicht mit gleichen Chancen an den Start gehen“ (Lange-Vester, 2006, 8). Über nicht offen kommunizierte Sprach- und Verhaltens-, Regeln’, deren Hintergründe oft selbst dann unbekannt bleiben, wenn sie aus wissenschaftlicher Sicht sinnvoll sein könnten²⁴, werden Lern-, vor allem aber auch Bildungsprozesse vor allem bestimmter Studierender potenziell gehemmt. Für die vorliegende Arbeit ist dies besonders wichtig. Die Studierenden stammen nachweislich überdurchschnittlich häufig aus eher bildungsferneren Elternhäusern (s. u.). „Die Langlebigkeit einmal erworbener Habitusmuster führt dazu, dass sie auch in gesellschaftliche Felder mitgenommen werden, für die sie nicht ‚gemacht‘ sind und zu denen sie nicht oder nur begrenzt ‚passen‘“ (ebenda, 9 f.). Die Brisanz liegt erneut darin, dass es gerade solche Habitusmuster sind, die nicht oder nur selten offen kommuniziert werden können. So wird der Habitus zu einem weiteren wirksamen Selektions-, mindestens aber ‚Abstandskriterium‘, das über seine Tabuisierung wirkt und darüber auch schwer veränderlich ist. Studierende bleiben damit allein, können das Phänomen nur begrenzt reflektieren und übernehmen die darin enthaltene tendenzielle Selbstattribuierung: „Praktisch aber wird den Lernenden und ihrem Habitus die Verantwortung dafür zugeschrieben, ob sie erfolgreich in der Bildung sind oder nicht“ (ebenda, 10). So erhält der ‚Uni-Bluff‘ eine weitere Dimension. Neben einer generellen ‚Habitus-Grenze‘ zwischen der Scientific Community und Noviz/innen (also Studierenden) fällt es eben jenen Noviz/innen auch unterschiedlich leicht, den für diesen sozialen Raum erfolgreichen Habitus anzunehmen, das Terrain der Wissenschaft für sich einzunehmen.

Der ‚Uni-Bluff‘ macht sich also nicht primär an der *Existenz* wissenschaftlicher Regeln fest. Er zeigt sich eher darin, dass diese nicht *explizit diskutiert* werden können. Die Ursache hierfür ist, dies vermutlich gilt zumindest für Teile der Geistes- und Sozialwissenschaften, überdies nicht allein in möglichem Ausschluss zu suchen. Immer häufiger sind es auch schlicht Zeit- und Personalnöte, die die Möglichkeit Wissenschaft mit ihren Regeln, Ausschlusskriterien und Hintergrunddiskursen wirklich zu durchdringen empfindlich schmälern. Monika Schmidt veranlassen diese sowie ‚typischere‘ didaktische Rahmenbedingungen an Hochschulen zu folgender Analyse: „Stimmt die Annahme vom ‚Lernen am Modell‘, dann lernen Pädagogikstudenten, dass ein erziehungswissenschaftlicher

²⁴ So verleitet scheinbar, dies zeigt vielfach die hochschuldidaktische Praxis, das ‚Ich‘ in wissenschaftlichen Texten vor allem im Schreiben ungeübtere Studierende dazu, ihre Ausführungen bei persönlichen Erfahrungen stehen bleiben zu lassen. Expliziter kommuniziert, kann also der Verzicht auf die erste Person den Blick auf eigene Positionen öffnen, die über persönliche Erfahrungen hinausgehen und zu inhaltlichen Argumentationen kommen bzw. helfen, persönlichen Erfahrungen im eigenen Text begründet eine Funktion (etwa Illustration, Problemaufriss etc.) für die eigene Position zuzuweisen.

Diskurs vom Umgang mit ihnen als Personen ablösbar ist“. Hier würden möglicherweise „Lernmotive enttäuscht“ (Schmidt, 1988, 159).

Wissensstrukturen

Grunert und Seeling befragten 2003 Studierende nach der Wichtigkeit, die sie Studieninhalten zuweisen. Dabei setzt sich zunächst die schon für den Bereich der Studienwahlmotive festgestellte Praxisorientierung fort. Dass psychologisches Fachwissen in der Wichtigkeit subjektiv an erster Stelle steht, deuten die Autorinnen lediglich als Praxisorientierung der Studierenden gedeutet. Jedoch lässt solch ein Ergebnis auch andere Schlüsse zu.

Psychologisches Wissen weist zwar möglicherweise eine deutlichere Praxisrelevanz und –verbindung auf als etwa abstraktere soziologische Theorien. Ein weiteres wichtiges Merkmal ist jedoch seine vergleichsweise klare Wissensstruktur. Diese hat ihre Wurzel vielleicht im großenteils naturwissenschaftlichen Selbstverständnis der Disziplin. Es lassen sich leicht konkrete ‚Bindestrich-Psychologien‘ identifizieren, die subjektiv als abgeschlossene, also übersichtlich anzueignende Wissenseinheiten aufgefasst werden könnten. Der Anteil an konkreten Modellen, rezipierbaren Forschungsergebnissen erscheint in den einschlägigen Lehrpublikationen hoch, während Wissen in geisteswissenschaftlich mitgeprägten Fächern wie Pädagogik oft ein diskursives, weniger abgeschlossenes Erscheinungsbild aufweist. Zudem liegt es häufiger in Form abstrakterer Theorien vor. In der Psychologie dagegen scheint empirische Überprüfung und systematische, überblicksorientierte Darstellung dieser Ergebnisse selbstverständlicher. Hintergrund ist möglicherweise, dass die geisteswissenschaftlich verwurzelte Pädagogik sich erst in den 60er- bzw. 70er Jahren zur empirischen Wissenschaft hinwendete. Es erscheint nun vielleicht insbesondere Anfänger/innen im theoretischen Arbeiten, die zudem relativ klare, vorgegebene Wissensstrukturen aus der Schule kennen, naheliegender, sich psychologisches Wissen zu erarbeiten. Sich in den ‚Nutzen‘ abstrakterer geisteswissenschaftlicher Theorien, etwa die Systemtheorie, einzudenken, ist dann subjektiv nicht der naheliegendere Schritt. Sollte dies zutreffen, dann kann das verstärkte Interesse an Psychologie nicht lediglich mit der Suche nach Praxisrelevanz gleich gesetzt werden. Es zeigte dann zumindest auch, wie Studierende sich über durchaus vorhandenes Theorieinteresse eine Weg zunächst über für sie erkennbare Wissensstrukturen bahnen.

Eine große Mehrheit der von Grunert und Seeling befragten Studierenden schätzt dann überdies Praktika und in Praxisprojekten erworbenes Wissen als zentral ein. Schließlich sind für viele Studierende handlungsleitendes Wissen bzw. klientzentrierte Ansätze wichtig. Erst danach rangiert disziplinäres Wissen des Faches Erziehungswissenschaft, dann folgt mit einigem Abstand soziologisches Wissen, Wissen über die Verfasstheit pädagogischer Institutionen und schließlich administratives und rechtliches Wissen und forschungsmethodische Kenntnisse (vgl. Grunert/Seeling, 2003, 48 f.).

Für die Studierenden der EB bedeutet all dies eine Verschärfung der oben herausgearbeiteten Theorie-Praxis-Kluft. Die Disziplin ist jung und unkonturiert, die Studierenden haben es mit vielen Fächern gleichzeitig zu tun. Nicht überall ist ein Überblick über Wissensstrukturen gleich leicht zu erhalten. Potenzielle spätere Tätigkeiten sind inhaltlich extrem breit gestreut und folgen scheinbar einer anderen Systemlogik als die Wissenschaft. Um jedoch das Diplom zu bekommen, *müssen* sie sich, angesichts beschriebener Formalstrukturen, mit Theorie befassen. Tun sie dies, treffen sie auf ein meist nicht expliziertes und durchleuchtetes Regelwerk, das sie nicht offen zu kommunizieren wissen und von dem sie sich, vor allem, wenn sie aus bestimmten Milieus stammen, ausgeschlossen fühlen. So stehen sie vor dem Paradoxon, dass wissenschaftliches Arbeiten, da verlangt, doch irgendetwas mit ihrer späteren

Kompetenz als Diplom-Pädagog/innen zu tun haben müsse – aber die Sinnkonstruktion aus verschiedenen Gründen stark erschwert ist. Dieses Paradoxon begleitet möglicherweise viele Studierende durch ihr gesamtes Studium. Spätestens hier dürfte deutlich werden, dass das teilweise indirekte Theorie-Praxis-Verhältnis weder einseitig den ‚falschen‘ Motiven Studierender noch einem ‚rückständigen‘ Studiengangskonzept anzulasten ist.

2.2.5. Nicht-lineare Arbeitsmarktadaptation

Auch das Tätigkeitsfeld für EB-Absolvent/innen ist kaum abgrenzbar und die Arbeitsmarktsituation erscheint unklar. Und auch hierbei handelt es sich aus Studierendenperspektive vermutlich um einen weiteren ‚heimlichen Lehrplan‘ mit Aufforderungscharakter. Studierende finden kein originäres Arbeitsfeld vor, richten sich also auf eine nicht-lineare Arbeitsmarktadaptation ein. Der Begriff ‚nicht-lineare Arbeitsmarktadaptation‘ meint dabei die Anforderung, sich mangels eines originären, d. h. im Wesentlichen von Absolvent/innen des EB-Studiums besetzten Arbeitsfeldes selbstständig und begründet an ein Tätigkeitsfeld anzunähern.

Akademischer Arbeitsmarkt und gesellschaftliche Entwicklung

Die berufsmäßige Entwicklung auch der Absolvent/innen des EB-Studiums wird zunächst durch die aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt mit determiniert.

Priddat prognostiziert unter dem Titel „Brave New Work“ (Priddat, 2001, 26) folgende für ihn bereits heute sichtbaren Tendenzen institutioneller Arbeitsorganisation, wobei er die ‚klassische, hierarchische Organisation‘ der ‚virtuellen Organisationsform‘ vor allem in ihrem unterschiedlichen Umgang mit Wissen gegenüberstellt. So lebe die tendenziell zunehmende virtuelle Organisationsform von geteiltem Wissen, flachen Hierarchien und ständiger interner Kommunikation (vgl. ebenda, 27). Die „Organisation wird Organisation von Kooperationsfähigkeit“ (ebenda) und verlangt nach flexiblen, verantwortungsbewussten, selbstreflexiven und kommunikationsfähigen Menschen. Diese zunehmende Fokussierung von Schlüsselkompetenzen (vgl. auch Wittpoth, 2003b, 216) führe unter anderem dazu, dass der Zusammenhang zwischen bestimmten Studienabschlüssen und darauf abgestimmten Tätigkeiten aufweiche.

Die beschriebene Entwicklung müsste, teilt man diese Einschätzung, das Augenmerk möglicher Arbeitgeber/innen zunehmend auch auf EB-Absolvent/innen lenken.

Doch zur übergreifenden, gesellschaftlichen Ebene. Unter der Einschränkung, dass aufgrund der Dynamik und Flexibilität wirtschaftlicher Prozesse keine vollständig sichere Prognose möglich sei, sprechen Dostal und Reinberg²⁵ von einer Entwicklung Deutschlands zur Dienstleistungsgesellschaft (Dostal/Reinberg, 1999, Bericht liegt ohne Seitenzahl vor). Produzierende Gewerbe sind dieser Vorhersage zufolge rückläufig, wohingegen vor allem höher qualifizierte Dienstleistungen – stärker noch als andere Dienstleistungen – zunehmen (ebenda). Besonders interessant daran ist die Aufschlüsselung dieser höher qualifizierten Dienstleistungen nach Tätigkeiten. Dostal und Reinberg zählen auf: „Forschen, Entwickeln / Organisation, Management / Betreuen, Beraten / Lehren, Publizieren u. ä.“ (ebenda; vgl. Krüger/Rauschenbach, 2003, 13). Es handelt sich im weitesten Sinne um Tätigkeiten, die im Bereich pädagogischer Praxis zu finden sind. Die Ableitung der Autoren: „Der Weg in die Wissensgesellschaft wird sich also fortsetzen“ (Dostal/Reinberg, 1999, Bericht liegt ohne Seitenzahl vor). Diese Einschätzung wird auch heute noch allgemein geteilt (vgl.

²⁵ Die Autoren arbeiten für das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.

Reinberg/Hummel, 2001, Bericht liegt ohne Seitenzahl vor; Nittel/Völzke, 2002). In dieser Gesellschaft, so die häufigste Position, „heißt die neue Wahrheit: Kopfwerk hat goldenen Boden“ (Wüllenweber/Kohlbecher, 2005, 112). Nittel und Völzke formulieren das für EB-Absolvent/innen zunächst Naheliegende, wenn sie davon ausgehen, die Wissensgesellschaft brauche „eine bestimmte Anzahl an ‚Knowledge-Workern‘ (Berater, Pädagogen, Vermittler, PC-Fachleute, Wissenschaftler)“, wobei EB-Absolvent/innen schon jetzt eine „ausgewiesene Stellung“ einnehmen (Nittel/Völzke, 2002, 12).

Der Arbeitsmarkt für Diplom-Pädagog/innen

Nittel und Völzke selbst sind sich nicht sicher, ob das gesellschaftliche Image von Diplom-Pädagog/innen dazu geeignet sein könnte, mit den beschriebenen Entwicklungen in Verbindung gebracht zu werden. Sie bezweifeln also, dass sich die beschriebene Situation in der Beschäftigungssituation von Diplom-Pädagog/innen niederschlagen wird. Sie räumen aber ein, dass dies möglicherweise auch datenmäßige schwer zu erfassen ist (vgl. Nittel/Völzke, 2002, 14).

Im Jahr 1972 argumentieren Jung (vgl. Jung, 1972, 60) und Schulenberg (vgl. Schulenberg, 1972, 11) für die Einrichtung eines Diplomstudiengangs EB noch damit, in Zukunft würden entsprechende Absolvent/innen vor allem als hauptamtliches pädagogisches Personal für die öffentliche Erwachsenenbildung benötigt. Sie gehören zu den schon dargestellten Stimmen, die mit der Studiengangseinrichtung auf eine Verstärkung und auf Ausbau des EB-Bereichs zur vierten Säule des Bildungssystems hoffen. Wie schon angesprochen, reagiert damit die Einrichtung des Studiengangs auf eine lediglich prognostizierten und auch politisch forcierten Bedarf, nicht auf einen bereits *vorhandenen*. Wie ebenfalls ausgeführt, tritt die angezielte Entwicklung nicht in vollem Umfang ein.

Damit wartete die pädagogische Praxis also nicht mit drängendem Bedarf auf die Absolvent/innen der Diplompädagogik-Studiengänge (vgl. Rauschenbach, 2002, 32). Neben der pädagogischen Praxis und, wie angesprochen, teilweise den Hochschulen selbst reagierte auch die übrige Öffentlichkeit kritisch. Der Spiegel bezeichnet den Studiengang noch Mitte der 80er Jahre als „Totgeburt“ (zit. nach Rauschenbach, 2002, 32) – und das angesichts überraschend großen zahlenmäßigen Interesses auf Seiten der Studierenden. Schon die ersten Absolvent/innen nehmen so eher gezwungenermaßen die Herausforderung an, sich auf einem Arbeitsmarkt ohne untereinander vergleichbares Professionsprofil und ohne originäres Tätigkeitsfeld platzieren zu müssen. Die Absolvent/innen treten in Konkurrenz zu Psycholog/innen, Soziolog/innen, später Sozialpädagog/innen usw., schaffen sich ihre Stellen selbst, erwägen ‚artfremde‘ Tätigkeitsfelder, qualifizieren sich fort. Dies scheint trotz fehlendem ‚naturgemäßen‘ Bedarf und mangelndem originärem Arbeitsfeld zu gelingen. Spätere Verbleibsstudien werden ihnen auch damals schon „letztlich ganz passablen Etablierungsprozess“ (ebenda, 34) zutage fördern.

Die Arbeitsmarktlage für Diplom-Pädagog/innen verschlechtert sich in den 80er Jahren. Wittpoth sieht Gründe dafür vor allem in der allgemeinen Verschlechterung des akademischen Arbeitsmarktes, aber auch im Abflauen der bildungsreformfreudigen Ära der 60er und 70er Jahre (vgl. Wittpoth, 2003a, 34 f.). Hier findet die pessimistische Einschätzung pädagogischer Arbeitsmarktchancen, nur teilweise zu Recht, neue Nahrung. In den 90er Jahren macht der Autor eine deutliche, mehrjährige Trendwende aus: „Innerhalb von nur drei Jahren sank zwischen 1988 und 1991 die Zahl der arbeitslos gemeldeten ErziehungswissenschaftlerInnen um rund ein Drittel“ (ebenda, 36). Die genauen Gründe scheinen bis heute unklar. Rauschenbach nennt ein mögliches Ursachenbündel: Rückgang der Absolvent/innenzahl, neue Bewegung im Arbeitsmarkt für Sozial- und Erziehungsberufe, entsprechender Stimmungswandel im Feld gegenüber Absolvent/innen und juristische Aufnahme bestimmter pädagogischer Berufsprofile in den erstarkenden Bereich der Kinder-

und Jugendhilfe (vgl. Rauschenbach, 36 f). – Erneut entwickelt sich offenbar die Arbeitsmarktsituation für Diplom-Pädagog/innen besser als in der Außensicht angenommen.

In der regionalen Verbleibsstudie Wischmeiers geben 70% der befragten Augsburger Absolvent/innen an, „dass ihre jetzige Tätigkeit auch von jemandem mit einer anderen Ausbildung ausgeübt werden könnte“ (Wischmeier, 2004, 104). Dieses Ergebnis ist symptomatisch dafür, dass – zunächst soll dies wertfrei stehen bleiben – im Vergleich etwa mit Mediziner/innen für Diplompädagog/innen die Situation, sich mit einem bestimmten Profil für ein ganz bestimmtes eigenes Feld zu bewerben, praktisch nicht vorkommt. Heute mehr denn je arbeiten Diplompädagog/innen in außerordentlich vielfältigen Bereichen (vgl. Kleifgen/Züchner, 2002, 72; Krüger/Züchner, 83; 2002, Nittel/Völzke, 2002, 15; Schulze-Krüdener/Züchner, 2002, 57).

Das Phänomen des vielfältigen Arbeitsfeldes ist also zweidimensional: erstens arbeiten EB-Absolvent/innen in den verschiedensten Feldern. Zweitens sind Tätigkeiten im ‚engeren EB-Bereich‘, so man ihn ausmacht, keineswegs nur mit EB-Absolvent/innen besetzt. Vielmehr findet man hier die unterschiedlichsten Ausbildungsprofile. Hinzu kommt der große Anteil nebenberuflich tätigen Personals.

Systematische Darstellungen möglicher Tätigkeiten weichen voneinander ab, je nachdem, was von der Autor/in gerade focussiert und beabsichtigt ist. Vereinzelt finden sich niedergelegte Erfahrungsberichte von Absolvent/innen aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen, aus denen, obwohl meist nicht nach Trägern, Zielgruppen, Feldern usw. strukturiert wird, für Studierende wohl noch am ehesten ein Überblick zu generieren ist. So kommen bei Nittel und Völzke (vgl. Nittel/Völzke, 2002, 5 ff.) Vertreterinnen folgender Tätigkeitsbereiche zu Wort:

- Fachbereichsleitung an einer Vhs
- Consultant
- Evangelische EB
- Wirtschaft
- Berufliche Bildung
- Sprachschulleitung
- Karriereberatung und Life-Work-Planning
- Selbstständige Trainerin
- Personalentwicklung
- Feministische Bildungsarbeit
- Freiberufliche Arbeit
- Jugendbildung
- Männerbildung
- Seniorenbildung
- Computerschule

Krüger und Züchner sichten vorhandene Verbleibsstudien. „Über die Arbeitsfelder hinweg scheinen sich einige grundsätzliche Tätigkeitsmerkmale von Diplom-PädagogInnen (...) durchzusetzen:

- Klientenzentrierte Tätigkeiten (Betreuung, Beratung, Erziehung)
- Organisationszentrierte Tätigkeiten (Planen, Organisieren)
- Wissensreproduktion (Lehre, Unterricht)
- Wissensproduktion (Forschung)“ (Krüger/Züchner, 2002, 84)²⁶.

²⁶ Frappierend fällt allerdings auf, dass die einzelnen Tätigkeitsbereiche nahezu kongruent mit denen sind, die oben durch das IAB als die zukünftigen ‚Gewinnerbranchen‘ ausgewiesen wurden. Dies steht in auffälligem Widerspruch zur schon dargestellten allgemeinen und öffentlichen Tendenz der letzten Jahrzehnte, Absolvent/innen immer wieder für ‚überflüssig‘ zu erklären.

Zudem wird das Feld nicht systematisch von den zuständigen öffentlichen Behörden erfasst und dargestellt. Daher sind offizielle Statistiken vergleichsweise wenig aussagekräftig (vgl. Nittel/Völzke, 2002, 18; Krüger/Züchner, 2002, 76). Laut Schiersmann wird etwa in der Klassifikation des statistischen Bundesamtes nicht nach Studienrichtungen oder nach Magister und Diplom unterschieden (vgl. Schiersmann, 2002, 16). Auch die sonstige Datenlage ist kaum systematisch. Es dominieren regional wie zahlenmäßig begrenzte, methodisch unterschiedlich gestaltete Verbleibsstudien. 2003 erscheint immerhin die erste bundesweite Survey-Studie zur beruflichen Lage von Diplompädagog/innen, herausgegeben von Krüger und Rauschenbach. Damit halten sich die Möglichkeiten Studierender, sich ein Bild vom möglichen Tätigkeitsspektrum zu konstruieren, stark in Grenzen. Es kann angenommen werden, dass die meisten Studierenden sich nicht zufällig für einen bestimmten Studiengang entschieden haben. Sondern er soll für sie ein Weg in ihr späteres berufliches Leben sein. Diese unübersichtliche Informationslage kann dann sicherlich im einzelnen Fall beunruhigend und verunsichernd wirken. Möglicherweise gibt es jedoch auch Studierende, die bereits zu Studienbeginn eine klare Vorstellung von ihrer zukünftigen Tätigkeit haben. Es ist aber fraglich, ob diese die Mehrheit stellen.

Die Gestaltungsaufforderung, die sich aus der dargestellten Lage ergibt, weist in Richtung auf eine Student/in, die sich unabhängig von einem vermeintlichen Tätigkeits- und Branchenprofil der EB-Absolvent/innen selbst nach Interessen und Fähigkeiten fragt, daraufhin ihr eigenes Profil entwickelt und schließlich, auch jenseits der ‚klassischen‘ Wege, in den Arbeitsmarkt einzutreten sucht. Eine solche Herangehensweise wird in entsprechender Ratgeberliteratur zunehmend propagiert²⁷ und soll für den Rahmen dieser Arbeit als ‚Bottom-up- Herangehensweise‘ bezeichnet werden. Sie grenzt sich von einer ‚Top-down- Herangehensweise‘ im Wesentlichen dadurch ab, dass die Studierende aus eigenen, persönlichkeitsimmanenten Interessen und Selbsteinschätzungen heraus handelt, ein entsprechendes Kompetenzprofil entwickelt und dann dazu eine zu sich selbst passende Tätigkeit sucht. Die ‚Top-down- Herangehensweise‘ sucht zuvorderst einen Überblick über ein festes Tätigkeitsspektrum und nähert sich dann an die Bereiche an, die am aussichtsreichsten erscheinen. Es ist davon auszugehen, dass in der studentischen Realität eher Mischformen beider Herangehensweisen vorfindbar sein dürften. Ob die hier angenommene Gestaltungsaufforderung zur ‚Bottom-up- Strategie‘ Studierenden durchweg bewusst und überhaupt möglich ist, bleibt fraglich. Zugespitzt könnte man sagen: eine von Beginn an skeptisch beäugte, vielfältige, unübersichtliche Arbeitsmarktlage wird dann möglicherweise auch auf Seiten Studierender mit Chancenlosigkeit gleich gesetzt. Sie erzeugt so eventuell Existenzunruhe und Abwertung des eigenen Studiums.

²⁷ Mit der in dieser Arbeit ‚Bottom-up‘-Strategie genannten Herangehensweise ist eine gemeint, die sich nicht auf eine von außen gegebene Struktur möglicher Tätigkeitsfelder stützt, sondern eher unter Rekurs auf die eigenen Interessen und Fähigkeiten berufsmäßige Ziele entwickelt und eigeninitiativ umsetzt. Diese Herangehensweise unterscheidet sich stark von der ‚Top-down‘ – Variante, bei der – eher klassisch – erst der Arbeitsmarkt überblickt und dann nach Stellenanzeigen gesucht wird. Die ‚Bottom-up‘- Variante wird – unter anderem Namen – in den letzten Jahren stark von einer Reihe Berufscoaches propagiert. So etwa bei Bolles (1999, 15 ff.; Glaubitz, 1999, 19 ff.).

2.2.6. Erstes Fazit: brüchige ‚Identität‘

Bezogen auf die oben dargestellten Elemente einer ‚Studiengangs-Identität‘ ergibt sich aus einer Darstellung relevanter Diskurse zum Studiengang nun zusammengefasst folgendes Bild für die Lage des EB-Studiengangs in Hannover:

| Elemente der ‚Studiengangsidentität‘ | Ergebnisse aus Diskursen um den Studiengang |
|--|--|
| Erkennbarer gesellschaftlicher Bedarf an Absolvent/innen | <p>Schon <u>Historie</u> erziehungswissenschaftlicher Diplomstudiengänge zeigt: Einrichtung auf politisch-strategische Implementation als Wissenschaft und ‚vierte Säule‘ des Bildungssystems intendiert statt vorrangig auf deutlich vorhandenen Bedarf hin.</p> <p><u>Professionalisierungsdebatte</u> teilweise wieder eher politisch-strategisch ausgelegt statt qualitativ-inhaltlich.</p> |
| Hinreichend klares und originäres Tätigkeitsfeld für Absolvent/innen | <p><u>Arbeitsmarkt</u> entwickelt sich teilweise anders als angenommen: Von Beginn an kein originäres Arbeitsfeld, sondern Konkurrenz zu Absolvent/innen verwandter Studiengänge und Notwendigkeit zur Selbstprofilierung (‚Bottom-up-Strategie‘) und Einnahme ‚artfremder‘ Felder.</p> <p>Verschärfung durch Rückzug öffentlicher Hand und weiterer Ausdifferenzierung/Entgrenzung der Tätigkeitsfelder.</p> |
| Erkennbare Wissensbasis mit hinreichend deutlichem Praxiszusammenhang | <p>Wissenschaftlich-inhaltliche Ausdifferenzierung des Fachs bzw. einer jungen Disziplin an Hochschulen statt Einigung auf ein <u>Kerncurriculum</u>.</p> <p>Fachimmanent in bestimmten Bereichen nur indirekter Zusammenhang zwischen <u>Theorie und Praxis</u>.</p> <p>Wissenschaftlich-theoretische Ausrichtung des Studiengangs verschärft die subjektive Kluft zwischen <u>Theorie und Praxis</u>. Darüber hinaus möglicherweise ‚abgebremste‘ Befassung mit Theorie durch ‚Uni-Bluff‘ (Wolf Wagner) und ‚wiss. Habitus‘.</p> <p>Vielgestaltiger <u>Arbeitsmarkt</u> erschwert diese Konturierungen zusätzlich.</p> |
| Erkennbares nötiges Kompetenz- bzw. Qualifikationsprofil im Sinne einer ‚Professionalität‘ | <p><u>Professionalisierungsdebatte</u> vernachlässigt ‚qualitative‘ Aspekte einer Professionalität; bisher kein einheitliches Qualifikationsprofil.</p> <p>Vielgestaltiger <u>Arbeitsmarkt</u> erschwert diese Konturierungen zusätzlich.</p> <p>Bisher unzureichende Verbindung aktueller Lehr-Lern-Paradigmen der Erwachsenenbildung mit der Frage nach Professionalität / Qualifikationsprofil im Rahmen einer <u>Professionalisierungsdebatte</u>.</p> |

Abb. 2.: Ebenen brüchiger ‚Identität‘ im Diplomstudiengang EB (eigene Abb.)

Deutlich dürfte werden, dass die spezifische Lage des Studiengangs EB die Ausbildung einer solchen ‚Studiengangsidentität‘ tatsächlich erschwert. Es wäre auf hochschuldidaktischer Ebene also zu diskutieren, inwiefern, nähme man eine solche ‚Studiengangsidentität‘ tatsächlich für Studierende ernst, sie überhaupt für ein EB-Studium zu erreichen sein kann und was in Bereichen, die nicht weiter zu konturieren sind, eventuell stattdessen an Support für Studierende möglich sein kann.

2.3. Die Studierenden

Um die Beschreibung des Studiengangs abzurunden, soll abschließend noch ein Blick auf das geworfen werden, was aus Untersuchungen über die Studierenden selbst derzeit bekannt ist.

Gegenwärtig²⁸ sind in den Studiengang Diplom Erwachsenenbildung/aJb an der Universität Hannover quer durch alle Semester 467 Studierende eingeschrieben (vgl. Zahlenspiegel des Präsidiums im Internet). Dabei ist der Anteil der ausländischen Studierenden mit 91 Personen relativ hoch. Immerhin jede/r fünfte Student/in ist ausländischer Herkunft.

Der Studiengang ist mit etwa 70% Anteil – Tendenz steigend - weiblicher Studierender ein ‚Frauenstudium‘ (vgl. Faulstich-Wieland, 2002, 175; Huber, 2003, 23; Huber, 2004, 166 f.; Züchner, 2002, 242). Für Huber heißt dies: „Nicht nur die Studien- und die Fachkultur, sondern auch die Berufskultur von Diplom-PädagogInnen sind heute wesentlich von Frauen geprägt“ (Huber, 2004, 167). Faulstich-Wieland hingegen spricht provokant dennoch von einem „Männerfach“ (Faulstich-Wieland, 2002, 173). Frauen seien im Bereich der Lehre mit nur 19% stark unterrepräsentiert (vgl. ebenda, 175). Die ungleiche Geschlechterverteilung in Studium und Lehre bleibt möglicherweise nicht folgenlos für die Entwicklung der Studierenden zu ‚Professionals‘. Es ist denkbar, dass die Beobachtung, dass sich im Wissenschaftsbetrieb des EB-Studiums offenbar seit Jahrzehnten eher Männer als Frauen finden, den schon beschriebenen Faktor ‚Uni-Bluff‘ (vgl. 2.2.4.) verstärkt. Möglicherweise assoziieren Studentinnen ‚Wissenschaftlichkeit‘ eher mit männlicher Sprache, männlichem Habitus und empfinden größere Distanz insbesondere zu abstrakteren, ‚wissenschaftlicheren‘ Theorieinhalten, aber auch zur möglichen Berufskarriere in der Wissenschaft.

Schmidt und Beyersdorf bestätigen darüber hinaus eine im Vergleich zu anderen Studiengängen überdurchschnittliche soziodemografische Heterogenität 1989 (Alter, gesellschaftliche Herkunft usw.)²⁹ (vgl. Schmidt/Beyersdorf, 1989, 170). So ist eine soziodemografische Besonderheit ist der hohe Anteil Studierender aus Milieus, in denen das Studium keine Selbstverständlichkeit ist (vgl. Friebertshäuser, 1992, 187; Huber, 2004, 168 f.) und es wohl auch nicht immer ohne Schwierigkeiten aus der Familie heraus finanziert werden kann. Damit ist das Studium der Diplom-Pädagogik – mit schwankenden Anteilen besonders stark in den 80er Jahren – ein „akademisches Aufstiegsprojekt“ (Huber, 2004, 167). Auch hier gilt eine mögliche Verstärkung des ‚Uni-Bluffs‘ wie im oben beschriebenen Sinne, vor allem, wenn, wie oben ansatzweise geschehen, habitustheoretische Überlegungen einbezogen werden (vgl. 2.2.4.).

Laut Huber scheint sich die soziodemographische Lage der Studierenden der Diplom-Pädagogik einer ‚studentischen Normalbiografie‘ langsam anzugleichen (Huber, 2004, 173). Damit könnten auch die von Schmidt identifizierten Frauen in Umbruchssituationen (Schmidt, 1988, 156 ff.) eventuell eine immer kleinere Rolle spielen³⁰. Dies geht offenbar einher mit einer Verschiebung des Durchschnittsalters nach unten. Die Frage, inwiefern dies

²⁸ Die Zahl stammt vom Sommer 2006. Danach sind im Diplomstudiengang Erwachsenenbildung in Hannover keine neuen Studierenden aufgenommen worden. Der Studiengang wurde eingestellt. Zum gleichen Zeitpunkt wurde der Masterstudiengang ‚Lifelong Learning‘ verabschiedet und über die zusätzliche Unterbauung durch einen Bachelorstudiengang verhandelt.

²⁹ In ihrer Diplomarbeit findet, bezogen auf den hannoveraner Studiengang und im Vergleich mit studiengangübergreifenden Daten des Hochschulinformationssystems HIS, auch Gundula Schildhauer Hinweise hierauf (vgl. Schildhauer, 2002, 163).

³⁰ Dieser Anteil macht auch bei Schildhauer immerhin die Hälfte der Befragten aus (vgl. Schildhauer, 2002, 41 f.).

auch zu einer Homogenisierung von persönlicher Aneignung und Umsetzung führt, muss hier dennoch aus Mangel an aktuellen Daten offen bleiben.

Studierende der EB sehen heute den Studiengang als eine ‚ganz normale‘ Studienoption und nicht länger als einen ‚Exoten‘. Die Studienwahl fällt – zumindest unter befragten Absolvent/innen - bewusst, Diplom-Pädagogik ist nur selten ein Ausweichstudium und soll für den Beruf qualifizieren (vgl. Grunert/Seeling, 2003, 43 ff.; Wischmeier, 2004, 50). Die gezielte Erstwahl des Studiengangs könnte ein neuerer Trend sein. Friebertshäuser stellt noch 1992 unter Marburger Studienanfänger/innen fest, dass das Studium sehr häufig eine zweite Alternative im Rahmen der individuellen Studienwahl gewesen sei (vgl. Friebertshäuser, 1992, 215).

Die Studienmotive sind zwar auch heute noch heterogen. Scheinbar überwiegen jedoch stärker als angenommen pädagogisch-soziale Motive, die dann aber ausgeprägt beruflich ausgelegt sind (vgl. Friebertshäuser, 1992, 222). In der Studie Wischmeiers zur beruflichen Entwicklung von Absolvent/innen des Studiengangs Diplom-Pädagogik ist der wichtigste Grund für die Studienwahl „die Erwartung, mit dem Diplom-Studiengang eine höhere berufliche Position erreichen zu können, dicht gefolgt von dem Wunsch, wissenschaftlich zu arbeiten und mit interessanteren Inhalten beschäftigt zu sein“ (Wischmeier, 2004, 50). Grunert und Seeling stellen fest, dass „es in erster Linie die praktischen Vorstellungen von pädagogischem Handeln sind, die die Entscheidung für das Fach Erziehungswissenschaft beeinflussen“ (Grunert/Seeling, 2003, 42). Wie gezeigt werden konnte, liegt hier vermutlich ein zunehmendes Enttäuschungspotenzial, da sich das Verhältnis von Theorie und Praxis ja in diesem Studiengang als nicht konfliktfrei darstellt. Krapp und Weidenmann führen Interesse an Sachwissen als eines der wichtigsten Studienwahlmotive heraus (vgl. Krapp/Weidenmann, 2001, 492). Die Ergebnisse sprechen hier also keine völlig einheitliche Sprache. Sie widersprechen sich aber auch nicht, sondern bringen eher unterschiedliche Systematiken und Begrifflichkeiten in ihre Ergebnisse.

Bei einem Kohortenvergleich von Diplom-Pädagog/innen der 70er, 80er und 90er Jahre findet Huber eine durchgängige „moderat linke politische Einstellung“ (Huber, 2004, 163). Auch die gesellschaftliche Selbstverortung hat sich kaum verändert (ebenda). Nur vorsichtig zu interpretierende Verschiebungen erbringen die Einstellungen zu Verhaltensweisen. So „sind karrierebezogene Verhaltensweisen den Befragten der beiden späteren Kohorten ebenso wichtiger wie Lebensgenuss und Unabhängigkeit (...). Sehr ähnliche Verteilungen in den einzelnen Dekaden zeigen sich dagegen bei der vergleichsweise hohen Wertschätzung solidarischer Verhaltensweisen wie auch bei der Geringschätzung von Anpassung“ (ebenda, 164). Vergleichsweise stark abgenommen hat das Engagement in berufsbezogenen und politischen Organisationen, wohingegen der Bereich ‚Freunde und Freizeit‘ unter jüngeren Absolvent/innen offenbar an Bedeutung gewinnt (ebenda, 164 f.). Daran ist vor allem interessant, dass 1992 Friebertshäuser organisationsbezogenes Engagement „für den Menschen und die soziale Umwelt“ (Friebertshäuser, 1992, 222) als eine basale gemeinsame Grundhaltung und *das* Studienwahlmotiv unter Diplompädagogik-Studierenden ausmacht. Während scheinbar die soziale Grundhaltung im Wesentlichen auch unter heutigen Studierenden zu finden ist, äußert sie sich offenbar erheblich seltener in konkretem organisationsbezogenem Engagement³¹. Das Studium wird dann mit durchschnittlich knapp zwölf Semestern Länge „zumindest im Vergleich mit anderen Fächergruppen doch recht zügig“ (Grunert/Seeling, 2003, 48) absolviert.

³¹ Dies scheint, so lassen sich Beobachtungen im Hochschulalltag deuten, auch politisches Engagement an der Hochschule zu betreffen. Das zahlenmäßige Engagement Studierender ist zumindest in studentischen Gremien der Fakultät in Hannover augenscheinlich in den letzten Jahren stark zurückgegangen.

Die Studienzufriedenheit wird laut Grunert und Seeling im Wesentlichen durch Faktoren auf der Individualebene beeinflusst. So seien „diejenigen Absolvent/innen, die eine bewusste und an inhaltlichen Kriterien orientierte Studienwahl getroffen haben, zufriedener mit dem Studium“ (Grunert/Seeling, 2003, 54). Damit ist es für die Autorinnen besonders wichtig, dass Studierende eine gut informierte und reflektierte Studienentscheidung fällen. „Dies setzt natürlich ein Bewusstmachen der eigenen Interessen und ein daran orientiertes Auswählen (...) voraus“ (ebenda). Denn ohne Klarheit über eigene Wünsche und Interessen sei es schwerer, „das Studium effektiv für sich zu nutzen“ (ebenda). Dass die Autorinnen hiermit vor allem die Wirkung des Faktors ‚Alter‘ auf die Zufriedenheit erklären, ist vor dem Hintergrund der offenbar wachsenden Gruppe jüngerer Student/innen relevant. Man könnte für die hier vorliegende Forschungsthematik festhalten, dass gerade jüngere Studierende die herausgearbeiteten Gestaltungsaufforderungen nur bedingt eigenständig erfüllen. Möglicherweise hat dies gravierende Auswirkungen auf die Zufriedenheit (damit sicherlich auch auf das Abbruchverhalten) dieser Gruppe.

Krapp und Weidenmann weisen darauf hin, dass laut (fächerübergreifenden) Untersuchungen Fachinteresse hoch mit der Studienzufriedenheit korreliert. Sie deuten entsprechende Ergebnisse dahin gehend, „dass fachinteressierte Studenten sich in ihrem Spaß am Studienfach nicht so leicht durch ungünstige Studienbedingungen frustrieren lassen, diese aber sehr wohl in gleicher Weise sehen und entsprechend kritisieren“ (Krapp/Weidenmann, 2001, 493).

Was den von ihnen wahrgenommenen Arbeitsmarkt angeht, so schätzen die Studierenden Chancen tatsächlich, wie oben angenommen, als eher schwierig ein (vgl. Grunert/Seeling, 2003, 43; Schmidt, 2001, 107). Dies bestärkt die oben aufgestellte These, dass der Arbeitsmarkt im Sinne eines ‚heimlichen Lehrplans‘ auf die Studiengestaltung wirkt. Wohl deshalb eignen Studierende sich vor während des Studiums in ganz erheblichem Maße Praxiserfahrungen und Zusatzqualifikationen an. Bei Kleifgen liest sich dies als „deutlicher Gegenbeleg zum Mythos des Diplomstudiengangs als ‚Kopfgeburt‘“ (Kleifgen, 2003, 61). Friebertshäuser stellt fest, dass die überwiegende Mehrheit bereits der Studienanfänger/innen über einschlägige Praxiserfahrung verfügt und sieht daher dies Erfahrungen als „internen Numerus Clausus“ (Friebertshäuser, 1992, 309). Laut Kleifgen haben dann mit Abschluss ihres Studiums 97% aller Diplom-Pädagog/innen „mindestens eine weitere Qualifikation vorzuweisen“ (Kleifgen, 2003, 65). Dabei gilt dies offenbar besonders für EB-Studierende (ebenda).

Ein Gutteil der Studierenden der Diplom-Pädagogik weist bereits eine Ausbildung vor dem Studium auf, nämlich bei Kleifgen 34% (vgl. Kleifgen, 2003, 60). Ähnliche Zahlen findet auch Wischmeier (vgl. Wischmeier, 2004, 51 f.). Hierin werden sie nur noch von einem einzigen Studiengang übertroffen, nämlich von Studierenden der Diplom-Psychologie (vgl. Kleifgen, 2003, 60). Hinzu treten auch vor dem Studium schon vielfach so genannte ‚nicht-formale‘ Qualifikationen, also etwa Praktika, soziale Jahre etc. Diese weisen zwar eine pädagogische Relevanz auf, sind jedoch nicht durch einen formalen Abschluss gekennzeichnet. Bei Wischmeier sind dies immerhin gut 75% (vgl. Wischmeier, 2004, 52). Während des Studiums setzt sich diese Flexibilität fort. So geben Grunert/Seeling auf Basis der schon angeführten bundesweiten Survey-Untersuchung von Krüger, Rauschenbach et al an, „dass sich die AbsolventInnen nicht mit dem von den Hochschulen vorgegebenen Pflichtpraktikaanteilen zufrieden gegeben haben“ (Grunert/Seeling, 2003, 47). Gut die Hälfte der Befragten haben freiwillig Zusatzpraktika geleistet, 42% waren in pädagogischen bzw. sozialen Bereichen neben dem Studium erwerbstätig (vgl. ebenda), weitere gut 50% arbeiten in anderen Bereichen (vgl. Kleifgen, 2003, 62).

Auch nach dem Studium wird weiter gelernt und werden Qualifikationen erworben. Etwa 50% absolvieren eine Zusatzausbildung oder beginnen ein weiteres Studium bzw. – erheblich seltener – eine Promotion (vgl. Kleifgen, 2003, 63 f.; Wischmeier, 2004, 52 ff.). Dabei vermuten Grunert und Seeling aufgrund ihrer Ergebnisse, dass Studierende, die ein Aufbaustudium aufsatteln, dies aus retrospektiver Unzufriedenheit mit dem Diplompädagogik-Studium tun (vgl. Grunert/Seeling, 2003, 54).

Es bleibt festzuhalten, dass im Studiengang offenbar trotz aller Homogenisierungstendenzen immer noch mit überdurchschnittlich heterogenen Studienwahlmotiven, soziobiografischen Hintergründen, Verwendungsintentionen und Lernbedarfen zu rechnen ist. Dass der Studiengang ein ‚soziales Aufstiegsprojekt‘ ist und die Geschlechter bei Studierenden und Lehrenden ungleich verteilt sind, könnte den Abstand zu Theorie, Forschung und Wissenschaft als Karrieremöglichkeit verstärken.

Auf die schon beschriebene Arbeitsmarktsituation als ‚heimlicher Lehrplan‘ reagieren die Studierenden offenbar, indem sie neben dem Studium stark auf den Erwerb von Praxiserfahrungen und Zusatzqualifikationen abstellen. In bisherigen Studien ist jedoch daraus nicht ablesbar, inwiefern dies im Sinne einer individuellen Profilentwicklung im Einzelfall eine begründete ‚Linie‘ beinhaltet.

2.4. Der Studiengang im Spiegel der Hochschulforschung

An dieser Stelle soll nun der weitere aktuelle Forschungsstand rund um das Studium der Diplompädagogik dargestellt werden. Im Zuge der Diskussionen um Reformbedarf ist in den letzten Jahren die Hochschule wieder stärker beforscht worden (vgl. Krapp/Weidenmann, 2001, 488). Dennoch fällt zunächst auf, dass erstens die Studienrichtung Erwachsenenbildung bisher kaum eigenständiges Forschungsthema war. Entsprechende Studien beziehen sich fast immer auf den gesamten Studiengang mit allen möglichen Studienrichtungen (zumeist Sonderpädagogik und/oder Sozialpädagogik). Zweitens werden Entscheidungsfreiräume und Gestaltungsaufforderungen, wie sie an dieser Stelle bisher umrissen wurden, ebenfalls nicht oder nur sehr indirekt Thema.

Für den Studiengang ‚Diplompädagogik‘ unterscheidet Egloff verschiedene inhaltliche Forschungsrichtungen. Sie beschreibt den Stand der Studierendenforschung. Diese sei zunächst quantitativ ausgerichtet gewesen, habe in den letzten Jahren aber auch stärker biografie- bzw. identitätsbezogen gearbeitet. Ein weiterer Zweig sei Hochschulsozialisationsforschung, die überwiegend die Hochschulumwelt als Sozialisationssetting für Student/innen auffasse. Und schließlich finde sich eine Fachkulturforschung, die, meist ausgehend vom Bourdieu’schen Habituskonzept, die spezifische Fachkultur im Studiengang herausarbeite (vgl. Egloff, 2002, 34 ff.). Krapp und Weidenmann systematisieren nach Ebenen: Fragen nach Eignung, Interesse und Zufriedenheit bilden für sie eine Mikroebene der Hochschulforschung. Darüber liegt eine Mesebene, die Studium und Lebenswelt verbindet. Die Makroebene schließlich fasst die Hochschule als Institution, letztlich als System auf (vgl. Krapp/Weidenmann, 2001, 489 ff.).

Ausgehend von der hier vorliegenden Fragestellung jedoch wird eine eigene, inhaltlich auf die Fragestellung zugeschnittene Systematik verfolgt. Diese stellt dann den Forschungsstand für *pädagogische* Studiengänge anhand exemplarischer Studien dar. Nach dieser Systematik finden sich im Bereich der Hochschulforschung folgende Stränge: Forschung im Bereich der Statusübergänge (Studienein- und Ausstieg), hochschuldidaktisch relevante Fragestellungen und Lernstil(er)forschung. Ein vierter Strang, die Arbeitsmarkt- und Verbleibsstudien, ist in wesentlichen Zügen bereits in Kapitel 2.2.5. referiert worden.

Statusübergang

Friebertshäuser befasst sich 1992 mit der Studieneingangsphase des damaligen Marburger Diplompädagogik-Studiengangs. Sie fasst dabei aus kulturanthropologischer Perspektive die Studieneingangsphase als Initiation in eine Fachkultur im Sinne einer postmodernen Selbstinitiation auf. Dabei fragt sie, „wie sich in diesem Geschehen gesamtgesellschaftliche Verhältnisse niederschlagen und zugleich mittels der Initiation wieder hergestellt werden“ (Friebertshäuser, 1992, 20). Die Autorin stellt eine Individualisierung von Statuspassagen wie der Studieneingangsphase fest. „Initiationsriten werden neu erfunden und sind Teil des Selbstmanagements der einzelnen“ (Friebertshäuser, 1992, 304). Diese ‚Selbstinitiation‘ ist die Folie, vor deren Hintergrund sie letztlich auch die Ausgestaltung gegebener Freiräume liest. Dabei macht sie dennoch weiterhin sichtbare Selektionsprozesse aus. Diese sind jedoch im vorliegenden Falle ins Individuum selbst verlagert: „Freiheit ist relativ, wo Fehlentscheidungen zu Konsequenzen führen, die bis zum Selbstausschluss des Anwärters oder der Anwärtlerin führen. (...) Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten vollzieht sich somit subtiler“ (ebenda, 305). Die von der Autorin festgestellten subtilen Selektionsprozesse kommen dabei vor allem dann in Gang, wenn eine schlechte „Passung zwischen individuellen Dispositionen und dem gesellschaftlichen Feld“ (ebenda), in das übergegangen wird, gegeben ist. Durch die Verlagerung ins Individuum werden sie schlechter fassbar, wirken aber dennoch.

Darüber hinaus finden sich einige Studien für den Bereich des Übergangs vom Diplompädagogikstudium in die Berufstätigkeit. Deren für diese Arbeit wichtigsten Ergebnisse wurden bereits oben dargestellt. Als Beispiel für derlei Studien sei zunächst die schon erwähnte vergleichsweise große Surveystudie von Krüger, Rauschenbach et al von 2001 (bzw. weitere Publikation 2003) erwähnt. Über 2300 Pädagog/innen der Absolventenjahrgänge 1996 bis 1998 aller damals 42 anbietenden Hochschulstandorte wurden befragt. Die Themen sind beruflicher Verbleib, berufliche Identität sowie konkrete berufliche Situation von Hauptfach-Pädagog/innen Deutschlands. Weitere kleinere Teilprojekte flankierten das Projekt.

Monika Schmidt untersucht bis 2001 in einer auf Hannover regional begrenzten Studie die Arbeitsplatzsituation von diplomierten Erwachsenenbildner/innen. Dafür wurden 77 Prüflinge der Jahrgänge von 1995 bis 1998 schriftlich befragt, ausgewählte Personen dann interviewt. Zudem sei Wischmeier selbst genannt, die per standardisierter schriftlicher Befragung Berufseinstieg und –verbleib von 275 Augsburger Diplompädagog/innen befasst. Die ebenfalls oben referierte Roswitha Peters untersucht 2003 in ihrer Dissertation auf qualitativem Wege quantitative wie qualitative Aspekte beruflicher Professionalität und Professionalisierung von Diplom-Pädagog/innen mittels standardisierter Befragung und zehn Expert/inneninterviews. Die Befragten sind berufstätige Erwachsenenbildner/innen unterschiedlicher Handlungsfelder.

Hochschuldidaktisch relevante Fragestellungen

Genecka und Gesk untersuchen 1996 den Studienabbruch bei Lehramtsstudierenden an Hochschulen Baden-Württembergs in einer qualitativen Pilotstudie. Sie beleuchten zunächst das Phänomen zunehmenden Studienabbruchs u.a. aus gesellschaftlicher Perspektive. Die Heterogenisierung, Pluralisierung und Individualisierung wird dabei als ein möglicher Grund gesehen, daher erteilen sie der Vorstellung, Studienabbruch wohne ein Versagen inne, eine Absage.

Zunächst geschieht Studienabbruch in aller Regel in den ersten Semestern. Späte Abbrüche sind also vergleichsweise selten. Abbrecher/innen weisen nach dieser Studie keine relevanten Unterschiede in der sozialen Herkunft auf. Jedoch haben sie geringfügig schlechtere

Abiturnoten und häufiger eine Eignungsprüfung statt des Abiturs abgelegt. Zudem haben sie häufig relativ pragmatisch über Studienplatz und –ort entschieden. Überdies ist aber offenbar die Gruppe der Abbrecher/innen zu differenzieren und wenig heterogen. So sei ein Drittel der Untersuchten Fachwechsler und verlasse nicht das Hochschulsystem. Es entsteht das Bild von Abbrecher/innen, die zwar einerseits konkrete Anlässe nennen können, aber letztlich aufgrund mangelnder Passung zwischen eigenen Vorstellungen, Zielsetzungen, Berufsvorstellungen und dem real erlebten Studium abbrechen. Im Zuge dieser Entwicklung verändert sich dann offenbar vielfach das Verhältnis zum Studium. Diese Prozesse sind also wesentlich häufiger als reales Versagen im Sinne des Nichtbestehens äußerlicher Anforderungen zu lesen. Auch anderweitige, etwa familiäre Verpflichtungen sind, dies gilt auch für Geldsorgen, offenbar seltener ein Grund für Studienabbruch, als man in der Draufsicht meinen könnte. Damit hat offenbar „das Gefühlsbarometer“ (Genecka/Gesk, 1996, 181) zwar hohe Bedeutung. Es steht aber von anderen Faktoren wie dem Grad der Vorinformation über den Studiengang und der reflexiven Auseinandersetzung mit ihm im Vorfeld wiederum im Zusammenhang. Die Autor/innen sehen an dieser Stelle auch die Hochschule in der Pflicht: „In manchen Fällen hätte dieses Defizit durch eine besser strukturierte ‚Übersichtlichkeit‘ der Studienverhältnisse an der Hochschule möglicherweise kompensiert werden können“ (ebenda, 182). Interessant wäre vor diesem Hintergrund, warum und wohin die Fachwechsler/innen übergehen, um Aufschluss darüber zu erhalten, welche Faktoren es sind, die den je folgenden Studiengang attraktiver erscheinen ließen als den vorangegangenen.

Außerdem verdient auch, wie die Autor/innen die Rolle von schwierigen Rahmenbedingungen im System Hochschule interpretieren. Diese „tragen durchaus zum Abbruch eines Studiums bei, aber eher als Schlusspunkt in einem durch andere Variablen primär stimulierten kumulativen Erfahrungs- und Entscheidungsprozess“ (ebenda, 189). Die Ergebnisse der Untersuchung veranlassen die Autor/innen dazu, weitere und klarere Profilentwicklung bei pädagogischen Studiengängen zu postulieren. Außerdem schlagen sie individuelle Studieneingangsberatung, valide Berufseignungstests (für Lehrer/innen) und eine frühere Leistungsrückmeldung im Studium vor.

Marianne Gertsch veröffentlicht 2002 die Ergebnisse einer Evaluation eines dreijährigen Diplomlehrgangs Erwachsenenbildung an der Universität Bern. Trotz strukturell anderer Bedingungen als in einem Diplomstudiengang sind die entsprechenden Ergebnisse für die vorliegende Arbeit interessant. Denn Gertsch intendiert, anhand einer Befragung ehemaliger und aktueller Teilnehmer/innen die Wirksamkeit des wesentlich auf Selbstorganisation abzielende „Lehr-/Lerndesigns“ (Gertsch, 2002, 294) zu prüfen. Das ‚Design‘ dieses Lehrgangs hebt sich dabei von der üblichen Vorstrukturierung solcher Lehrgänge in der Schweiz ab: „Der thematische Aufbau und die Struktur des Diplomlehrgangs (...) sind in dem Sinn außergewöhnlich, als dass es kein Curriculum, keine vorgegebenen Lernziele und –inhalte und somit auch keine festgelegte Abfolge zu bearbeitender Themen gibt“ (ebenda). Die äußere Struktur der Studienumgebung bestehe lediglich in der Setzung einiger Themenschwerpunkte sowie der Begleitung durch Kurs-, Projekt- und Organisationsleitung. Auch die Auflösung fester Jahrgänge ist mit der Studienstruktur des hannoverschen Studiengangs vergleichbar. Dabei gelte „das ‚Holprinzip‘ für die Lernenden“ (ebenda, 295). In diesem Lehrgang heiße „Lernen, sich selber durch Eigeninitiative und Nutzung von Ressourcen in den drei Kompetenzbereichen (d.h. Kurs-, Projekt- und Organisationsleitung) weiterzuentwickeln“ (ebenda, H. i. O.). Im beschriebenen Lehrgang findet keine ‚klassische‘ Lehre statt, „sondern je nach Bedarf der Lerngruppen“ (ebenda) und auf Anfrage unter Einbezug externer Fachreferent/innen. Mit 62 Absolvent/innen und aktuellen Teilnehmer/innen wurden dann Interviews geführt. Die Ergebnisse zerfallen für die Autor/in in zwei Bereiche. So werden Lerneffekte vor allem „im persönlichen und/oder sozialen Bereich“ (ebenda) ausgemacht. Darunter finden sich dann sowohl Aspekte der persönlichen

Weiterentwicklung (etwa ‚größere Selbstsicherheit‘) als auch Selbstlernkompetenzen (etwa ‚selbstständig lernen können‘). Als offenbar weitaus schwächer kristallisieren sich fachlich-inhaltliche Lernfortschritte heraus (etwa ‚Methodik/Didaktik der Erwachsenenbildung‘). Es scheinen in diesem Zusammenhang unter anderem auch Aspekte der Selbstmotivation bzw. persönlichen Sinnkonstruktion auf, die jedoch leider nicht als solche expliziert werden. Die Autorin ist erstaunt, „wie oft Befragte berichtet haben, in der dreijährigen Diplombildung keine Literatur verarbeitet zu haben“ (ebenda). Insgesamt stimmen, so Gertschs Resümee, die Befragten dem ‚Lehrgangsdesign‘ zu. Die überwiegend ‚persönlichen und sozialen‘ Kompetenzen, die nach eigenen Angaben erworben wurden, werden als nützlich auch im beruflichen Handeln erlebt. Jedoch sei es der Mehrheit der Befragten im Zuge des Lehrgangs schwer gefallen, inhaltliche und persönliche Lernfortschritte „zur Deckung zu bringen“ (ebenda, 296). Das Resümee: für einen großen Teil der Lernenden führe offenbar das spezifische ‚Design‘ des Lehrgangs zu einer „Orientierungslosigkeit und Verwirrung über die eigenen Lernziele, -prozesse und -fortschritte. Hier nun erscheint der Verweis auf die Verantwortung jedes und jeder einzelnen Lernenden für den eigenen Lernprozess wenig hilfreich“ (ebenda). Dabei verweist sie auf unterschiedliche wissens- und lernbezogene Kompetenzstände von Anfänger/innen. „In diesem Sinne stellen Lernanlagen, die dem individuellen Lernprozess der Lernenden maximalen Raum lassen, sehr hohe Ansprüche an die Kompetenz der Lehrenden, respektive der Lernbegleitenden“ (ebenda, 297). Damit wird vor allem deutlich, dass gering strukturierte Lern- bzw. Studienumgebungen, wie sie für den hannoverschen Studiengang weiter oben beschrieben wurden, andere, aber nicht weniger umfangreiche didaktische Aufgaben für die Institution beinhalten. Dabei scheint, so deutet Gertsch die Ergebnisse selbst (vgl. ebenda), auch ein Augenmerk auf die Sinnkonstruktion gegenüber *Lerninhalten* notwendig zu sein. So macht Gertsch die Gefahr aus, dass sich der Lernprozess von den fachlichen Inhalten entfernt „und sich praktisch vollständig auf die persönliche Ebene“ (ebenda) verlagert.

Birte Egloff untersucht 2002 die Entwicklung studentischer Deutungsmuster gegenüber dem Praktikum. Dabei vergleicht sie auf Basis von 17 qualitativen Interviews im Rahmen einer Deutungsmusteranalyse Medizin- mit Diplompädagogik-Studierenden. Sie stellt zunächst fest, dass Studierende beider Studiengänge dem Praktikum eine ähnliche Rolle im Studium zuweisen. Die sehr unterschiedliche Strukturierung wie auch inhaltlich-professionelle Ausrichtung der beiden untersuchten Studiengänge hatte also wenig Einfluss auf die Konstruktion von Deutungsmustern Studierender gegenüber ihrem Praktikum. Quer dazu macht sie jedoch eine große Vielfalt verschiedenster Aneignungen des Praktikums unter Studierenden aus. Verdichtet auf vier Deutungsmuster finden sich dann eher lern-, eher berufs-, eher biografie- und eher lebensweltbezogene Aneignungen des Praktikums.

Lernstilforschung

1989 untersuchen Monika Schmidt und Martin Beyersdorf mittels ausführlicher Interviews die Studien- und Berufssituation von 24 Studierenden der Erwachsenenbildung in Hannover. Bezogen auf das Studium lassen nach Aussage der Autor/innen die stark pluralisierten biografisch- persönlichen Hintergründe nur mühsam eine Typisierung zu. Auch sei „für über die Hälfte der befragten das Studium kein Lebensmittelpunkt“ (Schmidt/Beyersdorf, 1989, 163); während dennoch bis zu zwei Dritteln der Studierenden relativ zufrieden mit dem Studium seien (ebenda, 165).

Unabhängig davon finden die Autor/innen vor allem zwei Gruppen, was das Erleben von und Intentionalität gegenüber dem Studium angeht. Eine große Gruppe, von der die Autor/innen annehmen, sie könne etwa die Hälfte der Studierenden ausmachen, ist an der Entwicklung „individuum-zentrierter Fähigkeiten“ (ebenda, 164) interessiert. Eine möglicherweise fast ebenso große Gruppe sucht den „berufs- und anwendungsorientierten Kompetenzerwerb“

(ebenda). Hingegen betone nur eine sehr kleine Minderheit „wissenschaftlich-theoretische Qualifizierungsinteressen“ (ebenda). Was das Aufeinandertreffen individueller Verwendungsmotive und Studienangebot angeht, machen die Autor/innen schließlich eine Kluft aus: „theoretische Qualifizierungsmöglichkeiten werden hoch eingeschätzt, obwohl sie nur nachgeordnet interessieren; die starken Interessen an Praxisorientierung werden eher enttäuscht“ (ebenda, 166).

Die genannten Studienmotive lassen sich sodann Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Mileuzugehörigkeit usw. nicht eindeutig zuordnen. Lediglich die Gruppe jüngerer Studierender sticht schon damals hervor, die relativ breite Verwendungszwecke an das Studium heranträgt: „ihnen ist gemeinsam wichtig, ‚berufliche Kompetenzen zu erwerben‘, ‚für sich und ihr Leben zu lernen‘ und ‚sich mit interessanten Inhalten‘ zu befassen“ (ebenda, 165).

Die Ergebnisse dieser Studie sind sicherlich aufgrund ihres Alters nur bedingt auf heutige Bedingungen übertragbar. Insbesondere strukturelle Hintergründe bzw. deren subjektive Konstruktion könnten sich verschoben haben. Dies beträfe möglicherweise Teile der oben dargestellten ‚heimlichen Lehrpläne‘, etwa die Herangehensweise an den Arbeitsmarkt schon im Studium, Rahmenbedingungen wie die drohende bzw. mittlerweile eingetretene Einführung von Studiengebühren, die Wahrnehmung des Studiengangs von außen usw. Weiterhin gültig ist hingegen sicherlich das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxisorientierung sowie in groben Linien die ausgemachten ‚Studier- bzw. Intentionenmuster‘.

Benedikt Sturzenhecker geht in seiner 1993 erschienenen Dissertation der Frage nach, wie Studierende der Diplompädagogik ihr Studium umsetzen. Relativ bald focussiert er seine Arbeit jedoch im Wesentlichen auf das Theorie-Praxis-Problem im Studiengang und weicht damit von der hier vorliegenden Fragestellung stark ab. Seine Ergebnisse finden sich bereits unter 2.2.4 in dieser Arbeit wieder.

Fazit zum Forschungsstand

Der Forschungsstand erscheint lückenhaft, punktuell und in seinen Ergebnissen sehr vielschichtig. Dies ist sicherlich vor allem der Tatsache geschuldet, dass qualitative Studien dominieren. Diese stützen sich naturgemäß auf kleine Samplings und werden sowohl methodisch als auch in ihrer Ergebnisstruktur stark abhängig von ihren meist spezifischen Fragestellungen entwickelt. Daher sollen an dieser Stelle selektiv diejenigen Ergebnisse aufgegriffen werden, die für die wiederum hier vorliegende Fragestellung von Bedeutung sein könnten.

Deutlich wird, dass Studierende sich in ihre Hochschullernumgebung erst allmählich einfinden. Damit sticht die Studieneingangsphase einmal mehr als hochschuldidaktisch sensibler Übergang hervor. Dies dürfte, folgt man der in dieser Arbeit aufgebauten Argumentationskette, vor allem für solche Studiengänge gelten, die aufgrund formal geringer Strukturierungen von außen sowie aufgrund brüchiger ‚Identität‘ Gestaltungsaufforderungen an die Studierenden stellen, die diese möglicherweise aus bisherigen Lehr-Lernzusammenhängen nicht in dieser Form kennen.

Bei Egloff findet sich, hier bezogen auf das Praktikum, der Hinweis, dass die Gestaltung des Studiums durchaus stark durch Persönlichkeitsaspekte beeinflusst wird, deren Entwicklung letztlich von gesellschaftlichen Zuschreibungen und Sozialisationsstrukturen nicht trennbar sind. Darauf weist hin, dass in Egloffs Studie sehr unterschiedliche Studiengänge verglichen werden, das Praktikum von Studierenden jedoch, zwar individuell, aber studiengangübergreifend nicht basal unterschiedlich konstruiert wird. Unabhängig von der

nur gering gegebenen Vergleichbarkeit von qualitativ entwickelten Forschungsergebnissen erscheint vor diesem Hintergrund die Aneignung des Studiums als ein individueller Konstruktionsprozess. Bei diesem wird die jeweilige Lernumgebung aus je eigener Perspektive gedeutet und mittels eines individuellen Handlungsmusters umgesetzt. Studierende reagieren nicht in gleicher Weise auf die Gestaltungsaufforderungen des Studiums. Deren Deutung und Konstruktion wird eher von mitgebrachten Lernerfahrungen, -fähigkeiten, Erwartungen und Persönlichkeitsaspekten mit beeinflusst. Und doch bedeuten gerade die Freiräume, die etwa der Diplomstudiengang EB bietet, offenbar keineswegs ‚luftleere‘ Räume auf Seiten des Studiums als eine Lernumgebung. Es wirken hier durchaus auch Faktoren aus der Ebene der spezifischen Lage eines Studiengangs, bisher konkretisiert als ‚heimliche Lehrpläne‘. Bei Friebertshäuser und Egloff werden auch gesellschaftliche Strukturen wie generelle Individualisierungsprozesse herausgearbeitet. Es finden sich also innerhalb einer Studienumgebung mehr oder weniger implizite Handlungs- und Gestaltungsaufforderungen. Sowohl deren Ausdeutung als auch die Abschätzung möglicher Konsequenzen eigenen Handelns (oder Unterlassens) scheint dann wiederum eine individuelle Aufgabe und Verantwortung zu sein. Dies dürfte vor allem dann gelten, wenn diese Gestaltungsaufforderungen viele Entscheidungsmöglichkeiten beinhalten, also relativ schwach durch etwa Studienformalia, ein vergleichsweise klares Spektrum möglicher beruflicher Handlungsfelder usw. konturiert werden.

Studierende scheinen vor allem im Bereich des heimlichen Lehrplans ‚entgrenztes Tätigkeitsspektrum‘ durchaus mittels aktiver Gestaltung zu reagieren. Die Forschungsergebnisse verweisen hier wiederholt auf eine im Vergleich zu anderen Studiengängen überdurchschnittliche Aktivität. Die Studierenden suchen nach Praxiserfahrungen und Zusatzqualifikationen, dies sehr häufig auch schon während des Studiums oder gar davor. Jedoch ist Vorsicht geboten. Das hohe Aktivitätsniveau der Studierenden wäre noch zu deuten im Hinblick auf die individuelle, subjektive Wahrnehmung und reflexive Deutung der eigenen Aktivitäten durch die jeweilige Studierende selbst. Oder anders: sind die Studierenden mit ihrem eigenen Weg hier subjektiv zufrieden? Haben sie damit tatsächliche Erfolge im Hinblick auf den Statusübergang zum Arbeitsmarkt? Oder reagieren sie subjektiv eher planlos auf heimliche Lehrpläne und das Aktivitätsniveau von Kommiliton/innen?

Beachtung sollte hier auch das Ergebnis Beyersdorfs bzw. Schmidts finden, dass nur wenige Studierende explizit nach Theorieinhalten suchen, sondern ein großer Teil der Pädagogikstudierenden eher beruflich relevante Qualifikationen sucht. Eine wichtige Aufgabe des EB-Studiums im Zusammenhang mit den schon andiskutierten ‚heimlichen Lehrplänen‘ könnte, dies bestätigt sich erneut, daher sein, in Theorie Praxisrelevanz zu erkennen. Möglicherweise steckt hier auch ein großes ‚Enttäuschungspotenzial‘ in der Konzeption des Studiengangs. Dem widerspräche jedoch das Ergebnis, dass Studierende überwiegend große Zufriedenheit mit ihrem Studiengang ausdrücken.

Ebenfalls interessant ist der von Genecka und Gesk angedeutete Zusammenhang des jeweiligen individuellen Verhältnisses zum eigenen Studium einerseits und der motivationalen ‚Anfälligkeit‘ für Rahmenbedingungen des Studiums. Es scheint, als wenn eine gut informierte, vor sich selbst begründete Studienentscheidung, damit letztlich ein klareres, kommunizierbares Verhältnis zum Studiengang, vor Abbruch schützt. Abbrüche wiederum kommen scheinbar häufig dadurch zustande, dass Studierende das gewählte Studium genauer und detaillierter kennen lernen und dann als nicht passend für sich selbst einschätzen. Für den vorliegenden Zusammenhang ist besonders interessant, dass ‚heimliche Lehrpläne‘ und daraus erwachsende Gestaltungsaufforderungen sich nicht so explizit und schnell wahrnehmen bzw. benennen lassen wie etwa klare Formalstrukturen. Dies könnte als

ein Hinweis auf Selektionsprozesse ‚unter der Oberfläche‘ gedeutet werden. Oder anders: möglicherweise ist der Diplomstudiengang EB mit seinem spezifischen Profil an mehr oder weniger expliziten Gestaltungsaufforderungen vor allem passend für bestimmte ‚Typen‘ von Studierenden. Diese können möglicherweise Anforderungen für sich explizieren, hat also einen guten Zugang zu einer reflexiven Ebene, auf der Umgebungsfaktoren wahrgenommen, bewusst reflektiert und in Zusammenhang mit der Selbstwahrnehmung gebracht werden. Die daraus abzuleitende hochschuldidaktische Frage wäre dann, inwiefern Studierende bei der Ausbildung einer solchen Reflexionsebene unterstützt werden könnten.

Insgesamt schält sich damit heraus, dass der Diplomstudiengang EB mit seinen Gestaltungsaufforderungen hohe Anforderungen an die Studierenden stellt. Auch in der Literatur ist er darin nicht unumstritten: „Die negative Seite dieser offenen, sehr stark auf Selbststudium und Eigenverantwortung abzielenden Konzeption besteht zum einen darin, dass dem Studiengang oft eine allzu große Beliebigkeit und Unverbindlichkeit vorgeworfen wird. Zum anderen darin, dass sie für Studierende, die weniger gut mit derartigen Strukturierungen zurechtkommen, eher belastend sind und nicht selten zum Studienabbruch führt (sic!)“ (Egloff, 2002, 18; vgl. Olbertz, 2002, 208). Friebertshäuser resümiert ganz ähnlich. eE brächen „diejenigen ab (...), die die freie Form des Moratoriums nicht ertragen, die nicht gelernt haben, selbstverantwortlich mit den Studienanforderungen umzugehen“ (Friebertshäuser, 1992, 300).

Als nächstes wird der lerntheoretische Verständnishintergrund entwickelt, um von der hier herausgearbeiteten Lage des Studiengangs aus eine Verbindung zu den Studierenden und ihrer Perspektive herzustellen.

3. Selbst gesteuertes Studium

„Was wissen wir überhaupt darüber,
was Lernende (...) an Wissen erarbeiten wollen?“
(Edmund Kösel, 1996, 91)

Das vorangegangene Kapitel hat herausgearbeitet, wie evidente und immanente Faktoren des EB-Studiums Gestaltungsaufforderungen an Studierende stellen. In diesem Kapitel wird nun versucht, diese mit dem bisher im Feld der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung geführten Diskurs um ‚selbst gesteuertes Lernen‘ theoretisch zu fassen.

Eine solche Übertragung dieses primär psychologisch-andragogischen Diskurses auf hochschuldidaktische Fragestellungen hat es m. W. in dieser Herangehensweise noch nicht gegeben³². In der Literatur zu hochschuldidaktischen Themenkreisen finden sich lediglich vereinzelte Hinweise auf die „Grundvorstellung von der Lernhaltung“ (Krapp/Weidenmann, 2001, 488) Studierender, die an Hochschulen quer durch alle Studiengänge vorhanden sei. Diese Vorstellung von autonom handelnden Studierenden stütze sich im Wesentlichen darauf, dass Studierende – im Vergleich mit Schüler/innen – das Studienfach in gewissem Maß als junge Erwachsene selbst wählen. Daher seien sie „in hohem Maße am Studienfach und seinen Inhalten interessiert“ (ebenda). Krapp und Weidenmann merken zu Recht an, dass solche Vorstellungen wenig darüber aussagen, „wie sich Lernen in der Praxis vollzieht. Betrachtet man Studierende in der Lernumwelt Hochschule, so stellt sich unmittelbar die Frage, inwieweit Studienanfänger *tatsächlich* der Vorstellung des ‚autonomen Lerners‘ entsprechen“ (ebenda, H. D. B.).

³² Eine Ausnahme stellt die 2000 erschienene Dissertation Wosnitza dar. Wosnitza geht allerdings mit anderen Fragestellungen eher quantitativ über skalierte Fragebögen an das Thema heran.

3.1. Selbst gesteuertes Lernen – ein andragogischer Diskurs

Wie zu zeigen sein wird, handelt es sich bei dem, was gegenwärtig unter selbst gesteuertem Lernen diskutiert wird, keineswegs lediglich um „Lernen en passant“ bzw. „inzidentelles Lernen“ (Siebert, 2000, 319). Auch bezieht sich der Begriff nicht, wie er vielleicht suggerieren könnte, speziell auf praktisches Lernen im Alltag. Der Diskurs hat einen theoretischen Abstraktions- und Fundierungsgrad erreicht, der ihn nicht an bestimmte Lernfelder, etwa praktisches Lernen in der Erwachsenenbildung, bindet. Er kann gegenwärtig vielmehr als theoretisch fundierte Hintergrundfolie dienen, um menschliche Lern- und Erkenntnisweisen bzw. Möglichkeiten und Grenzen ihrer didaktischen Gestaltbarkeit zu verstehen.

Es dürfte schon deutlich geworden sein, dass der Diplomstudiengang EB den Studierenden ein hohes Maß an Selbststeuerung abverlangt. Wo formale Strukturen zurück treten, öffnen sich in der jeweiligen Lernumgebung Entscheidungs- und Gestaltungsräume. Diese können sich sowohl auf eine subjektiv befriedigende eigene Profilentwicklung beziehen als auch auf den Umgang mit etwa schwierigen Rahmenbedingungen.

Das Konzept selbst gesteuerten Lernens kann nun, als theoretische Verständnisfolie für den Blick auf den *studentischen* Umgang mit Gestaltungsanforderungen des EB-Studiums, erste gehaltvolle Kategorien erbringen. Zudem bietet es die Möglichkeit, die herausgearbeiteten Offenheiten, Entscheidungsräume und die brüchige Identität des Studiengangs nicht vorschnell zu bewerten. Sie werden eher sie in ihrem *didaktischen* Potenzial (anstatt pragmatisch-politisch) beurteilbar. Denn das Konzept selbst gesteuerten Lernens fragt danach, inwiefern solche Freiräume nicht unter bestimmten Bedingungen didaktisch wünschenswert, aber auch gestaltbar und stützbar sein können.

Damit kann schließlich die Folie ‚selbst gesteuertes Lernen‘ auch der für den Schluss dieser Arbeit angezielten hochschuldidaktischen Diskussion inhaltliche Nahrung bieten. Hier – allerdings ganz überwiegend für den außeruniversitären Bereich – finden sich nämlich vielfältige didaktische Konzepte und Umsetzungsberichte.

3.1.1. Der Diskurs um selbst gesteuertes Lernen

Die Wurzeln dessen, was gegenwärtig unter dem Stichwort ‚selbst gesteuertes Lernen‘ diskutiert wird, werden zumeist in bildungspolitischen Debatten der siebziger Jahre verortet (vgl. Gnahn/Seidel, 1999, 27; Nounla, 2004, 20; Meisel, 2002, 132; Siebert, 2006a, 13 f.).

Herkunft des Konzepts

Einige Autor/innen lenken den Blick auch auf weit davor liegende Grundideen. So sieht etwa Dietrich im selbst gesteuerten Lernen „ein seit langem bekanntes pädagogisches Ideal, das bis ins alte Griechenland zurück verfolgt werden kann“ (Dietrich, 1999, 14). Für Siebert entsteht das Konzept zumindest in seiner diskursiven Grundfigur während des andragogischen ‚Richtungsstreits‘ der Weimarer Volksbildung. Hier werden bereits pädagogische Vorstellungen von ‚Bildung als Selbstbildung‘ dem vorherrschenden Vermittlungsgedanken entgegen gesetzt (vgl. Siebert, 2006a, 9 ff.). Konrad und Traub schließlich sehen die gedankliche Wurzel selbst gesteuerten Lernens in der Reformpädagogik (Konrad/Traub, 1999, 16). Faulstich zählt „Impulsphasen“ (Faulstich, 1999, 25) für die Idee der Selbststeuerung bei Lernprozessen auf. Diese hätten schon je damals zu praktischen Umsetzungen geführt, etwa Enzyklopädien in der Aufklärung oder den bürgerlichen Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts.

In den siebziger Jahren beginnt zunächst die schon oben angesprochene „Karriere des ‚Selbst‘ – zumindest in Westdeutschland“ (Siebert, 2006a, 13). Emanzipatorische, didaktische, bildungspolitische und Mündigkeitsargumentationen sehen „kapitalistisch-industriegesellschaftliche Rationalität“, „Machbarkeitswahn“ und „Technologieglaubigkeit“ (ebenda, 14) als gesellschaftliche Entmündigungstendenzen gegenüber dem Individuum. Ein zentrales Postulat ist demgegenüber die Entschulung, teilweise auch Entinstitutionalisierung von Bildung und Lernen. Bildung wird als Befähigung des Individuums, sich selbstständig, damit so weit als möglich unabhängig von gesellschaftlichen Machtverhältnissen fortentwickeln zu können gesehen. Für Siebert sind die 68er Studentenbewegung und die späteren ‚Neuen sozialen Bewegungen‘ wesentliche Motoren der vielfältigen praktischen Umsetzungsversuche dieses Kernpostulats (vgl. ebenda). Indes hat der Diskurs mittlerweile die Ebene eher lerntheoretischer Argumentationen und Fundierungen erreicht.

Diskurse um selbst gesteuertes Lernen

In den neunziger Jahren wächst die Bedeutung des Gedankens der Selbststeuerung (vgl. Siebert, 2006a, 17 ff.). Die Gründe hierfür sind vielfältig; zum Teil entspinnen sich kontroverse Diskussionen um das Konzept.

- Gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen: Dabei wird häufig auf die Individualisierungsthese (Beck, 1986) rekurriert (vgl. Kade, 2001, 20). Danach stehen dem heutigen Individuum immer mehr Möglichkeiten offen, sein Leben auszugestalten. Dies bedeutet einerseits Freiheit, andererseits jedoch auch Entscheidungs- und Gestaltungsdruck (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 238; Heuer, 2001, 18; Merckens, 2003; Weinert/Schrader, 1997, 296 f.). Hieraus entsteht dann Bedarf nach Entscheidungshilfe sowie Lernbedarf. Verstärkt wird diese These durch die der Entwicklung zur Informations- bzw. Wissensgesellschaft³³: „Neben dem Geld steigt das Wissen zu einem dominierenden Äquivalent innerhalb der Gesellschaft auf“ (Merckens, 2003, 41). Als Knotenpunkte für entsprechende Lernbedarfe finden sich dann berufliche Flexibilität, Navigation durch die Informationsflut, Umgang mit biografischen Diskontinuitäten in allen Lebensbereichen oder Anforderungen an interkulturelle Kompetenz (vgl. Dietrich, 2001b, 20; vgl. Dubs, 1999, 58). Lernanforderungen dieser Art, so die Annahme, können nicht durchgehend mit institutionellen Angeboten abgedeckt werden³⁴. Denn sie entstehen individualisiert und kurzfristig und haben keine lebenslange Gültigkeit mehr. „Die Fähigkeit, *selbstgesteuert* zu lernen, entwickelt sich somit zu einem Auslesekriterium – vor allem im beruflichen Zusammenhang. Dies unabhängig von Bildungsniveau oder Tätigkeitsfeld“ (Dietrich, 2001b, 78, H. D. B.).
- Der beschleunigte Fortschritt in den Informations- und Kommunikationstechnologien wird in Bezug auf selbst gesteuertes Lernen zugleich als Lernherausforderung und Lernchance gesehen (vgl. Arnold, 2001d, 58). Das lernende Individuum muss sich zunehmend mit diesen Technologien auseinandersetzen. Dies im Sinne eines weiteren gesellschaftlichen Auslesekriteriums, das potenziell eine Wissenskluff vergrößere

³³ Für Reinmann-Rothmeier und Mandl ist unter ‚Wissensgesellschaft‘ eine Gesellschaft zu verstehen, „in der Wissen immer zentraler wird als Voraussetzung für die Verständigung auf gemeinsame Ziele, für die Sicherung der wirtschaftlichen Entwicklung sowie für das soziale Handeln und *die gesellschaftliche Position des Einzelnen*“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl, 2000, 38, H. D. B.).

³⁴ Dass diese Anforderungen ohnehin auch strukturell im Widerspruch zu derzeitigen Ausbildungs- und Bildungsbedingungen in Deutschland stehen, stellt Wosnitza fest (vgl. Wosnitza, 2000, 4). Damit ist die Rolle der Bildungsinstitution, wie noch zu zeigen sein wird, gerade im Fall selbst gesteuerten Lernens nicht geklärt. Faulstich sieht vor diesem Hintergrund den Begriff des selbst gesteuerten Lernens zeitweise zu einer „Wärmemetapher“ (Faulstich, 1999, 24) werden, die vor allem Polemiken und Verkürzungen in den Diskurs einbringe.

(vgl. Faulstich, 1999b, 26)³⁵. Das Individuum kann sie aber auch umgekehrt als immer bessere Lernmedien nutzen. Faulstich und Zeuner bescheinigen im Jahr 1999, der Diskurs um neue Medien in der Bildungsarbeit stehe didaktisch noch am Anfang (vgl. Faulstich/Zeuner, 1999b, 20). Mittlerweile betritt diese Diskussion das Terrain theoretisch-didaktischer Auseinandersetzung (vgl. Apel/Kraft, 2003, 9). Gerade bezogen auf die anfangs relativ häufigen Gleichsetzungen selbst gesteuerten Lernens mit multimedialem Lernen zeigen sich zunehmend auch Grenzen bisheriger Diskurse für den menschlichen Lernprozess. Wesp definiert E-Learning schlicht als „Lernen mit dem Computer“ (Wesp, 2003, 178). Er betont damit, dass es im Wesentlichen zunächst ein Einzellernprozess sei. Als eine aktuelle Konsequenz wird auf die Idee des ‚Blended Learning‘ gesetzt, bei dem sich Phasen der multimedialen Alleinarbeit mit Präsenzphasen abwechseln (vgl. Apel, 2001, 68; Wahl, 2002, 10 ff.). Die Frage nach der je sinnreichen Kombination der Elemente eines Blended-Learning-Arrangements ist nichts weniger als die auch für diesen Bereich ebenso fällige wie komplexe Frage danach, wie viel Steuerung bzw. Freiheit das Individuum oder die Gruppe in welcher Phase eines Lernprozesses benötigen.

- Eine häufig anzutreffende Ebene ist das Argument Neuer Lernkulturen. Unter Lernkulturen werden unausgesprochene Vertrautheiten und Selbstverständlichkeiten, also Übereinkünfte über Lernen in einer Gesellschaft verstanden (vgl. Arnold, 2001a, 200). Der Bedeutungszuwachs von selbst gesteuertem Lernen korrespondiert hier mit dem Postulat *Neuer Lernkulturen*. Solche sind für Arnold und Schüßler mit einem Wechsel des pädagogischen Blickwinkels verbunden. „Es geht nicht mehr in erster Linie darum, das einzelne Individuum vorbereitend an den Wandel anzupassen, es muss vielmehr immer stärker darum gehen, die qualifikatorischen Voraussetzungen für eine Wandlungsfähigkeit der Subjekte zu entwickeln und zu fördern“ (Arnold/Schüßler, 1998, 17). Selbst gesteuertes Lernen steht damit für prinzipiell anderes Denken über menschliche Lernprozesse und deren bildungspolitische Umsetzung in Adaptation an aktuelle gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Dabei entkoppeln sich zunehmend Vermittlung und Aneignung (vgl. ebenda). In Zuge dessen werden übergreifende Kompetenzen zur Orientierung und zum Wissenserwerb gegenüber inhaltlichen Wissensaspekten aufgewertet (vgl. etwa Dewe, 2001a, 69). Siebert erkennt hinter der wachsenden Bedeutung selbst gesteuerten Lernens zwar kein basal neues Argument (vgl. Siebert, 2006a, 18). Er attestiert jedoch insgesamt einen beginnenden Perspektivwechsel. Dieser zeige sich u. a. in einem ausgeweiteten Lernbegriff. Dieser messe sich nicht mehr an formalisierten Abschlüssen, sondern sei zunehmend „enger mit einem Konzept ‚kluger Lebensführung‘ verknüpft“ (ebenda, 20) sei, also einer Haltung lebenslangen Lernens. Dass dieser Perspektivwechsel gleichwohl in der (Weiterbildungs-) Praxis noch eher selten umgesetzt werde, betont auch Kösel (vgl. Kösel, 1996, 92).
- Selbst gesteuertes Lernen betont die Lerner/in, die quasi zu ihrer eigenen Didaktikerin wird. Zuweilen wird dies als bildungspolitische Rationalisierung, als Möglichkeit bildungsinstitutionellen Rückzugs aufgefasst bzw. werden solche Argumentationen befürchtet (vgl. Faulstich/Zeuner, 1999a). Dietrich etwa nimmt eine „Debatte um Entinstitutionalisierung unter ökonomischen Vorzeichen“ (Dietrich, 1999, 15) wahr, in der „es auch um Deregulierung, Rückzug des Staates, Kostensenkung und Kundenorientierung“ (ebenda) gehe. Gegen solche Rationalisierungen argumentieren Autor/innen, die – teilweise empirisch gestützt – von anderen, eher höherwertigen bildungsinstitutionellen Bedingungen ausgehen, soll selbst gesteuertes Lernen

³⁵ Neuere empirische Untersuchungen zur Nutzung des Internet weisen jedoch darauf hin, dass sich die auf das Internet bezogene Kompetenzkluft zwischen ‚typischen‘ (weißen, jungen, männlichen, technikbegeisterten) und anderen Nutzergruppen langsam schließt (vgl. Apel, 2003, 59).

gelingen (vgl. Kraft, 2001, 44 f.). Im neueren Diskurs scheint die Befürchtung institutionellen Rückzugs jedoch eher einem Verständnis zu weichen, das selbst gesteuertes Lernen und entsprechende bildungspolitische Statements „als Aufforderung zur Entwicklung neuer Angebotsformen und Netzwerke des Lernens“ (Siebert, 2001a, 19) auffasst.

- Es erscheint zunächst unmittelbar nahe liegend, dass Bildung eine „relativ weit verbreitete und relativ unumstrittene Begründung für selbst gesteuertes Lernen“ darstellt (Kraft, 2002a, 17). Die Verbindung von selbst gesteuertem Lernen mit Mündigkeit, Autonomie und Selbstbestimmung spielt daher vom Aufkommen des Begriffs an eine Rolle im Diskurs. Siebert weist nach einer Darstellung für heutige Perspektiven zentraler Bildungsdefinitionen in diesem Zusammenhang darauf hin, „dass Bildung für *Wilhelm von Humboldt* per se eine selbstbestimmte, selbstgesteuerte geistige Aktivität war“ (Siebert, 1999, 57, H. i. O.). Auch Konrad und Traub sehen einen Zusammenhang, denn Voraussetzung für eine so verstandene Bildung sei, „dass die Bildungsinstitution genügend Anlässe und Gelegenheiten anbietet, in denen ein lernendes Individuum eigene Interessen entwickeln, etwas für wichtig erachten und entsprechend bearbeiten kann“ (Konrad/Traub, 1999, 29), also letztlich selbst gesteuertes Lernen ermögliche.

3.1.2. Definition und Abgrenzung

Die bisher dargestellten Begründungsebenen für das Konzept zeigen, dass die Diskussion sich gegenwärtig teilweise noch durch ziel- statt realitätsbasierten Argumentationen und durch Klärungs- und Ordnungsversuche auszeichnet. Wie sich zeigen wird, ist die vielfach beklagte Unklarheit des Begriffs (vgl. Dietrich, 2001a, 19; Nounla, 2004, 19) jedoch nur teilweise zu beheben, sondern liegt in der Natur der Sache. Es sollte nicht vergessen werden, dass der Begriff ‚Selbst gesteuertes Lernen‘ ja gerade die *Abwesenheit* einer statischen und damit beschreibbaren Struktur meint. Er versucht die Steuerung des Lernprozesses auf Seiten der Lerner/in, damit interindividuell höchst unterschiedliche situative Lernbedarfe und –prozesse, zu fassen. Damit beschreibt er spannungsreich genau, dann aber punktuell einzelne Lernprozesse einerseits und abstrakt-allgemeinere Strukturen größerer Reichweite andererseits. Letztlich kann man daher derzeit, mit bisher nur wenigen untereinander vergleichbaren Forschungsergebnissen, selbst gesteuertes Lernen eher als ein übergreifendes didaktisches Prinzip zu einer Idee von ‚anderem‘ institutionellem Lernen auffassen. Dabei muss schlicht fraglich bleiben, inwiefern es sich überhaupt unabhängig von einem vorliegenden konkreten Lehr-Lernzusammenhang beschreiben lässt.

Trotz aller Relevanz des Konzepts für die gegenwärtige andragogische Diskussion liegt daher bisher keine allgemein akzeptierte Definition des Begriffs vor (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 239; Siebert, 2006a, 24).

Wie zu zeigen sein wird, lassen sich jedoch, dann allerdings auf abstrakterer Ebene, durchaus Kernelemente von Definitionen selbst gesteuerten Lernens ausmachen. Eine Art ‚kleinster gemeinsamer Nenner‘ ist benannt, wenn Kraft selbst gesteuertes Lernen als eine Lernform charakterisiert, „bei der die Lernenden verschiedene Entscheidungen im Lernprozess selbst treffen“ (Kraft, 2002a, 176).

Findbare Definitionen

Betrachtet man nun aktuell gebräuchliche Definitionen, so weisen sie im Wesentlichen zwei Kernelemente auf, die zusammen gebracht werden. Erstens wird Lernen, differenziert nach dem Steuerungsgrad durch die Lerner/in, als eine Art ‚Freiheitskontinuum‘ aufgefasst. Selbst gesteuertes Lernen ist solchen Definitionen zufolge dann gegeben, wenn das lernende

Individuum sich tendenziell auf Seiten stärkerer Freiheitsgrade bewegen kann (vgl. Konrad/Traub, 1999, 13; Siebert, 2006a, 25; Knoll, 2001, 169). Dabei ist ungeklärt, eventuell auch nicht ohne den spezifischen, konkreten Fall klärbar, an welchem Punkt des Kontinuums selbst gesteuertes Lernen beginnt. Konrad und Traub weisen darauf hin, dass beide Pole nicht in Reinform auftreten: „Eine reine Fremdsteuerung ist nicht denkbar, da externe Einflüsse vom Lerner stets kognitiv verarbeitet werden (...) Andererseits ist auch selbstgesteuertes Lernen nur ausnahmsweise in Reinform realisierbar. (...) Da ist immer noch die Charakteristik des Lerngegenstandes“ (Konrad/Traub, 1999, 12). Das zweite Definitionselement findet sich, wenn ‚didaktische‘ Komponenten eines menschlichen Lernprozesses extrahiert werden, auf die sich die schon angedeuteten Freiheitsgrade beziehen können. Diese Komponenten, beispielsweise das Setzen von Lernzielen, finden sich dabei in allen Lernprozessen. Die Besonderheit ist, dass sich diese Elemente im Falle des selbst gesteuerten Lernens zumindest tendenziell *in der Hand der Lerner/in* finden (vgl. Dietrich, 2001a, 22).

Eine häufig zitierte Definition ist die von Knowles, etwa bei Nounla: „Self-directed learning is a process in which the individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes“ (Knowles, 1975, 18, zit. nach Nounla, 2001, 20). Siebert hält diese Beschreibung für „aktuell und konsensfähig“ (Siebert, 2006, 25). Ähnlich definiert Neber und nennt die Komponenten Lernziele, Zeit, Ort, Lerninhalte, -methoden, -partner sowie Selbstbewertung des Lernerfolges (Neber, 1978, zit. nach Deitering, 2001, 18). Weitere, im Wesentlichen deckungsgleiche Definitionen finden sich bei Dietrich, 1999, 15; Dietrich, 2001a, 22 f.; Friedrich/Mandl, 1997, 238; Weinert, 1982, zitiert bei Nounla, 2004, 23).

Eine für die vorliegende Arbeit ebenfalls interessante Definition findet sich bei Konrad und Traub. Sie fassen selbst gesteuertes Lernen auf als „eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Steuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet“ (Konrad/Traub, 1999, 13). Diese Definition ist deshalb hilfreich für den vorliegenden Zusammenhang, weil sie erstens alle ‚konsensfähigen‘ Elemente aktueller Definitionen enthält. Zweitens verweist sie auf übergreifende Steuerungsnotwendigkeiten, wie sie für das EB-Studium und die Ausgestaltung der beschriebenen Aufforderungen angenommen werden. Und schließlich bewegt sich diese Definition auf einer didaktisch-prozessualen Ebene. Sie beschreibt nicht eine generelle Selbststeuerung menschlicher Lernprozesse. Sondern sie bringt die Lerner/in in Verbindung mit ihrer Lernumgebung, innerhalb derer sie bestimmte Komponenten des Lernprozesses für sich ergreift. Hier kann sie also auch, einmal unabhängig von ihren je spezifischen Gründen dafür, ihre ‚per se gegebene‘ Selbststeuerung entfalten. Hier zeichnet sich ein eher ‚didaktisches‘, also die Interaktion der Lerner/in mit der Umgebung betonendes Verständnis von selbst gesteuertem Lernen ab. Es wird im Verlauf dieser Arbeit noch deutlicher werden.

Präzise Definitionen des Begriffs sind auch dadurch erschwert, dass Lernen nicht durchgehend bewusst geschieht. Hierauf verweist explizit Horst Siebert: „Steuerung unterstellt bewusste Regulierung. Viele Lernprozesse ereignen sich jedoch unbewusst, ungesteuert. (...) Wir können unsere Kognitionen und Emotionen nicht wie unseren PKW ‚steuern‘“ (Siebert, 2001a, 26 f.). Auch Siebert sieht darin eine Quelle der oft monierten

Unschärfe des Begriffs: „Selbststeuerung ist deshalb eine *Metapher*, eine bildhafte, ‚uneigentliche‘ Bezeichnung“ (ebenda, 27, H. i. O.).

Begriffliche Abgrenzung

Ein ebenso unübersichtliches Feld war bisher die Abgrenzung des Begriffs von ähnlichen Begriffen, allen voran etwa vom selbst organisierten Lernen. Nounla liefert jedoch eine ebenso vollständige wie plausible Abgrenzung. Dieser wird im Rahmen dieser Arbeit im Wesentlichen gefolgt.

So unterscheidet sie selbst organisiertes Lernen vom selbst gesteuerten Lernen letztlich über die didaktische Ebene. Selbst organisiertes Lernen schafft sich damit seine ‚Infrastruktur‘ „in der Regel außerhalb von Institutionen“ (Nounla, 2004, 44). Demgegenüber bewege sich selbst gesteuertes Lernen zumeist innerhalb gegebener Angebots- und Institutionsstrukturen. Bezüglich beider Begriffe kommt die Autorin zu dem „Schluss, dass sie sich nicht in bestimmten Bereichen überschneiden, sondern dass sie in ihrer Konstitution einen Bereich von Voraussetzungen haben, der sich überschneidet und von dem sich die weiteren Differenzierungen vollziehen“ (ebenda, 44 f.). Zu diesen ähnlichen Voraussetzungen gehören für Nounla ein hohes Maß an Lerner/innen – Eigenaktivität sowie die schon genannten üblichen Komponenten des Lernprozesses tendenziell in Lerner/innenhand. Knoll kommt über eine ganz ähnliche Trennung der Begriffe zu einer Vierfelder-Matrix. Diese ergibt sich aus den Kontinua ‚selbst versus fremd gesteuert‘ und ‚selbst versus fremd organisiert‘:

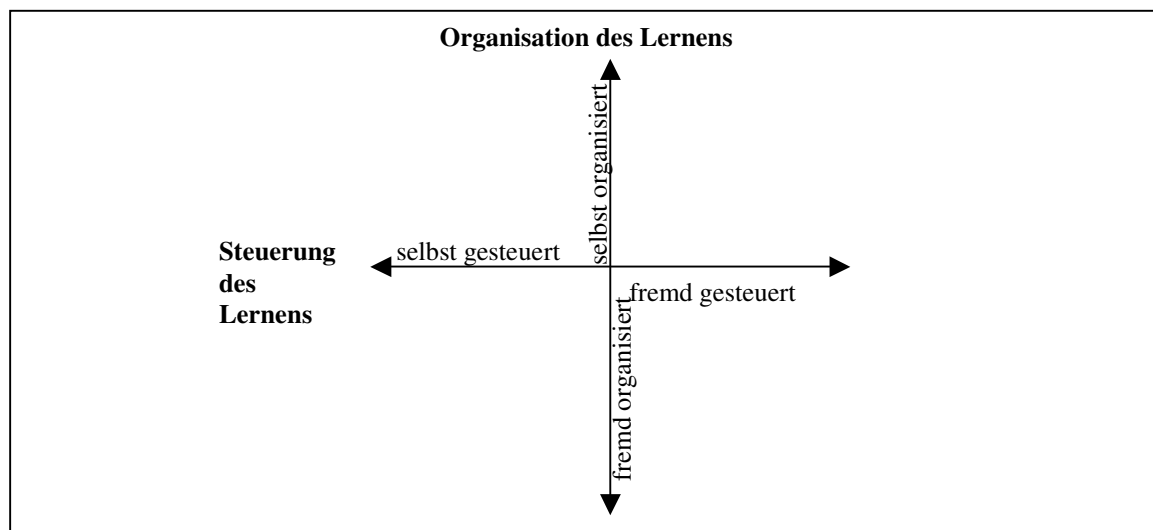


Abb. 3.: Selbstgesteuertes und selbst organisiertes Lernen (nach Knoll, 2001, 170)

Lernprozesse könnten über diese vier Felder genauer nach Steuerungs- und Organisationsgrad differenziert werden (vgl. Knoll, 2001, 170 ff.). So fänden sich etwa selbst entwickelte Lernanliegen, die dann mittels eines selbst gewählten Lernsettings (etwa Expert/in einladen) bearbeitet würden, im Feld ‚selbst gesteuert, aber fremd organisiert‘ wieder. Auch Knoll kommt zu dem Schluss: „In der aktuellen Diskussion scheint mit ‚selbstgesteuertem Lernen‘ im Wesentlichen der Typ ‚fremdorganisiert und selbstgesteuert‘ gemeint zu sein“ (ebenda, 172).

Nounla sieht die Begriffe des ‚Selbstlernens‘, des ‚selbst bestimmten Lernens‘ und des ‚autonomen Lernens‘ als schwer vom selbst gesteuerten Lernen abgrenzbar. Selbst bestimmtes und autonomes Lernen werden offenbar ähnlich verwendet. Beide meinen ein Lernen, das sich völlig unabhängig von äußerlicher Hilfe und Kontrolle entwickelt (vgl. Nounla, 2004, 51 ff.). Es scheint, als unterschieden sie sich vor allem in einer die Autonomie des lernenden Individuums betonenden emanzipatorischen Perspektive auf Lernen.

Demgegenüber bleibt der Begriff ‚selbst gesteuertes Lernen‘ ein im Wesentlichen lerntheoretischer.

Der Begriff des ‚Selbstlernens‘ fluktuiert, so kann man Nounlas Ausführungen verstehen, in seiner jeweiligen Bedeutung zwischen einer Nähe zum selbst gesteuerten Lernen und zu autonomem bzw. selbst bestimmten Lernen. Die Autorin bemängelt den letztlich tautologischen Charakter des Begriffs. Dieser verstärkte sich mit der Einführung der neuen Rechtschreibung, nach der er nun getrennt, also ‚selbst lernen‘ geschrieben werden müsse (vgl. ebenda, 51).

Deutlich dürfte geworden sein, dass zumindest Definitionskerne zum selbst gesteuerten Lernen den skizzierten Gestaltungsaufforderungen im Diplomstudium EB nahe kommen. Viele Aspekte des Studiums, etwa inhaltliche, zeitliche oder auch Aspekte von Lernwegen, liegen in der Hand der Studierenden. Stellt man diese Überlegung jedoch an, sollten auch weitere lerntheoretische und didaktische Diskurse des Konzepts interessieren. Denn dann stellt sich auch die Frage, wie ‚selbst gesteuertes Studium‘ lerntheoretisch aufgefasst und hochschuldidaktisch unterstützt werden kann. Zu diesem Zweck soll das Konzept zunächst lern- bzw. erkenntnistheoretisch untermauert werden.

3.1.3. Selbst gesteuertes Lernen aus konstruktivistischer Perspektive

Es dürfte insbesondere der aktuelle lerntheoretische Paradigmenwechsel sein, der in den neunziger Jahren zum Bedeutungszuwachs des Konzepts selbst gesteuerten Lernens führte. Die Vorstellung, Wissen sei im Wesentlichen unverändert und in einem vorausplanbaren Prozess von Lehrenden zu Lernenden zu transferieren, kritisiert Holzkamp aus subjektwissenschaftlicher Sicht als „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp, 1996, 21). Neuere lern- und erkenntnistheoretische Perspektiven gehen davon aus, dass Wissensaneignung ein selbstreferenzieller Prozess der Lerner/in selbst ist. Sowohl die individuelle Konstruktion von Sinn in Wissen als auch der Anschluss von Wissen an vorhandene Wissensnetze geschieht aus der ganz eigenen ‚Logik‘ der Lerner/in heraus. Damit ist der Zusammenhang zwischen zu vermittelndem Wissen und angeeigneten Wissensbeständen eher indirekt. Auch die Rolle von Lehre verschiebt sich. Sie „steuert nicht Lernen, sondern Lehre ist eine mögliche Bedingung für Lernprozesse“ (Siebert, 1999, 36).

An dieser Stelle soll die konstruktivistische Perspektive auf Erkennen, damit auch Lernen, als theoretische Fundierung selbst gesteuerten Lernens eingeführt werden. Wie zu zeigen sein wird, beinhaltet der Konstruktivismus besonders konsequent die Aneignungsperspektive (vgl. Siebert, 1999, 35), die auch in dieser Arbeit angestrebt wird. In seiner Grundfigur, dass der Mensch seine Umwelt nicht ‚objektiv‘ wahrnimmt, sondern ‚konstruiert‘, wird deutlich, dass Lernen nicht von außen vorgegebenen und berechenbaren Logiken und Begründungen verfolgt. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf individuelle Sinnkonstruktionen, die von studentischer Seite möglicherweise für die Ausgestaltung der im EB-Studium gegebenen Freiräume entwickelt werden. Der Konstruktivismus kann helfen, ganz in die individuelle Studiengeschichte einzutauchen – und dabei doch auch einen Blick für deren Verwobenheit wiederum mit Umgebungsstrukturen zu behalten. Die Perspektive des Individuums ist damit immer auch eine ‚individuell konstruierte Gemeinperspektive‘. Oder anders: das Individuum antizipiert möglicherweise bei seinen Gestaltungsentscheidungen immer auch ‚Notwendigkeiten‘. Ein Beispiel wäre eine Studentin, die selbstständig ihre Profilentwicklung in Richtung auf eine Tätigkeit in der Wirtschaft steuert. Sie nimmt an, dass hier die Jobchancen am größten sind. Damit kann der Konstruktivismus auch den Blick für den individuellen Umgang mit ‚heimlichen Lehrplänen‘ öffnen. Das Konzept selbst gesteuerten Lernens suggeriert, vereinfacht verstanden, dass es Entscheidungen im ‚luftleeren Raum‘

geben kann. In der Realität hingegen gehen ‚Selbst‘- und ‚Fremdsteuerung‘ jedoch vermutungsweise stark ineinander über. Mehr noch, sie bilden möglicherweise immer eine Einheit³⁶.

Konstruktivismus

Der Begriff Konstruktivismus bezeichnet keine einheitliche Theorie. Es verbergen sich dahinter vielmehr „erkenntnis- und systemtheoretische sowie kognitionspsychologische und wissenssoziologische Ansätze, die davon ausgehen, dass der Mensch über keinen unmittelbaren Zugang zu der ihn umgebenden Wirklichkeit verfügt“ (Arnold, 2001e, 176). Grundstruktur aller subsummierten Ansätze ist also, „dass sie das Verhältnis zur Wirklichkeit problematisieren, indem sie konstruktive Prozesse beim Zugang zu dieser behandeln“ (Flick, 2000c, 151). Der Mensch, so die Grundannahme, nimmt seine Umwelt nicht wahr, er ‚konstruiert‘ sie. Damit unterscheidet sich der Konstruktivismus von anderen Erkenntnistheorien vor allem dadurch, dass er nicht nach dem ‚Was‘, sondern dem ‚Wie‘ menschlicher Erkenntnis fragt. Er verlegt die theoretische Perspektive so stärker ins erkennende Subjekt (vgl. Siebert, 2006a, 61).

Die „irritierende Erkenntnis, dass die Wirklichkeit beobachtungsabhängig ist“ (Siebert, 1999, 2), hat verschiedenste Vorläufer und Impulsgeber. Arnold und Siebert nennen etwa Hans Vaihinger und Paul Watzlawick als Vertreter einer „Philosophie des Als-Ob“ (Arnold/Siebert, 1999, 41), Jean Piaget, Alfred Mann, Niklas Luhmann sowie den Symbolischen Interaktionismus und Becks Individualisierungsthese (vgl. ebenda, 41 ff.). Reinmann-Rothmeier und Mandl fügen exemplarisch John Dewey als Vertreter des amerikanischen Pragmatismus, die Reformpädagogik und das Konzept des entdeckenden Lernens von Bruner an (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1997, 367).

Quer dazu finden sich konstruktivistische Strömungen. Siebert beschreibt verschiedene solcher systemisch-konstruktivistischen Denkvarianten:

- Radikaler Konstruktivismus. Als Begründer gelten Ernst von Glasersfeld und Heinz von Foerster. Für Siebert ist die hervorstechende Leistung die radikale ‚Subjektivierung‘ des Wissensbegriffs. Wissen wird demnach aktiv aufgebaut, und zwar subjektiv passend und gangbar. Ziel ist es, die eigene Erfahrungswelt zu organisieren – anstatt eine ‚objektive‘ Realität zu erkennen. Diese Position problematisiert damit die Möglichkeit einer Kommunikation im Sinne unverfälschten Transfers von Informationen zwischen Personen (vgl. Siebert, 2005, 42 f.). Die vielfach am radikalen Konstruktivismus geübte Kritik, er vernachlässige die soziale Dimension von Wahrnehmung, Erkenntnis und Kommunikation, ist für Siebert auch einigen Formulierungen der Begründer geschuldet. Diese sollten, so Siebert, vor allem mögliche Folgen unbestreitbarer Wahrheitsansprüche hervorheben (vgl. 2006b, 53). Der soziale Aspekt menschlicher Konstruktionsprozesse sei jedoch auch von Glasersfeld bereits erkannt und integriert worden. So habe auch dieser schon betont, dass die ‚Gangbarkeit‘ von Konstrukten für ein Individuum immer auch an soziale Strukturen gekoppelt sei (vgl. 2005, 43).
- Sozialer Konstruktivismus / soziokultureller Konstruktivismus. Auf den Einwand, der Konstruktivismus fokussiere im Wesentlichen die individuelle Dimension

³⁶ Ähnliche Vorstellungen von Lernentscheidungen im Spannungsfeld von Selbststeuerung und antizipierten äußerlichen Notwendigkeiten finden sich in Klaus Holzkamps subjektwissenschaftlicher Lerntheorie. Dies besonders in seiner zentralen Kategorie der ‚Lernbegründungen‘. Indem der Autor zwischen expansiven und defensiven Lernbegründungen unterscheidet (vgl. Holzkamp, 1995, 187 ff.), verweist er pointiert darauf, in welcher Weise das Subjekt Umgebungsstrukturen interpretiert und in ansonsten selbstgesteuerte Lernbegründungen einbezieht.

menschlicher Erkenntnis, antworten vor allem sozialer bzw. soziokultureller Konstruktivismus. Grundannahme ist – unabhängig von verschiedenen Unterströmungen –, dass Wirklichkeitskonstruktionen sich „nicht im luftleeren Raum“ ereignen: „Menschliche Subjektivität ist individuell und sozial zugleich“ (2005, 55). In individuelle Wirklichkeitskonstruktionen fließen immer, nicht zuletzt über die Sprache, kollektive und kulturelle Strukturen ein. Vor allem der Soziolinguist Gergen betone, so Siebert, dass Erfahrung und Wissen nur sozial eingebunden aufgebaut würden und daher nicht in ‚individueller Reinform‘ existierten (vgl. ebenda, 56).

- Neurowissenschaftliche und psychoanalytische Perspektiven. Neuere neurowissenschaftliche Forschungen bestätigen zunehmend konstruktivistische Positionen. Sie steuern bei, dass auch „unser Gehirn ein operational geschlossenes System ist, das zwar Reize der Umwelt verarbeitet, aber keine außersubjektive Welt abbildet“ (Siebert, 2005, 45). Dies gilt auch für Denken als ein dann selbstreferenzieller Prozess. Denken bewegt sich demnach immer im Rahmen erlebter oder erlernter kognitiver Strukturen (vgl. ebenda). Für Lernprozesse bedeutet dies, dass es dort ansetzt, wo vorhandene Konstrukte subjektiv veränderungswürdig erscheinen. „Auch Lernen erfolgt strukturdeterminiert, aber die Strukturen sind plastisch, veränderbar“ (ebenda, 46 f.). Vor diesem Hintergrund wird aktuell offenbar auch der Zusammenhang zur Psychoanalyse neu diskutiert. Dabei wird vor allem das Verhältnis von Bewusstem und Unbewusstem durch neurowissenschaftliche Ergebnisse gestützt (vgl. 2005, 50 f.).
- Philosophischer Konstruktivismus. Im Bemühen darum, prozesshaft statt dualistisch zu denken, erkennt Siebert eine weitere Brücke zwischen der individuellen und der sozialen Perspektive des Konstruktivismus. „Differenzen verhalten sich nicht dualistisch, sondern komplementär, also wechselseitig ergänzend zu einander: ohne Jugend kein Alter, ohne Ich kein Wir – und umgekehrt“ (2005, 68). Auf diese Weise kann etwa menschliches Denken und Handeln *weder* als vollständig neuronal determiniert *noch* als vollständig willensfrei betrachtet werden. Siebert führt diese Grundfigur auf den Münsteraner Literatur-, Sprach- und Kommunikationswissenschaftler Siegfried Schmidt zurück. Über das Denken in der ‚Einheit der Differenz‘ sei der Konstruktivismus vor der individualistischen wie der biologischen Sackgasse bewahrt worden.
- Systemtheoretische Perspektive. In den 90er Jahren nimmt Niklas Luhmann konstruktivistische Begriffe in seine Systemtheorie auf. Diese unterscheidet biologische, psychische und soziale Systeme; quer dazu werden diese Systeme „kategorial gleich behandelt, d.h. mit denselben Begrifflichkeiten (z.B. Struktur, Funktion, Leitdifferenz) analysiert“ (Siebert, 2005, 58). Auch für Luhmann erfolgt aufgrund der autopoietischen Struktur von Systemen Denken strukturdeterminiert, ist Wirklichkeit beobachtungsabhängig. Dabei sind aus systemtheoretischer Sicht vor allem binäre Codes zentral. Es handelt sich um Codierungen, die, basierend auf systemseitig vorgenommenen Unterscheidungen, für den seinen Selbsterhalt wichtig sind (vgl. ebenda, 59).
- Körperliche Dimension des Konstruktivismus. Siebert führt die Arbeiten des amerikanischen Neurologen Antonio Damasio an um zu zeigen, „dass der Körper (also nicht nur das Gehirn) an allen mentalen Vorgängen beteiligt ist“ (Siebert, 2005, 51). Damit wird auch das Verhältnis von Gefühlen und Empfindungen neu justiert. Sie werden nicht länger als ‚Störfaktoren‘ für ‚vernünftiges‘ Denken und Handeln gesehen. Eher zeigen sich Elemente, sich im Verlauf der Evolution eng mit Vernunft verflochten haben. Erkennen, Denken, Lernen und Handeln sind nicht körperlos. Mehr noch: körperliche Empfindungen sind eine Basis für sie und bringen sie mit hervor.

Siebert spitzt zu: „Die Empfindung von Gefühlen und Körperzuständen scheint wesentlich für ‚erfolgreiches‘ Handeln zu sein“ (ebenda, 52).

- Ästhetischer Konstruktivismus. Auch Sinneseindrücke werden aus konstruktivistischer Perspektive nicht als Wahrnehmung von Realität gesehen, sondern als „sensorische Verarbeitungen physikalischer und chemischer Impulse, die erfolgreiches Alltagshandeln ermöglichen“ (ebenda, 64). Sie stehen damit auch im Zeichen der Dienlichkeit. Ausgehend von der Frage danach, was ‚schön‘, ‚ästhetisch‘ ist, fragt Siebert nach dem Zusammenhang von Ästhetik und Moral. Er sieht in der Befassung mit Ästhetik mögliche Lernanlässe hin zu „Sensibilisierung der Wahrnehmungsfähigkeit, Kultivierung und ‚Training‘ des Geschmacks, Entdeckung der Schönheit im Alltag“ (ebenda, 66).
- Konstruktivistische Therapie. Mit Paul Watzlawick zeigt Siebert, welche Implikationen sich aus konstruktivistischem Denken für therapeutisch unterstützte Veränderungen ableiten. Watzlawick nimmt an, dass Wirklichkeit durch Kommunikation entsteht. Wenn nun die Wirklichkeit einzig in Form von Konstrukten verfügbar ist, dann kann es ein hilfreicher Ansatz sein, diese als aktiv veränderbar zu erleben. Unsere Wahrnehmung ist identisch mit Realität. Dann kann eine Veränderung der Wahrnehmung, im Bereich entsprechender Ansätze als ‚Reframing‘ bezeichnet, auch die Realität verändern. Auch der Therapeut hat dann nicht die ‚richtige‘ Realität beizusteuern, „er kann lediglich zur Kenntnis nehmen, dass dem Klienten die bisherige Deutung Leid bereitet“ (ebenda, 62). Vor allem systemische Therapieansätze nehmen diese Denkweise auf.

Konstruktivismus, Lernen und Lehren

Konstruktivistische Ansätze spitzen nun das oben angerissene Lehr-Lernparadigma besonders konsequent zu. Der Konstruktivismus, in diesem Zusammenhang vor allem in der andragogischen Diskussion intensiv und teilweise kontrovers diskutiert, geht grundsätzlich davon aus, „dass das Lehren zugunsten eines aktiv-konstruktiven Lernens in den Hintergrund tritt“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1997, 366). Aus konstruktivistischer Sicht besteht didaktisches Handeln dazu mit der – auf Lernenden- wie auch auf Lehrendenseite gegebenen – ‚Eigenwilligkeit‘ jeweiliger Konstrukte. Sinnkonstruktionen folgen damit bei jedem Individuum eigenen Logiken. Sie sind auch nur bedingt voreinander explizierbar. Bei Siebert liest sich dies so: „Erwachsene lassen sich von anderen Menschen ‚belehren‘, wenn sie von diesen belehrt werden wollen, wenn sie ihnen Vertrauen entgegenbringen und ihnen Kompetenz zutrauen. Doch auch dann bleibt eine Kluft zwischen Lernenden und Lehrenden bestehen“ (Siebert, 2001d, 67).

Aus konstruktivistischer Sicht ist Lernen rekursiv und strukturdeterminiert. In Anlehnung an Piaget beschreibt dies Siebert so: „Neues wird assimiliert, das heißt in vorhandene Wissensbestände und kognitive Schemata eingefügt. Ein vorhandenes Netz an Wissen und Erfahrungen wird gleichsam enger geknüpft und erweitert. (...) Das heißt, Lernen setzt frühere Lernprozesse voraus, Wissen baut auf vorhandenem Wissen auf, Erfahrungen knüpfen an Erfahrungen an“ (Siebert, 1999, 16). Und an anderer Stelle: „Denken und Lernen werden nicht von außen determiniert, sondern durch die vorhandenen (kognitiven und emotionalen) Strukturen bestimmt. Wir lernen das, was in diesen Rahmen passt, was uns zugänglich ist. Menschen ‚interagieren mit ihren eigenen Zuständen‘, das heißt: Menschen vergleichen neues Wissen mit vorhandenem Wissen, beziehen neue Erfahrungen auf frühere Erfahrungen“ (vgl. ebenda, 201 f.). Vorhandenes Wissen, Erfahrungen, aber auch Interessen, Gefühle, Sympathien bzw. Antipathien wirken damit auf den Lernprozess ein. Damit verweist der Begriff der ‚Strukturdeterminiertheit‘ menschlicher Lernprozesse darauf, dass der Mensch als operationales System geschlossen ist. Menschliches Lernen hat damit aus konstruktivistischer

Perspektive ein ‚Eigenleben‘. Dies ist von außen nicht erkenn- und vorhersagbar, letztlich gar nur bedingt kommunizierbar.

Edmund Kösel bezeichnet Strukturen der Lerner/in, die zu individuellem Lernverhalten führen, als ‚Lernchreoden‘. „Jeder Lehrende und Lernende hat im Laufe seiner Lerngeschichte (...) seine eigene subjektive Didaktik entwickelt. Darin ist vorgezeichnet, wie er Informationen und Wissen gemäß seiner Struktur aufnimmt und verarbeitet, wie er mit Problemen umgeht und wie er sein Bewusstsein entwickelt“ (Kösel, 1996, 89). Damit ist eine überdauerndere Erkenntnis- und Handlungsstruktur bezeichnet, die Lernende in den Prozess einbringen. Im Begriff der ‚Lernchreode‘ verdichtet sich zunächst besonders die konstruktivistische Vorstellung von der ‚Eigensinnigkeit‘ und damit nur begrenzten äußerlichen Determinierbarkeit der Lerner/in. Hier deutet sich jedoch außerdem bereits an, dass die ‚Konstruktionswege und –formen‘, die mit der Lernchreode letztlich gemeint sind, immer auch bereits soziale, durchaus auch gesellschaftlich vorstrukturierte Erfahrungen dieser Lerner/in inkludiert. Bei Kösel liest sich dies so: „die Lebens- und Lerngeschichte des Individuums ist immer verbunden mit seinen bisherigen Erfahrungen“ (ebenda).

Die Leitlinie, entlang derer sich nun die individuelle Wahrnehmung, das Fühlen, das Denken und damit auch Lernen orientiert, wird aus konstruktivistischer Sicht mit dem Begriff ‚Viabilität‘ konkretisiert. „‚Viabel‘ heißt gangbar, passend, brauchbar, funktional“ (Kösel, 1996, 202). Der Begriff der Viabilität verweist also zunächst darauf, was das ‚Eigenwillige‘ im Lernprozess konkret bedeutet. Ernst von Glasersfeld nennt dies ‚Viabilität zweiter Ordnung‘ (vgl. Siebert, 2005, 43). Arnold spitzt zu: „Ich sehe, was ich aushalten kann, was mir vertraut ist“ (Arnold, 2005, 27, H. i. O.). ‚Viabilität‘ macht so am deutlichsten, weshalb menschliches Lernen nur bedingt von außen erkenn- und determinierbar ist. Was im Einzelnen viabel ist, ist komplex und auch der Lerner/in selbst möglicherweise nicht immer deutlich. Denkbar sind neben Vorwissen eben auch Interesse, emotionale Komponenten hinsichtlich der verschiedensten Dimensionen von Lernen, Konstrukte über Umgebungsfaktoren, soziale Konstrukte usw. Siebert zitiert erneut von Glasersfeld: „Nach konstruktivistischer Denkweise ersetzt der Begriff der Viabilität im Bereich der Erfahrung den traditionellen philosophischen Wahrheitsbegriff, der eine ‚korrekte‘ Abbildung der Realität bestimmt“ (von Glasersfeld, 1997, 43, zit. nach Siebert, 2001a, 202). Menschen „eignen sich (...) Mechanismen in einer viablen Form an, welche ihnen die Teilhabe an der Welt zu garantieren vermag, ohne dass an irgendeiner Stelle klärbar wäre, ob die dabei in ihnen entstehenden kognitiv-emotionalen Repräsentationen wirklich identisch sind“ (Arnold, 2005, 17).

Der Begriff ist, wie oben schon angedeutet, in den letzten Jahren offenbar immer wieder seiner sozialen Dimension entkleidet worden. Dies gab den Weg für den Vorwurf des Biologismus frei. Aus dieser Perspektive schien es dann, als sei mit Viabilität lediglich eine Gangbarkeit im Sinne ‚biologischen Überlebens‘ gemeint (vgl. Faulstich, 2003, 127, zit. nach Siebert, 2003, 69). Der Begriff bezeichnet jedoch letztlich ‚lediglich‘ einen Perspektivwechsel ‚in die Lerner/in hinein‘, in ihre eigenen ‚Schlussfolgerungen‘ und Konstruktionsprozesse im Wirkungsraum der oben angesprochenen determinierenden Strukturen im Lernprozess. Er sagt noch nichts darüber aus, was *inhaltlich* viabel sein könnte bzw. sollte. Dies kann er auch gar nicht. Denn dass widersprüche der Perspektivabgabe an die Lerner/in selbst, die der Konstruktivismus postuliert. Helmut Bremer drückt an dieser Stelle aus Sicht der Habitustheorie sein Unbehagen aus: „Nach dieser (der konstruktivistischen, D. B.) Vorstellung sind soziale Unterschiede, Macht und Herrschaft letztlich Ergebnis naturwüchsiger, kaum pädagogisch zu beeinflussender Prozesse“ (Bremer, 2006, 17). Auch Siebert selbst konstatiert, es sei die „politische Dimension (...) in der

Konstruktivismusdiskussion unterbelichtet“ (Siebert, 2006b, 57) und postuliert eine stärkere Vernetzung mit „auch mit der Politologie“ (ebenda).

Betrachten wir Viabilität nun aber auf einer eher individuellen Ebene und von einer konsequent sozial- konstruktivistischen Warte, so finden sich wahrscheinlich nicht nur in jedem Wahrnehmungs-, sondern auch in jedem Lernprozess determinierende Strukturen, die zugleich auf individuelle Konstruiertheit und auf gesellschaftlich vermittelte Werthaltungen, Verhaltens- und Denkmuster. Damit verweisen sie auf soziale Strukturen, die nicht allein dem aktuell lernenden Individuum entspringen können. Sie sind aus konstruktivistischer Sicht insofern ‚naturwüchsig‘, als dieser keine unabhängig von Menschen existierenden übergreifenden und objektiv gültigen Werte annimmt. Jedoch nimmt – zumindest der gemäßigte bzw. soziale - Konstruktivismus auch nicht an, dass die Konstrukte eines Menschen im luftleeren Raum und komplett abgeschlossen von der sozialen Umwelt entstehen. Es darf also nicht die oben schon angedeutete Mehrdimensionalität des Begriffs der Viabilität übersehen werden. Diese könnte ihren Ursprung darin haben, dass jedes Individuum durch sein ‚Geworden-Sein‘ auch soziale bzw. gesellschaftliche Strukturen in seinen Wirklichkeitskonstruktionen verarbeitet hat. Darauf verweisen schon die Ausführungen Arnolds, der für auf Erkenntnis- und Lernprozesse wirkende emotionale Strukturen eine in der Kindheit entstandene ‚Matrix‘ annimmt. Es ist daher aus konstruktivistischer Sicht durchaus denkbar und wahrscheinlich, dass eine Lerner/in aufgrund ihrer Sozialisation auch ausgeprägt soziales, empathisches Verhalten oder abstraktere moralische Werthaltungen als viabel konstruiert und in ihr (Lern-)Handeln inkludiert. Mit dieser quasi ‚sozialen Dimension‘ des Begriffs der Viabilität setzt der Konstruktivismus gewissermaßen Vertrauen in Menschen.

Die Menschenrechte etwa dürften beispielsweise vor diesem Hintergrund als ein Konstrukt verstanden werden, das von vielen Menschen als viabel eingestuft wird. Der Erhalt der körperlichen Unversehrtheit, in den Menschenrechten festgeschrieben, ist dem Einzelnen, aber auch der Gemeinschaft viabel, also dienlich. Er führt – wenn auch zunächst möglicherweise nur deklarativ - dazu, dass auch Menschen, die in bestimmten Merkmalen in der Wahrnehmung vieler vermeintlich von der Mehrheit abweichen (etwa Menschen, die nicht laufen können), ein gleiches Recht auf ein im Rahmen ihrer Möglichkeiten unversehrtes Leben haben wie alle anderen. Dies sichert aber wiederum, dass die Gemeinschaft die ganze Vielfalt menschlicher Eigenschaften, Fähigkeiten und Deutungsvarianten entfalten kann, und damit vielfältiger und reichhaltiger handlungsfähig wird bzw. bleibt.

„Als denkende, ‚offene‘ Vernunftwesen sind wir durchaus in der Lage, nicht nur ‚mit unseren eigenen Zuständen‘, sondern auch mit anderen Menschen oder mit Texten zu ‚interagieren‘“ (Siebert, 1999, 14). Gemäßigten Positionen zufolge ist also eine zwischenmenschliche Verständigung, etwa im Rahmen von Lernprozessen, möglich. Jedoch ist auch sie strukturdeterminiert durch die beteiligten ‚menschlichen Systeme‘. Horst Siebert nimmt daher mit Niklas Luhmann an, dass „Missverstehen der Normalfall der menschlichen Kommunikation“ sei (Siebert, 2003, 15; vgl. Arnold, 2005, 34). An anderer Stelle beschreibt Siebert die mögliche Interaktion zwischen Mensch und (Lern-)Umgebung als ‚strukturelle Kopplung‘. Dabei stellen sich die Lerner/in und ihre Umgebung, beispielsweise die lehrende Person, trotz ihrer systemischen ‚Eigenständigkeit‘ aufeinander ein. So kann es zu gegenseitigen Veränderungen ihrer inneren Strukturen kommen (vgl. Siebert, 1999, 202).

Es konturiert sich ein Bild von menschlichem Lernen, bei dem die Lerner/in in einem für sie viablen Prozess Wissen aneignet, indem sie es an ihr vorhandenes Wissensnetz anknüpft und damit ihre Konstrukte vom Gegenstandsbereich weiterentwickelt. Die Frage danach, ob und inwiefern vor diesem Hintergrund überhaupt Lehre vonnöten bzw. nützlich sein könnte, liegt

nahe. An dieser Stelle mag zunächst der Begriff der ‚Driftzone‘ weiter führen. Nach Siebert markiert die Driftzone – im lerntheoretischen Sinn gedeutet – „den Rahmen, in dem Menschen lernen und verstehen, in dem Neues ‚anschlussfähig‘ und in kognitive Systeme integrierbar ist“ (Siebert, 1999, 198). Damit markiert die Driftzone zwar auch eine Grenzlinie zu allem, was in diesem Moment, unter diesen Bedingungen von dieser Person voraussichtlich nicht gelernt werden wird. Jedoch: „Ein Richtziel (fast) jeder Bildungsarbeit ist es, die Driftzonen der Beteiligten und das heißt das Spektrum der Wirklichkeitskonstruktionen zu erweitern“ (ebenda, 94). Der Begriff der Driftzone verweist also auf einen durch die Lerner/in gewährten didaktischen Möglichkeitsraum. Die ‚Lernentscheidung‘ liegt letztlich bei der Lerner/in. Aber im Sinne struktureller Kopplung bleibt es möglich, gegenseitig die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigenen Wirklichkeitskonstrukte zu thematisieren und zu verändern, anzuregen. Olbrich bringt gegen den – radikalen – Konstruktivismus Kritik vor, letztlich komme der Lehrende hier nicht mehr vor (vgl. Olbrich, Prekär, Ausg. 15, 2005). Dies erkennt, dass der Konstruktivismus angesichts seiner Infragestellung objektiv erfassbarer Wirklichkeit lediglich das Verhältnis zwischen Lehre und Lernen nicht länger als linear auffasst. Gelernt wird nicht automatisch von allen Lerner/innen das, was ich als Lehrende plane. Das heißt jedoch nicht im Umkehrschluss, dass nichts gelernt wird. Hier kommt der Begriff der Perturbation ins Spiel. Interessant ist, dass Siebert den Begriff unter anderem als „Störung“ (Siebert, 2001a, 200) definiert. „Dabei determiniert oder instruiert die Umwelt nicht das autopoietische System, sondern löst Veränderungen aus. (...) Auch Lehre und neues Wissen können als Perturbationen und Irritationen verstanden werden“ (ebenda). Was die Konstrukte eines Individuums perturbiert, bleibt also wiederum seine ‚Entscheidung‘. Hier muss in der Tat die Lehrende, trotz besonderer Rolle im Lehr-Lern-Prozess, ihre Position aus Sicht der Lerner/in möglicherweise mit vielen anderen potenziellen ‚Perturbatoren‘ teilen. Lehrende können nicht länger davon ausgehen, dass jedes anwesende Individuum das lernt, was ‚vermittelt‘ worden ist. Lernen ist jedoch aus konstruktivistischer Sicht auch ein sozialer Prozess. Daher geschieht die Störung und Bewegung individueller Konstrukte, die Erweiterung des Spektrums von Wirklichkeitskonstruktionen, fast zwangsläufig dann, wenn etwa unterschiedliche Perspektiven zum Thema ausgetauscht werden.

Lehre ist also auch aus konstruktivistischer Sicht möglich. Der Konstruktivismus impliziert allerdings ein ‚anderes‘ Lehren. Reinmann-Rothmeier und Mandl sehen Lehre nun „im Sinne einer Anregung, Unterstützung und Beratung der Lernenden. Individuelle Unterschiede von Lernenden sowie die Spezifität jeder Situation reduzieren die Wiederholbarkeit bewährter Lehrmethoden“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl, 1997, 366). Siebert sieht konstruktivistisches Praxishandeln am ehesten in einer „Haltung sich selbst, den Teilnehmenden und den Lernthemen gegenüber“ (Siebert, 2001a, 327). Auch für Reinmann-Rothmeier tritt die ‚richtige‘ Methode in den Hintergrund. Eher „die Bereitschaft und das Verständnis für eine methodisch offenere, lern- und lernerorientierte Lernkultur“ (Reinmann-Rothmeier, 2003, 13) machen den ‚konstruktivistischen Lehrenden‘ aus.

Emotionen als determinierende Strukturen: Rolf Arnold

Ebenfalls aus einer dezidiert konstruktivistischen Position heraus erweitert Rolf Arnold in den letzten Jahren den Begriff der Struktur determiniertheit um eine schon länger fällige emotionstheoretische Perspektive. Dass der Konstruktivismus, mit oder ohne emotionstheoretische Betonung, eine Erkenntnis- und nicht im engeren Sinne eine Lerntheorie ist, ist zunächst auch für die vorliegende Arbeit hilfreich bzw. anschlussfähig. Es enthält ja, wie gezeigt wurde, viele entsprechende Gestaltungsaufforderungen. Unabhängig von m. E. äußerst relevanten wissenschaftstheoretischen, professionstheoretischen und didaktischen Implikationen seiner Skizzierungen sollen Arnolds Ausführungen daher hier

aufgenommen werden. Sie können den Blick auf die Daten und ihre ‚lerntheoretische‘ Mehrdimensionalität um eine emotionstheoretische Perspektive erweitern.

Es erscheint konsequent, wenn Arnold kritisiert, jahrelang habe sich andragogische Lernforschung und –theorie auf Kognitionen konzentriert. Wenn Lernen strukturdeterminiert ist, so muss auch bis ins Letzte gefragt werden, welche Strukturen es sind bzw. potenziell sein können, die hier wirken. Und dann kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass derlei Strukturen sich restlos im Bereich der Ratio bewegen. Laut Horst Siebert ist vor allem der Gehirnforschung die Erkenntnis zu verdanken, dass „Emotion und Kognition neuronal eng verknüpft sind und dass unser alltägliches Handeln primär emotionsgesteuert ist“ (Siebert, 2005, 48). Arnold formuliert dies so: „Erwachsenen Menschen geht es ebenso wie Heranwachsenden niemals nur um eine nüchterne und differenzierte Sicht der Dinge, sondern gleichermaßen und gleichzeitig auch um subjektives Plausibilitätserleben, welches einer je spezifischen Logik ‚verpflichtet‘ ist. (...) Pädagogische Theoriebildung muss deshalb (...) an den in der Emotionspsychologie sowie den tiefenpsychologischen und systemischen Persönlichkeitskonzepten erreichten Erkenntnisstand anschließen“ (Arnold, 2005, 2). – Ein solcher Anschluss kann freilich an dieser Stelle nicht geleistet werden. Ausführungen dienen hier vielmehr dazu, die Bemühung Studierender, angesichts von Herausforderungen im Studium immer auch dem ‚subjektiven Plausibilitätserleben‘ gerecht zu werden, gegebenenfalls auch als solche interpretieren zu können. Folgt man Arnold in diesem Bereich konsequent, so würde eine auf rationale Plausibilität ausgerichtete Interpretation von ‚erzählten Studiergeschichten‘ letztlich Komplexität unzulässig reduzieren.

Jedoch zurück zu den engen Zusammenhängen, die Arnold für ‚Emotionen und Kognitionen‘ im Lernprozess skizziert. Für Arnold überwindet ein ‚emotionaler Konstruktivismus‘ den kognitiv geprägten Begriff des Deutungsmusters. Er fragt vielmehr nach ‚Emotionsmustern‘ (vgl. ebenda, 28) und geht davon aus, dass diese Muster die Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen sogar stärker determinieren als Deutungsmuster. „Handelt es sich doch bei Emotionen um unsere ersten, in vorsprachlichem Erleben verankerten Formen des ‚Sich-in-der-Welt-Fühlens‘, die als Orientierungsmuster in späteren Situationen dienen und in ihrer konstitutiven Kraft für das eigene Erleben und die Lebensgestaltung kaum unterschätzt werden dürfen“ (ebenda, 38). Damit ordnet der Autor die Entstehung so genannter ‚emotionaler Matrices‘ im Verlauf der individuellen Biografie, vor allem jedoch in der früheren Kindheit ein (vgl. ebenda, 6). Er geht davon aus, dass Menschen in der frühkindlichen Interaktion mit Bezugspersonen³⁷ derlei ‚Fühlmuster‘ entwickeln, die, wenngleich auch später noch in gewissem Maß veränderlich, den Lernprozess wesentlich determinieren. „Menschen rekonstellieren Emotionsmuster insbesondere in leistungsthematischen Situationen, in denen es um den Umgang mit Angst und Unsicherheit geht, aber auch im Umgang mit Autoritäten“ (Ebenda, 64). Damit wendet Arnold den Blick auf die Strukturdeterminiertheit noch einmal stärker nach innen. Er kann m. E. überzeugend darlegen, dass Handlungen und Interaktionen im Bereich von Lern- (und auch Studier-)prozessen „nichts mit den konkreten Situationen zu tun haben, sondern in ihrem Kern und ihrem Ablauf ganz wesentlich von dem Anspringen solcher früh geprägter Konstellierungen bestimmt sind“ (Arnold, 2005, 65). – Mithin also nicht oder nur sehr mittelbar vor dem Hintergrund konkreter äußerlicher Strukturen, vor allem nur wenig vor dem Hintergrund der objektiven, äußerlichen ‚Sache‘, also des Lerngegenstands, verständlich und interpretierbar werden. Diese Fühlmuster werden von Arnold als „Landkarten“ bzw. „Subtext für das kognitive, begreifende und schlussfolgernde sowie gestaltungsbe gründende Denken im Leben

³⁷ Leider bestehen diese Bezugspersonen auch für Arnold wieder einmal lediglich in der Mutter. Es ist jedoch nicht einzusehen, weshalb nicht auch Väter oder wiederum andere Personen ebenfalls an der Entwicklung frühkindlicher ‚Fühlmuster‘ beteiligt sein sollten.

des erwachsenen Menschen“ (ebenda, 4) gesehen. In ihrem Bezug zur Realität unterscheiden zwar Menschen zwischen Innen und Außen. „Das Innen wird durch die abgelagerten und teilweise frühen Gefühle, Fühlmuster und die dazu als ‚passend‘ gelernten Reaktionsweisen bestimmt, während das Außen die so und nicht anders gegebene Realität von sachlichen und sozialen Anforderungen darstellt, auf die man möglichst angemessen, d.h. situationssensibel und flexibel reagieren möchte“ (ebenda, 12). Diese Reaktion jedoch geschieht eben vor dem Hintergrund emotionaler Matrizes.

Eine weitere Dimension dieses Komplexes gerät in den Blick. Wenn Lernen auch emotionsdeterminiert ist, dann kann es auch beiläufig, informell geschehen, also in Zusammenhängen, „die ihre Existenz nicht in erster Linie pädagogischer Intentionalität verdanken“ (ebenda, 4). Auch diese Umkehrung ist relevant für den hier verfolgten Zusammenhang. Damit werden Lernprozesse erkenn- und auswertbar werden, die gerade im Rahmen ‚heimlicher Lehrpläne‘ oder gar außerhalb unmittelbar universitärer Zusammenhänge vom erzählenden Individuum verortet werden. Arnold sieht vor diesem Hintergrund konsequenterweise Lernen immer auch als Identitätsentwicklung an.

Und umgekehrt: die Emotionalität von Lernen spiegelt sich gegenwärtig im Normalfall nicht oder nur indirekt in Lehr-Lern- Arrangements. Siebert postuliert zwar: „Pädagogisch geht es nicht um eine Ergänzung des inhaltlichen Lernens durch emotionales Lernen. Subjektiv relevante *Inhalte sind emotional*. Lerninhalte sind Identifikationsangebote, die für die eigenen ‚Selbstentwürfe‘ produktiv gemacht werden – das gilt auch für Mathematik und Chemie“ (Siebert, 2005, 49, H. i. O.). Wie am Thema ‚Uni-Bluff‘ jedoch gezeigt wurde, suggeriert möglicherweise gerade eine Lernumgebung wie das wissenschaftliche Studium eine Notwendigkeit (und: Möglichkeit) zur Verdrängung von Emotionen aus Lernprozessen.

Interessant fällt nun Arnolds Urteil aus über das, was nach seiner Aussage bisher als ‚selbst gesteuertes Lernen‘ im Sinne von Entscheidungsmöglichkeiten innerhalb eines angebotenen Arrangements verstanden wurde. Man müsse vor dem Hintergrund der von ihm skizzierten emotionstheoretischen Anschließung bisheriger andragogischer Diskurse „auch die Frage nach den Lernkulturen völlig neu beantworten“ (Arnold, 2005, 40). So „haben Lerner auch bei der Zumutung selbstgesteuerter Arrangements (zunächst?) nicht nur positive Gefühle, da die mit diesen eingeräumte Offenheit und Unstrukturiertheit auch Ängste und Überforderungsgefühle auszulösen vermögen“ (ebenda, 41).

Es wird damit aus einer theoretisch-konstruktivistischen Perspektive erneut deutlich, dass Lehren im Rahmen von Neuen Lernkulturen keinesfalls obsolet wird. Arnold schafft vielmehr einen weiteren Ansatzpunkt für ein neues Verständnis der Lehrendenrolle. Sie kann sich, so Arnold, auch nicht in der Entwicklung didaktischer Arrangements erschöpfen, die dann selbstständig von Lerner/innen umzusetzen sind. Es ist vielmehr zu klären, inwiefern Lerner/innen aufgrund ihrer bisherigen emotionalen Erfahrungen mit derlei Freiheiten und Aufforderungen umgehen können. So weist Arnold darauf hin, dass insbesondere der emotionale Umgang mit Autorität, wird er nicht geklärt, in Lernprozessen ‚heimlich‘ wirken kann. Dies sowohl in ambivalenten Gefühlen gegenüber Freiheiten als auch gegenüber zuviel Steuerung (...). Das Thema ‚Autorität und Entscheidungsfreiheit im Lernprozess‘ erhält vor dem Hintergrund der bisherigen emotionstheoretischen Ausführungen eine neue Relevanz. Aufforderungen und ‚heimlichen Lehrpläne‘ des EB-Studiums müssen immer auch in ihrer emotionalen Bedeutung und Aneignung gesehen und interpretiert werden. Arnold selbst reagiert auf die emotionale Erweiterung des Konstruktivismus auf didaktischer Ebene mit dem Postulat einer ‚Didaktik dritten Grades‘. Während die Didaktik ersten Grades von der Vermittelbarkeit abgrenzbaren Wissens ausgegangen sei, seien Konstruktivismus und

der Diskurs um Neue Lernkulturen darüber hinausgegangen. In einer ‚Didaktik zweiten Grades‘ sei es darum gegangen, reflexives Wissen im Sinne von ‚Methodenwissen‘ einzubeziehen (vgl. ebenda, 69 f.). „Doch steht m. E. noch ein Entwicklungsschritt an, mit welchem sich die Didaktik zu einer ‚Subjektwissenschaft‘ (Holzkamp 1993) im eigentlichen Sinne des Wortes zu wandeln vermag“ (ebenda, 70). Damit meint der Autor „die Aneignung selbstreflexiven Wissens i. S. eines ‚Wissens um die eigene Selbststeuerung‘“ (ebenda). Die Rolle des Supports sei dabei nicht die eines Zulassens „‚autonomer Entscheidungen‘ i. S. von Auswahl-Entscheidungen, sondern um die erwachsenendidaktische Begründung und die professionelle Ermöglichung von Selbsterschließung und emergenter Aneignung“ (ebenda, 54). Arnold erweitert damit die Vorstellungen über Lernbedürfnisse und deren Entsprechungsnotwendigkeiten um eine weitere Dimension. Für ihn erschöpft sich Lernen nicht in kognitiver, bestenfalls gestützt-metakognitiver Aneignung. Aneignung ist für ihn vielmehr immer auch emotional.

Schließlich befasst sich Arnold auch mit der Rolle von Wissen neu, dessen inhaltlich-struktureller Betonung er interessanterweise Wichtigkeit zuschreibt. Wissen unterliege, so der Autor, zunächst einer doppelten Zweckstruktur, nämlich den von der Lerner/in wahrgenommenen ‚äußerlichen Zweck‘ (etwa einer Prüfung) ebenso wie den ‚internen Zwecken‘ („kognitive Sprache der Emergenz“) (Arnold, 2005, 52). Daher müsse man nicht nur auf die emotionale Determinierung von Lernprozessen, sondern auch auf die inneren Mechanismen der individuellen, selbstorganisierten Strukturierung von Wissen in der Lehre Rücksicht nehmen (vgl. ebenda). Der Subjektbezug, der in den letzten Jahren in der Erwachsenenbildung angestrebt sei, laufe ohne einen entsprechenden Wissensbegriff Gefahr, zu verhindern, was er anstrebe: „die Ermöglichung einer kognitiv nachhaltigen Aneignung bzw. Vernetzung von Wissen“ (ebenda, 53).

Dem muss professioneller Support entsprechen. Didaktik dritten Grades muss also nicht nur Entscheidungs- und Gestaltungsräume im auf Ebene ‚inhaltlicher‘ Lernprozesse zulassen und diese metakognitiv reflektieren helfen. Sie müsste eine Art ‚metaemotionale‘ Ebene hinzu bringen, die der Lerner/in hilft, metaemotionale Bezüge zum Thema, zum Lernprozess usw. für sich zu thematisieren und zu bearbeiten. Hierin liegt möglicherweise ein großes didaktisches Potenzial. Vermutlich kann die Durchdringung und vollständige Aneignung eines Lerngegenstandes durchaus blockiert werden, solange das implizite ‚Verbot‘ besteht, eigene Emotionen, etwa Ängste, Hoffnungen, Verunsicherungen oder gar Verbindungen zu kindlich erlernten emotionalen ‚Matrizes‘ herstellen zu dürfen. Die eigene emotionale Matrix zu thematisieren bedeute auch ein ‚emotionales Lernen über mich selbst‘ im durchaus therapeutischen Sinne. Ohne dies an dieser Stelle vertiefen zu können, müssten Arnolds Überlegungen sowohl theoretische Impulse für ‚effektiveres Lernen‘ als auch für bildungstheoretische Diskurse liefern können.

Wollte Universität nun der von Arnold angenommenen engen Verbindung von Wissen und Lernen mit Emotionen Rechnung tragen, so liefe sie Gefahr, die hochschuldidaktische Ebene in Widerspruch zu Vorstellungen von ‚Wissenschaftlichkeit‘ zu bringen. Wie gezeigt werden konnte, finden sich in einer ‚wissenschaftlichen‘ Auffassung von Wissen und Lernen häufig Vorstellungen emotionaler Bereinigkeit gerade als *das* Kennzeichen wissenschaftlicher Arbeit. Die ‚emotionale‘ Aneignung wissenschaftlichen Wissens erschiene daher als ein Widerspruch in sich. Gerade Universität mit ihrem – berechtigten – wissenschaftlichen Anspruch müsste also das Verhältnis zwischen diesem wissenschaftlichen Anspruch und dem subjektiv emotionalen Gehalt jeden Wissens neu klären. Auch die Hochschuldidaktik, so deutet sich durch Arnold an, kommt nicht darum herum, auf die internalen Prozesse (durchaus auch: emotionaler) Struktur-, Bedeutungs- und Sinnkonstruktion des Lernenden Individuums

einzugehen. Emotionen sind, dies dürfte klar geworden sein, kein Gegensatz zu ‚objektiver‘, kognitiver Entwicklung von Wissen bei der Lerner/in. Sondern sie wirken in Wissensentwicklung hinein, vielmehr: sie ermöglichen sie erst mit. Arnold skizziert im Folgenden ausführlich Linien einer ‚Didaktik dritten Grades‘. Diese soll aber gegebenenfalls an anderer Stelle erläutert werden.

An dieser Stelle interessiert eher die Annahme, dass emotionale Beteiligung an der Wissensaneignung, wie sie Arnold beschreibt, wohl auch in studentischen Aneignungsprozessen vorhanden ist. Auch universitäres Wissen ist ‚emotionales Wissen‘. Gleichzeitig existiert das implizite ‚Verbot‘, diese emotionale Beteiligung in universitären Lernprozessen oder gar Produktionsprozessen (beispielsweise wissenschaftlichen Hausarbeiten) bewusst zu machen und zum Ausdruck zu bringen. Möglicherweise liegt hierin ein Hindernis, sich als Student/in für wissenschaftliche Herangehensweisen und abstraktere Theorien zu begeistern.

3.1.4. Personale Voraussetzungen selbst gesteuerten Lernens

Der beschriebene lerntheoretische Paradigmenwechsel impliziert neue Formen der Aufeinander-Bezogenheit von Lehre und Lernen. Selbst gesteuertes Lernen kann, wie bereits beschrieben, demnach als der ‚didaktische Ausdruck bzw. Gestaltungsmöglichkeit‘ für die erkenntnistheoretisch angenommene ‚naturgemäße‘ Selbstgesteuertheit menschlichen Lernens verstanden werden. Es verwundert daher nicht, dass allgemein zwischen personalen Voraussetzungen einerseits und situativen Voraussetzungen andererseits für gelingendes selbst gesteuertes Lernen unterschieden wird (vgl. Konrad/Traub, 1999, 30 ff.; Nounla, 2004, 58 ff.). So „erfordert erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen nicht nur Metakognitionen oder eine günstige Lernmotivation, sondern eine Allianz kognitiver, metakognitiver, motivationaler und situativer Komponenten“ (Konrad/Traub, 1999, 38). An dieser Stelle sollen zunächst personenseitige Voraussetzungen beschrieben werden. Die situativen Voraussetzungen firminieren, dem hier angestrebten didaktischen Verständnis des Konzepts ‚selbst gesteuertes Lernen‘ folgend, unter Förderung selbst gesteuerten Lernens³⁸.

Motivation

Zu den lernerseitigen Voraussetzungen zählen Konrad und Traub zunächst Motivation, die vor allem im Falle der Selbststeuerung „eine gehobene Bedeutung“ (Konrad/Traub, 1999, 30) einnehme. Die Autor/innen führen dann kognitive Motivationsmodelle an. Diese teilen sie wiederum in Erwartungs-Mal-Wert-Modelle einerseits und Modelle, die eine Verbindung zu Informationsverarbeitungstheorien aufweisen, ein (vgl. ebenda, 31 ff.).

Häufig findet man auch die Unterscheidung in intrinsische und extrinsische Motivation. Nounla sieht dies damit begründet, dass damit der Wechselwirkung zwischen Lerner/in und Lernumgebung Rechnung getragen werde. „Intrinsische Motivation führt zu einer gründlichen Aneignung des Lerngegenstandes, während extrinsische Motivation eher auf das schnelle Erreichen von Zielen ausgelegt ist“ (Nounla, 2004, 59; vgl. Skrowonek, 2001, 231). Sie führt darauf die allgemein angenommenen besseren Gedächtnisleistungen bei selbst gesteuerten oder –organisierten Lernprozessen zurück (vgl. ebenda). Es ist die intrinsische Motivation, die sowohl als Voraussetzung als auch als Ziel selbst gesteuerter Lernprozesse gesehen wird (vgl. Deitering, 2001, 105 f.).³⁹ Für Konrad und Traub liegt es gar „nahe intrinsische Motivation als Beitrag zur Mündigkeit zu betrachten“ (Konrad/Traub, 1999, 34). Empirischen Arbeiten zufolge beziehe sich hohe intrinsische Lernmotivation auf „Tiefenstrategien des Lernens“ (vgl. ebenda, 35), also auf „Kenntnisse und Prozeduren, die besonders mit einer

³⁸ Wie sich bereits andeutete und auch weiterhin zeigen wird, ist diese Trennung aber *gerade* im Fall selbst gesteuerten Lernens lediglich eine analytische und nicht durchweg aufrecht zu erhalten.

³⁹ Gleichwohl werden auch hier die Ebenen ‚Voraussetzung‘ und ‚Ziel‘ häufig nicht explizit getrennt.

differenzierten und gründlichen Aneignung des Lerngegenstands zu tun haben“ (ebenda). Sie schränken jedoch ein, ex- und intrinsische Motivationslagen träten in der Realität von (selbst gesteuerten) Lernprozessen vermutlich zusammen auf (vgl. ebenda). Friedrich und Mandl relativieren weiter. „Allerdings zeigen die Untersuchungen von Deci und Ryan (1993), dass auch extrinsisch gesteuerte Handlungen durch Internalisation und Integration in das eigene Wert- und Überzeugungssystem in selbstbestimmte Handlungen überführt werden können“ (Friedrich/Mandl, 1997, 239).

So schält sich im Diskurs auch über den Begriff der Motivation zunehmend eine *didaktische*, aber auch forschungsleitende Frage heraus. Für wen, an welcher Stelle eines individuellen Lernprozesses unter welchen Bedingungen ist wie viel Selbst- und wie viel Fremdsteuerung sinnvoll? Denn Motivation wird, auch und gerade im Fall selbst gesteuerten Lernens, nicht völlig unbeeinflusst von der Lernumgebung entwickelt: „Allerdings kann die Lernumgebung motivationsfördernd gestaltet werden. Wenn den Lernenden Handlungsspielräume und Steuerungsmöglichkeiten eingeräumt werden, führt dies zu Autonomie- und Kompetenzerleben sowie zu erlebter sozialer Einbindung, und wirkt sich somit positiv auf die Motivation aus“ (Nounla, 2004, 60; vgl. Konrad/Traub 1999, 41).

Friedrich und Mandl unterscheiden im Zusammenhang mit selbst gesteuertem Lernen strukturelle und prozessuale motivationale Komponenten. Zu den strukturellen motivationalen Komponenten zählen sie dann Bedürfnisse, Interessen, Ziele und Selbstwirksamkeit. Unter den prozessualen Komponenten finden sich dagegen selbstwerterhaltende und volitionale Strategien sowie emotionale Prozesse (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 243 ff.). Interessant ist daran für den vorliegenden Zusammenhang eines *ganzen Studiums*, dass neben den eigentlichen Voraussetzungen bei der Lerner/in auch prozessbegleitende Strategien und Prozesse hervortreten. Dies meint diejenigen Komponenten, die immer neu eine ‚Beziehung‘ zu Zielen, Gegenständen und Strategien aufbauen bzw. erhalten können. Die Autoren begründen dies selbst damit, dass „selbstgesteuertes Lernen in der Regel eine gewisse Persistenz“ (Friedrich/Mandl, 197, 243) erfordere. Daher seien „angemessene motivational-emotionale Lernvoraussetzungen“ (ebenda, 241) nicht zu vernachlässigen. Die selbstwerterhaltenden Bewältigungsstrategien können dann sein: Fremdattribuierung von drohenden oder tatsächlichen Misserfolgen, der Einsatz negativer Selbstschemata zur Erhöhung der eigenen Anstrengung, Ausweichen in weniger bedrohliche Handlungsfelder und Attributionen. Offenbar wird nicht in jedem Falle die Qualität der Lernanstrengungen erhöht. Sondern es ist durchaus auch die Erhaltung des Selbstbildes subjektiv wichtig (vgl. Friedrich/Mandl, 245). Dies verweist ein weiteres Mal auf die individuell-situative Eigenlogik, die sich in Lernbegründungen und –verläufen findet.

Lernstrategien

Ebenso wichtige Voraussetzung für selbst gesteuerte Lernprozesse sind Lernstrategien. Diese werden zumeist als erlernbar gesehen. Hmüsse hierfür jedoch ein Bewusstwerdungsprozess durchlaufen werden (vgl. Nounla, 2004, 65).

Friedrich und Mandl beschreiben motivationale und kognitive Strukturen und Prozesse, die auf Seiten der Lerner/in zentral für das Gelingen selbst gesteuerten Lernens sind (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 242 ff.).

Unter den kognitiven Komponenten finden sich dann prozessuale Elemente, hinter denen sich bestimmte Strategien verbergen. So etwa:

- Informationsverarbeitungsstrategien; also Strategien der direkten Auseinandersetzung mit dem Stoff, des Verstehens und Behaltens.
- Kontrollstrategien; diese werden weiter unten unter ‚Metakognition‘ dargestellt werden.

- Ressourcenstrategien; also Strategien, die sich auf den Umgang mit Zeit, sozialem Lernumfeld usw. beziehen.

Aber auch im Bereich der motivationalen Strukturen und Prozessen finden sich Strategien:

- Selbstwerterhaltende Strategien; also zum Beispiel Selbstaffirmation.
- Volitionale Strategien; also Strategien, die sich auf den eigenen Willen und seine Fokussierung beziehen.
- Emotionale Prozesse; diese seien, so die Autoren, bisher kaum erforscht. Die Frage sei jedoch, wie diese auf Lernprozesse einwirkten, etwa die Aufmerksamkeit positiv oder negativ lenken könnten. (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 242 ff.)

Siebert betont die Fähigkeit, „sich soziale Netze des Lernens und Kompetenzerwerbs zu knüpfen, z.B. zu wissen, wen man in welchen Situationen um Rat fragen kann“ (Siebert, 2003c, 48). ‚Vernetzungskompetenz‘ könnte auch als ein Hinweis auf Persönlichkeit als Ressource aufgefasst werden, weil sich Verbindungen zu scheinbar ferner liegenden Kompetenzen wie ‚Kontaktfähigkeit‘ ergeben. Es ist beispielsweise zu vermuten, dass es im konkreten Lernfall häufig nicht lediglich darum geht, zu wissen, wen man fragen kann, sondern auch den Mut dazu aufzubringen bzw. den richtigen Ton zu treffen, um diese Ressource auch nutzen zu können. Die dahinter stehende Frage wäre dann eher eine, die auf eine durch Sozialisation geprägte Persönlichkeit abzielte, ginge jedoch freilich weit über das Thema ‚Lernstrategien‘ hinaus und kann an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden.

Bei anderer Gelegenheit spricht Siebert dann von „Gestaltungskompetenz“ (ebenda, 52). Für ihn ist diese Kompetenz mit der Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen stark kongruent (vgl. ebenda, 63). Denn sie bezieht eine übergreifende, gestaltende Komponente mit ein: „die Fähigkeit, unterschiedliche Lernsituationen und Lernaktivitäten zu verbinden, in unübersichtlichen Lebenswelten Zusammenhänge zu erschließen, ‚Ordnung im Kopf‘ herzustellen“ (ebenda, 63). Sieberts Formulierungen verweisen hier auf eine Art ‚Management des eigenen Lernens‘. Einzelne Aspekte eines Lernprozesses werden von der Lerner/in als „Intentionalitätszentrum“ (Holzkamp, 1995, 195) sinnreich zueinander in Beziehung gesetzt. Damit findet sich hier eine steuernde, übergreifende Ebene selbst gesteuerten Lernens, die vor allem im EB-Studium eine Rolle spielt. Hierauf wird jedoch weiter unten unter ‚Metakognition‘ eingegangen werden.

Lernstrategische Voraussetzungen selbst gesteuerten Lernens werden ansonsten eher uneinheitlich dargestellt. Bei Konrad und Traub finden sich etwa auch volitionale und selbstbilderhaltende Bewältigungsstrategien (vgl. Konrad/Traub, 1999, 43). Sie führen jedoch Friedrich und Mandl im Bereich der Motivation an, so dass sie hier bereits dargestellt wurden. Unter ‚kognitiven Komponenten‘ selbst gesteuerten Lernens finden sich darüber hinaus bei Friedrich und Mandl Elemente, die eigentlich unter ‚Metakognition‘ diskutiert werden (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 247).

Hinzu tritt eine Unsicherheit darüber, ob man überhaupt von kontextunabhängigen Eigenschaften und Variablen einer Lerner/in ausgehen kann. So „dürfte es kaum jemanden geben, der in allen Bereichen ‚selbstlernfähig‘ ist – von der Einkommenssteuererklärung bis zur Gentechnik“ (Siebert, 2001a, 64).

Lernerfahrungen

Auch im Fall der Lernstrategien gilt, dass Lerner/in und Umgebung interagieren. „Auch wenn davon ausgegangen wird, dass die Lernerpersönlichkeit das bestimmende Moment für die Anwendung von Lernstrategien ist, wird nicht ausgeschlossen, dass die Situation diese Entscheidung in gewisser Weise mit beeinflussen kann“ (Nounla, 2004, 63). Sinnvoll ist daher Nounlas zusätzliche Aufnahme von *Lernerfahrungen* in den Bereich lernerseitiger

Voraussetzungen, ohne diese allerdings expliziter auszuführen. Sie resümiert: „Es bleibt zu untersuchen, inwieweit es möglich ist, Erwachsene ohne explizit lernbiografischen Bezug zum selbst gesteuerten Lernen an das selbst gesteuerte Lernen heranzuführen bzw. sie dafür zu interessieren“ (ebenda, 70). Ähnlich liest sich auch Guldiman. Er weist darauf hin, dass eigenständige Lerner/innen und Expert/innen zumeist weitgehend übereinstimmende, teilweise automatisierte Lernmerkmale aufweisen (vgl. Guldiman, 1996; vgl.

Erpenbeck/Heyse, 2000).

Für diese Arbeit bleibt schließlich, Lernerfahrungen und ihrer Rolle als Hintergrundfolie für das Herangehen der Studierenden an Anforderungen selbst gesteuerten Studiums zusätzliche Beachtung zukommen zu lassen. So könnte etwa angenommen werden, dass ‚jüngere‘ Studierende, deren Lernerfahrungen sich hauptsächlich aus der Schule rekrutieren dürften, den Statusübergang in das EB-Studium als enorme Veränderung der Lernanforderungen auffassen.

Zentrale Kompetenz: Metakognition

Eine sowohl in der theoretischen Diskussion als auch für diese Arbeit bedeutsame Voraussetzung selbst gesteuerten Lernens ist Metakognition. Sie wird hier gleichzeitig als personale Voraussetzung für die Gestaltung der übergreifend - organisierenden Ebene verstanden, die in der vorliegenden Arbeit für das EB-Studium angenommen wird.

Zech weist darauf hin, es sei erstaunlich, dass es „keine ausgearbeitete Theorie dieses als Lernen zweiter Ordnung zu bezeichneten Vorgangs“ (Zech, 2001, 197) gebe. Guldiman definiert Metakognition in ihrem Verhältnis zu Kognitionen. Dieses zeichne sich dadurch aus, dass Metakognitionen „sich auf Kognitionen beziehen und diese steuern“ (Guldiman, 1996, 30). Damit lässt sich Metakognition fixieren als „Denken über Denken“ (Kaiser/Kaiser, 1999, 25). „Metakognition befasst sich also nicht *direkt* mit der Realisierung des gesetzten Zieles, das heißt mit der konkreten Lösung des Problems oder der Bearbeitung einer Aufgabe. Sie richtet sich vielmehr auf jene kognitiven Strategien, die zuvor zur effizienten Erreichung des Ziels entworfen werden“ (ebenda, 13, H. i. O.)⁴⁰. Kaiser betont, Metakognition sei nicht situationsspezifisch. „Unabhängig von situativen Besonderheiten gehört zu Denken immer das Planen, Vorüberlegen“ (Kaiser, 2003, 18).

Das psychologische Konzept der Metakognition findet zunehmend Beachtung in der lerntheoretischen Debatte. So auch für den Bereich selbst gesteuerten Lernens. Seine ‚Karriere‘ ist vermutlich über seine Verbindung zu Schlüsselkompetenzen des Lernens zu erklären. Für Kaiser und Kaiser etwa ist Metakognition „eine Grundqualifikation zur Durchführung von Lernprozessen, eine Schlüsselqualifikation für Lernen“ (ebenda, 44, vgl. Weinert/Schrader, 1997, 296 f.). Siebert schreibt Metakognition als „Lernen zweiter Ordnung“ die Rolle zu, Selbsterkenntnis zu befördern. „Selbsterkenntnis aber ermöglicht eine Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen“ (Siebert, 2006, 116).

Jedoch: Metakognition sei ebenso eine „Protokompetenz“ (Kaiser/Kaiser, 1999, 44), eine Vorbedingung für Erwerb und Anwendung *vieler*, also auch lernunspezifischerer Schlüsselqualifikationen, so etwa Flexibilität oder Selbstständigkeit. „In diesem Sinne optimiert Metakognition Lernen, setzt die vollen Möglichkeiten frei, über die ein Subjekt von seinem Repertoire an kognitiven Strategien her verfügt“ (ebenda, ähnlich Siebert, 2001, 112 f.). Damit bildet Metakognition eine Brücke zwischen Lernprozessen, damit verbundenen Lern-Schlüsselqualifikationen und allgemeineren Schlüsselqualifikationen. Hier trifft sich das Konzept auch mit aktuellen bildungstheoretischen Positionen. Es wird angenommen, dass

⁴⁰ Auch an dieser Stelle manifestiert sich die in den letzten Jahrzehnten zunehmende lern- und erkenntnistheoretische Konzentration auf das Subjekt; hier: auf das den eigenen Lernprozess reflektierende und steuernde Subjekt (vgl. Guldiman, 1996, 65).

auch zwischen ‚gebildet-Sein‘ und der Verfügung über Schlüsselqualifikationen ein Zusammenhang besteht. So argumentiert etwa Siebert; für ihn kann moderne Bildungstheorie nur eine der Schlüsselqualifikationen sein (vgl. Siebert, 2002, 79).

Relativ übereinstimmend finden sich dann Dimensionen der Metakognition (vgl. Deitering, 53 f., Guldman, 1996, 52 f.; Kaiser/Kaiser, 1999, 25 ff.; Konrad/Traub, 28 ff.; Siebert, 2006, 117 ff.). Kaiser und Kaiser beschreiben eine deklarative und eine exekutive Dimension. Die deklarative Dimension wird konkretisiert als „metakognitives Wissen (...) die Kenntnisse eines Menschen über kognitive Gegebenheiten“ (Kaiser/Kaiser, 1999, 25 f.). Sie umfasst intra- und interpersonales sowie generelles Personenwissen, Aufgabenwissen, etwa Art und Ziel der Aufgabe sowie Strategiewissen.

Die exekutive Dimension von Metakognition wird dagegen als „metakognitive Steuerung“ beschrieben, als „Planung, Regulierung und Bewertung der Bearbeitungsaktivitäten“, aber auch „Kontrollprozesse, auf Grund derer sich feststellen lässt, wie weit man mittlerweile in der Bearbeitung der Aufgabe gekommen ist, ob man sich auf geradem Weg zum Ziel oder auf Nebenwegen befindet, ob man in der Planung gesetzte Zwischenziele oder gar das Endziel erreicht hat“ (Kaiser/Kaiser, 1999, 27). Hier finden sich also die eigentliche Steuerung (regulating) sowie die metakognitive Kontrolle (monitoring)⁴¹.

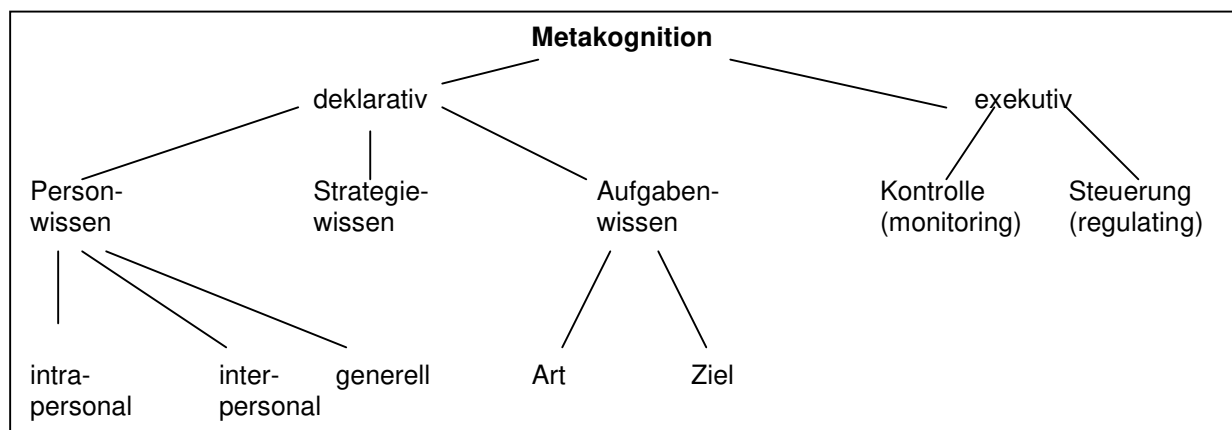


Abb. 4: Begriff und Dimensionen der Metakognition (nach Kaiser/Kaiser, 1999, 27)

Die Verbindung des Konzepts zum selbst gesteuerten Lernen liegt auf der Hand. Wenn selbst gesteuertes Lernen verstanden wird als ein Lernprozess, dessen wesentliche Dimensionen in der Hand der Lerner/in liegen, dann übernimmt die Lerner/in im Prinzip didaktische Aufgaben selbst. Damit liegt nicht nur das Lernen selbst, sondern auch die Aktualisierung und der Einsatz von Wissen über mich als Lerner/in, die Aufgabe und mögliche Strategien, sowie Kontrolle und Steuerung des Lernprozesses in ihrer eigenen Hand⁴². Hierzu muss sie einen bewussten Zugang zu eigenen ‚Resonanzen‘ haben, also für sich realisieren können, welche inhaltlichen Interessen sie lernerisch umsetzen möchte, welche Ziele sie sich dafür setzen möchte, wie sie diese erreichen möchte usw. Dies formulieren Konrad und Traub in Anlehnung an Brown so: „Zu jedem eigeninitiierten Lernprozess gehören kontinuierliche Feinabstimmungen der Lernhandlungen durch Prozesse der Selbstregulation“ (Konrad/Traub, 1999, 36; vgl. Deitering, 2001, 79). Metakognition spielt demnach eine zentrale Rolle bei Lernprozessen allgemein. Diese Rolle vergrößert sich jedoch umso mehr, je mehr von selbst

⁴¹ Dimensionen der Metakognition ähneln somit stark den Komponenten selbst gesteuertes Lernen, wie sie mit Friedrich und Mandl oben beschrieben wurden. Auf lerntheoretisch nahe liegende, aber begrifflich betrachtet auch problematische Weise gehen hier selbst gesteuertes Lernen und Metakognition im Diskurs ineinander über.

⁴² Dass diese Entwicklungen und Entscheidungen dann auch tatsächlich und in jedem Fall geschehen, ist damit jedoch noch nicht gesagt.

gesteuertem Lernen die Rede sein kann. Bestimmte Autor/innen, so etwa Deitering, setzen selbst gesteuertes Lernen sogar weitgehend mit metakognitiven Aktivitäten gleich (vgl. Deitering, 2001, 81).

Im Bereich selbst gesteuerten Studiums ist dabei vermutlich vor allem die exekutive Dimension zentral. Diese dürfte sich noch einmal aufteilen: in die Steuerung und Kontrolle unmittelbarer Wissensaneignung einerseits und die Steuerung und Kontrolle auf einer übergreifenderen Ebene, also etwa die berufliche Profilbildung über den gesamten individuellen Studienverlauf. Diese Unterscheidung findet sich in der Diskussion um Metakognition bisher offenbar nicht explizit. Sie focussiert sich primär auf die metakognitive Ebene der *unmittelbaren Wissensaneignung*. Angedeutet wird sie lediglich durch Siebert. Dieser macht, wie oben beschrieben, eine ‚Gestaltungskompetenz‘ als eine personale Voraussetzung für selbst gesteuertes Lernen aus. Für das EB-Studium ist diese jedoch zentral. Aufgaben der Planung, Steuerung und Kontrolle fallen hier nämlich nicht nur zusätzlich auf übergreifender Ebene an. Auf dieser Ebene berühren sie auch Fragen nach der eigenen Zukunft. Sie berühren die Frage danach, ‚wie ich mich in meiner (beruflichen) Zukunft sehe‘ – also auch, wohin ich mich selbst mit meinen Interessen, Fähigkeiten usw. bewegen möchte und kann. Damit kommen letztlich auch emotionale und motivationale Faktoren auf einer ‚Metaebene‘ des Lernens bzw. des Studierens ins Spiel. Siebert verweist auf die auch für Metakognition möglicherweise vernachlässigte emotionale Dimension. Er postuliert „metaemotionale Reflexion“ (Siebert, 2006a, 116). Dabei sei wobei zu beachten, dass Emotionen Lernprozesse sowohl zu fördern als auch zu blockieren imstande seien. Bei Guldiman findet sich zwar eine weitere Dimension der Metakognition, die er als „Sensitivität“ (Guldiman, 1996, 35) bezeichnet. Er versteht darunter Erfahrungswissen und bewusste kognitive Empfindungen über die eigenen kognitiven Aktivitäten. Was mit ‚kognitiven Empfindungen‘ gemeint ist, bleibt jedoch eher unklar.

Guldiman weist darauf hin, dass Metakognitionen grundsätzlich dem Bewusstsein zugänglich sein dürften und damit potenziell mitteilbar seien. ‚Metakognitive Bewusstheit‘ sei damit eine für den Lernprozess anzunehmende Dimension. Sie ermögliche das Bewusstwerden eigener Kognitionen durch bewussten Wechsel auf eine abstraktere Betrachtungsebene: „Erst das Umkippen von der Sach- auf die Metakognitionsebene schafft eine der notwendigen Voraussetzungen für die Analyse des Ist-Zustandes, die Planung, Steuerung und Kontrolle der eigenen Kognitionen“ (Guldiman, 1996, 35). Jedoch sei das „Bewusstseinsproblem“ (ebenda, 31) in der Psychologie gegenwärtig ungeklärt. Kaiser und Kaiser verweisen darauf, dass Metakognition bzw. ihre Dimensionen „konstitutive Bestandteile menschlichen Denkens“ (Kaiser/Kaiser, 1999, 42) seien. Jedoch: „Vorhandenes metakognitives Wissen wird (...) nicht bruchlos in metakognitive Aktivitäten, in Steuerung und Kontrolle, umgesetzt⁴³. Häufig ist die Situation gegeben, dass Menschen metakognitiv weit weniger ausführen als sie wissen“ (ebenda). Deutlich wird, dass metakognitive Aktivität, ähnlich wie dies ja auch für gesteuertes Lernen allgemein angenommen wird, nicht selbstverständlich bzw. offenbar nur in Abstufungen zum menschlichen Lernprozess gehört. Auch Kaiser betont, Metakognition komme „jedem Menschen mehr oder weniger zu. Sie ist Resultat der Reflexivität des Menschen, das heißt der anthropologisch begründeten Möglichkeit, sich selbst in seinem Handeln in den Blick zu nehmen. Allerdings variieren Häufigkeit und Intensität dieser Zuwendung zum eigenen Denken und Lernen sowohl bei derselben Person als auch zwischen verschiedenen Menschen“ (Kaiser, 2003, 25). Damit schlägt der Begriff die Brücke zur hier schon mehrfach betonten didaktischen Perspektive auf selbst gesteuertes Lernen. Der Zugriff auf Metakognition erfolgt offenbar nicht immer selbstverständlich, ist aber für das Gelingen vor allem *selbst gesteuerter* Lernprozesse zentral. Die Frage dürfte sich dann jedoch stellen,

⁴³ Kaiser und Kaiser etwa berichten aus Untersuchungen zu Metakognition in der Weiterbildung, dass „fast die Hälfte der Teilnehmenden nicht bewusst und gezielt metakognitiv arbeitet“ (Kaiser/Kaiser, 1999, 43).

inwiefern ‚metakognitive Bewusstheit‘ tatsächlich didaktisch trainierbar ist, oder ob sie nicht auch Wurzeln in der Sozialisation der Lerner/in hat. Dies dürfte auch und besonders vor dem Hintergrund gelten, dass, wie oben erläutert, Metakognition einen Bezug zu übergreifenden Schlüsselkompetenzen wie etwa Selbstständigkeit usw. aufweist. Möglicherweise wird auch die ‚metakognitive Bewusstheit‘, also die *Selbstverständlichkeit*, mit der sich jemand seinen eigenen kognitiven Prozessen realisierend, bewertend und steuernd zuwendet, im Rahmen von Sozialisation erworben.

Subjektive Lerntheorien

Horst Siebert zieht Verbindungen zwischen subjektiven Lerntheorien, Lernhandeln und selbst gesteuertem Lernen. Zunächst umreißt er den Begriff der ‚subjektiven Alltagstheorie‘ in Abgrenzung von wissenschaftlichen Theorien. Subjektiven Alltagstheorien könne „eine Popularisierung wissenschaftlicher Kenntnisse zugrunde liegen (z.B. über die Notwendigkeit lebenslangen Lernens). Vor allem aber enthielten diese Theorien (individuelles und milieuspezifisches) Erfahrungswissen. Dieses Wissen bestehe nicht nur aus Primärerfahrungen, sondern auch aus kollektiven Deutungsmustern, aus Rationalisierungen („Dazu bin ich zu alt“) und aus medialen Informationen (z.B. Talkshows)“ (Siebert, 2006c, 43). Solche ‚biografisch gewachsenen‘ sowie ‚größtenteils impliziten, unbewussten‘ (vgl. ebenda) Theorien werden.

Sie scheinen wichtige Funktionen für das Individuum zu haben. Aus konsequent konstruktivistischer Perspektive werden diese auch sichtbar. Für Siebert ermöglichen sie „eine Handlungsorientierung, aber sie legitimieren auch nachträglich eine Handlung oder ein Unterlassungshandeln“ (ebenda, 44). Zudem ermöglichten sie, so der Autor weiter, Unterscheidungen in ‚wissenwert‘ und ‚nicht wissenwert‘ und damit subjektive Bewertungen darüber, wie lohnend Lernen in der konkreten Situation sei (ebenda, 45). Darüber hinaus sei ein emotionaler Gehalt in subjektiven Lerntheorien auszumachen (ebenda). Interessant wären an dieser Stelle vor allem emotionale oder motivationale *Funktionen* von subjektiven Lerntheorien. So kann etwa die Vorstellung, abstraktes theoretisches Wissen sei nur selten handlungsrelevant, zwar einerseits auf konkreten Erfahrungen in der Vergangenheit beruhen. Sie kann aber auch vor dem beschämenden Gefühl schützen, das eine Student/in beschleicht, für die wissenschaftliche Terminologie und der entsprechende Habitus der – möglicherweise überwiegend männlichen -, ‚Scientific Community‘ subjektiv immer ein fremdes Terrain geblieben ist, von dem sie sich ausgeschlossen fühlt.

Siebert beschreibt sodann vier Bezugspunkte subjektiver Lerntheorien:

- Soziale Zugehörigkeit / Milieus
- Pädagogisches Wissen
- Lernbiografische Vergangenheit
- Lernbiografische Zukunft.

Der Bezugspunkt der ‚lernbiografischen Zukunft‘ könnte auch für die vorliegende Arbeit interessant sein. Siebert nennt eine bis dato wenig beachtete Studie Brauns von 1965, die belege, „dass nicht nur die berufsbildenden, sondern auch die allgemeinbildenden ‚Lernpläne‘ von den beruflichen, sozialen und persönlichen Zukunftsaussichten abhängen“ (Siebert, 2006c, 45). Dies könnte insbesondere für das EB-Studium wichtig sein. Wie gezeigt werden konnte, sind ja die Aussichten für die einzelne Student/in schwierig zu klären, weil es kein auch nur annähernd klares Tätigkeitsspektrum für ‚die‘ EBler/in gibt. Einzelne Studierende verfahren mit dieser Lage für sich vermutlich unterschiedlich (etwa ‚Bottom- up‘ – Herangehensweise an den Arbeitsmarkt). Es müsste fokussiert werden, welche Wirkung dieser Teil einer subjektiven Lerntheorie auf die konkrete Studiengestaltung hat. Dies allerdings wiederum vor allem für den motivationalen Bereich. Oder anders: möglicherweise

wirken sowohl individuelle Vorstellungen von der eigenen zukünftigen Tätigkeit als auch die je individuelle Beurteilung der Arbeitsmarktlage auch motivierend bzw. demotivierend.

Siebert sieht weiter eine Verbindung zwischen subjektiven Lerntheorien und Lernstilen. Beides hängt zusammen; vor allem aber scheint ein Lernstil nicht unabhängig von einer Art ‚allgemeinem Handlungsstil‘ eines Individuums zu existieren. Der Autor zitiert Schrader, der nach einer Befragung zu dem Ergebnis kommt, dass Lernstile sich biografisch früh bilden und relativ stabil bleiben. Der Lernstil sei darüber hinaus „nur ein Aspekt eines spezifischen Umgangs mit der (Um-)Welt im Allgemeinen“ (Schrader, 1994, 209, zit. nach Siebert, 2006c, 46). Dies entspräche auch der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps, nach der Lernen gar als eine Handlung wie andere Handlungen auch aufgefasst wird. Hierin ist implizit die Annahme enthalten, bestimmte individuelle Handlungsmuster seien dann auch im Lernhandeln wieder zu finden. Ein Beispiel: wenn jemand einen sehr kommunikativen, sozialen Lebensstil zeigt, dann wird er auch beim selbst gesteuerten Lernen eher auf soziale Netze zurückgreifen als jemand, der sich selbst als ‚Individualist‘ oder ‚Einzelkämpfer‘ versteht.

Siebert stellt schließlich subjektive Lerntheorien von Pädagogikstudierenden vor, die er während unterschiedlicher Projektseminare erfragt hat. In diesen tauchen, teils kombiniert, vier Lernarten auf:

- Auswändiglernen (hier jedoch meist mit Schule assoziiert und negativ bewertet)
- Lernen als Wissensaneignung (aktive Integration von Wissen in vorhandene Wissensnetze)
- Lernen aus Erfahrungen (Lernen wird hier als Leben bzw. Erleben verstanden, d.h. ohne eine abstrahierende Reflexion)
- Lernen als Besinnung (Lernen als Konzentration auf sich, als Besinnung, als Klärung) (vgl. Siebert, 2006c, 46 f.)

Es ist anzunehmen, dass sich eine subjektive Lerntheorie solche Vorstellungen vom Lernen als Kern enthält. Aus solchen subjektiven Theorien heraus entstehen dann vermutlich konkrete Handlungsstile beim Lernen. So argumentiert etwa Kaiser, der mit einer Untersuchung Saljös von 1979 eine ähnliche Typologie von Lernauffassungen referiert. Kaiser führt aus: „Wer Lernen beispielsweise als Vermehrung von Wissensbestandteilen begreift, wird besonderen Wert auf die Aneignung von Fakten legen und vermutlich als bevorzugte Strategie Auswendiglernen und Wiederholen einsetzen. Wer dagegen über eine komplexe Auffassung von Lernen verfügt und es als Möglichkeit der Steigerung von Welterklärung begreift, wird den Akzent auf das Erfassen von Zusammenhängen setzen, will (sic!) Strukturen statt isolierter Fakten erkennen und wird organisierende und elaborierende Strategien bevorzugen“ (Kaiser, 2003, 25).

Siebert schlägt schließlich die reflexive Selbstevaluation der eigenen subjektiven Lerntheorien vor. Diese sei Voraussetzung für den Erwerb bzw. die Verbesserung von Selbstlernkompetenzen (vgl. Siebert, 2006c, 47). Hier liegt die Verbindung zum selbst gesteuerten Lernen bzw. Studium. Eine solche reflexive Selbstevaluation müsste jedoch die motivationalen, eventuell auch emotionalen Funktionen, die eine subjektive Lerntheorie möglicherweise aufweist, inkludieren.

Wissensbasis

Für Weinert und Schrader „spricht nichts dafür, dass die Lerninhalte, also der Erwerb von bereichsspezifischem Wissen und Können im Vergleich zur Einübung allgemeiner Lernstrategien unwichtig wären“ (Weinert/Schrader, 1997, 299). Die Psychologie habe im Zuge der ‚kognitiven Wende‘ in den 60er Jahren den Zusammenhang zwischen Wissen und

Lernen herausgearbeitet. „Überwunden wurde dadurch die alte begriffliche Trennung zwischen wissensunabhängigem Denken und intelligenzfreiem Wissen“ (ebenda, 307).

Im Diskurs um selbst gesteuertes Lernen findet sich dann zwar wiederholt der Hinweis, dass die Struktur des zu erarbeitenden Wissens eine relevante Rolle für die Bereitschaft und Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen spielt. So merkt Kaiser an: „Die Lerninhalte, das heißt, die im Seminar bearbeiteten Aufgaben müssen für die Lernenden in Relevanzkontexten stehen (Prinzip der situierten Kognition), also aus Problemen und Fragen des Alltags erwachsen, individuelle Interessen ansprechen oder berufliche Erfordernisse aufgreifen“ (Kaiser, 2003, 30). – Eher selten wird hingegen die Rolle inhaltlichen Vorwissens im Sinne einer bereichsspezifischen Wissensbasis angesprochen (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 241 ff.). Solch ein Vorwissen dürfte jedoch den Überblick über die Wissensstruktur eines zu erarbeitenden inhaltlichen Feldes erheblich erleichtern. Dadurch dürfte auch die Explikation von Lernzielen wesentlich spezifischer ausfallen. Ein Beispiel: wenn ich zu ‚intrinsischer bzw. extrinsischer Motivation‘ bereits Vorkenntnisse habe, dann fällt es leichter, eine neue Frage für das selbst gesteuerte Weiterlernen zu stellen, etwa ‚Inwiefern fallen unbewusste Lernentscheidungen unter intrinsischer oder extrinsischer Motivation?‘. Wäre es möglich, zu einem Thema überhaupt keinerlei Wissen zu haben, so fiel eine solche Frage wesentlich größer aus, etwa: ‚Was ist überhaupt Motivation?‘. Ähnliches dürfte für die Sinnkonstruktion in vorgefundenem Wissen gelten. Diese ist, mindestens aus konstruktivistischer Sicht, auch für ‚fremd gesteuerte Lernprozesse‘ zentral. Im Fall selbst gesteuerten Lernens jedoch dürfte gelingende Sinnkonstruktion überall dort besonders von Bedeutung sein, wo die Lerner/in sich selbst zu motivieren bzw. ihre Motivation aufrecht zu erhalten hat.

Nach Siebert lassen sich formale Lernkompetenzen „nicht losgelöst von konkreten Inhalten erlernen“ (Siebert, 2006a, 118). Vor allem vor dem Hintergrund der schon dargestellten gesellschaftlichen Entwicklungen betont Dubs, es sei umso notwendiger Wissensnetze aufzubauen. Denn: „Wer nichts weiß, ist nicht in der Lage, Wissen abzurufen“ (Dubs, 1999, 58). Auch Guldiman bringt vorhandenes bereichsspezifisches Wissen als einen notwendigen Faktor mit dem Gelingen von Lernleistungen in Verbindung (vgl. Guldiman, 1995, 53, ähnlich Weinert/Schrader, 1997, 299). Siebert schließlich greift auf das Konzept der Schlüsselqualifikationen zurück. Auch diese sein „nicht ohne Wissen denkbar und erlernbar – wie andererseits die Vermittlung fachlichen Wissens nicht ohne Weiteres zu kompetenten Handlungen befähigt“ (Siebert, 2001a, 56). „So ist auch in der Debatte über Schlüsselqualifikationen eine Ernüchterung erkennbar“ (ebenda, 111).

Über das Thema ‚Vorwissen‘ wird zunächst also deutlich, dass selbst gesteuertes Lernen neben Lernstilen bzw. subjektiven Lerntheorien, Sozialisationsaspekten usw. für die Lerner/in auch *situativ* unterschiedlich nahe oder fern liegen könnte; je nach dem Vorhandensein einer bereichsspezifischen Wissensbasis für das aktuelle Lernthema.

3.1.5. Situative Voraussetzungen: Förderung

Konrad und Traub beschreiben mit Schneider (1987) folgende Merkmale der erfolgreichen selbst gesteuerte Lerner/in:

- zahlreiche spezifische und generelle Lernstrategien, die flexibel und reflexiv eingesetzt werden
- breites Weltwissen / reichhaltige inhaltsspezifische Vorkenntnisse
- enges Zusammenwirken strategischer, metakognitiver Komponenten mit Vorwissen
- gut verwurzelte Perspektive des Zusammenhangs zwischen persönlicher Anstrengung bei der Ausführung und Steuerung des Lernens und dem Lernerfolg

- erfolgreiches Abschirmen gegen konkurrierende Verhaltensweisen und ungünstige Emotionen (vgl. Konrad/Traub, 1999, 38 f.; vgl. Dietrich, 1999, 19).

Siebert spitzt zu: „Selbstgesteuert lernen können diejenigen, die es gelernt haben, selbstgesteuert zu lernen“ (Siebert, 2006a, 64). Wie noch zu zeigen sein wird, verdeutlicht sich dies zunehmend auch durch die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum selbst gesteuerten Lernen. Die Aussage Sieberts impliziert zweierlei.

Es können entsprechende Forschungsergebnisse durchaus dahin gehend gedeutet werden, dass ‚die selbst gesteuerte Lerner/in‘ sich nicht nur durch mehr oder weniger institutionell erlernte Kompetenzen auszeichnet. Vielmehr verdichten sich Hinweise auf eine Art ‚Haltung‘ selbst gesteuerten Lernens bei der Lerner/in. Wenn jemand etwa überzeugt davon ist, dass seine Anstrengungen sich in (Lern-) Erfolg niederschlagen werden, dann muss er mindestens diese Erfahrung in Lernzusammenhängen gemacht haben. Möglicherweise aber hat er auch ein positives Lerner selbstbild, das ihn ermutigt. Wenn jemand sich erfolgreich gegen konkurrierende Verhaltensweisen abschirmen und sich damit auf den intendierten Lernprozess fokussieren kann, dann hat er sich möglicherweise bewusst gemacht, warum es sich lohnt, jetzt diesen Lernprozess zu favorisieren. Eine solche Person muss also reflexiven Zugang zu den eigenen Emotionen, Motivationen und Kognitionen haben, sie sich vergegenwärtigen und mit sich darüber in einen ‚inneren Dialog‘ treten können. Wenn also Horst Siebert bemerkt, selbst gesteuertes Lernen sei vor allem gelernt, dann kann man damit nicht lediglich institutionalisierte ‚klassische‘ Lernprozesse bezeichnen. Die selbst gesteuerte Lerner/in bringt auch ein Wissen über sich selbst als Lerner/in ein, einen reflexiven Zugriff auf sich und den Lernprozess. Diese Form der Selbstständigkeit steht ihr vermutlich nicht nur in Lernprozessen zur Verfügung, sondern auch in anderen, möglicherweise völlig anderen Lebensbereichen.

Für den Zusammenhang dieser Arbeit bedeutet dies wahrscheinlich eine Konturierung der Rolle, die Hochschule für selbst gesteuertes Lernen spielen kann. Die Hochschule wird ja zu einem Lebenszeitpunkt von der Lerner/in gewählt, zu dem sie schon eine längere Lernkarriere – und, vor dem Hintergrund des eben gesagten – auch schon eine längere Lebenskarriere vorzuweisen hat. Es wird zu fragen sein, welche Rolle hier die Hochschule aus didaktischer Sicht überhaupt spielen kann.

Befasst man sich nun mit den Förderungsmöglichkeiten selbst gesteuerten Lernens, so beschreibt man gleichzeitig situative Voraussetzungen für sein Gelingen.

Bei der Diskussion um Förderung selbst gesteuerten Lernens wird deutlich, wie sehr Ziel und Methode bzw. Arrangement hier tatsächlich ineinander übergehen. Dies liegt in der Natur der Sache. Wenn die Lerner/in über wesentliche Elemente ihres Lernprozesses tendenziell selbst entscheidet, sollte die didaktische Lernumgebung dies ermöglichen, im Sinne metakognitiver Förderung aber auch thematisieren. Selbst gesteuertes Lernen kann nur selbst gesteuert erlernt bzw. verfeinert werden; die Methode ist das Ziel. Umgekehrt wurde gezeigt, dass selbst gesteuertes Lernen eben nicht ‚per se‘ allen Lerner/innen in jeder Lernsituation möglich ist. Und so ist gleichzeitig auch das Ziel Methode.

Rollenwandel am Lernprozess Beteiligter Personen/Institutionen

Selbst gesteuertes Lernen braucht also eine ‚andere‘ Lernumgebung. Es verändert aber auch die Rolle der Lerner/in selbst. Mit diesem häufigen Argumentationsstrang wird, vor dem Hintergrund der lern- bzw. erkenntnistheoretischen Annahme von „Differenzen zwischen (...) professionellem Handeln und subjektiver Aneignung“ (Kade, 2001, 20), auf das oben schon angesprochene Konzept der Neuen Lernkulturen rekurriert. Danach wird „jeder einzelne

Lernende (...) zum Mittelpunkt des Vermittlungs- bzw. Aneignungsprozesses“ (Dietrich, 2001, 26).

Für Lernende betont Dietrich die erhöhten Anforderungen: „Bei selbstgesteuertem Lernen wird den Lernenden nicht mehr nur Wissen vermittelt, sondern sie eignen sich Kompetenzen aktiv an“ (Dietrich, 1999, 19). Friedrich und Weinert zählen die umfangreichen Anforderungen auf, die sich im Rahmen selbst gesteuerten Lernens an die Lerner/in richten. Es entsteht ein Bild eines komplexen Geflechts aus der ‚eigentlichen Aneignung‘ und flankierendem Einsatz der schon beschriebenen Voraussetzungen wie Strategien, Wissen, Zielsetzungen, Aufrechterhaltung von Motivation usw. (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 239 f.). Es wird erneut deutlich, dass dies in der Realität vielfach nicht von selbst geschieht. „Diese neue Rolle im Lernprozess gilt es vorzubereiten, denn nicht selten ist die Erwartungshaltung der Lernenden auf ein traditionelles Arrangement gerichtet, und selbstgesteuertes Lernen löst zunächst Frustrationserlebnisse aus. (...) Die erforderlichen Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen werden häufig erst nach und nach entwickelt“ (Dietrich, 1999, 19).

Am stärksten wahrgenommen und diskutiert werden Veränderungen in der Rolle der Lehrenden. Lehrende übernehmen zunehmend die Aufgabe, „die Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen bei den Lernenden zu fördern“ (Dietrich, 1999, 19). Im Zusammenhang mit dieser Thematik stößt man auf die verschiedensten Rollenbezeichnungen für die ‚neuen‘ Lehrenden. Meueler etwa spricht vom „Animateur, Lotse“ (Meueler, 2001, 293), Meisel von „Online-Tutoren, Initiatoren“ (Meisel, 2002, 138), Heuer von „Faciliator, Lernermöglicher“ (Heuer, 2001, 16), Konrad und Traub vom „Unterstützter und Förderer“ (Konrad/Traub, 1999, 44). Diese und ähnliche Bezeichnungen sollen gleichzeitig eine Art Zurücktreten und die Übernahme neuer Aufgaben ausdrücken. Die lehrende Person tritt zurück aus ihrer Rolle, ‚das richtige Wissen‘ auf ‚die richtige Weise‘ zu präsentieren. Sie übernimmt jedoch stattdessen Aufgaben, offenere Lernarrangements anzubieten. Innerhalb derer unterstützt sie wiederum bei Lernentscheidungen und –reflexionen. „Gefordert sind also nicht mehr traditionell Lehrende, sondern Lernberater, die die selbstgesteuert Lernenden in ihrem Lernprozess begleiten“ (Dietrich, 1999, 20). Damit entfernen sich die Tätigkeiten letztlich vom ‚eigentlichen‘ Lehren „hinter die Bühne, wo Lernmöglichkeiten konzipiert, organisiert und umgesetzt werden“ (Gnahn/Seidel, 1999, 85, ähnlich Konrad/Traub, 1999, 45). Nuissl von Rein focussiert die neuen Tätigkeitsschwerpunkte auf Hilfe bei der Strukturierung von Informationen, wobei nicht nur die Information selbst wichtig sei, „sondern die mit ihr verknüpften Zugänge, gewissermaßen ‚Links‘ zu den Interessenstrukturen der Lernenden“ (Nuissl von Rein, 2002, 12). Ein weiterer Focus sei „die Anpassung unterschiedlichster Lernmethoden und ihre Adaptation auf individuelle lernstrategische Voraussetzungen“ (ebenda, 13). Konrad und Traub werden konkreter. Für sie geht es um das Schaffen von Freiräumen, was sich in Materialbeschaffung, Motivierung, Beobachtung von Lerngruppen und Hilfe bei der Lösung von Schwierigkeiten zeige (vgl. Konrad/Traub, 1999, 45). Meisel moniert, dass die dargestellten Rollenveränderungen sich noch zu wenig in entsprechenden Lehrendenfortbildungsangeboten spiegelten (vgl. Meisel, 2002, 137 f.; Heuer, 2001, 15)⁴⁴. Interessant ist, dass scheinbar unabhängig vom Grad Ermöglichter Selbststeuerung die *Haltung* Lehrender eine starke Wirkung auf die Lernmotivation hat. Zeigen Lehrende sich selbst begeistert und schreiben sie dem

⁴⁴ Kruse und Wiesner untersuchen 2002 in Weiterbildungsinstitutionen, wie sich Weiterbildner/innen auf diese neuen Anforderungen professionell einstellen. Im Verlauf der Untersuchung wird das nötige neue Profil Lehrender angesichts selbst gesteuerten Lernens immer stärker Thema. Die Autor/innen beschreiben es vor allem als die Aufgabe, bisher erworbene Handlungsstrategien von Teilnehmer/Innen integrieren zu können. Sie kommen zu dem Schluss, dass auch die Institution als „funktionell durchdachtes Kompetenzzentrum“ (Kruse/Wiesner, 2002, 170) einen professionellen Hintergrund zu schaffen habe.

Lernmaterial Bedeutung und Wert zu, dann steigt die intrinsische Motivation der Lernenden an (vgl. Konrad/Traub, 1999, 41).

Das neue Aufgabenprofil für Lehrende beim selbst gesteuerten Lernen verdichtet sich – neben der schon angesprochenen vorbereitend-arrangierenden Funktion - in der Rolle der *Lernberater/in*. Lernberatung ist dann gleichsam „der Komplementärbegriff zum selbst gesteuerten Lernen“ (Siebert, 2001a, 98). Siebert betont aus konstruktivistischer Sicht vor allem die Notwendigkeit, in sozialen Kontexten, „in der Auseinandersetzung mit Gleichgesinnten *und* Andersdenkenden“ (vgl. ebenda, 107, H. i. O.) zu lernen. „Eine ‚mitlaufende‘ Lernberatung hat ein solches Lernen durch Differenzerfahrungen und einen Wechsel der Beobachtungsstandpunkte zu unterstützen“ (ebenda). Neben eigentliche Weiterbildungsberatung bezogen auf Angebotswahl tritt dann also eine „Lernberatung im Sinne einer begleitenden Beratung während des gesamten Lernprozesses (...) – als Unterstützung bei der Bestimmung der individuellen Kompetenzen, bei der Einkreisung der Zieldimension, bei der Festlegung des für den jeweils Einzelnen angemessenen Lernwegs sowie bei der Überprüfung der sukzessiven Lernerfolge und der Nachsteuerung“ (Dietrich, 1999, 20).

Auch die Lernumgebung; hier noch verstanden im mikrodidaktischen Sinne eines Lernarrangements⁴⁵, soll sich verändern. Dabei soll noch einmal daran erinnert werden, „dass Selbst- und Fremdsteuerung im konkreten Fall gemischt sind und fast nie ‚pur‘ auftreten“ (Friedrich/Mandl, 1997, 240). Büser beschreibt aus konstruktivistischer Sicht vier Grundmerkmale Selbststeuerung ermöglichender und fördernder Lernumgebungen:

1. Authentizität: Nähe der Lern- zur Lebenssituation der Lerner/in durch lebensnahe Komplexität fördere u. a. Wissensintegration in die eigene Persönlichkeitsstruktur.
2. Situiertheit: Simulation typischer Situationen auch methodisch, etwa videogestützte Nachstellung interessanter Situationen. Dies verbinde theoretische Prinzipien und Erkenntnisse mit narrativen Wissensstrukturen.
3. Perspektiven- und Kontextvielfalt: Erfahrung unterschiedlichster Problemzusammenhänge in verschiedenen Kontexten fördert das Verständnis für verschiedene Perspektiven und Alternativen und Selbstreflexion.
4. Sozialer Kontext: kooperatives Lernen oder das Zusammenspiel mit Expert/innen führe zum Aufbau nicht nur sachlicher bzw. fachlicher Qualifikationen, sondern auch sozialer Kompetenzen (vgl. Büser, 2003, 33).

Damit Selbststeuerung gleichzeitig Ziel und Weg der Lehre sein kann, müssen Methoden diese ermöglichen. Konrad und Traub unterscheiden eine Zielebene (Methode als Mittel), eine Prozessebene (Methode selbst als Lernprozess) und eine Handlungsebene (Methode als Anwendung von Lerntheorie) von Methoden. Das Konzept selbst gesteuerten Lernens betone nun vor allem die Prozessebene (vgl. Konrad/Traub, 1999, 50). Indem bereits methodisch der Lernprozess auf Selbststeuerung hinausläuft, wird nicht mehr auf etwas hin, sondern tendenziell *durch das Lernhandeln selbst* gelernt.

Die Institution wird zunehmend in den Diskurs um Förderung selbst gesteuerten Lernens inkludiert. Konrad und Traub sehen sie in der Pflicht, Anlässe und Gelegenheiten zu bieten, „in denen ein lernendes Individuum eigene Interessen entwickeln, selbst etwas für wichtig erachten und entsprechend bearbeiten kann“ (Konrad/Traub, 1999, 29). Fuchs-Brüninghoff sieht die Verwirklichung selbst gesteuerten Lernens daher zuvorderst als Aufgabe der

⁴⁵ Im Zuge des Diskurses um neue Lernkulturen wird die strikte Trennung didaktischer Ebenen jedoch teils aufgelöst. Dies immer in dem Maße, wie Lernen nicht mehr im ‚klassischen‘ Arrangement im Sinne einer konkreten Zusammenkunft zwischen Lerner/innen und Lehrenden stattfindet. Ein Augenscheinliches Beispiel sind E-Learning-Arrangements, bei denen die dahinter stehenden Tutor/innen auf allen didaktischen Ebenen arbeiten.

Organisationsentwicklung. „Bei dem Begriff SGL wird zunächst an Lehr- und Lernmethoden (...) gedacht. Es zeigt sich jedoch alsbald, dass es mit neuen Methoden allein nicht getan ist, dass SGL eine Haltung der Beteiligung beinhaltet und sich letztlich als ein neues Organisationsprinzip erweist“ (Fuchs-Brüninghoff, 1999, 12; vgl. Faulstich, 2002a, 145). Die Institution hat dabei allerdings eine doppelte Rolle. *Erstens* kann sie sich explizit als ermöglichende und fördernde Instanz selbst gesteuerten Lernens begreifen und entwickeln. Meisel nennt Kennzeichen einer selbst gesteuertes Lernen ermöglichenden institutionellen Struktur:

- animierende zentrale wie dezentrale Zugänge zu Lernmöglichkeiten, individuelle Lernplätze,
- Experimentier- sowie variable Klein- und Großgruppenräume,
- räumliche und technische Voraussetzungen für Online-Tutoren,
- medial vernetzte Selbstlernzentren, vernetzter Zugang zu Bibliothek und Mediathek sowie weitestgehende zeitliche Zugänglichkeit,
- räumliche Voraussetzungen für individuelle Lernberatung,
- ein entsprechendes Personalentwicklungskonzept und eine entsprechend flexible Administration,
- regionale institutionelle Vernetzungsaktivitäten,
- eine Haltung der ‚lernenden Institution‘ (vgl. Meisel, 2002, 135 f.; vgl. Dietrich, 1999, 21).

Dietrich geht für die Weiterbildung gar davon aus, dass es erforderlich sein wird, verstärkt *Lernelemente* anzubieten bzw. individuell zu konzipieren und die Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen auch im außerinstitutionellen Kontext zu gewährleisten“ (Dietrich, 1999, 22, H. i. O.). Es verlagert sich hier der didaktische Fokus von Lernen zunehmend auf die makrodidaktische Ebene der Organisation. Die Antizipation zu exportierender ‚Lernelemente‘, etwa in Form von Modulen oder ausgekoppelten Beratungsangeboten, löst die Vorstellung direkter Lehr-Lern-Interaktion in Form von Kursen zumindest in Teilen auf. Zurück bleibt die Institution als vielfältig und zunehmend individuell nutzbare ‚Lerndienstleisterin‘.

Ein zweiter Aspekt der Rolle der Institution ist die Wirkung über Bedingungen indirekt auf den Lernprozess des Individuums. Dies wurde auch oben für das EB-Studium angenommen. Konrad und Traub verweisen in diesem Zusammenhang –wenn auch implizit - auf ‚heimliche Lehrpläne‘: „Eine wichtige Bedingung für Schüler und Studierende ist der Kontext der jeweiligen Bildungsinstitution: bestimmte Regelungen, wie das Hausrecht oder die Traditionen der Institution beeinflussen die Steuerungsmöglichkeiten insbesondere in Konfliktsituationen“ (Konrad/Traub, 1999, 39).

Direkte/indirekte Förderung selbst gesteuerten Lernens

Eine Grundfrage im didaktischen Arrangement einer Lernumgebung ist, ob selbst gesteuertes Lernen im Sinne ‚Lernen Lernens‘ als explizites und einziges Thema eines Lehr-Lern-Arrangements zu fördern sei. Es werden Möglichkeiten wie der Zusammenhang mit Inhaltswissen, quasi als ‚zweite Schiene‘ eines Arrangements, betrachtet (vgl. Weinert/Schrader, 1997, 322 f.). Die erste Variante wird von Friedrich und Mandl als „Lernstrategietraining“ bzw. „direkte Förderung“ (Friedrich/Mandl, 1997, 253) selbst gesteuerten Lernens bezeichnet. Die hierunter fallenden verschiedenen Kernprinzipien vermitteln, so die Autoren, der Lerner/in in expliziter Form das Konzept selbst gesteuerten Lernens. Es zeige die experimentelle Trainingsforschung zwar, „dass es möglich ist, viele Komponenten des selbstgesteuerten Lernens durch Training zu fördern. Jedoch erreichen Personen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen selten das Niveau von Personen mit guten Lernvoraussetzungen“ (ebenda, 257). Außerdem würden über das eigentliche Training hinaus häufig die erlernten Strategien nicht aufrechterhalten (vgl. ebenda).

Die zweite Variante der Förderung wird als „indirekte Förderung“ über „Instruktionsdesigns“ (Friedrich/Mandl, 1997, 253) bezeichnet. Hier finden wir Lernumgebungen, die exakt auf die oben dargestellten Definitionskerne selbst gesteuerten Lernens passen. So werde hier „die Lernumgebung so gestaltet, dass sie den Lernenden Freiheitsgrade bezüglich der Selbststeuerung einräumen bzw. von den Lernenden Selbststeuerung fordern“ (ebenda, 258). Interessanterweise hat die indirekte Förderung offenbar ähnliche Grenzen. Die Autoren führen eine Untersuchung de Jongs von 1993 an. Zentrales Ergebnis sei es gewesen, dass auch in Lernumgebungen, die (...) Selbststeuerung und tiefe Verarbeitungsformen unterstützen bzw. fordern, oberflächlich und mit minimalem Selbststeuerungsaufwand gelernt werden kann“ (ebenda, 261)⁴⁶. Dennoch weisen Forschungsergebnisse dennoch zunehmend eher in Richtung auf indirekte Förderung. Zudem wird offenbar dazu übergegangen, „miteinander zu verknüpfen, d.h. Lernumgebungen zu konzipieren, die Elemente des direkten Strategietrainings einschließen“ (ebenda, 254, vgl. Konrad/Traub, 1999, 84; Weinert/Schrader, 1997, 314 f.).

Vor diesem Hintergrund werden dann etliche konkrete didaktische Ansätze entwickelt (vgl. Arnold/Müller, 2001, 147 f.; Büser, 2002, 35 ff.; Friedrich/Mandl, 1997, 254 ff.; Siebert, 2006a, 126 ff.). Diese Ansätze beschränken sich zumeist auf mikrodidaktisches Lehr-Lerngeschehen. Angesichts der Vielfältigkeit, die zum Teil auch aus unterschiedlichen lern- und erkenntnistheoretischen Hintergrundannahmen resultiert, soll hier beispielhaft verfahren werden. Siebert beschreibt Grundzüge systemisch-konstruktivistischer Lernarrangements. Es gehe grundsätzlich nicht um Wissensvermittlung, sondern um „Reflexion und Erweiterung von Wirklichkeitskonstruktionen“ (Siebert, 2006, 127). Zentrale didaktische Verfahren seien dann Perspektivenwechsel bzw. Perspektivverschränkungen im Blick auf das Lernthema, Differenzierung, Perturbation und Reframing (vgl. ebenda). Zunehmende Bedeutung habe auch eine Lernkultur, unter anderem also eine Atmosphäre des Takts und der gegenseitigen Anerkennung (vgl. ebenda).

Ebenfalls aus konstruktivistischer Perspektive diskutiert Büser die Adaptivität von Lernumgebungen sowie ihre Verbesserung. Kennzeichen einer adaptiven Lernumgebung ist ihre Orientierung bzw. Anpassung an individuelle Wissenstände und –konstruktionen (vgl. Büser, 2003, 35). Dabei wird eine genaue Kenntnis von Vorerfahrungen, Lernkompetenzen und –interessen der Lernenden vonnöten, die gleichsam die Basis der zu konstruierenden Adaptivität bildet. Die per se gegebene Spannung von institutionell-didaktischer ‚Vereinheitlichung‘ von Lerner/innen einerseits und individuellen Lernbedarfen andererseits ist je neu auszuhandeln (vgl. ebenda, 36 ff.).

Förderung über Metakognition

Wird Metakognition als zentrale Voraussetzung für selbst gesteuertes Lernen gesehen, und verwischt gleichzeitig die Grenzlinie zwischen Methode bzw. Weg und Ziel von Lernprozessen, so liegt die Förderung von Metakognition zur Verbesserung selbst gesteuerten Lernens nahe. Entsprechend intensiv wird dies diskutiert: „Hinsichtlich der Erlangung von Selbststeuerungskompetenz ist entscheidend, dass über das Tun hinaus auf einer Meta-Ebene das ‚Steuerungsverhalten‘ aller Beteiligten reflektiert wird. Denn nur so kann daraus Kompetenz erwachsen“ (Fuchs-Brüninghoff, 1999, 11; vgl. Dietrich, 1999, 26). Guldiman verweist auf die hierfür zu trainierende ‚metakognitive Bewusstheit‘ als Fähigkeit, zwischen einer Sache und den sachbezogenen Gedächtnisaktivitäten zu unterscheiden. Der Wechsel auf

⁴⁶ Wieder wird die offenbar aus didaktischer Sicht zentrale Frage aufgeworfen, wie viel Selbststeuerung an welcher Stelle richtig sein kann. Denn auch die Entscheidung für oberflächliches Lernen ist eine selbst gesteuerte. Wenn man sich dem Konzept selbst gesteuerten Lernens vorwiegend aus lerntheoretischer Sicht nähert und es nicht primär didaktisch auffasst, ist die Frage nach der didaktischen Strukturierung von Lernumgebungen also nur schwierig ertragreich zu diskutieren.

eine abstraktere Betrachtungsebene ermöglichen auch das Bewusstwerden der eigenen Kognitionen (vgl. Guldiman, 1996, 35).

So wird der Förderung von Metakognition eine zentrale Bedeutung zugeschrieben. Dabei ist die Lernumgebung zentral. Siebert schreibt etwa Lehrenden die Rolle des „Beobachters zweiter Ordnung“ (Siebert, 2006a, 119) zu: „Der Pädagoge beobachtet, nicht was, sondern wie die Teilnehmer beobachten“ (ebenda) und gibt dann Rückmeldung.

In der Diskussion um Förderung von Metakognition finden sich dann die oben schon angesprochenen Diskurslinien der direkten oder indirekten Herangehensweise wieder. Dabei gilt jedoch in beiden Fällen „die Einsicht, dass metakognitive Strategien explizit vermittelt werden müssen“ (Kaiser/Kaiser, 1999, 125). Im Fall indirekter Förderung geschehe dies durch reflexive Phasen im Lehr-Lernprozess.

Guldiman weist auf Grenzen der – vor allem indirekten - Förderung von Metakognition hin. Er vermutet Verunsicherungen der Lerner/in, daraufhin möglicherweise regressive Entwicklungen im eigenen Lernverhalten, hohe ‚Energiekosten‘ durch ständigen Ebenenwechsel und Verlangsamung des eigentlichen inhaltlichen Aneignungsprozesses (vgl. Guldiman, 1996, 50). Dem wäre entgegen zu setzen, dass solche kombinierten Lernprozesse letztlich auf ‚Meta-Lerneffekte‘ im Sinne übergreifender Schlüssel-Lernkompetenzen ausgerichtet sind. Träten diese übergreifenden Lerneffekte ein, so stellten sie eine dauerhafte Erleichterung folgender Lernprozesse, teils unabhängig vom jeweiligen Lernthema, dar. Durch den beschriebenen Ebenenwechsel könne sich allmählich eine Art Selbstverständlichkeit dieser reflexiven Begleitung des Lernprozesses einstellen. Ist diese erst einmal eingetreten, dürften durch die nun bewusster und selbstverständlicher eingenommene Metaperspektive auch metakognitive Wissensbestände erweitern.

Ein möglicher motivationaler Nachteil läge dann eher zu Beginn des metakognitiven Trainings. Die beschriebenen Effekte treten vermutlich erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung ein. Dies stellt möglicherweise eine motivationale Herausforderung dar. Zuzustimmen ist auch dem Einwand Guldimans, der ständige Ebenenwechsel könnte Verunsicherung auslösen. Ein qualitativ hochwertiges entsprechendes Arrangement hätte dies explizit zu berücksichtigen. Es ist nicht davon auszugehen, dass gerade auf der abstrakt-reflexiven Ebene alle Lerner/innen gleichermaßen ‚zu Hause‘ sind.

3.1.6. Forschungsstand

Reischmann macht bereits in der US-amerikanischen Diskussion um ‚self-directed learning‘ hohe Anforderungen an die Lerner/in aus, die nicht immer mit der Realität übereinstimmen. Er warnt vor einseitiger Überhöhung von Selbststeuerung im Lernprozess (vgl. Reischmann, 1999, 55). „Wenig im Blickfeld empirischer Untersuchungen stand bislang, welche Probleme auftreten und wie die Lernenden mit ihnen umgehen“ (Kraft, 2002b, 176; vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 275).

Friedrich und Mandl weisen darauf hin, „dass hier ein facettenreicher Forschungsgegenstand mit Konzepten aus unterschiedlichen Forschungstraditionen angegangen wird. (...) Aber zum Teil ist es schwer, diese Konzepte voneinander abzugrenzen und zu zeigen, worin der je eigene Beitrag besteht“ (Friedrich/Mandl, 1997, 274).

Selbst gesteuertes Lernen wird in den letzten Jahren u. a. im Bereich der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung zunehmend erforscht. Die Ergebnisse lassen im Einzelnen dennoch nur geringe Vergleichbarkeit zu. Es kristallisieren sich nichtsdestotrotz erste konsistente Ergebnisstrukturen heraus, die auch für die vorliegende Arbeit interessant sein dürften. Sie sollen, wie bereits im Bereich Hochschulforschung geschehen, wiederum anhand inhaltlicher Fragen, die hier interessant sind, aufgefächert werden.

Wer kann gut selbst gesteuert lernen?

Bezüglich dieser Frage ergibt sich ein eher durchwachsendes Ergebnisbild. Der Lerner/in müssen bestimmte Strategien bekannt sein und zum Einsatz kommen. Nur in bestimmten Fällen helfen dann Bewusstwerdungsprozesse, also die metakognitive Explikation dieser Strukturen. Mit Siebert wurde bereits darauf hingewiesen, dass vor allem geübte Lerner/innen auch erfolgreich selbst gesteuert lernen, also Personen, für die Lernen eine Selbstverständlichkeit ist.

- Volitionale Bewältigungsstrategien spielen eine Rolle. Personen, die ihre Absichten in die Tat umsetzen, wenden diverse Strategien an, etwa Aufmerksamkeits-, Emotions- und Motivationskontrolle, Umweltkontrolle, sparsame Informationsverarbeitung und handlungsorientierte Misserfolgsbewältigung (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 241 ff.).
- Inhaltliches Vorwissen hilft, indem so Anknüpfungspunkte für die individuelle Integration neuen Wissens und als Hilfe für die Sinnkonstruktion bereit gestellt werden. Ähnlich helfende Funktion haben Aufgaben- und Strategiewissen (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 241 ff.).
- Die bereits oben angeführten Informationsverarbeitungsstrategien (Strategien der Auseinandersetzung mit dem Stoff, seinem Verstehen und Behalten) führen offenbar zu besserem Verständnis und längerem Behalten neuer Inhalte (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 241 ff.).
- Ohne dass klar ist, auf welche Arten von Lernaufgaben genau sich dies bezieht, scheinen auch (metakognitive) Kontrollstrategien zur Planung, Überwachung und Evaluation des eigenen Lernprozesses zentral zu sein. Hier jedoch gibt es Einschränkungen. Derlei Strategien sind offenbar weniger hilfreich bei Aufgaben, für die jemand noch keine Lösungsmöglichkeiten besitzt. Hat jemand die erforderlichen effektiven Informationsverarbeitungsstrategien, stören sie u. U. sogar. Hilfreich sind metakognitive Kontrollstrategien scheinbar vor allem im Bereich von Aufgaben, für die die Lerner/in Lösungsmöglichkeiten hat, die jedoch nicht selbstverständlich ‚passen‘, sondern erst reflektiert werden müssen (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 241 ff.).
- Besonders effektive und geübte Lerner/innen, sogenannte ‚Expert/innen‘, zeigen jedoch offenbar stark metakognitiv orientiertes Lernen, greifen also stark auf metakognitives Wissen zurück (vgl. Kaiser/Kaiser, 1999, 47 f.).
- Für den Bereich der Ressourcenstrategien ist die Rolle effektiven Zeitmanagements untersucht. Widersprüchliche Ergebnisse jedoch schmälern die Aussagen, so dass aktuell eher davon ausgegangen wird, dass gutes Zeitmanagement nur dann wirksam wird, wenn es auch zu qualitativ hochwertigem Lernen führt (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 241 ff.).

Welchen Support/wie viel Struktur braucht ein selbst gesteuerter Lernprozess?

- Selbst gesteuertes Lernen erfordert eine arrangierte Lernumgebung. Hier nicht nur kognitive, sondern auch motivational-emotionale Lernvoraussetzungen. Der Grund dafür scheint zu sein, dass Lernmotivation bzw. Lerngründe sich, nimmt man konsequent das lernende Individuum in den Blick, nicht allein kognitiv erklären lassen (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 253 f.; Nounla, 2004, 139; Wosnitza, 2000, 139 ff.). Diese Lerngründe wiederum können vielfältig sein: „Beim Lernen erwirbt man nicht nur über einen Lerngegenstand, sondern immer auch Wissen über die eigene Person, über eigene Stärken (...) und Schwächen“ (Reischmann, 1999, 48). Reischmann verweist darauf, dass im Übrigen gerade geübte selbst gesteuerte Lerner/innen offenbar stark auf Ressourcen in ihrer Umgebung zurückgreifen (vgl. ebenda). Konrad und Traub deuten Forschungsergebnisse dergestalt, dass offenbar gerade zu Beginn von Lernprozessen in bestimmten Gruppen eine höhere Strukturierung vorteilhaft ist (vgl. Konrad/Traub, 2001, 89). Deutlich wird, dass vor allem der Lehrstil offenbar

eine große Rolle spielt: Makrostruktur, deutliche methodische Variation, Verdeutlichung von Zusammenhängen, unterstützende Haltung, klare Darlegung von Zielen. Auf Seiten der Lernenden macht er vor allem eine vorhandene Wissensstruktur als wichtiges Kriterium aus. Lernmotivation und ihr Erhalt, Attribution des Gegenstands sowie Lernkompetenzen sind zentral. Sie müssen aber auch, so der Autor, von Lehrendenseite gefördert werden (vgl. Wosnitza, 2000, 139 ff.). Friedrich und Mandl resümieren hingegen, „dass es derzeit keine Gestaltungsprinzipien gibt, die selbst gesteuertes Lernen garantieren“ (Friedrich/Mandl, 1997, 261). Zugespitzt: der Zusammenhang zwischen Arrangement in der Lernumgebung und dem Zustandekommen selbst gesteuerter Lernprozesse ist zwar bestätigt, aber auch komplex. Hinzu kommt, dass offenbar die Vorstellung, jemand könne über Lernanlässe, -inhalte und -wege selbst bestimmen, nur selten mit der Realität institutioneller Lernprozesse übereinstimmt (vgl. Reischmann, 1999, 48).

- Direktes Strategietraining kann vor allem für lerngewohnte Personen mit guten kognitiven Fähigkeiten hilfreich sein. Personen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen hingegen zeigen geringere Fortschritte als lerngewohnte Personen. Insgesamt wird direktes Strategietraining im Moment als weniger effektiv gesehen. Meist verbessert es nicht allgemein das selbst gesteuerte Lernen einer Person, zeige also nur bedingte Transfereffekte. Dies gilt offenbar desto eher, je allgemeiner die gelernte Regel, Strategie oder Heuristik ist (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 253 ff., Weinert/Schrader, 1997, 299).
- Aber auch bei der auch oben beschriebenen indirekten Förderung selbst gesteuerten Lernens sind die Ergebnisse offenbar unklar. Einerseits wird auch im Rahmen kognitivistisch-konstruktivistischer Arrangements u. U. durchaus kaum selbst gesteuert gelernt (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 253 ff.). Andererseits kann offenbar auch in angeleiteten Umgebungen das Lernen selbst gesteuerte Züge annehmen. Werden jedoch Lernstrategien und -regeln in Verbindung mit inhaltlichem Wissen eingeübt, „so ist damit eine effektive Förderung kognitiver und metakognitiver Kompetenzen verbunden, die zu einer Verbesserung der individuellen Voraussetzungen für die Lösung mehr oder minder ähnlicher Aufgaben führt“ (Weinert/Schrader, 1997, 300).
- Ein ähnliches Bild ergibt sich bezüglich Lernumgebungen für individuelles selbst gesteuertes Lernen. Ergebnisse zeigen, dass die These ‚weniger Fremdsteuerung bedeutet höhere Lerneffekte‘ offenbar nicht undifferenziert stehen gelassen werden kann. Lernen mit Leitprogrammen und direkter Rückmeldung an die Lerner/in scheint jedoch neben einem höheren Lernerfolg auch die Lerntechniken der Lerner/in zu verbessern. Teilweise finden sich auch gute emotionale und motivationale Effekte solcher Leitprogramme. Vor allem bei eher explorativ gestalteten Arrangements, für die sich etwa auch diverse im Bereich des computergestützten Lernens finden, zeigt sich aber erneut, dass sie, je nach Lerner/innenvoraussetzungen, unterschiedlich wirken können. Wieder zeigt sich, dass bestimmte Strukturen, vor allem solche, die helfen, strategisch Inhalte für sich zu erschließen, offenbar vorgegeben werden müssen, so etwa Beispiele für das weitere Vorgehen. Außerdem hängt der Erfolg solcher Lernumgebungen wiederum von den Voraussetzungen der Lerner/in ab, namentlich offenbar von ihrem inhaltlichen Vorwissen (vgl. ebenda).
- Ein Augenmerk sollte jedoch offenbar bei der Schaffung selbst gesteuerten Lernens fördernden Arrangements auf kooperatives Lernen liegen (vgl. ebenda, Kaiser/Kaiser, 1999, 62). Zumindest gegenüber konventionellem Unterricht erhärten sich zunehmend die Vorteile. Aber auch hier stellt sich die Frage, ob es eine Organisation und Strukturierung dieser Kooperationen geben muss. Es ist wiederum Reischmann, der darauf verweist, dass gerade geübte selbst gesteuerte Lerner/innen sich „durch ein

hohes Maß an Soziabilität, die Fähigkeit, sich durch Impulse anderer anregen und führen und fordern zu lassen“ (Reischmann, 1999, 52), auszeichnen.

- Belegt scheinen auch die motivierenden Effekte von Qualitätszirkeln auf den Arbeitsablauf in Organisationen und Betrieben (vgl. Friedrich/Mandl, 1997, 253 ff.).
- Forschungsergebnisse zum E-Learning (Internet und Lernprogramme) sind derzeit uneinheitlich, teils offenbar auch widersprüchlich. ‚Instruktionspsychologische‘ Fragestellungen sind bisher kaum beforscht. Doch wachsen Hinweise darauf, dass E-Learning von Teilnehmer/innen als unpersönlich wahrgenommen wird. Zudem scheinen sich Hoffnungen auf eine Verringerung der Medienkluft nicht zu erfüllen, da E-Learning überdurchschnittliche Lernfähigkeiten erfordere. Es wächst scheinbar die Einsicht, dass E-Learning im Sinne eines ‚blended Learning‘ einen Wechsel mit Präsenzphasen erfordert (vgl. Siebert, 2006a, 79 ff.)
- Ein erster Einwand ist emotionstheoretischer Art. So scheint vor allem zu Beginn ein Selbststeuerung erforderndes Lernarrangement häufig negative Gefühle auszulösen. Der spätere ‚breakthrough‘, der sehr positive Gefühle auslösen kann, führt nichts desto trotz zu Reischmanns Frage: „Was ist mit denen, die vor diesem ‚breakthrough‘ bereits ausgestiegen sind? Hätte ein zusätzliches Angebot mit mehr Fremdsteuerung diesen weitergeholfen?“ (vgl. Reischmann, 1999, 48).

Exemplarische Studien

Siebert berichtet 2006 von einer Befragung, im Rahmen derer 74 ‚fokussierte Interviews‘ mit Erwachsenen Lerner/innen. Ziel ist die Herausarbeitung subjektiver Lerntheorien. Es finden sich schließlich Lernkonstrukte, „die sich auf einer Skala von ‚offensiver Lernwiderstand‘ bis ‚Lernen als Lebensstil‘ verorten lassen“ (Siebert, 2006a, 51).

Es kristallisiert sich zunächst eine Art ‚innere Kluft‘ zwischen persönlichen Lernerfahrungen und institutioneller Bildung heraus: „Viele Befragte sind sehr lernaktiv, obwohl sie nicht oder selten das institutionalisierte Bildungsangebot nutzen“ (Siebert, 2006, 50). Ähnlich lässt sich das Ergebnis deuten, dass Lernen im Erwachsenenalter als angenehm und bereichernd erlebt werde, „während die Erinnerungen an schulisches Lernen eher gespalten sind“ (ebenda, 61). Interessant ist vor allem, dass damit positive Beurteilungen der Befragten gegenüber ihrem heutigen Lernen wenn überhaupt, dann eher indirekt mit der Möglichkeit der Selbststeuerung verbunden werden. So fänden sich Abwehrreaktionen und Abwertungen gegenüber den Zumutungen ‚lebenslangen Lernens‘. Dies vor allem dann, wenn ein Gleichgewicht von kognitiven Erfolgserlebnissen, Flow-Gefühlen und sozialer Anerkennung fehle (vgl. ebenda, 62). Damit ist jedoch nicht gesagt, welche Rolle selbst gesteuertes Lernen für diese Faktoren spielen kann. Weiterhin zu untersuchen wäre aus Sicht ‚selbst gesteuerten Lernens‘, an welchen Punkten genau schulische Bildung im Rückblick als anders wahrgenommen werden kann als Bildungserfahrungen im Erwachsenenalter. Zudem, und ob und inwiefern selbst gesteuertes Lernen eher diese positiven Erfahrungen auslösen kann.

Einen eher noch konventionellen Lernbegriff macht Siebert in einer anderen Untersuchung zum Lehr- und Lernverhalten Erwachsener in Seminaren aus (vgl. Siebert, 2006, 68 ff.). Teilnehmer/innen der Erwachsenenbildung werden 1971/72 befragt. Interessanterweise wird die Befragung 2000 wiederholt. Dabei stellt sich zwar heraus, dass sich im Vergleich die Bereitschaft zu aktiver Mitarbeit ebenso gesteigert hat wie die sozial-kommunikative Orientierung. Das Selbstbewusstsein gegenüber Lehrenden steigt scheinbar: „Jedoch ist kein Funktionsverlust, sondern ein Funktionswandel der Lehrenden erkennbar“ (ebenda, 69). Obwohl die Möglichkeiten, zu Hause (am PC) zu lernen, zugenommen haben dürften, ist die Zahl derer, die davon ausgehen, dass Wissen besser zu Hause anzueignen sei, gesunken. Damit wird deutlich, dass Lernen zumeist scheinbar nicht losgelöst von einem Lehr-Lern-Arrangement gesehen und gewünscht wird.

Kraft stellt 2001 Ergebnisse der SeGeL-Studie vor, die ein Projekt begleitet, das verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung, die selbst gesteuertes Lernen einführen wollen, Service-Leistungen zur Seite stellt. Im Rahmen dieses Projekts wurden auch die Lernenden befragt. Mit 25 Personen wurden Leitfadenterviews geführt. Dabei wurden Erfahrungen, die Wahrnehmung des eigenen Lernerfolgs und die Bewertung von Support erfragt. Die Teilnehmenden beurteilen selbst gesteuertes Lernen als ‚anders‘ als bisher bekanntes Lernen. Ihr Urteil fällt aber wesentlich positiver aus als gegenüber dem, was sie als ‚Frontallernen‘ kennen. Selbst entscheiden zu können wurde überwiegend als positiv erlebt. Die Teilnehmer/innen berichten von höherer Motivation sowohl kooperativem Lernen gegenüber als auch gegenüber computergestützten Lernarrangements. Wichtig ist, dass sie auch tatsächlich höhere Lernerfolge aufweisen. Im Bereich eines Projekts an Berufsschulen finden sich konkrete Notenverbesserungen. Verbesserungen finden sich auch im fachlichen Wissen, in technischer Kompetenz und im Bereich bestimmter Schlüsselqualifikationen. Auf der anderen Seite finden sich große Unsicherheiten darüber, ob ‚das richtige‘ gelernt wurde. Die Gruppensituation wird teilweise auch als Belastung erlebt. Deutlich wird, dass die Lernbegleitung als notwendig erachtet wird. Dies vor allem zu Beginn. Wichtig scheint auch didaktische Transparenz zu sein, d. h. Ablauf und Ziele des Prozesses muss für alle Beteiligten deutlich werden. Das Fazit der Autorin: „Selbstgesteuertes Lernen wird von den Lernenden als bereichernd für das Lernen erlebt, es ersetzt jedoch keineswegs ‚traditionelle‘ Unterrichtsformen; selbstgesteuertes Lernen wird von den lernenden als ‚ergänzende‘ Lernform begrüßt“ (Kraft, 2001, 45). Diese Ergebnisse sind interessant für den hier vorliegenden Zusammenhang. EB-Studierende weisen ja überwiegend und zunehmend relativ nahtlose Übergänge von der Schule in die Universität auf. Dies dürfte den Statusübergang, aus der Perspektive selbst gesteuerten Lernens, in vielen Fällen erschweren. Dietrich verweist im Zusammenhang mit der gleichen Studie auf die Grenzen, die die Umsetzung selbst gesteuerten Lernens vor allem auf institutioneller Ebene aufweise: „Teillösungen sind meist schnell herbeizuführen, Veränderungen der Gesamtorganisation sind ziemlich schwierig“ (Dietrich, 2001, 38).

Ähnliche Ergebnisse für die Ebene der Lerner/innen finden sich in einer mehrstufigen Studie von Kruse und Wiesner, 2002, die selbst gesteuertes Lernen in Institutionen beruflicher und allgemeiner Erwachsenenbildung untersuchte. Die Teilnehmer/innen wünschen sich zwar Gelegenheiten zum selbst gesteuerten Lernen. Sie möchten dann aber auch stärker das ‚Lernen lernen‘ können und klare Rahmenbedingungen vorfinden. Auch diese Autor/innen bestätigen die soziale und emotionale Flankierung selbst gesteuerten Lernens (vgl. Kruse/Wiesner, 2002, 169 f.).

Ein Jahr später stellt wiederum Kraft die Ergebnisse zweier Studien in der Erwachsenenbildung vor, die selbst gesteuertes Lernen mittels schriftlicher Befragung von 53 bzw. 137 Personen untersuchen. Dabei wurde die allgemeine Einstellung zum Lernen erhoben, die Beurteilung verschiedener Aspekte selbst gesteuerten Lernens, aber auch Probleme und ihr Umgang damit. Die Untersuchung zeigt, dass selbst gesteuertes Lernen eine verbreitete Lernform unter Erwachsenen ist. Die Lernenden sehen ‚Interesse am Gegenstand‘ und verschiedene Aspekte der selbst gesteuerten Lernorganisation (Zeiteinteilung) und Motivation (Gefühl, selbstständig etwas geleistet zu haben) als Vorteile. Sie nutzen vielfältige Hilfen, unter die sie interessanterweise auch ‚Unterricht‘ einordnen. Mögliche Probleme sind offenbar auf allen Ebenen zu finden. Es sind dies kognitive und motivationale Probleme, Lernorganisation und –koordination, situationsspezifische Probleme und gegenstandsbezogene Probleme. Ohne Ansprechpartner/in in der Lernumgebung werden

Schwierigkeiten bei der Lernzielerreichung offenbar als besonders frustrierend wahrgenommen.

Die Wahl von Strategien, derlei Probleme selbst zu bewältigen, ist offenbar ähnlich vielfältig (ausprobieren, Expert/innen beobachten usw.) (vgl. Kraft, 2002b, 189)

Fazit zum Forschungsstand

Insgesamt zeigt sich ein – wenn auch vielschichtiges – Ergebnisbild, das einerseits bestimmte Elemente auf Lerner- wie auf Umgebungsseite entwickelt, an denen didaktisch angesetzt werden kann. Andererseits relativieren sich viele Vereinfachungen und Heilsversprechungen des Diskurses über Forschungsergebnisse. Die Lerner/in braucht und sucht in jedem Fall ein Umgebungsarrangement bzw. eine Art Basisstruktur. Unabhängig von der Tendenz, dass diese zu Beginn eines Lernprozesses (so man solchen ausmachen kann) stärker sein müsste als später, ist das, was je unter ‚Struktur‘ zu verstehen ist, erstens nur im jeweiligen konkreten Fall klärbar. Zweitens ist es letztlich nur aus Sicht der Lerner/in klärbar. Die Frage ist also, ob ‚das‘ Lernarrangement für selbst gesteuertes Lernen überhaupt entwickelt werden muss. Theorie und Praxis sehen sich hier eher zurückgeworfen auf eine Haltung und Praxis der Lernberatung. In dieser stehen reflexive Analysen von Inhalten, Motivationen und Emotionen ebenso im Vordergrund wie die Zuständigkeit für ein Zustandekommen angemessener kooperativer Lernformen. Diese hängt also ganz wesentlich davon ab, inwiefern ein hilfreicher ‚Dialog‘ zwischen Lernberater/in (bzw. anderen Elementen der Lernumgebung) und Lerner/in zustande kommt, der von Letzterer als subjektiv hilfreich erlebt wird und sie bei der inhaltlichen und emotionalen Sinnkonstruktion weiterbringt. Unabhängig davon scheint es jedoch auch zunehmend Thema zu werden, welche inhaltlichen, methodischen usw. Vorstrukturen die Lernumgebung zu leisten hat (etwa die Vorgabe einer Reihenfolge zu bearbeitender Teilthemen usw.). Damit gesellt sich zur didaktischen Balance zwischen Selbst- und Fremdsteuerung auch die zwischen methodischen und inhaltlichen Strukturen. So bewegt sich scheinbar der Support bestenfalls in jedem einzelnen Falle neu auf dem Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung und hat aus der konkreten Situation heraus diese Bewegungen neu zu begründen und ggf. zu vollziehen.

Ohnehin geübte Lerner/innen und Personen, die metakognitiv ‚denken‘ und lernen, lernen auch eher und besser selbst gesteuert. Dies wirft angesichts der Grenzen, die der Aneignung metakognitiver Kompetenzen im Rahmen didaktischer Arrangements gesetzt scheinen die Frage auf, wie diese ‚metakognitive Haltung‘ erworben wird. Möglicherweise spielen hier Sozialisation und frühere Lernerfahrungen eine größere Rolle als vielfach angenommen. Da für Kaiser/Kaiser Metakognition ein Grundelement menschlichen Denkens, nicht nur des Lernens ist, spricht viel dafür, dass reflexive, metakognitive ‚Denk- und Lernstile‘ zumindest auch im Rahmen von Sozialisationsprozessen erworben werden. Dies allerdings widerspräche möglicherweise der offenbar neueren Erkenntnis, dass nicht einfach davon ausgegangen werden kann, dass es eine inhalts- oder umgebungsunabhängige ‚self-directed‘ Persönlichkeit“ (Reischmann, 1999, 53; vgl. Kraft, 2002b, 37) gäbe. Vor diesem unklaren Hintergrund müsste dann – unter angemessener Definition von ‚Persönlichkeit‘ – eventuell gar eher habitustheoretisch diskutiert werden.

Neben der inhaltlichen und der reflexiven Ebene selbst gesteuerten Lernens kristallisiert sich zunehmend offenbar ein dritte Ebene heraus. Diese ist mit Sinnkonstruktion, Erhalt von Motivation und emotionaler Ausgeglichenheit gegenüber verschiedensten Elementen des Lernprozesses beschreibbar. Unterbelichtet ist m. E. dabei das Augenmerk darauf, dass das, was theoretisch unter fremd gesteuertem Lernen diskutiert wird, deckungsgleich mit dem sein mag, was sich die meisten Menschen darunter vorstellen. Selbst wenn der Anteil selbst gesteuerten oder organisierten Lernens etwa im privaten Umfeld von Menschen häufiger sein

sollte als angenommen⁴⁷, wenn also fast jeder Mensch derlei Aktivitäten schon vollzogen hat, dann wird dies vermutlich von den meisten Menschen nicht selbstverständlich als ‚effektiver Lernprozess‘ gesehen. Sondern eben als stark motivational und emotional besetzter Teil des persönlichen Lebens, der mit dem, was möglicherweise unter ‚Lernen‘ in der Schule erlebt wurde, subjektiv nicht in Verbindung gebracht wird. Daher ergibt sich die Frage, ob ein noch so ‚freies‘ Lernarrangement nicht dennoch bei vielen Lerner/innen unter das fällt, was motivational und emotional an Leistungsabforderungen und institutioneller Kontrolle aus der Schule in Erinnerung ist. Dies rückt, forschungstheoretisch ausgedrückt, letztlich die Frage nach den Erwartungen bzw. Einstellungen zum Lernen, aber damit auch nach Emotionen in den Vordergrund. Auf den ersten Blick scheint dies banal. Wenn jedoch davon ausgegangen wird, dass eine Lerner/in, die sich in irgendeiner Form in den Wirkungskreis einer Lehrinstitution begibt, innerlich auf (polemisch zugespitzt) ‚fremdbestimmte Beantwortung von außen gegebener Strukturen‘ schaltet, dann wird diese Lerner/in auf Anforderungen der Selbststeuerung anders reagieren, ihre Lernprozesse emotional und motivational anders flankieren, als wenn sie genau auf diese Freiheiten gewartet hat und mit ihnen vertraut ist. Selbst wenn sie im Lernverlauf der Selbststeuerung Positives abgewinnen sollte, so muss sie dennoch bestimmte Entwicklungen für sich initiieren, die dazu führen, Selbststeuerungsanforderungen neu zu bewerten. Und, wichtiger noch: sie sich selbst zuzutrauen. Hier gibt es für eher auf Selbststeuerung zielende Lehr-Lern-Arrangements wie auch für die Forschung vermutlich eine Art ‚an Fremdsteuerung orientierte‘ Übergangsphase, die bei der Beurteilung von selbst gesteuertem Lernen nicht außer Acht gelassen werden sollte.

3.2. Selbst gesteuert *studieren*?

Der andragogische Diskurs um selbst gesteuertes Lernen wurde in diese Arbeit aufgenommen, um die Gestaltungsaufforderungen, die sich auf verschiedenen Ebenen des EB-Studiums identifizieren lassen, theoretisch fassen und einordnen zu können. Ziel war es, theoretische Kategorien für eine erste Strukturierung der qualitativen Daten zu entwickeln. Hierzu ist ‚selbst gesteuertes Lernen‘, erweitert um die konstruktivistische Perspektive, größtenteils geeignet.

Auf den ersten Blick könnte man eine Grenze des Konzepts darin sehen, dass es den Begriff ‚Lernen‘ enthält. Das EB-Studium mit seinen Gestaltungsaufforderungen enthält aber, dies konnte im ersten Teil der Arbeit gezeigt werden, mindestens eine übergreifend-gestaltende Ebene. Dies zum Beispiel, wenn eine Student/in über die eigentliche Wissensaneignung hinaus Entscheidungen über Prüfungen oder Belegungen trifft und diese aus einer beruflich-inhaltlichen Profilbildung heraus bewältigt. Möglicherweise ist der Diskursbegriff des selbst gesteuerten *Lernens* tatsächlich irreführend. Doch wie im zweiten Teil herausgearbeitet wurde, beinhaltet auch das Konzept selbst gesteuerten Lernens Dimensionen, die auf übergreifende Gestaltung verweisen. Dies etwa, wenn von der prozessualen Dimension metakognitiver Prozesse die Rede ist. In metakognitiver Steuerung und Kontrolle dürften auch längerfristige Zielformulierungen wie die schon angesprochene berufliche Ziel- und Profilbildung enthalten sein. Dies auch, wenn das Konzept der Metakognition nicht explizit zwischen etwa der Steuerung konkreter Wissensaneignung einerseits und Steuerung der übergreifenden Profilbildung andererseits unterscheidet. Daher ist es auch möglich, im

⁴⁷ Für eine in den Köpfen vieler Lerner/innen bestehende ‚Spaltung‘ zwischen selbst gesteuertem (Freizeit-) Lernen, das vielfach nicht als Lernen wahrgenommen wird und dem ‚Lernen für einen ernsten Zweck‘, bei dem aus Erfahrungen heraus zunächst Fremdsteuerung erwartet wird, sprechen auch die auf den ersten Blick widersprüchlichen referierten Ergebnisse, dass selbst gesteuertes Lernen vielfach schon zum Alltag der Menschen gehöre, aber dennoch im Rahmen didaktischer Arrangements zunächst Unsicherheit auslöse.

Rahmen der hier vorliegenden Arbeit von ‚selbst gesteuertem Studium‘ zu sprechen, ohne den Inhalt des Konzepts ‚selbst gesteuertes Lernen‘ wesentlich zu verfälschen.

Schwieriger wird es, will man die oben ausgearbeiteten *immanenten* Gestaltungsaufforderungen des Diplomstudiengangs EB mittels des Konzepts selbst gesteuerten Lernens angemessen fassen. Wie gezeigt wurde, wirken ‚heimliche Lehrpläne‘ ja nicht direkt bzw. sind nicht Teil eines intendierten didaktischen Arrangements. Sie stellen eher motivationale und emotionale Faktoren des Studiums dar, die von der einzelnen Studentin höchst individuell wahrgenommen, gedeutet und ggf. gestaltet werden. Auch hierauf legt das Konzept ‚selbst gesteuertes Lernen‘ zunächst ein Augenmerk. Dies etwa, wenn von volitionalen und emotionalen Begleitprozessen die Rede ist.

Mit Blick auf die ‚heimlichen Lehrpläne‘ des EB-Studiums darf jedoch nicht vergessen werden, dass diese bestimmte Hintergründe aufweisen, die den Studierenden in der Regel nicht bekannt sein dürften. So etwa, dass antizipierte Arbeitsmarktbedarfe, aus denen heraus der Studiengang eingerichtet wurde, so nicht eingetreten sind. Viele Studierende würden möglicherweise ihre Suche nach ‚dem‘ Tätigkeitsspektrum für ‚die‘ EBler/in abkürzen und früher eine ‚Bottom-up‘- Haltung entwickeln, wäre ihnen dieser Hintergrund präsent. Hier liegt eine Abweichung etwa von einem ‚emotionalen Breakthrough‘ angesichts eines geklärten, transparenten Arrangements, das selbst gesteuertes Lernen ermöglicht. Immanente Gestaltungsaufforderungen des Diplomstudiengangs EB, aber auch seine beschriebenen schwierigen Rahmenbedingungen sind also nicht mit einem wie auch immer gearteten Arrangement für selbst gesteuertes Lernen gleich zu setzen. Und doch fordern sie, wie auf theoretischer Ebene gezeigt werden konnte, ebenso ein bestimmtes Maß an Selbststeuerung ein wie die ‚formale Reststruktur‘ des Studiengangs. Selbst gesteuertes Lernen wird zwar durch ein entsprechendes Arrangement optimiert. Gefordert bzw. angemessen kann es jedoch auch in Bereichen weit außerhalb didaktisch intendierter Arrangements sein.

4. Forschungsprozess und Methoden

„One can discover systematically.“
(Gerson, 1991, 300)

Wie bereits umrissen, verfolgt diese Arbeit die Frage, wie das EB/aJb – Studium in Hannover in seiner ganz besonderen ‚Dramaturgie‘ aus formalen Strukturen und immanenten Gestaltungsaufforderungen aus Sicht der Lerner/innen bewältigt wird. Anschließend sollen praxisdienliche und hochschuldidaktisch diskutierbare Theorielinien entwickelt werden. An dieser Stelle werden geeignete Forschungsperspektive sowie das konkrete Instrumentarium dargelegt und gegenstandsbezogen begründet.

4.1. Forschungsperspektive

In den letzten Jahrzehnten des ausgehenden 20. Jahrhunderts gewinnen qualitative Methoden in der Sozialforschung an Bedeutung. Zunehmend werden jedoch qualitative und quantitative Forschungsansätze als ergänzend verstanden (vgl. Bortz/Döring, 2003, 295 ff.; Flick/von Kardorf/Steinke, 2000, 17; Heinze, 2001, 28 ff.; Kelle/Erzberger, 2000, 299 ff.).

Die Möglichkeiten qualitativer Sozialforschung gestalten sich immer vielfältiger. Forschungsdesigns werden hier gegenstandsbezogen entwickelt und begründet. Zudem wird mit qualitativen Designs zuvorderst die Perspektive Betroffener ausgearbeitet. Dabei geht es „nicht um die Reduktion von Komplexität durch Zerlegung in Variablen, sondern um die Verdichtung von Komplexität durch Einbeziehung in den Kontext“ (Flick, 2002, 69).

Mayring betont die daraus folgende notwendige Flexibilität qualitativer Sozialforschung und spitzt zu: „ein allzu sklavisches Benutzen der hier zusammengestellten Verfahren läuft also Gefahr, den Gegenstand durch die Methode zu vereinheitlichen, zu verzerren. Denn eigentlich erfordert jeder Gegenstand seine eigene, spezifische Erkenntnismethode“ (Mayring, 1996, 123; vgl. Witzel, 1996, 49).

Der qualitative Zugang ist für die vorliegende Fragestellung geeignet. Die Frage nach der Aneignung und Bewältigung einer formal gering strukturierten Studienumgebung mit Aufforderungen durch die betroffenen Studierenden impliziert zunächst deutlich die Aneignungsperspektive. Im Fokus stehen Begründungswelt und Sichtweisen der Studierenden. Wie gezeigt werden konnte, ist schon aus lern- bzw. erkenntnistheoretischer Perspektive heraus Lernen ein individuell je neu und komplex begründeter Prozess. Auch die Universität als Lernort scheint daher für hochschuldidaktische Fortentwicklung auf diese, im Fall qualitativer Forschung abstrahierte und strukturierte, ‚Innenperspektive‘ angewiesen. Letztlich wird damit – im hier möglichen, eher bescheidenen Rahmen – ein Stück „Veränderung der Institution Universität auf Basis studentischer Biographien“ (Friebertshäuser/Kraul, 2002, 168) angestrebt. Dieser Rückfluss der Betroffenen in die Institution ist gerade im Bereich hochschuldidaktischer Fragestellungen traditionell bisher eher selten geschehen (vgl. ebenda).

Konstruktivistische Perspektive auf den Prozess

„Erkenntnisse über soziale Phänomene ‚emergieren‘ nicht aus eigener Kraft, sie sind Konstruktionen des Forschers von Anfang an“ (Meinefeld, 2000, 259). Auch im Bereich des Forschungsprozesses nimmt diese Arbeit eine konstruktivistische Perspektive ein. Vorstellungen von verifizierbaren Tatsachen müssen vor diesem theoretischen Hintergrund hinterfragt werden.

“Für qualitative Forschung werden konstruktivistische Annahmen für das Verständnis der erhobenen Daten (...) relevant“ (Flick, 2000c, 162 f.). Es ist „das *anthropologische Prinzip der Konstruktivität* auch in der modernen experimentellen Wissenschaft nicht außer Kraft gesetzt“ (Siebert, 1999, 177, H. i. O.). „Vielmehr geraten auch der wissenschaftliche Beobachter als denkendes *und* fühlendes Wesen in den Blick und damit einige der ‚Gewissheiten‘ des emotionslosen Wissenschaftens und ihres kontrafaktischen Wirklichkeitsbegriffs ins Wanken“ (Arnold, 2005, 2, H. i. O.).

Dies nicht nur, weil Sozialwissenschaftler/innen „in letzter Konsequenz Textwissenschaftler“ (Billmann-Mahecha, 1996, 116) sind. Für Billmann-Mahecha ist Konstruktivität auch eine Folge der Versprachlichung von Erlebnissen und Erfahrungen im Forschungsprozess. Diese Versprachlichung sei „ein mehrstufiger kognitiver Prozess, der sich gesellschaftlich herausgebildeter und sozial vermittelter, aber unveränderlicher Symbole in nicht-determinierbarer, teilweise auch in kreativer Weise bedient“ (ebenda, 115).

Die Konstruktivität wissenschaftlicher Erkenntnisse beginnt jedoch nicht erst mit dem eigentlichen Forschungs- bzw. Kommunikationsprozess. Als Kennzeichen jedes menschlichen Erkenntnisprozesses ist sie konsequenterweise schon weit vorher anzusetzen, nämlich letztlich schon zum Zeitpunkt des Erlebens der später – etwa im Interview – versprachlichten Geschehnisse. Schon diese sind ja in letzter Konsequenz eine Konstruktionsleistung des erlebenden Individuums.

Konkret zeigt dies Flick für den Forschungsprozess am Beispiel des Interviews auf (vgl. Flick, 2000c, 162 f.). Schon das Erleben sozialer Realität durch die interviewte Person ist im Moment des Geschehens als Konstrukt aufgenommen worden. Die Wiedergabe dieses Erlebten in der konkreten Interviewsituation führt zu neuer Konstruktivität. Die ‚Aufnahme‘

des Erzählten im Interview durch die Forscher/in stellt eine erneute Verarbeitung in Form von Konstrukten dar (zusätzlich bei der Auswertung über mehrere Arbeitsstufen). Dies setzt sich fort über die Entwicklung des Forschungsberichts und das Lesen dieses Berichts durch Interessierte. Flick spricht von "einer mimetischen Darstellung von Erfahrungen" (ebenda, 162) über verschiedene Ebenen. Für Arnold und Siebert leuchtet daher ein, „warum der Konstruktivismus nicht – wie von den klassischen Natur- und Sozialwissenschaften bevorzugt – quantifizierende, statistische Berechnungen und Messungen, sondern häufig Bilder, Analogien, Metaphern und ähnliches verwendet und sich damit selbst als eine praktische Ästhetik darstellt“ (Siebert/Arnold, 1999, 16).

Arnold betont, „dass wissenschaftliches Wissen zwar auch beobachterabhängig ist – wie jede andere Form von Wissen auch –, aber eben auch – zumindest im Anspruch – begriffssicherer und differenzierter, weshalb dieses Wissen bisweilen Funktionalitäten zu eröffnen vermag, die deutlich über denen des Alltagswissens liegen“ (Arnold, 2005, 63). Entsteht im Verlauf qualitativer Forschung neue Theorie, ist sie demnach kein exakter Spiegel objektiver Realitäten. Sie besteht eher aus systematisch erfassten, reflektierten und als ‚elaboriertes Konstrukt‘ dargestellten Ausschnitte aus einer Beobachtungsperspektive. Diese können und sollten immer neu geprüft werden (vgl. Strauss/Corbin, 1996, 160 f.). Als Zeitdiagnosen, so Siebert (vgl. 1999, 178) weiter, seien sie ernst zu nehmen. Es sei aber "ratsam, sich der Konstruktivität dieser Zeitdiagnosen bewusst zu bleiben" (ebenda, 179). Auch aus seiner emotionstheoretisch-konstruktivistischen Sicht stellt Arnold bisherige Verständnisse forscherscher ‚Objektivität‘ in Frage, die davon ausgingen, dass der Forschungsprozess vor allem eine kognitive Leistung sei (vgl. Arnold, 2005, 20 f.).

Im Forschungsprozess ist daher letztlich zu versuchen sich an eine ‚reflexive Wissenschaft‘, wie Siebert sie vorschlägt, anzunähern. Diese ist "nicht identisch mit einer kritischen Wissenschaft, wie sie in den siebziger Jahren als Ideologie- und Gesellschaftskritik definiert wurde. Eine reflexive Wissenschaft vergewissert sich ihrer eigenen Brüchigkeit, Vorläufigkeit, Konstruktivität" (Siebert, 1999, 178). An anderer Stelle beschreibt Siebert diese Haltung als „eine Botschaft des *Dekonstruktivismus*: Die eigenen – auch die wissenschaftlichen – Konstruktionen zu dekonstruieren, nicht um Konstrukte durch objektive Wahrheiten zu ersetzen, sondern um sie zu öffnen für Veränderungen und veränderte Blickrichtungen. Der Dekonstruktivismus ist also keine Alternative zum Konstruktivismus, sondern eine Metaebene: das Bewusstwerden der Konstruktivität unseres Erkennens und damit die Möglichkeit, Konstrukte zu ‚verflüssigen‘ und zu relativieren“ (Siebert, 2003a, 70, H. i. O.). Die Haltung der Forscher/in wandelt sich also von einer Suche nach Fakten und Wahrheit zur Konstruktion eines diskursiven Raumes. Dieser ist dann Einladung, sich über die eingeschlagenen Erkenntniswege auszutauschen. Es geht nicht um Endgültigkeit, sondern um Fortentwicklung *einer möglichen* theoretischen Konstruktion des Gegenstandes. Dabei können reflexive Phasen im Sinne von „Metabeobachtung“ (Siebert, 1999, 104) hilfreich sein. Ein Forschungsrahmen, der die Forscher/in immer wieder an Punkte bringt, an denen sie die eigenen Konstrukte in Frage zu stellen hat, kann dazu verhelfen, mehr Tiefe und Komplexität derselben zu entwickeln. Dies muss – vor allem im Bereich von Forschung – jedoch systematisch geschehen. Die Forscher/in sonst wiederholt Gefahr läuft, an der eigenen Driftzone festzuhalten und sich nicht den – häufig mühsamen - Ausweitungsprozessen zu unterziehen⁴⁸. Das oben schon angesprochene interpretative Paradigma qualitativer

⁴⁸ Es sei hier auch vermerkt, als wie nachteilig das häufige Allein-Forschen in diesem Zusammenhang zu sehen ist. Auch für Siebert beginnt nämlich die Bewegung der Driftzone letztlich mit der Differenzenerfahrung: „Gelernt wird durch Vergleiche des Bekannten mit Neuem, mit Erfahrungen und Beobachtungen anderer“ (Siebert, 1999, 198). Siebert selbst jedoch ist der Ansicht, dass dies „auch durch Vergleiche mit wissenschaftlichen Erkenntnissen“ (ebenda) zu erreichen ist. Hier bleibt der Forscher/in nichts anderes, als erstens das (meist

Sozialforschung (vgl. Mayring, 1996, 12 f.) ist nicht ohne konstruktivistische Perspektive konsequent zu denken. Wie sich zeigen wird, kommt der methodologische Rahmen der ‚Grounded Theory‘, wie ihn Corbin und Strauss beschreiben, dieser Vorstellung recht nahe.

Theoretisches Vorwissen kann dann nur die Rolle zufallen, die Forscher/innenperspektive zu erweitern, sie quasi ‚mit sich selbst in Dialog zu bringen‘. Dies führt dann erstens dazu, dass sie sich aufweitet: die Forscher/in kann nun Konstrukte in ihre Theorieentwicklung aufnehmen, die sie ohne aufgeweitete Perspektive möglicherweise nicht wahrgenommen oder zu vorschnell interpretiert hätte. Zweitens erhöht sie ihre Deutungskompetenz: sie kann möglicherweise mehr und komplexere Deutungsvarianten ins Feld führen. Wie sich zeigen wird, ist auch hierfür die Grounded Theory ein geeigneter methodischer Rahmen. Ebenso gilt, dass Produkte qualitativer Sozialforschung „Konstrukte (statt ewiger Wahrheiten)“ (Siebert, 1999, 178) darstellen. Siebert fügt an, dass diese Produkte „alles andere als ‚beliebig‘ sind“ (ebenda). Es ist also zwar offen zu legen, wie, nach welchen Regeln und aus welchem Interesse heraus solche Konstrukte entstanden. Dennoch ist auszuhalten, dass sie eben ‚nur‘ hilfreiches Konstrukt eines Ausschnittes sozialer Umwelt sind. Sie bestehen aus dieser Perspektive nur als ein reflexiv- diskursiver Beitrag, nicht als unhinterfragbares Erklärungsmuster.

Siebert macht angesichts dieser Relativitäten dennoch Mut. Bezogen auf didaktische Forschungen stellt er fest, diese seien trotz ihres Konstruktcharakters „wünschenswert. Gelegentlich gerät in Vergessenheit, dass auch unser pädagogisches Alltagswissen auf empirischen Untersuchungen basiert“ (Siebert, 2000, 287). Die Bewusstheit um den Konstruktcharakter neuen Wissens hat also offenbar nicht zur Folge, dass dieses Wissen nicht dennoch hilfreich wäre.

4.2. Grounded Theory

Der Begriff ‚Grounded Theory‘ bezeichnet genau genommen eher das Produkt des damit gemeinten Forschungsmodells als den Prozess selbst, nämlich, frei übersetzt, ‚datenbasierte Theorie‘. Der von Strübing geprägte Begriff „Forschungsstil zur Erarbeitung von in empirischen Daten gegründeten Theorien“ (Strübing, 2004, 7 f.) ist sicherlich am präzisesten, jedoch noch nicht allzu glatt noch geläufig. Daher wird hier der englische Terminus verwendet, eine Lösung, die sich bei den meisten Autor/innen zum Thema findet. Die Entwickler der Grounded Theory, Barney Glaser und Anselm Strauss, zielen an, der Umsetzung von Prinzipien qualitativer Sozialforschung ein methodisches Gerüst zu unterlegen. Sie wollen „eine theoretische Darstellung der untersuchten Wirklichkeit“ erhalten statt einer „Anhäufung von Zahlen oder einer Gruppe locker verbundener Themen“ (Strauss/Corbin, 1996, 8 f.).

Grundzüge der Grounded Theory

Obwohl etwa Böhm Grounded Theory als eine „umfassende Konzeption des sozialwissenschaftlichen Erkenntnis- und Forschungsprozesses“ (Böhm, 2000, 475) sieht, handelt es sich nicht um ein genau zu befolgendes methodisches Vorschriftengebilde. „Vielmehr ist grounded theory eher gedacht als eine konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstände als nützlich erwiesen haben“

geschriebene) Wort anderer Wissenschaftler/innen nicht nur als Wissenshintergrund, sondern auch als diskursive Anregungen zu betrachten und zweitens so oft als möglich das Gespräch zu suchen – und dies keineswegs nicht nur mit ‚Expert/innen‘ oder Gleichgesinnten.

(Strübing, 2004, 7). Der Forschungsprozess steuere sich aus sich selbst heraus, jedoch „nicht im Sinne eines von zwingenden Schrittfolgen bestimmten Automatismus, sondern in Form eines kontinuierlichen Wechsels von Handeln und Reflexion“ (ebenda, 15).

Grundprinzip der Grounded Theory ist die Genese von theoretischer Struktur möglichst direkt aus den erhobenen Daten (ebenda, 14). Pragmatisch auf den Prozess geblickt geht es darum, Daten stufenweise und methodisch kontrolliert einen immer höheren Abstraktionsgrad zu verleihen und dabei eine theoretische Struktur aus ihnen hervor zu arbeiten. Im Vergleich mit anderen kodierenden Forschungsverfahren ist es aber hier stärker Ziel, die Textebene an einem bestimmten Punkt über eben diese zunehmende Abstraktion zu verlassen. Dabei ist die Forscher/in als problemlösendes Subjekt unmittelbar innerlich beteiligt. Forschung wird also letztlich als kreativer Prozess verstanden – der gleichwohl aber methodisch unterstütz- und rahmbar ist (vgl. ebenda, 17).

Die so entstandene Theorie als Produkt dieses Forschungsprozesses soll „soziale Prozesse erklären und insofern mit Einschränkungen (...) auch vorhersagen“ (Strübing, 2004, 81). Ziel ist vor allem die Verbesserung von Handlungsfähigkeit für Akteur/innen im Untersuchungsbereich durch praktisch angemessene Theorie. Zumindest im Falle Strauss' lässt sich jedoch zumindest implizit ein bestimmtes Theorieverständnis ausmachen. Wissenschaftliche Forschung bedeutet für Strauss generalisierende und systematisierende Reformulierung eines praxisrelevanten Wissensbestandes. Diese setzt immer dort ein, „wo dieser Wissensstand prekär wird“ (ebenda, 57). Aus diesem prozesshaften Verständnis von Theorie leitet sich unmittelbar ein ebenso besonderes Verständnis der immer wieder auftauchenden ‚Verifikation‘ ab. Die Grounded Theory versteht Verifikation „eher im Sinne einer Prüfung der Plausibilität und Funktionsfähigkeit einer Theorie (zu einem gegebenen Zeitpunkt der Untersuchung und bezogen auf einen mehr oder weniger begrenzten Untersuchungsbereich). ... Theorien liefern also in prognostischer Hinsicht immer nur Näherungswerte“ (ebenda, 59)⁴⁹.

Und doch gibt es nicht *die* Grounded Theory. Sie entsteht zunächst vor dem Hintergrund der in den sechziger Jahren unter US - Soziolog/innen aufkeimenden Kritik an der bis dato vor allem an quantitativen Surveymethoden orientierten Soziologie. Vor diesem Hintergrund entwickeln nun Glaser und Strauss ihr „deduktives Verfahren des *permanenten Vergleichs* (...), das einerseits bei der Kodierung des Datenmaterials und andererseits bei der Auswahl relevanter Fälle zum Einsatz kommen soll“ (Kelle, 1996, 27, H. i. O.). Die Autoren trennen sich jedoch und entwickeln Grounded Theory seit Beginn der neunziger Jahre relativ unabhängig voneinander weiter. Strauss arbeitet von nun an hauptsächlich mit Juliet Corbin weiter. Zentraler Inhalt des ursächlichen Dissenses ist Emergenz.

Glaser vertritt bis heute (Strauss ist bereits verstorben, D. B.) eine „*tabula rasa* – Position rein induktiver Erkenntnis“ (Strübing, 2004, 65, H. i. O.), also der Emergenz von Theorie nur aus Daten. Wenn aber Theorie aus Daten emergieren kann, ohne dass die Forscher/in ihre theoretische Hintergrundstruktur an sie anlegt, dann steht dahinter die Vorstellung von einer forschernunabhängigen *Realität* in den Daten, die lediglich mit den ‚richtigen‘ Werkzeugen systematisch herauszuarbeiten wäre. Dies widerspricht der oben dargelegten konstruktivistischen Perspektive auf den Forschungsprozess. Glasers Vorstellung, man könne sich gleichsam innerlich von Annahmen und von Wissen zum Gegenstand befreien und damit im Produkt Tatsachenbeschreibungen liefern, ist aus konstruktivistischer Perspektive

⁴⁹ Das dargestellte Theorieverständnis ist nicht kongruent, wohl aber kompatibel mit der oben formulierten konstruktivistischen Perspektive auf den Forschungsprozess.

“erkenntnistheoretisch nicht zu halten” (Meinefeld, 2000, 269; Kelle/Kluge, 1999, 17)⁵⁰. Eine von Vorannahmen befreite Forschungsperspektive im Sinne eines ‚theorieleeren Startpunkts‘ ist aus konstruktivistischer Sicht nicht möglich. Forschung läuft als Lernprozess strukturdeterminiert ab. Schon die Auswahl eines Themas bzw. Gegenstandsbereichs käme ohne noch so vage Konstrukte vom selbigen schwerlich überhaupt zustande. Auch erbringt der Forschungsprozess aus konstruktivistischer Perspektive keine Tatsachen. Die Forscher/in konstruiert vor dem Hintergrund ihrer Anschlusspunkte und im Rahmen der persönlich und situativ determinierenden Strukturen. Sie erfasst aus konstruktivistischer Perspektive nicht unvoreingenommen Tatsachen, die sich bisher in einer Realität außerhalb ihrer Wahrnehmungen befanden. Mehr noch: die Forscher/in wird den Daten immer schon mit gelenkter Aufmerksamkeit entgegen treten *müssen*, um überhaupt Phänomene im Sinne einer Unterscheidung zu isolieren.

Für Griese drängt sich angesichts des Dissenses forschungspraktisch vor allem die Frage nach der Rolle von Theorien in qualitativen Forschungsprozessen auf. „Sind sie Ausgangspunkt, sind sie begleitendes Beiwerk oder allein Anhängsel in der Forschung?“ (Griese, 1996, 199). Strauss und Corbin äußern sich hierzu innerhalb ihrer Position, „bei der zwischen dem steten Fluss der ‚world in the making‘ und dem erkennenden Subjekt ein Verhältnis wechselseitiger Konstitution besteht“ (Strübing, 2004, 65). Forschung ist ihnen zufolge eine Konstruktionsleistung der Forscher/in, die weder völlig ungerichtet noch bis ins Letzte durch Vorwissen strukturiert geschieht, „sondern in einem kleinteiligen Prozess praktischen Experimentierens mit denkbaren Erklärungen“ (ebenda). Hildenbrandt sieht darin eine Vorab – Einbeziehung von Theorien im Rahmen der Strauss’schen Variante der Grounded Theory; „der Umgang mit ihnen erfolgt jedoch eher respektlos“ (Hildenbrandt, 2000, 33). Später entwickeln Strauss und Corbin u. a. das bereits im Rahmen der Entstehung der Grounded Theory aufgetauchte Konzept der ‚theoretischen Sensibilität‘ weiter. Gemeint ist „ein Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten. (...) Die Ausprägung der Sensibilität hängt ab vom vorausgehenden Literaturstudium und von Erfahrungen, die man entweder im interessierenden Phänomenbereich selbst gemacht hat oder die für diesen Bereich relevant sind. Zudem entwickelt sich theoretische Sensibilität im weiteren Forschungsprozess“ (Strauss/Corbin, 1996, 25). Für Kelle bedeutet theoretische Sensibilität *“die Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Phänomene im Datenmaterial ermöglicht”* (Kelle, 2000, 32, H. i. O.). Die so verstandene theoretische Sensibilität dient dann etwa als ‚heuristischer Rahmen‘ für die Identifikation, Entwicklung und Dimensionalisierung von Kategorien. Aus konstruktivistischer Sicht ist sie aber nicht als abgeschlossen zu verstehen. Vielmehr entwickelt sie sich über den Forschungsprozess im Dialog mit den Daten und induktiv aus ihnen gewonnenen Erkenntnissen im Sinne gezielt perturbierter beweglicher Konstrukte fort. Der Konstruktcharakter schon der Themenwahl bzw. im Themenverständnis und der Herangehensweise wird im Konzept der fortentwickelten theoretischen Sensibilität quasi systematisiert. Er wird für explizite Reflexionen urbar gemacht und damit potenziell zu einer Stärke der Forscher/in, anstatt ihne als ‚Störung‘ zu betrachten⁵¹. Indem sie sich zu Beginn und (u. a. über die von den Autor/innen geforderten Memos) im laufenden Forschungsprozess

⁵⁰ Die Vorstellung, man könne Tatsachen beschreiben, lässt sich allerdings zuweilen auch bei Strauss und Corbin herauslesen. Sie beschreiben grounded theory als „eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie *abbildet*“ (Strauss/Corbin, 1996, 7, H. D.B.). Ebenso gehen sie von der Nachweisbarkeit von Phänomenen aus (vgl. ebenda, 90). Da aber das von den Autor/innen entwickelte forschungspraktische Procedere, wie noch zu zeigen ist, mit einem konstruktivistischen Blickwinkel vereinbar ist, soll dies an dieser Stelle nicht irritieren.

⁵¹ Wenn dies auch bei den Autor/innen nicht aus einem explizit konstruktivistischen Reflexionshintergrund heraus geschah.

wiederholt ihre Vorstellungen, Begriffe, Konzepte vom Gegenstand vergegenwärtigt und auch ausweitet, wird sie sensibler für die eigenen Lernprozesse im Dialog mit den Daten. Theoretische Sensibilität wird so, konstruktivistisch gewendet, zu einem Instrument für den oben postulierten reflexiven Umgang mit der eigenen Driftzone⁵².

Obwohl in der Arbeit der Grounded-Theory – Autor/innen selten von Abduktion die Rede ist (vgl. Reichertz, 2000, 276 ff.), ist für Strübing wichtig „festzuhalten, dass gerade jene Merkmale, in denen sich die Strauss'sche Fassung von grounded theory von der Variante Glasers unterscheidet (...), recht genau jene allgemeine Erkenntnishaltung beschreiben, die Peircé als abduktiv bezeichnet“ (Strübing, 2004, 52). Die Aufnahme, bewusste Reflexion und Entwicklung der – aus erkenntnistheoretischer Sicht ohnehin vorhandenen - theoretischen Sensibilität widerspricht also offenbar nicht der ebenso notwendigen Kreativität.

Und schließlich weist der Ansatz die Stärke auf, „dass die Anwendung eines heuristisch--analytischen Rahmens genau expliziert wird und es damit auch einem weniger versierten Forscher ermöglicht wird, die Methodologie der grounded theory zu nutzen“ (Kelle, 2000, 41 f.)⁵³. Entsprechend spiegeln die folgenden Darstellungen zu Elementen der Grounded Theory auch diese Version wieder.

Die nach Maßgabe der Grounded Theory arbeitende Forscher/in lässt zunächst Erhebung, Kodierung und theoretische Interpretation bzw. Theoriegenese möglichst simultan ineinander greifen. Sämtliche Prozesse laufen – im Idealfall - ständig parallel ab und werden hauptsächlich durch die langsam entstehenden datenbasierten Theorielinien, durchaus im Dialog mit von außen einfließender, klärender Theorie bzw. Praxiserfahrungen, gesteuert. Jedoch ist keiner dieser Prozesse wirklich abschließbar. „Theorie bildet nicht den Endpunkt des Forschungsprozesses, allein schon weil sie kontinuierlich, d.h. von Beginn der Forschungsarbeit an, produziert wird und keinen festen Endpunkt kennt“ (Strübing, 2004, 14).

Folgende Elemente eines qualitativen Forschungsprozesses werden nun für die Arbeit mit Grounded Theory vorgeschlagen:

- Theoretisches Sampling. Der Begriff meint die mehrfache Erhebung kleinerer Datenmengen während des qualitativen Forschungsprozesses. Ziel ist es, auch mittels des Samplings die zunehmende Fokussierung auf langsam entstehende Theorie- bzw. Ergebnislinien voranzutreiben. Die Forscher/in ist frei darin, nach Maßgabe ihres derzeitigen Prozess- bzw. Erkenntnisstandes neue Samplings auszuwählen. Die Autoren der Grounded Theory schreiben dazu: „Erst die im Entstehen begriffene Theorie zeigt die nächsten Schritte an – der Soziologe kennt sie nicht, bevor der Forschungsprozess selbst ihn nicht vor neue Fragen stellt“ (Glaser/Strauss, 1998, 55). Dass einzelne Samplings dafür kleiner sind, kann akzeptiert werden, da das Ziel theoretische Entwicklung, später auch Sättigung, nicht quantitative Untermauerung ist. Ihre Größe bzw. die Größe ihrer Datenmenge bemisst sich daran, inwiefern verwertbare Ereignisse in ihnen vorhanden sind, die zur Verdichtung und Sättigung (s.u.) von Kategorien und Zusammenhängen geeignet sind. Ein Beispiel: ein Forscher ist dem Umgang mit Schmerz auf der Spur. Nachdem er erste Interviews mit Schmerzpatient/innen geführt hat, wird immer deutlicher, dass diese aus subjektiver Sicht vor allem solche Angehörige als hilfreich empfinden, die selbst schon Erlebnisse

⁵² Strauss und Corbin schlagen überdies verschiedene Techniken vor, mittels derer man im gesamten Prozess die eigene theoretische Sensibilität erhöht. So etwa das regelmäßige reflexive Zurücktreten mit der Frage: „Was geschieht hier? Trifft das, was ich zu sehen glaube, die Wirklichkeit der Daten?“ (Strauss/Corbin, 1996, 26).

⁵³ Nach Ansicht etwa Kelles führt das Postulat Theorie allein aus Daten heraus zu entwickeln auch schlicht zu forschungspraktischen Problemen. Gerade weniger geübte Forscher/innen setzen sich so der Gefahr aus, „rettungslos in den Daten zu ‚ertrinken‘“ (Kelle, 2000, 42), da es ohne solches theoretisches Vorwissen unmöglich scheine Kategorien begründet zu identifizieren.

mit Schmerz durchlitten haben. Der Forscher entscheidet, dieses Sampling zunächst zu beenden und der Frage nach der ‚empathischen Haltung‘ gegenüber Schmerzpatienten aufgrund eigener Erfahrungen vertieft nachzugehen. Hierzu interviewt er entsprechende Angehörige.

- Theoretische Sättigung. Hiermit bezeichnen Glaser und Strauss „das Kriterium, um zu beurteilen, wann mit dem theoretischen Sampling (je Kategorie) aufgehört werden kann“ (Glaser/Strauss, 1998, 69). Wenn sich also Beispiele für eine Kategorie im Material wiederholen, so gilt diese als gesättigt. Ein Beispiel: zur Kategorie ‚psychische Bewältigungsstrategien von Schmerzpatient/innen‘ sind auch mit weiteren Interviews keine neuen Strategien erkennbar. Strübing relativiert zu Recht: „Es ist offensichtlich, dass das Feststellen der theoretischen Sättigung für eine Kategorie eine subjektive und riskante Entscheidung der Forscherin (...) ist: Das Kriterium, dass die Daten nichts Neues mehr für die theoretische Kategorie ergeben, ist auslegungsbedürftig und nicht objektiv aus den Daten ableitbar“ (Strübing, 2004, 33; vgl. Flick 2002, 310).
- Kodierung. Glaser und Strauss präzisieren mit der Zeit ihre Vorschläge zum Kodieren zunehmend. Am Ende entsteht durch Strauss ein dreischnittiges Kodiersystem (vgl. Böhm, 2000, 475 ff.; Charmaz, 2000, 115 ff.; Ludwig-Mayerhofer, 1999, 95 ff.; Strauss/Corbin, 1996, 43 ff., Strübing, 2004, 20). Es handelt sich jetzt um „eine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen den Kategorien die Daten (...) auf neue Art zusammengesetzt werden“ (Strauss/Corbin, 1996, 75). Anders als etwa bei der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 1996, 93) wird dabei nicht mit schon vorliegenden Kategoriensystemen gearbeitet. Indem die Forscher/in sich offen hält für Kategorien, die sie erst aus den Daten selbst heraus konstruiert, entstehen Ergebnisse, die nicht einfach beschreiben oder illustrieren, was zu Beginn des Prozesses expliziert wurde. Dieser erste Schritt wird als ‚offenes Kodieren‘ bezeichnet. Später werden auch mögliche Zusammenhänge zwischen Kategorien konstruiert (‚axiales Kodieren‘). Schließlich wird die so entwickelte Struktur an die Daten angelegt und diese nur noch auf verdichtendes und eventuell neues Material ‚gescannt‘ (‚selektives Kodieren‘). Das entstehende System aus Kategorien und deren möglichen Zusammenhängen gilt als die entstehende Theorie. Sie wird letztlich durch Abstraktionsprozesse der Forscher/in entwickelt. Ein Beispiel: der Forscher hat einzelnen Erzählungen der Schmerzpatient/innen fast schon kleine ‚subjektive Theorien‘ zur ganz persönlichen Schmerzbewältigung entnehmen können. Er lässt sie nicht nebeneinander stehen, sondern verdichtet sie zu einer Kategorie ‚subjektive Schmerzbewältigung‘, die er in einem Memo beschreibt und diskutiert. Er sieht nun zusätzlich einen Zusammenhang zwischen seinen beiden Kategorien ‚subjektive Schmerzbewältigung‘ und ‚sorgende Angehörige mit eigener Schmerzerfahrung‘. Er erhöht auch hier den Grad der Verallgemeinerung, indem er alle Datenereignisse, die auf diesen Zusammenhang deuten, in die Achsenkategorie ‚Schmerz und Schmerzempathie‘ zusammen fasst und per Memo ausarbeitet. Er entscheidet, sich auf diese Achse zu konzentrieren, sie also zu einer Kernkategorie zu machen. Er rekodiert nun zurück liegendes Material neu, fokussiert jedoch dabei lediglich diesen Zusammenhang und geht daher stark selektiv vor. - Nicht missverstanden werden darf, dass die entstehende Systematik wiederum in keiner Weise als die einzig mögliche oder gar als objektiv-abbildende verstanden wird. Je nachdem, was sukzessive (und begründet) in den Focus der Forscher/in rückt, stellt in der Tat die entstehende Systematik immer nur eine mögliche Interpretationsvariante dar.

- Dimensionalisieren. Der Begriff meint den „Prozeß des Aufbrechens einer Eigenschaft in ihre Dimensionen“ (Strauss/Corbin, 1996, 43) während des Kodierens. Von Beginn an werden in entwickelten Kategorien Eigenschaften festgehalten. Diese sind „die Charakteristika oder Kennzeichen einer Kategorie“ (ebenda, 51), Dimensionen hingegen sind „die Anordnung einer Eigenschaft auf einem Kontinuum. (...) D. h. jede Kategorie besitzt mehrere allgemeine Eigenschaften und jede dieser Eigenschaften variiert über ein dimensionales Kontinuum“ (ebenda). Ein Beispiel: der Forscher sammelt unter der Kategorie ‚subjektive Schmerzbewältigung‘ verschiedene kleinere Einzelstrategien, die die Patient/innen im Interview berichten.
- Analytisches Fragen. Dies dient durch alle Stufen des Kodierprozesses dazu, sowohl bewusster mit den Daten zu arbeiten als auch immer wieder auf neue perspektivische Möglichkeiten verfallen zu können. Die Forscher/in stellt Fragen an das Material, von ‚Was bedeutet das, was ich hier lese?‘ bis hin zu hypothetischen Fragen, die in Erhebungs- und Auswertungsprozesse strukturierend einfließen, sobald erste Strukturen aus den Daten hervorgearbeitet sind. Wie Strauss an umfassenden Beispielen aus Kodiersitzungen zeigen kann, hat damit die Arbeit mit den Daten letztlich fast dialogischen Charakter. Konkrete Absätze, manchmal einzelne Sätze oder gar Wörter werden in dieser Form bearbeitet. Schließlich kann die Forscher/in sich nach einer ‚dialogischen‘ Erweiterung ihrer Konstrukte begründet auf Konzepte bzw. kategoriale Zuordnungen festlegen (vgl. Strauss, 1998, 126 ff.). Ein Beispiel: der Forscher fragt sich an einer Stelle seines Forschungsprozesses wiederholt: ‚welche Bewältigungshilfen und -strategien finden sich neben den schmerzerfahrenen Angehörigen noch?‘ Hierzu hat er ein Memo verfasst. Sein Ergebnis: bisher hat er sich zu sehr auf die Angehörigen verlegt. Bei nochmaligem Hinsehen gibt es doch noch andere Bewältigungshilfen und –strategien. Er beschließt, Teile seines Datenmaterials darauf hin zu rekodieren.
- Ständiger Vergleich. Dieses Prinzip der ‚komparativen Analyse‘ sichert die Fortentwicklung der entstehenden Theorielinien. Für Strübing ist ständiges Vergleichen im Rahmen der Grounded Theory *die* Leitidee des Kodierprozesses (vgl. Strübing, 2004, 18). Vergleichen wird auf verschiedensten Ebenen, wobei sich das Vergleichen „mit jedem Kodier – Typ verändert“ (Strauss/Corbin, 1996, 44). Schon das Festhalten von Phänomenen in den Daten führt ab einem bestimmten Zeitpunkt der Kodierung dazu, mit dem Ziel einer vorläufigen Unterscheidung mit zuvor festgelegten Phänomenen zu vergleichen. So entstehen letztlich Kategorien. Neue Phänomene werden mit den Kategorien verglichen, um gegebenenfalls eine bestehende Kategorie durch sie zu verfeinern oder eine neue Kategorie entstehen zu lassen. Verbindungslinien zwischen Kategorien werden daraufhin verglichen, in welches Verhältnis sie die betroffenen Kategorien zueinander setzen. Schließlich kann auch das theoretische Sampling gezielt darauf absetzen, vergleichbare oder eben unterschiedliche Personen oder Gruppen in die Untersuchung einzubeziehen. Häufig werden etwa ab einem bestimmten Punkt gerade Daten gesucht, die geeignet sind, den bisherigen Vermutungen zu widersprechen. Oder es wird, ebenfalls meist später im Prozess, durch ‚maximale Kontrastierung‘, also durch Hinzuziehung einer unter konträr anderen Bedingungen befindlichen Vergleichsgruppe, das Feld inhaltlich weiter aufgespannt. Damit ist die Forscher/in „aktiver Sammler theoretisch relevanter Daten“ (Glaser/Strauss, 1998, 66). Vergleichen kann somit letztlich mit Unterscheidung gleich gesetzt werden. Dabei stellt diese Unterscheidung eine Konstruktionsleistung der Forscher/in dar. Es waren ja immer auch andere Unterscheidungen möglich. Die Frage nach dem Unterscheidungskriterium ist für die

Grounded Theory letztlich immer die Frage nach dem jeweiligen Erkenntnisinteresse. Dieses wiederum leitet sich neben rezipiertem bzw. reflektiertem Vorwissen unmittelbar aus dem Stand der datenbasiert-reflexiv entstehenden Theorielinien ab. Ein Beispiel: der Forscher hat neue Ereignisse aus den Daten mit seiner Kategorie ‚subjektive Schmerzbewältigung‘ verglichen. Er stellt dabei fest, dass sich auch eine Kategorie ‚subjektiv misslungene Schmerzbewältigung‘ finden lässt, weil die gefundenen Ereignisse im Vergleich mit den bisherigen Strukturen (Dimensionen) dieser Kategorie nicht auf eine Bewältigung von Schmerz hindeuten. Er eröffnet eine neue Kategorie.

- Theorie als Produkt. Für Glaser und Strauss kann sowohl materiale als auch formale Theorie Produkt der Arbeit mit Grounded Theory sein. Beide Theoriearten sind Theorie mittlerer Reichweite, „das heißt, dass sie zwischen die ‚kleinere Arbeitshypothese‘ des Alltags und die ‚allumfassenden‘ großen Theorien fallen“ (Glaser/Strauss, 1998, 42). Während materiale Theorie für ein Sachgebiet oder Feld gilt, gelten formale Theorien für ein abstrakteres Phänomen. Ein Beispiel: der Forscher möchte konkrete theoretische Ableitungen für den Umgang mit durch körperliche Erkrankungen verursachten Schmerz von Seiten medizinischen Personals entwickeln. Sein Ziel hätte es aber auch sein können, eine ‚allgemeine Theorie des körperlichen Schmerzes‘ zu entwickeln, etwa auch unabhängig von körperlichen Erkrankungen. Die Autor/innen der Grounded Theory weisen darauf hin, dass sie von Forscher/innen im Sinne eines gegenstandsbezogenen Zuschnitts abwandelbar ist. Hierbei haben die Autor/innen dankenswerterweise neben dem Gegenstandszuschnitt auch klar die pragmatisch-situativen Begrenzungen im Blick, denen konkrete Forschungsarbeiten wie etwa Dissertationen häufig unterliegen (vgl. Strübing, 2004, 88). So ist für Strauss und Corbin das Ziel einer dichten, datengesicherten Theorie nicht unabdingbare Voraussetzung für die Anwendung der Grounded Theory: „Diese Vorgehensweisen werden oft benutzt für das was wir ‚konzeptuelles Ordnen‘ unterschiedlicher Art nennen“ (Strauss/Corbin, 1996, 17). Die Autor/innen schlagen eine ‚schlanke‘ Version der Grounded Theory für solche Fälle vor, die im Prinzip mit Abschluss des axialen Kodierens endet (vgl. ebenda, 93), also auf eine ‚endgültige‘ Theorieabrundung und Datensättigung verzichtet.

Deutlich wird wiederholt der Versuch der Entwickler/innen, mit Grounded Theory Kreativität und systematisches Arbeiten fruchtbar zu verbinden. Interessanterweise, dies soll noch einmal betont werden, offenbart sich die Orientierung an Kreativität *gerade* in Strauss‘ und Corbins Fortentwicklung der theoretischen Sensibilität. In Opposition zu Glaser, der in theoretischen Vorkonzepten aller Art eine Bedrohung einer vermeintlich möglichen offenen Herangehensweise sieht, betrachten die Autor/innen theoretische Sensibilität „als Anregung zum Nachdenken über die untersuchten Phänomene aus verschiedensten Blickwinkeln“ (Strübing, 2004, 57). Gerade die ‚Kultivierung‘ und Systematisierung der theoretischen Sensibilität durch regelmäßige reflexive Forschungsphasen führen also zum Dialog zwischen der Forscher/in, den Daten und neuem bzw. (Vor-)Wissen: „One can discover systematically“ (Gerson, 1991, 300, zit. nach Strübing, 2004, 75)⁵⁴. Die Forscher/in wird gezwungen ihre „Vorannahmen zu durchbrechen und eine neue Ordnung aus der alten entstehen zu lassen“ (Strauss/Corbin, 1996, 12). Spätestens im Zuge offenen Kodierens kann sie weder bei ihren bisherigen, explizierten Konstrukten verbleiben, noch sie im Sinne falsch verstandener Offenheit negieren. Über theoretische Sensibilität kann also versucht werden, die schwierige Balance zwischen einer hinreichenden hermeneutischen Vorabstruktur im Sinne bewusst

⁵⁴ Wenngleich aus konstruktivistischer Sicht eher von Konstruktion im Rahmen erweiterter Driftzonen ausgegangen wird als von Entdeckung.

gemachter Konstrukte und rezipierter Theorie einerseits und dem induktiven Lernprozess aus den Daten betroffener Subjekte andererseits zu bewältigen. Der systematisierte Wechsel aus Induktion, Deduktion und Abduktion bietet hierfür den prozessualen Rahmen. Mehr Offenheit als diese ständige Selbstperturbation, die Bewusstwerdung eigener Vorstrukturen, Perspektivenwechsel und die Selbstkonfrontation mit anderen Perspektiven letztlich bedeutet, ist aus konstruktivistischer Sicht wohl nicht möglich⁵⁵.

4.3. Qualität

„Wie andere qualitative Verfahren auch, leidet die Grounded theory mitunter daran, dass ihre Verfahren und Ergebnisse in der kritischen Auseinandersetzung mit Vertreterinnen traditioneller Methodologien an Gütekriterien gemessen werden, die der grounded theory insofern äußerlich sind, als sie einem gänzlich anderen erkenntnistheoretischen Paradigma entstammen“ (Strübing, 2004, 10). Qualitative Sozialforschung versucht vielmehr, sich der Komplexität und Authentizität einer zunehmend ausdifferenzierten sozialen Wirklichkeit zu nähern. Qualitätskriterien wie Gültigkeit oder Angemessenheit ergeben sich daher nicht automatisch bzw. in jedem Forschungsprozess auf gleiche Weise.

Entsprechend komplex sehen Diskurslinien um Qualität in der qualitativen Sozialforschung aus. Nach Flick (vgl. 2002, 318) kommt es gegenwärtig zu Versuchen, ‚klassische‘ Qualitätskriterien für qualitative Verfahren und Ergebnisse zu reformulieren. Dies unternehmen etwa Bortz/Döring, 2003, 326 ff.; Mayer, 2002, 88 f.. Flankierend werden vielfältige ‚qualitative‘ Kriterien entwickelt, etwa bei Billmann-Mahecha, 1996, 116 ff.; Flick, 2002, 394 ff.; Heinze, 2001, 37 ff.; Steinke, 2000, 319 ff. Und schließlich gibt es Stimmen, die etwa aus konstruktivistischer Perspektive die Frage nach Qualität negieren bzw. unabhängig von nennbaren Kriterien für den konkreten Forschungsprozess argumentieren (vgl. Flick, 2002, 318). Steinke weist diese Sicht jedoch zurück. Schon allein aus Gründen der Anerkennung qualitativ gewonnener Forschungsergebnisse sei die Formulierung von Kriterien, gleichwohl allerdings fernab von quantitativen Perspektiven, notwendig (vgl. Steinke, 2000, 322). Ein Verzicht auf Kriterien sei daher, so die Autorin, „allein aus der Zugrundelegung konstruktivistischer Annahmen“ (ebenda) nicht vertretbar. Flick (vgl. 2002, 317) sieht vor diesem Hintergrund zu Recht das Bewertungsproblem in der qualitativen Sozialforschung als bisher nicht gelöst an.

Grounded Theory und Qualität

Einen interessanten Zugang zur Qualitätsproblematik speziell bei der Arbeit mit Grounded Theory wählt Strübing (vgl. Strübing, 2004, 75 ff.). Qualität ist für ihn letztlich nur im konkret vorliegenden Forschungsfall zu begründen und festzulegen. Dies betreffe „auch die grounded theory“ (ebenda, 75). Dabei unterscheidet er zwar zwischen Forschungsprozess und Ergebnissen, sieht beide jedoch – und dies ist die Basis für sein Qualitätsverständnis - in einem zentralen Zusammenhang. Aus dem Forschungsprozess und seinen Regeln leiten sich für Strübing also letztlich Qualitätskriterien ab. Sie bilden so eine Basis für die Geltungsbegründung von Ergebnissen. Dies ist vor allem daher einleuchtend, weil bei der

⁵⁵ Augenmerk verdienen auch von Strauss und Corbin beschriebene Memos, Diagramme sowie die schon angesprochenen Maßnahmen zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität (vgl. Strauss/Corbin, 1996, 56 ff.). Diese flankierenden Arbeiten verlangen von der Forscher/in quasi automatisch reflexive Metabeobachtungen und die Arbeit mit der eigenen Driftzone. Dabei ist besonders wichtig, dass diese Metabeobachtungen quasi in der Systematik des Prozesses immer wieder ‚erzwungenermaßen‘ anfallen. Nur so stellen Perturbationen nichts Zufälliges dar, kann die Forscher/in immer wieder der Versuchung widerstehen, Altbekanntes in den Daten zu ‚finden‘.

Grounded Theory Ergebnisse nicht erst am Ende des Prozesses quasi abgeleitet werden. Sie schälen sich schon zu Beginn heraus und bestimmen weitere Prozessregeln und – entscheidungen mit. Diese Vorstellung findet sich auch bei den Entwicklern der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss, 1998, 15).

Die oben angesprochene Strauss'sche pragmatistische Vorstellung von Wissenschaftlichkeit als speziell systematisierte Form alltäglichen Erkenntnisgewinns (vgl. Strübing, 2004, 41)⁵⁶ zeigt: zunächst führt die bewusste Begründung, Einhaltung und Offenlegung von Prozessregeln zu Qualität. Viel wichtiger jedoch: der in der Arbeit mit Grounded Theory vorgesehene regelhafte Wechsel zwischen Induktion, Deduktion und ggf. Abduktion als zirkuläre Bewegung zwischen Feld und Theoriegenese führt zusätzlich dazu, dass ‚Entdeckungen‘ in den Daten nicht zufällig und unreflektiert geschehen. Sie sind vielmehr in einen regelhaften Prozess der wachsenden Elaboriertheit von Ergebnissen eingebettet⁵⁷. Die Forscher/in muss ihnen sodann im Prozess reflexiv einen konkreten (wenngleich potenziell wieder verschiebbaren) Platz zuweisen. Dies kann etwa über die Fixierung in Memos geschehen.

Strübing begründet und beurteilt also die von ihm behandelten Qualitätskriterien im Fall der Grounded Theory aus der Anatomie des Forschungsprozesses selbst heraus. So sei – in Anlehnung an Strauss und Corbin – *Wiederholbarkeit* mit identischen Ergebnissen im engeren Sinne nicht möglich, „weil die Herstellung identischer Ausgangsbedingungen für die erneute Untersuchung nicht zu leisten“ (Strübing, 2004, 77) sei. Spreche man überdies im Zusammenhang mit der Grounded Theory von ‚Verifikation‘, so sei dies leicht miss zu verstehen. Verifikation entstehe vielmehr im Prozess. Sie sei auch nicht objektiv-abschließbar zu verstehen. Sie ziele „von vorne herein auf eine nur vorläufige Bestätigung der ohnehin als prozesshaft verstandenen Theorie“ (ebenda).

Ähnliches gilt für das ‚klassische‘ Kriterium der *Repräsentativität*. Ergebnisse sollen nicht für eine bestimmte Population statistisch repräsentativ sein im Sinne einer Stichprobe für eine dahinter stehende Gruppe. Sie sollen ein Phänomen spezifizieren, indem es nach Bedingungen, Kontext, Interaktionen und Prozesshaftigkeiten analytisch aufgefächert und auf abstrakterer Ebene dargestellt wird. Strübing spricht hier, wiederum mit Strauss und Corbin, von „konzeptueller Repräsentativität“ (Strübing, 2004, 78). Eine so verstandene Repräsentativität ist letztlich im Prozess der Grounded Theory enthalten durch das Prinzip des theoretischen Sampling. Es führt zu Mehrperspektivität und theoretischer Dichte. Dies zunächst, weil es „die Möglichkeit einer Feinsteuerung der Fallauswahl in einzelnen Etappen des Theoriebildungsprozesses auf Basis der im Prozess erarbeiteten Theorie und der aus ihrer weiteren Ausarbeitung resultierenden Erfordernisse“ (ebenda, 83) enthält. Es kann jedoch auch systematisch etwa negative Fälle einbeziehen (möglich, weil es ja nicht um Hypothesenprüfung geht) und so Ergebnisse verdichten. Außerdem kann die Forscher/in auf Schwachstellen in der Datenbasiertheit oder Dichte quasi ‚per Sampling‘ reagieren. Dies jedoch nicht im Sinne der Fehlerbehebung, sondern weil sich diese ‚Schwachstellen‘ durch die induktive Ergebnisentwicklung naturgemäß und als Normalfall der voranschreitenden Elaboriertheit überhaupt erst ergeben.

Validität ist für Strübing durch axiales Kodieren, das ständige Dimensionalisieren gefundener Kategorien ebenso potenziell (sic!) gegeben wie durch die Zirkularität des Forschungsprozesses. Immer wieder könne so noch im Prozess selbst festgestellt werden, welche Theorieelemente auf Daten basieren und welche noch nicht ausreichend abgesichert

⁵⁶ Auf gewisser Ebene wurde diese Vorstellung ja hier bereits als vereinbar mit der konstruktivistischen Perspektive auf Forschung identifiziert. Zentraler Unterschied bleibt nach wie vor die vom Konstruktivismus so nicht teilbare Idee der „Fixierung von Realität“ (Strübing, 2004, 47).

⁵⁷ Der freilich häufig sehr idealtypisch dargestellt wird, etwa bei Strübing selbst (vgl. Strübing, 2004, 47).

sein (ebenda, 79). Hier sei jedoch erneut darauf verwiesen, dass gerade Anfänger/innen im Bereich des Dimensionalisierens im Prinzip zunächst ‚gezwungen‘ sind, über die konkreten Daten hinaus Kontinua zu entwickeln. Es kann daher zumindest einige Anstrengung kosten, solche ‚Schwachpunkte der Datenbasiertheit‘ genau im Blick zu haben.

Die Einhaltung der wichtigsten Regeln und Grundprinzipien der Grounded Theory, bewusste gegenstandsangemessene Verfahrensentscheidungen auf der Mikroebene des Forschungsprozesses – dies sind für Strübing Quellen *potenzieller* Qualität. Damit bleibt für den Autor die Frage: „Was soll eine gute GT ausmachen?“ (ebenda, 81), also die Frage nach der *Güte*. Wie schon deutlich geworden sein dürfte, sind auch Qualitätssicherung und Güteprüfung bei der Arbeit mit Grounded Theory letztlich nicht vollständig trennbar, weil Ergebnisse von Beginn an fortentwickelt werden, Verifikationsstrategien also von Anfang an gefordert sind.

Die Frage nach einer ‚guten GT‘ wird auf den ersten Blick recht einfach mit „Praxistauglichkeit“ (ebenda) beantwortet. Ziel ist es, die schon genannte Theorieentwicklung für eine verbesserte Handlungsfähigkeit in einem sich ständig wandelnden Praxisfeld zu erreichen. Hierfür seien entstandene Theorie(linien) möglichst dicht zu erarbeiten und sorgfältig in den Daten zu verankern. Relevant hierfür sei wiederum zunächst die Methode des ständigen Vergleiches. Sie steigere systematisch Dichte und Komplexität der Ergebnisse durch das Einbeziehen ähnlicher und unähnlicher Fälle und Ereignisse in den Daten. Bei Glaser und Strauss wird Praxisnähe nur über den je angezielten Praxisbereich definierbar. Außerdem müsse die Theorie verständlich sein für hier arbeitende Personen. Ergebnisse schließlich müssten auf verschiedene Alltagssituationen des jeweiligen Praxisfeldes anwendbar sein (Glaser/Strauss, 1998, 241 ff.).

Hauptsächlich das Element der ‚generativen Fragen‘, „also jenes fortwährende theorieinduzierte und zugleich auf Theoriegenese orientierte Befragen der analytischen Struktur“ (ebenda, 82), führe durch die so entstehende fortwährende „Balance von Regelmäßigkeit und Systematik einerseits und kreativen Eigenleistungen der Forscherinnen“ (ebenda) ebenfalls zu der geforderten Praxisnähe. Ansonsten bleiben die dargestellten Kriterien und vor allem ihre Erreichbarkeit leider an dieser Stelle recht unscharf.

Auch von Strübing nicht unmittelbar angesprochene Qualitätskriterien wie etwa *Reflexivität*, letztlich auch Voraussetzung für *Transparenz*, die gerade aus konstruktivistischer Perspektive heraus zentral werden, liegen letztlich schon im Forschungsprozess selbst. Indem die Autor/innen der Grounded Theory von Beginn an zum Schreiben von Memos auffordern, etablieren sie das Schreiben als einen selbstverständlichen und regelhaften Teil des Forschens. Sie fordern bzw. systematisieren ständige Metabeobachtungen der Forscher/in. Strauss und Corbin unterscheiden verschiedene Memotypen, die letztlich die drei wichtigsten Zwecke solcher Reflexivität widerspiegeln. Es handelt sich zunächst um Memos mit Ergebnissen der drei Kodierformen, sodann um theoretische Memos als inhaltliche, sensibilisierende Flankierung des Prozesses. Und schließlich stützen Planungsnotizen den methodischen Prozessfortgang an wichtigen Knotenpunkten (vgl. Strauss/Corbin, 1996, 169). Zusätzlich fordern Strauss und Corbin die reflexive Beantwortung bestimmter forschungsleitender Entscheidungsfragen (Strauss/Corbin, 1996, 218), die sich auf Knotenpunkte wie Sampling- und Kategorienentscheidungen beziehen, auch dies in Form von Memos. Diagramme haben jeweils ähnlichen Hintergrund. Als visuelle Darstellungen können sie aber vor allem Zusammenhänge und Beziehungen zwischen einzelnen Konzepten festhalten und damit dem Überblick dienen.

Konkrete Schritte und Methoden ergeben sich im Fall qualitativer Forschung häufig erst im Verlauf des Forschungsprozesses selbst (vgl. Egloff, 2002, 53). Die Forscher/in muss ihre Entscheidungen reflexiv treffen. Sie geht offen an den Gegenstand heran und muss das, was

sie in den Daten entdeckt, inhaltlich und forschungspraktisch in die nächsten Forschungsschritte einfließen lassen. Jeder neue Schritt bedarf also eines Abgleichs zwischen dem Forschungsziel, dem Erkenntnisstand aus den Daten sowie der einfließenden Theorie.

Ein so gestalteter Prozess, wiewohl er auch im Fall der Grounded Theory so gut als möglich systematisiert ist, ist dennoch schwierig transparent abzubilden. Die Forscher/in befindet sich also in einem Dilemma. Sie muss grundsätzlich eine Balance finden „zwischen einer rein deskriptiven und chronologischen Darstellung des kreativ-chaotischen Entstehungsprozesses mit all seinen Irrwegen und impliziten Entscheidungen (...) und einer nachträglich systematisierten und idealisierten Darstellung, in der jeder Schritt detailliert und unter Zuhilfenahme von entsprechender Literatur begründet und legitimiert werden kann“ (Egloff, 2002, 54; vgl. Strübing, 2004, 47). Da Transparenz dennoch, wie gezeigt wurde, in ihrer im Falle der Grounded Theory gegebenen Verbindung mit Reflexivität zentrales Qualitätskriterium ist, wird an dieser Stelle versucht, den Forschungsprozess zu beschreiben.

4.4. Instrumente und Forschungsablauf

Der Forschungsprozess der hier vorliegenden Arbeit teilt sich grob in eine Explorations- und eine Hauptforschungsphase ein.

4.4.1. Explorationsphase

Diese Phase diente vor allem der Bewusstmachung bzw. Perturbation vorhandener Konstrukte der ins Feld involvierten Forscherin. Von Beginn an sollte so ein möglichst starkes Sich – Einlassen auf Konstrukte der Betroffenen gewährleistet werden. Ein weiterer, eher pragmatischer Grund war die Tatsache, dass das sozialwissenschaftliche Interview in seiner Balance aus Struktur und Offenheit einige Übung erfordert. Nach einer Einstiegsphase, in der das Interviewerverhalten durch eine zweite Person beobachtet und anschließend gemeinsam reflektiert wurde, konnte so das Interview noch vor der Hauptforschungsphase weiter trainiert werden. Drittens schließlich bildete diese Phase die inhaltliche Basis für die Entwicklung der Frageleitfäden für die Hauptforschungsphase.

Konkret wurden vier Erstsemester⁵⁸ interviewt, wobei die Interviews im Wesentlichen narrativ konzipiert wurden (vgl. Flick, 2002, 146 ff.; Glinka, 1998; Heinze, 2001, 166 ff.; Hermanns, 2000, 360 ff.; Hopf, 2000, 355 ff.; Mayring, 1996, 54 ff.; Rosenthal/Fischer-Rosenthal, 2000, 456 ff.). Die Auswahl der Studierenden erfolgte gemäß maximaler Kontrastierung (vgl. Egloff 2003, 66), wobei Grundlage ein sozialstatistischer Fragebogen war, den bereits mehrere ‚Generationen‘ von Erstsemestern über drei Jahre ausgefüllt hatten. Aus diesem ergab sich eine grobe, nicht statistisch abgesicherte Typisierung Studierender nach überwiegend sozialstatistischen Kennzeichen wie Alter, Vorbildung, Herkunft.

⁵⁸ Die Arbeit war zu diesem Zeitpunkt thematisch noch stärker auf Erstsemester ausgerichtet. Im Laufe der Explorationsphase sowie auch später noch stellte sich jedoch zunehmend heraus, dass gerade die problemlösende Entwicklung der Studierenden über die gesamte Studienspanne als Prozess betrachtet inhaltlich ergiebiger sein würde. Zudem kam es durch verschiedene politische und administrative Entwicklungen an der Universität Hannover einige Monate später zu einer Überfüllung des Studiengangs mit ca. 300 statt sonst ca. 60 Erstsemestern. Die dadurch sich ergebenden Zustände am Institut ließen befürchten, dass in offener Form interviewte Erstsemester sich stark mit dieser Situation auseinandersetzen würden anstatt mit eher typischen Problemen Studierender im Studiengang. Diese zwei Faktoren führten schließlich zu einer thematischen Verschiebung der Arbeit zur gesamten Studienspanne. Erstsemester und die später interviewten höheren Semester sprechen jedoch abgesehen von überall vorhanden starken interindividuellen Themen- und Perspektivenunterschieden im Wesentlichen ähnliche Knotenpunkte im Spannungsfeld von Offenheit und Struktur im Studium an. Daher wurden die Interviews - nicht ohne eine gewisse Vorsicht - dennoch verwendet.

Diese Typisierung hat mit der am Schluss dieser Arbeit stehenden Studierendentypologie noch nichts zu tun. Es ging um das inhaltlich-thematische Aufspannen des Feldes, um das finden thematischer Eckpfeiler. Vermeintlich unterschiedliche Gruppen zu befragen ist hierbei lediglich als Versuch zu verstehen, möglichst verschiedene Perspektiven und Problemlagen, aber auch gruppenübergreifende Zentralthemen zu generieren.

Die teilweise narrativen Züge der Interviews in der Explorationsphase wurde vor allem für die Generierung von Themen, Problemen und Perspektiven ‚aus Sicht der Betroffenen‘ ohne eine allzu starke thematische Vorgabe durch die Interviewer/in gewählt. Die von Glinka insbesondere für das narrative Interview hervorgehobenen Zugzwänge des Erzählens (Glinka, 1998, 45 ff.) waren nicht vorrangig der Grund für die offene Interviewform⁵⁹. Es wurde daher aus dem Konzept des narrativen Interviews lediglich der Erzählreiz übernommen. Später gingen die Interviews in Nachfragephasen über, deren Themen allerdings nur zweitrangig von einem festen Leitfaden, sondern im Wesentlichen von der erbrachten Eingangsnarration selbst bestimmt wurde. Ziel war die Freiheit der interviewten Personen, für sie subjektiv Relevantes, Problematisches usw. im Rückblick auf den eigenen Studienbeginn zu berichten.

Entsprechend diesem Erkenntnisinteresse der Themengenerierung wurden diese Interviews von Tonband transkribiert⁶⁰ und insbesondere die narrativen Teile einer Globalanalyse (vgl. Bortz/Döring, 331 f.; Flick, 2002, 283 ff.)⁶¹ unterzogen. Die entstandenen thematisch-perspektivischen Zusammenfassungen wurden im Sinne einer kommunikativen Validierung interviewten Personen erneut vorgelegt und von ihnen gegebenenfalls kommentiert bzw. verändert. Die Ergebnisse flossen in einen Themenpool ein. Dieser gab zusammen mit rezipierter Theorie, Materialien bzw. Literatur zum Studiengang und zur Hochschulforschung sowie reflektierter praktischer Erfahrung im Feld die Basis für den Frageleitfaden der Interviews in der Hauptforschungsphase ab.

4.4.2. Hauptforschungsphase

In dieser Phase wurden nun zunehmend die oben beschriebenen Grundprinzipien der Arbeit mit Grounded Theory berücksichtigt. Zunächst wurden erneut die bereits in der Explorationsphase angewendeten ‚sozialstatistischen‘ Auswahlkriterien für die erste Samplingentscheidung angewendet. Hintergrund war die Vorbereitung zum offenen Kodieren. Dafür ist Material notwendig, „das gute Chancen bietet, möglichst viele thematisch relevante Kategorien zu erarbeiten und deren Eigenschaften und Dimensionen systematisch zu entwickeln“ (Strübing, 2004, 30). Weitere Samplingentscheidungen werden bei der Arbeit

⁵⁹ Im Übrigen wird Glinkas Vorstellung, dass die Erzähler/in im narrativen Interview vergangene Erfahrungen in ihrer Sinnkonstruktion wiederholt (vgl. Glinka, 1998, 101), mittlerweile hinterfragt. So bezweifelt Billmann-Mahecha, dass es ein „Erhebungsinstrument geben kann, das Vergangenes so abbildet, wie es ‚wirklich gewesen ist‘“ (Billman-Mahecha, 1996, 118). Es seien vielmehr gerade die angenommenen Zugzwänge des Erzählens, die zur Konstruktivität des Erzählten führten (vgl. ebenda). Auch für Böttger scheint es wenig plausibel, dass „eine über narrative Bedingungen produzierte Stegreiferzählung (...) geeignet sei, subjektiv Erlebtes und Interpretiertes zutage zu fördern“ (Böttger, 1996, 137). Auch eine Stegreiferzählung sei eine Interaktionsleistung in einer sozialen Situation und mithin von ihr beeinflusst. Dieser Kritik wird i. W. zugestimmt.

⁶⁰ Transkriptionen erfolgten durch die gesamte Forschung hindurch nach der GAT-Methode (Kowal/O’Connell, 2000, 441 ff.), die einen mittleren Genauigkeitsgrad aufweist. Dies vor allem deshalb, weil die in der Hauptforschungsphase durchweg praktizierte Kodierung nicht vorrangig interpretativ-hermeneutisch ausgelegt ist und im Übrigen Paraphrasen, nicht Originaltranskripte, ausgewertet wurden (s.u.).

⁶¹ Nach Flick wird die Globalanalyse vorwiegend für die grobe Aufbereitung später weiter verwendeter Daten benutzt. Da sie aber letztlich eine grobe Form der Kodierung und Kategorisierung darstellt, ist sie hier jedoch als für die Generierung von Problempunkten und Themen für die nachfolgenden Interviews geeignet angesehen worden. Nachfolgende Interviews der Hauptforschungsphase hatten sich allerdings entsprechend offen zu halten, was weitere zentrale Themen und Problempunkte für das Forschungsinteresse anging.

mit theoretischem Sampling im Verlauf der Arbeit dem jeweiligen datenbasierten Erkenntnisstand angepasst. Daher ging es hier zunächst tatsächlich um möglichst unterschiedliche Lesarten.

Wie alle folgenden Interviews auch, handelte es sich diesmal um teilstrukturierte Leitfadeninterviews (vgl. Flick, 2002, 117 ff.; Mayer, 2002, 37 ff.; Mayring, 1996, 50 ff.). Die teilweise Strukturierung wurde in der Hauptforschungsphase für notwendig erachtet, um einerseits Themenschwerpunkte aus der Explorationsphase ansprechen zu können. Andererseits sollten Darstellungen generiert werden, die möglichst vollständige individuelle Studienverläufe vergleichbar machten (vgl. Bortz/Döring, 2002, 309 u. 314). Die Interviews mit zunächst vier Studierenden höherer Semester wurden sodann transkribiert und dem offenen Kodieren unterzogen. Die bei Jaeggi et al (vgl. Jaeggi/Faas/Mruck, 1998, 20 f.) vorgeschlagene Paraphrasierung des Interviewtranskripts als Ausgangspunkt für die weitere Verarbeitung wurde übernommen. Diese Maßnahme diente allerdings in der vorliegenden Arbeit nicht allein dem Vertrautwerden mit dem Interview, sondern hatte auch zum Ziel, die Fallstruktur auf abstrakterer Ebene herausarbeiten zu können. (vgl. Billmann-Mahecha, 1996, 115). Allerdings wurden streng einige Regeln für das Paraphrasieren befolgt. Alle Aspekte der Erzählungen mussten vertreten sein. Zudem war die ‚Ich-Perspektive‘ einzunehmen und, wo immer möglich, die Originalworte der interviewten Person zu übernehmen. Entwickelte Kategorien wurden in Zweifelsfällen stets mit dem Ausgangstranskript bzw. dem Tonband verglichen.

Durch Kodieren zeichneten sich erste Ähnlichkeiten und Unterschiede im Umgang mit Gestaltungsaufforderungen des EB-Studiums ab. Sie gaben die Basis für weitere Samplingentscheidungen ab. Um diese mit weiteren Kategorien und Dimensionen anreichern zu können, wurde nun auf Ebene des Sampling auf gezieltere Auswahl entsprechender Fälle für ein Interview geachtet. Auf Fälle nämlich, die zumindest auf den ersten Blick zu einem ‚Typus‘ zu passen schienen. Kelle und Kluge sehen den anfänglichen systematischen Vergleich gefundener Datenstrukturen mit erst allmählicher späterer Kontrastierung als die Basis der Typenbildung (vgl. Kelle/Kluge, 1999, 9). Damit ist Grounded Theory, deren Grundprinzip ja eben solches Vergleichen ist, geeignet für die Typenbildung. Für den systematischen Vergleich galt es per theoretischem Sampling Fälle zu finden, die die herausgearbeiteten Grundstrukturen der sich langsam entwickelnden Typen aufwiesen. Diese wurden mit Hilfe eines Vorab-Fragebogens ermittelt, der von nun an von möglichen Interviewpartner/innen schriftlich zu beantworten war und über sozialstatistische Merkmale hinaus die subjektive Perspektive auf das Studium und die Lebensumstände abfragte. Dieser Bogen wies neben der gezielteren Auswahl von Interviewpartner/innen den Vorteil auf, dass auf gegebene Antworten hin der jeweils verwendete Interviewleitfaden individueller zugeschnitten war⁶².

Auf diese zirkuläre Weise wurden dann zehn⁶³ weitere Interviews geführt. Dadurch konnten die Typen herausgearbeitet, angereichert und verdichtet werden. Theoretischer Hintergrund

⁶² Hierbei war natürlich jeweils die Gratwanderung zu bewerkstelligen, einerseits individuell unterschiedliche Leitfäden, zugeschnitten auf den Fall und auf den jeweiligen datenbasierten Erkenntnisstand, zu entwickeln, andererseits jedoch auch eine Vergleichbarkeit von Fällen zu gewährleisten. Diese ist vor allem notwendig, wenn im Rahmen einer vergleichsweise kleinen Forschungsarbeit wie der vorliegenden wenige Fälle untersucht werden, aus denen anschließend Typen gebildet werden, die dann notwendigermaßen nur noch jeweils eine noch geringere Fallzahl beinhalten können.

⁶³ Eines dieser zehn Interviews konnte nicht verwendet werden, weil die betreffende Person, wie sich schließlich herausstellte, das EB-Studium als Parkstudium verwendete, bald nach dem Interview ihren Wunschstudienplatz im Bereich Design erhielt und das EB-Studium abbrach. Dabei war nicht der Abbruch das Problem, sondern die mit einem Parkstudium verbundene spezifische Motivationslage, die es – zumindest für die vorliegende

waren die oben beschriebenen Gestaltungsaufforderungen des Diplomstudiengangs EB einerseits sowie das Konzept selbst gesteuerten Lernens andererseits. Die endgültige datenbasierte Abgrenzung der entstehenden Typen geschah im Verlauf des Auswertungsprozesses selbst. Es wurden sowohl Typen in sich verdichtet als auch Typen untereinander wiederholt anhand zentraler Kategorien verglichen.

Flick weist dem Fall bei der Arbeit mit inhaltsanalytischen Verfahren wie etwa der Grounded Theory eine nachgeordnete Rolle zu. Sie focussiere Kategorien, nicht Fälle. Daher erhebe vor allem der Ansatz von Strauss „die Fallanalyse und vor allem ihren Abschluss nicht zum Prinzip“ (Flick, 2002, 308). Eine ähnliche Rolle hatte der Fall auch in der vorliegenden Arbeit. Es war jedoch notwendig, einen einzelnen Fall zunächst nachvollziehend zu verstehen, weil sich nur so der subjektive Sinn erzählter Handlungen und Perspektiven erschließt. Eine weitere Zwischenstufe zur endgültigen Auswertung waren daher Fallbeschreibungen. Diese versahen einen Fall zunächst mit dem Zweck der Einordnung und Wiedererkennung mit einem ‚Motto‘ (vgl. Jaeggi/Faas/Mruck, 198, 22) und beschrieben ihn dann entlang zentraler Kategorien und Achsen. Die Fallbeschreibungen wurden, wiederum zum Zweck kommunikativer Validierung⁶⁴, den jeweiligen Interviewpartner/innen vorgelegt und von ihnen besprochen. Schließlich wurde, entlang der sich herauskristallisierenden Merkmale der individuellen Gestaltung des EB-Studiums, zunehmend eine Typologie ‚selbst gesteuerten EB-Studiums‘ beschreibbar. An dieser Stelle wurde also zunehmend die Fallstruktur aufgelöst. Aus ihr heraus hatten sich zentrale Kategorien ergeben. Sie gaben nun eine neue, fallübergreifende Struktur ab. Dabei wurden zunehmend theoretischer Hintergrund und datenbasierte Strukturen miteinander in Verbindung gebracht. Gefundene Phänomene sollten wirklich vor dem Hintergrund von Theorie gedeutet bzw. auch ihr möglicherweise darüber hinaus gehender Charakter erkannt werden. Oder anders: Ziel war es nun, Studierendentypen zu generieren, die wirklich ‚Typen selbst gesteuerten EB-Studiums‘ im Sinne der obigen Ausführungen sein konnten. Es war dabei notwendig, große Datenmengen selektiv erneut zu kodieren, um die zugrunde liegenden Kategorien quasi im Dialog mit der Theorie zu verdichten, sobald sich übergreifende Strukturen zeigten.

Dabei fand sich typenübergreifend aber auch die datenbasierte Kategorie der ‚Ich-Resonanz‘, die sich zunehmend als möglicher inhaltlicher Knotenpunkt der Datenarbeit herauskristallisierte.

4.4.3. Grounded Theory in dieser Arbeit

Die Grundzüge der Grounded Theory sind in der vorliegenden Arbeit umgesetzt worden. Theoretisches Sampling war dabei zwar die Grundlage sich entwickelnder Typen. In Anbetracht jedoch des in dieser Dissertation ohne Teamarbeit möglichen Arbeitspensums sowie der noch nicht vorhandenen forschungspraktischen Routine wurde jedoch auf mehr als drei Samplingentscheide verzichtet. Basisgedanke des theoretischen Samplings ist jedoch auch nicht die Anzahl einzelner Samplings während eines Forschungsprozesses. Es geht vielmehr um die sich herausentwickelnden Theorielinien als entscheidender Hintergrund für nachfolgende Samplingentscheidungen.

Fragestellung - verunmöglicht, den betreffenden Fall mit anderen Fällen zu vergleichen. Die Hauptforschungsphase stützt sich damit auf 13, die gesamte Arbeit auf 17 Forschungsinterviews.

⁶⁴ Kommunikative Validierung wird von Bortz und Döring als eine Maßnahme zur Verbesserung von Validität aufgeführt. Die Autoren betonen, dass diese vor allem dann notwendig sei, wenn die Forscher/in (wie in der vorliegenden Arbeit der Fall) ins Feld involviert sei (vgl. Bortz/Döring, 2003, 227 f.).

Wie oben schon dargestellt, ist theoretische Sättigung ein durch die Forscher/in aus dem jeweiligen Prozess heraus festzulegendes Kriterium. In der vorliegenden Arbeit ergab sie sich letztlich im Wesentlichen aus der Typenbildung selbst. Theoretische Sättigung war damit dann erreicht, wenn es möglich war, Fälle zunehmend deutlich einem Typus zu- oder wegzuzuordnen, ohne eine Restkategorie zu erhalten. Die dafür notwendigen Kriterien schälten sich in Form von zentralen Kategorien immer deutlicher heraus.

Verzichtet wurde hingegen auf eine vollständige theoretische Sättigung der Kategorien selbst im Sinne wiederholt gleicher kategorialer Zuordnung neuer Ereignisse aus Daten. Hierzu hätte es sicherlich noch weiterer Samplings bedurft. Diese waren die aus oben genannten Gründen nicht möglich. Dies ist der Hauptgrund dafür, dass diese Arbeit lediglich beansprucht, praxisdienliche Theorielinien anstatt abstrakterer Theorie mit hohem Gültigkeitsradius erarbeitet zu haben⁶⁵.

Ständiger Vergleich geschah vor allem auf zwei Ebenen. Erstens im Bereich offenen Kodierens. Offenes Kodieren ist ohne Vergleich schlicht nicht möglich, weil es letztlich Konstrukte der Unterscheidung schafft. Unterscheidung aber beruht immer auf Vergleich – oder eben auf dem Ergebnis, zwei Ereignisse seien nicht vergleichbar. Später bezog sich der Vergleich dann zunehmend auf die Zuordnung von Fällen zu Typen und die immer dichtere Herausarbeitung der Typen anhand zentraler Kategorien.

Als zentral stellte sich das für die Grounded Theory postulierte ständige Fragenstellen heraus. Umgesetzt wurde es in der vorliegenden Arbeit über die schon dargestellten theoriegehalte, die über Memos zu immer weiterführenden Fragen für den konkreten Punkt des aktuellen Forschungsprozesses geformt wurden. Dabei stellte es sich als besonders schwierig heraus, visuelle bzw. schriftliche Formen der Fixierung von Ideen, Gedanken, Interpretationen usw. zu finden, die zwischen dem eigentlichen Kodieren einerseits und der endgültigen Darstellung von Ergebnissen andererseits angesiedelt waren. Oder einfacher: wie hält man seine vielfältigen Gedanken, Ideen, Interpretationen fest, ohne ständig große Mengen an Memos nachlesen zu müssen, hingegen inklusive der Möglichkeit, auch Zusammenhänge usw. zu visualisieren? Eine Lösung lag schließlich darin, relativ früh mit der schriftlichen Darstellung von Ergebnissen anzufangen, sie immer wieder zu überarbeiten und flankierend auch übergreifendere Diagramme zu entwickeln.

Nicht vollständig umgesetzt wurde sicherlich die postulierte Gleichzeitigkeit von Erhebung, Kodierung und Interpretation bzw. Arbeit mit und an Theorie. Vorläufiges Urteil am Ende des vorliegenden Forschungsprozesses war es allerdings auch, dass dies ohnehin nur bedingt möglich scheint. Es ist nicht möglich, verschiedene Tätigkeiten *tatsächlich gleichzeitig* auszuführen. Daher kann es nur um möglichst kleinschrittige zirkuläre Wechsel zwischen den einzelnen Tätigkeiten des qualitativen Forschungsprozesses gehen. Hier wurde eine Balance versucht, die zwar einerseits eine entsprechende Zirkularität gewährleisten wollte, andererseits aber auch ein ‚Verzetteln‘ zu verhindern suchte. Tatsächlich nahm es immer wieder einige Zeit und Mühe in Anspruch, beispielsweise zwischen dem Schreiben des Theorieteils und dem weiteren Auswerten der Daten zu wechseln. Dieser Wechsel letztlich von deduktivem zu induktivem ‚Modus‘ ist daher, zumal wenn die Forscher/in ungeübt ist, nicht allzu kleinschrittig möglich, sollen größere Kräfteverluste und ungründliches Arbeiten vermieden werden.

⁶⁵ Diese Vorgehensweise ist von Seiten der Autor/innen zur Grounded Theory zulässig. Sie wird etwa von Strauss und Corbin (vgl. Strauss/Corbin, 1996, 118 ff.) beschrieben.

5. Selbst gesteuertes EB-Studium: Ergebnisse

„Wo sich äußere Normen lockern, gewinnen die subjektiven, biographisch geformten Werte und Erfahrungen an Bedeutung; sie sind zur Erklärung menschlichen Erlebens und Verhaltens unverzichtbar.“
(Bortz, Jürgen/Döring, Nicola, 2003, 349)

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung aus dem EB-Studium in Hannover sollen nun dargestellt werden. Die Darstellungen basieren auf insgesamt 13 der oben beschriebenen Forschungsinterviews⁶⁶.

Qualitative Forschung, zumindest im Falle inhaltsanalytischer Vorgehensweisen, lebt von der Abstraktion. Konkrete Erzählungen der Interviewpartner/innen werden durch Induktion, letztlich aber vor allem Abstraktion zu ‚Ereignissen‘ (vgl. Strauss, 1998, 40 ff.), indem im Stadium des Aufbrechens der vorliegenden Daten gefragt wird: ‚Was geschieht hier?‘. In dieser Abstraktion liegt, so ist anzunehmen, zumeist schon eine Interpretationsleistung der Forscher/in. Sie führt jedoch auch zu einer zunehmenden Vergleichsfähigkeit von Ereignissen untereinander. So kann eine sinnreiche Struktur entstehen, die gleichzeitig möglicherweise Neues und Überraschendes in den Daten nicht übersieht.

Eingefügte Zitate stammen durchweg aus Originaltranskripten der geführten Interviews. Sie dienen an dieser Stelle ausdrücklich der *Illustration*. Es handelt sich also um einzelne, herausgegriffene Aussagen, die das Gemeinte pointiert ausdrücken, nicht etwa um alle findbaren Belege.

5.1. ‚Ich-Nähe‘ im selbst gesteuerten EB-Studium

„Dacht ich so, shit auf das blöde Unternehmen, ich meine, was nützt es, wenn man nicht glücklich ist mit der Arbeit, wenn man sich da nicht wohl fühlt. Nur um die/das Image Willen und so.“
(Studentin, 25, im Interview)

Es wurde deutlich, dass das spezifische Amalgam aus immanenten und evidenten Gestaltungsaufforderungen, das für das EB-Studium in seiner herkömmlichen Form herausgearbeitet werden konnte, das Vorhandensein oder die Entwicklung selbst gesteuerten Studierens erfordert. Die dargestellte Typologie zeigt aber auch, dass Studierende individuell höchst unterschiedlich mit diesen Umgebungsfaktoren interagieren. Woran genau machen sich diese Unterschiede auf Seiten der Lerner/innen fest?

Die Methode der Grounded Theory ermöglichte die Konstruktion weiterer datenbasierter Ergebnisse, die diese Frage klären helfen.

Das EB-Studium kann, gerade angesichts der vielen evidenten und immanenten Gestaltungsaufforderungen, als ein fortgesetztes Ringen nach Sinn verstanden werden. Dass Lernen ohne die Konstruktion subjektiven Sinns nur eingeschränkt funktioniert, ist im

⁶⁶ Vier weitere Interviews bildeten wie schon beschrieben die Explorationsphase; ein weiteres Interview der Hauptforschungsphase stellte sich als nicht verwertbar heraus. Die betreffende Studentin hatte das EB-Studium, wie sich herausstellte, als ‚Parkmöglichkeit‘ gewählt. Wenig später brach sie ab, weil sie, wie von Anfang an beabsichtigt, einen Studienplatz im Bereich Design bekommen hatte. Zwei im Studiengang Medizin geführte Interviews wurden nur sehr mittelbar für Interpretationen herangezogen. Sie dienten allenfalls dem Vergleich (mit einem formal vergleichsweise stark vorstrukturierten Studiengang) und halfen die Gestaltungsaufforderungen, die ein gering formal strukturierter Studiengang beinhaltet, im Sinne einer Vergleichsstruktur herauszuarbeiten.

Theorieteil bereits über konstruktivistische Argumentationen nachgezeichnet worden. Überall dort aber, wo explizite Gestaltung durch das lernende Individuum notwendig wird, wird die Konstruktion subjektiven Sinns offenbar bewusster zur Aufgabe. Einerseits wird sie hier natürlich leichter; etwa dort, wo keine vorgegebenen Inhalte erarbeitet werden müssen. Andererseits stellt so ein Gestaltungsraum eine zusätzliche Aufforderung an das ‚Ich‘ dar. Wenn keine äußerlichen Strukturen klar vorgeben, womit ich mich zu befassen habe – auf welche Referenzen soll sich meine individuelle Sinnkonstruktion dann beziehen?

Sinnkonstruktionsprozesse im EB-Studium focussierten sich laut Daten um eine Dimension, die im Verlauf der Auswertungsarbeit mit dem Begriff ‚Ich-Nähe‘ bezeichnet wurde⁶⁷. Es lassen sich hieran Charakteristika in der Interaktion zwischen Lerner/in und ihrer Lernumgebung beschreiben, wenn diese Selbststeuerung erfordert. Rund um ‚Ich-Nähe‘ ergab sich ein Bündel aus weiteren Kategorien bzw. Dimensionen mit qualitativem Zusammenhang zur ‚Ich-Nähe‘. Es sind diese Strukturen, die in den Vordergrund traten, wurden Studierende zu ihrem Umgang mit den Gestaltungsaufforderungen des Diplomstudiengangs EB befragt. Ein solches Kategorienbündel entsteht, methodisch gesehen, im Übergang zum axialen Codieren. Das heißt, es werden zunächst datenbasiert Kategorien generiert. Anschließend wird zwischen einzelnen Kategorien und ihren Dimensionen nach sinnreichen Zusammenhängen gesucht, nach ‚Achsen‘. So entstehen rudimentäre Theoriestrukturen – aus konstruktivistischer Sicht nichts weiter als elaboriertere Hypothesen -, die bestimmte Phänomene näher zu erklären suchen.

Das Kategorienbündel soll nun zunächst verbal und visuell dargestellt werden. Es wurde darauf geachtet, die Datenbasiertheit dieses Kategorienbündels herauszuarbeiten. Die folgende Darstellung ist also eine datenbasierte. Konstruktivistisch betrachtet ist sie nicht frei von Interpretationsprozessen, aber doch immer wieder aus Daten generiert und darin verankert.

Mit Klaus Holz kamp soll anschließend versucht werden, die Bedeutung des Kategorienbündels für den hier behandelten Zusammenhang herauszuarbeiten.

Entlang dieser Kategorien haben sich die anschließend unter 5.2. darzustellen Typen selbst gesteuerten EB-Studiums herausgeschält. Das heißt, die Entwicklung von ‚Ich-Nähe‘ oder ‚Ich-Ferne‘ im Umgang mit den Gestaltungsaufforderungen dieses Studiengangs entschied auf individueller Ebene darüber, zu welchem Typus eine Studierende im Wesentlichen geordnet wurde.

Das zentrale Kategorienbündel

Bei ‚Ich-Nähe‘ und ihrem Pendant, der ‚Ich-Ferne‘, handelt es sich um Dimensionen einer sogenannten „Schlüsselkategorie“ (Strauss, 1998, 65 ff.), nämlich die der

⁶⁷ Dazu ist zunächst zu sagen, dass die Entwicklung eigener Bezeichnungen für ‚Codes‘ bzw. dann auch für Dimensionen bei der Arbeit mit Grounded Theory ausdrücklich erwünscht ist. Strauss und Corbin zählen drei mögliche Quellen der Benennung von Kategorien auf. Danach kann der Name einer Kategorie zunächst aus rezipierter Theorie stammen. Die Autor/innen sprechen von ‚theoretischen Codes‘. Eine weitere Quelle der Benennung können die Befragten selbst sein, die in einem solchen Fall als ‚Stichwortgeber/innen‘ fungieren. Derlei Codes werden von Strauss und Corbin als ‚In-vivo-Codes‘ bezeichnet. Eine dritte Quelle schließlich ist die Forscher/in selbst (vgl. Strauss/Corbin, 1996, 49 f.). Immer dann, wenn sie ein Phänomen bezeichnen möchte, das durch mögliche In-vivo-Codes nicht abgedeckt wird, für das sie aber auch keine Entsprechung in der Literatur vorfindet, kommen ihre eigenen Begriffe zum Einsatz.

Sich bei der Benennung von Phänomenen, also bei ihrer Umwandlung in Kategorien und Dimensionen von theoretischen Strukturen zu lösen, ist nicht nur eine Frage der Namensgebung. Mit der Benennung von Phänomenen, die von rezipierter Theorie abweichen, beginnt die Suche nach neuen Denkweisen, wie sie oben, aus konstruktivistischer Sicht, schon als ‚diskursive Einladungen‘ bezeichnet wurden (vgl. Kap. 4.1.). Dies ist u.a. mit der Kategorie der ‚Ich-Nähe‘ hier geschehen.

Gestaltungsentscheidungen. Strauss konkretisiert eine solche Kategorie als eine, die den Gegenstandsbereich bzw. die Forschungsfrage, die mit der Untersuchung beantwortet werden soll, aussagekräftig aufschlüsseln kann. Gemeinsam strukturiert das Kategorienbündel die Art, in der Gestaltungsentscheidungen im Diplomstudiengang EB ins Verhältnis zu äußerlich wahrgenommenen Notwendigkeiten einerseits und inneren eigenen Interessen, Lernbedarfen usw. andererseits gesetzt werden. Solche Gestaltungsentscheidungen werden, wie gesagt, insbesondere in einer Lernumgebung notwendig, die Selbststeuerung herausfordert. Sie können also ‚ich-nah‘ oder ‚ich-fern‘ ausfallen. Dabei entsteht ein Entscheidungskontinuum zwischen ‚Ich-Nähe‘ und ‚Ich-Ferne‘. Entlang dessen haben sich auch basale Unterschiede im selbst gesteuerten Studium einzelner Studiertypen ergeben.

Das hohe Maß an erforderlicher Selbststeuerung, das die Daten offenbaren, verdichtet sich, so wurden die Erzählungen interpretiert, vor allem um ein Spannungsfeld, in dem sich die Studierenden von Beginn an befinden. Selbst gesteuertes EB-Studium bedeutet zunächst, der geringen äußeren Struktur eine *eigene* entgegen zu setzen. Ein Beispiel mag schlicht die Auswahl von Veranstaltungen bei der eigenständigen Stundenplangestaltung sein. Neben pragmatischen Erwägungen, etwa zeitliche Lage des Angebots, muss eine Student/in vor allem eine inhaltliche Wahl treffen. Die äußerlichen Vorschriften und evidenten Aufforderungen halten sich, wie gezeigt wurde, in engen Grenzen. Eine Entscheidung bedeutet aber immer die Setzung einer Struktur auf Basis einer Unterscheidung. So muss in einem solchen Fall auf innere Strukturen zurückgegriffen werden. – Hierzu bietet der Diplomstudiengang EB vielfältige Möglichkeiten auf verschiedenen Ebenen. Das Spannungsfeld, um das es hier nun geht, entwickelt sich in der konkreten Situation je einmalig aus dem Grad an äußerlicher Struktur, das die Student/in – real oder vermeintlich – ausmacht, einerseits und den schon angedeuteten inneren Strukturen andererseits. Ein Beispiel: eine Studentin, die bereits verstanden hat, dass es kein klares Tätigkeitspektrum für ‚die‘ Diplom- Pädagog/in gibt, kann nun nach – realen oder vermeintlichen – äußeren Notwendigkeiten weiter suchen. Sie findet sie möglicherweise darin, dass wirtschaftsnahe Tätigkeitsziele ihr die subjektiv höchste Garantie auf einen gelungenen späteren Berufseinstieg versprechen. Möglicherweise misst sie diesem ‚äußerlichen‘ Kriterium große Bedeutung bei. Dies, obwohl sie eigentlich einmal mit ausgeprägt sozialen Studienmotiven in das Studium kam und einige persönliche Vorbehalte gegen eine Tätigkeit in der Wirtschaft hegt. Diese Entscheidung für ein wirtschaftsnahes Tätigkeitsziel wird nun Auswirkungen darauf haben, welche Lernentscheidungen diese Studentin von jetzt ab in ihrem Studium fällt. Dieselbe Studentin könnte sich aber auch von diesen – realen oder vermeintlichen – äußerlichen ‚Notwendigkeiten‘ frei machen und sich auf ihre eigentlichen Studienmotive konzentrieren.

Was macht den Unterschied zwischen diesen zwei Entscheidungsformen, letztlich dann auch Gestaltungsformen des eigenen Studienverlaufs aus? – Das ist die Frage, die hier herausgearbeitet werden soll.

Zunächst lässt sich folgendermaßen visualisieren:

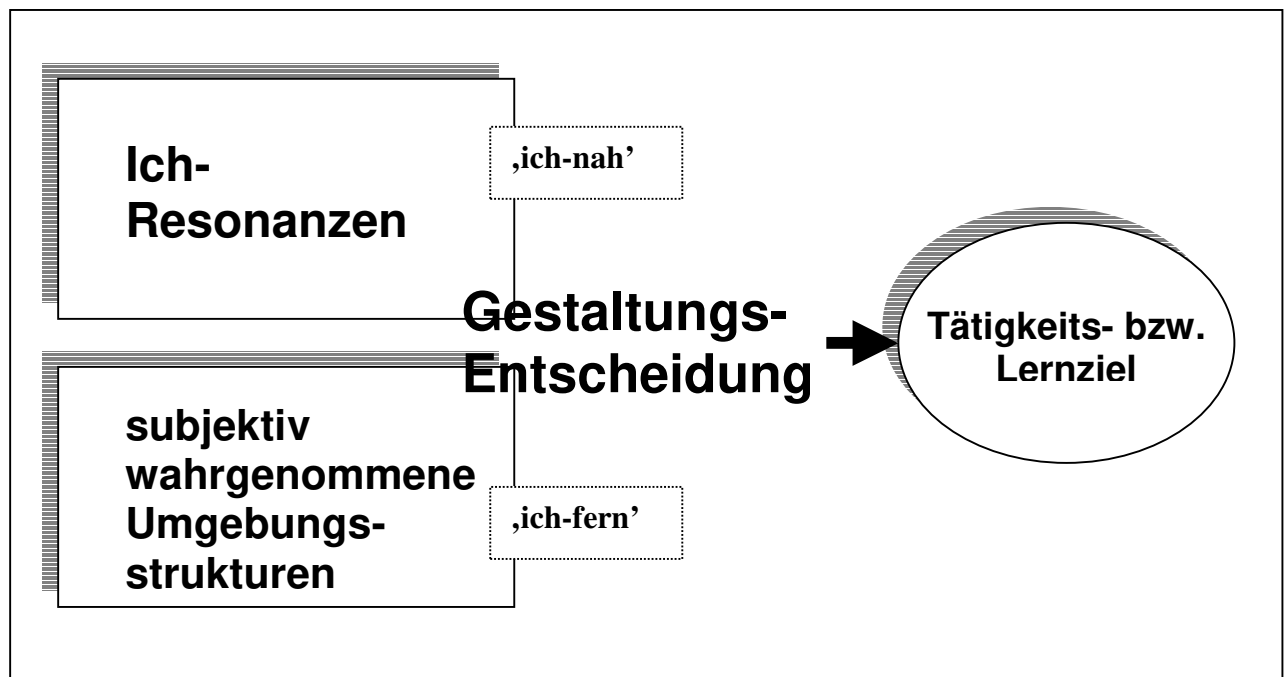


Abb. 5: ‚Ich-nahe‘ bzw. ‚ich-ferne‘ Gestaltungsentscheidungen im Spannungsfeld von ‚Ich-Resonanzen‘ und subjektiv wahrgenommenen Umgebungsstrukturen des Diplomstudiengangs EB (eigene Abb.)

Wie schon gesagt, erfordert ein Studiengang, der nur eine ‚formale Reststruktur‘ und, wie im Fall des Diplomstudiengangs EB, auch eine eher gebrochene ‚Identität‘ aufweist, besonders viele Gestaltungsentscheidungen. Gestaltungsaufforderungen sind es letztlich, so wurde bereits gezeigt, die zu der hier herausgearbeiteten zentralen These vom ‚selbst gesteuerten Studium‘ führten. Mit ‚Gestaltungsentscheidungen‘ sind nun all jene *lernerseitigen* Entscheidungen gemeint, die aus der besonderen Lage des Studiengangs heraus notwendig werden. Dabei handelt es sich teils um Entscheidungen, die auch in anderen Studiengängen lernerseitig gefällt werden, etwa, welches genaue Tätigkeitsfeld die einzelne Student/in mit dem Abschluss anzielt. Zum großen Teil jedoch stellen diese Entscheidungen individuelle, lernerseitige Antworten auf die schon angesprochenen Besonderheiten des EB-Studiengangs dar. Dabei dürfte es aus Aneignungsperspektive übrigens nur eine untergeordnete Rolle spielen, ob die jeweilige Gestaltungsaufforderung hochschulseitig intendiert war oder etwa aus brüchiger ‚Identität‘ heraus immanent entstanden ist. Gestaltungsentscheidungen können zudem, auch dies wurde schon angedeutet, auf ganz unterschiedlichen Ebenen gefällt werden, was ihre Lage zur konkreten Aneignung angeht. So kann eine Entscheidung ganz konkrete Aneignungsstrategien und –wege betreffen. Sie kann aber auch auf einer übergreifenden, letztlich meta(kognitiven) Ebene in Beziehung zu einem längerfristigen Ziel, etwa einer bestimmten Tätigkeit im Anschluss an das Studium, gesetzt sein.

Angesichts der nur geringen äußerlichen Strukturierung des Studiengangs kommen nun ‚Ich-Resonanzen‘ ins Spiel. Damit sind all jene lernerseitigen Strukturen gemeint, auf die Studierende zurückgreifen, um die von ihnen wahrgenommenen Gestaltungsanforderungen auszufüllen. ‚Ich-Resonanzen‘ können ganz unterschiedlich aussehen. Ausgeschlossen sind davon also Strukturen, die vom lernenden Individuum als von außen auf den Lernprozess bzw. das Studium einwirkend eingeordnet werden. Weiter unten werden diese ‚Ich-Resonanzen‘ erschöpfender dargestellt werden.

Gemeinsam ist allen möglichen Dimensionen von ‚Ich-Resonanzen‘ lediglich, dass sie aus Lerner/innensicht dazu geeignet erachtet werden, eine Art Resonanzboden für Gestaltungsentscheidungen zu sein, der *die eigene Person* in diese Entscheidungen einbringt. Dabei scheint klar, dass die konkrete Gestaltungsentscheidung einer Student/in nie vollständig auf ihren eigenen ‚Resonanzen‘ beruht noch komplett eine Antwort auf ‚äußerliche‘ Notwendigkeiten und Strukturen darstellen dürfte – weder reine Fremd-, noch reine Selbststeuerung wird ja im Diskurs um selbst gesteuertes Lernen angenommen. Und doch liegt gerade hier das Spannungsfeld, in dem sich Gestaltungsentscheidungen EB-Studierender bewegen. Im Verlauf der Auswertungen hat sich nämlich gezeigt, dass – besonders im Bereich der ‚heimlichen Lehrpläne‘ – auch Fremdsteuerung sich nicht in didaktisch stärker strukturierten Arrangements erschöpft. Vielmehr wirken, und hier gehen ‚Fremd- und Selbststeuerung‘ scheinbar ineinander über, unausgesprochene, oft nur für *diese* Studierende bedeutsame äußerliche Notwendigkeiten in die Gestaltungsentscheidungen hinein. Ein Beispiel wären selbst auferlegte Zusatzpraktika, die lediglich deshalb absolviert werden, weil die betreffende Student/in annimmt, durch sie ihre beruflichen Chancen in ganz bestimmten Tätigkeitsfeldern zu erhöhen. Die Dualität, die ‚Selbst- versus Fremdsteuerung‘ suggeriert, wird in den Daten zum EB-Studium nicht klar konstruierbar. Jede Gestaltungsentscheidung stellt vielmehr ein neues Aushandeln der Studierenden zwischen ‚Ich-Resonanzen‘ einerseits und subjektiv wahrgenommenen Umgebungsstrukturen andererseits dar.

Mit ‚subjektiv wahrgenommenen Umgebungsstrukturen‘ ist das Ensemble aus immanenten und evidenten Gestaltungsaufforderungen des EB-Studiums gemeint, wie es von der Studierenden in der konkreten Gestaltungssituation konstruiert wird. Jede Gestaltungsentscheidung im selbst gesteuerten EB-Studium entwickelt sich zwischen diesen beiden Polen: den ‚Ich-Resonanzen‘ und den ‚subjektiv wahrgenommenen Umgebungsstrukturen‘.

Es scheint nun, als wenn die Dezidiiertheit, mit der eine Student/in auf diese ‚Ich-Resonanzen‘ zurückgreift, den Grad an ‚Ich-Nähe‘ bzw. ihrem Pendant, der ‚Ich-Ferne‘, einer Entscheidung ausmacht. Die These, die hier datenbasiert entwickelt werden konnte (und die einer endgültigen empirischen Überprüfung natürlich noch harren muss) lautet: *je stärker eine Studierende ‚Ich-Resonanzen‘ in ihre Gestaltungsentscheidungen einfließen lassen kann, desto ‚ich-näher‘ fällt sie aus. Umgekehrt entsteht eine subjektiv eher ‚ich-ferne‘ Gestaltungsentscheidung, wenn die Studierende sich stärker an ‚subjektiv wahrgenommenen Umgebungsstrukturen‘ orientiert. Die subjektive Studierzufriedenheit ist erheblich höher, wenn die jeweilige Gestaltungsentscheidung ‚ich-nah‘ ausfallen konnte. Dies hängt offenbar sowohl von der Lernumgebung ab als auch von persönlichen Aspekten der Lerner/in.*

Eine Gestaltungsentscheidung ist dann ‚ich-nah‘, wenn die Studierende in einer Art innerem Dialog ihre ‚Ich-Resonanzen‘ befragt, wo ein Freiraum auszufüllen ist. Wenn sie also beispielsweise in Ermangelung von Vorschriften, welche Grundlagenthemen sie zu erarbeiten hat, eigenes Vorwissen und eigene Interessen befragt. Umgekehrt ist eine Gestaltungsentscheidung im EB-Studium dann ‚ich-fern‘, wenn, auch angesichts geringer äußerer Vorstrukturierungen, individuell an der Notwendigkeit äußerlicher Strukturen festgehalten wird. Die Studentin sucht sich quasi äußerliche Strukturen. So konnte etwa bereits am Typus der ‚Konflikthaften‘ gezeigt werden, wie plötzlich äußerliche Insignien eines Berufsbildes wichtig wurden und – vorübergehend – motivationale Kraft entfalteten. Wirtschaftsnahe Tätigkeitsziele wurden antizipiert, daraus die nächsten Lernschritte abgeleitet. Die bei diesem Typus häufig vorhandene eigentliche soziale Ausrichtung, aus der heraus das EB-Studium einmal aufgenommen wurde, gerät aus dem Blick. Damit, wie sich im Studienverlauf später zeigt, auch ein wichtiger Teil an ‚Ich-Resonanzen‘.

Eine ‚ich-nahe‘ Gestaltungsentscheidung ist also etwas höchst Subjektives. Die Voraussetzung dafür ist zwar eine gering vorstrukturierte Studienumgebung. Wenn ein Studiengang jeden didaktischen und inhaltlichen Schritt weitgehend vorgibt und auf ein vergleichsweise klares Berufsbild hinausläuft, sind Lernprozesse, wenn ‚ich-nah‘, dies mehr oder weniger zufällig. Sie können als Ergebnis guter Bedarfsanalysen und ausgezeichneter Begründungskommunikation gegenüber der Klientel hohe Studierzufriedenheit erbringen. Den Studierenden ist klar, was sie wann zu lernen haben, aber durchaus auch, warum. ‚Ich-Nähe‘ sollte also noch nicht mit Sinnkonstruktion verwechselt werden. Eine fremdstrukturierte Lernumgebung kann Sinnkonstruktion durchaus befördern. Aber es fallen nicht im gleichen Maße eigenständige Lernentscheidungen, die in der beschriebenen Form in einem ständigen Dialog mit den ‚Ich-Resonanzen‘ entwickelt wurden. Umgekehrt gilt aber auch: eine gering strukturierte Lernumgebung, mit oder ohne zusätzliche immanente Gestaltungsaufforderungen, erfordert zwar indirekt ‚ich-nahes‘ Studierverhalten. Dies ist aber aus individueller Sicht keineswegs automatisch gegeben. Das Ergebnis deckt sich mit den bisherigen Forschungsergebnissen zum selbst gesteuerten Lernen. Diese hatten die anfängliche Euphorie im Umgang mit dem Thema abgeschwächt: nicht jede/r kann wirklich selbst gesteuert lernen. Für das gering vorstrukturierte EB-Diplomstudium hieß das: wer nicht selbstverständlich auf ‚Ich-Resonanzen‘ zur Ausgestaltung der gegebenen Freiräume zurück griff, wer also weiterhin nach Umgebungsstrukturen suchte, der kam mindestens phasenweise in motivationale Schwierigkeiten. Der Typus der ‚Konflikthaften‘ konnte deutlich zeigen, wie tiefgreifend diese Schwierigkeiten waren. Sie reichten bis zu monatelanger Abstinenz vom Studium.

Warum sollte, angesichts der letzten Argumentationen, ‚Ich-Nähe‘ der ‚Ich-Ferne‘ vorgezogen werden? Auch daraufhin wurden zunächst die Daten befragt. Besonders die motivationale Bedeutung dieser kategorialen Dimension ließ sich datenbasiert besonders gut sättigen. Es finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass ‚ich-nahe‘ Entscheidungen dauerhaftere Motivation erbringen können. Dies ist, wie die Daten ebenfalls zeigen, zentral für einen Studiengang, der im Normalfall immerhin mehrere Jahre umfasst. So betrachtet könnte man einen hohen Grad an ‚Ich-Nähe‘ bei Gestaltungsentscheidungen durchaus als Selbstmotivationsstrategie oder Strategie des Motivationserhalts betrachten. Es scheint, als wenn eine ‚ich-nahe‘ Gestaltungsentscheidung eine Art innere Sicherheit verschafft, weil sie subjektiv als im Einklang mit der eigenen Person wahrgenommen wird. Wenn etwa ein Tätigkeitsziel, auf das im Studium durch entsprechende Gestaltungsentscheidungen hingearbeitet wird, von der Studierenden als ‚ich-nah‘ wahrgenommen wird, dann stellt sie es ab einem bestimmten Punkt für sich nicht mehr in Frage. Sie focussiert ihre Entscheidungen und Lernhandlungen auf dieses Ziel und kann andere äußerliche Einflüsse von sich fernhalten. Ein Beispiel wäre die oben schon thematisierte Studentin, die zum Ende ihres Studiums zu einem ‚ich-näheren‘ Tätigkeitsziel zurückfindet und sich damit auch von vermeintlichen oder realen äußerlichen Wertigkeiten wie etwa gesellschaftlicher Anerkennung ein Stück befreit. Die Student/in setzt sich nun weit weniger Zweifeln darüber aus, ob sie ‚das Richtige‘ tut. Sie hat die Definitionsmacht darüber, was ‚richtig‘ ist, tendenziell stärker selbst übernommen.

Insbesondere die didaktische Bedeutung von ‚Ich-Nähe‘ soll weiter unten noch herausgearbeitet werden. An dieser Stelle geht es zunächst weiter darum, das Kategorienbündel um ‚Ich-Nähe‘ darzustellen.

Neben ‚Ich-Nähe‘ bzw. ‚Ich-Ferne‘ als eine Schlüsseldimension von Gestaltungsentscheidungen waren offenbar auch Zielformulierungen im Prozess selbst gesteuerten EB-Studiums ein zentrales lernerseitiges Bewältigungskriterium. Aktuelle

Lernentscheidungen und –handlungen waren auf bestimmte übergreifende Ziele bezogen und wurden im Rahmen individueller Sinnkonstruktion draus abgeleitet. Damit waren Lernziele kaskadenartig zueinander aufgebaut. Ein übergreifendes Ziel führte zu Zielen, die der Studierenden halfen, einen Sinn im aktuellen Lernhandeln zu konstruieren.

Ein Beispiel, das in den Daten zu finden war, war eine Studentin, die hauptsächlich dem Typus der ‚Bildungsorientierten‘ zugeordnet wurde. Sie verband mit dem gesamten Studium das Ziel, ‚gebildeter‘ zu werden. Dafür identifizierte sie für sich u.a. die Notwendigkeit, Wissenseinheiten inhaltlich in Beziehung zueinander setzen zu können. Daraus erhoffte sie sich eine Art ‚Weltverständnis‘: ein Thema ganz durchdrungen zu haben, hinter die Kulissen geschaut zu haben, Machtverhältnisse benennen zu können usw. Dies gab den spezifischen Hintergrund dafür ab, mit welchen Themen sie sich quer zu den angebotenen einzelnen Fächern befasste. Sie erfuhr es als bereichernd, sich mit einem Thema, etwa ‚Gesundheit‘ aus psychologischer Sicht ebenso befassen zu können wie etwa aus soziologischer Perspektive. Ohne ein solches übergreifendes Ziel hätte die betreffende Studentin nur schwerlich für sich eine Begründung finden können, welche Seminare auszuwählen wären. Noch hätte sie im ganz konkreten Lernschritt (einen Text erarbeiten, ein Referat auswählen usw.) einen ‚ich-nahen‘ Sinn für sich konstruieren können.

Auffallend stark spielten berufliche Ziele hier eine Rolle. Solche Tätigkeitsziele entwickelten große Motivationskraft für die jeweilige Studierende. Dies wird jedoch unter 5.1.2. genauer dargestellt werden.

‚Ich-Resonanzen‘: individueller Resonanzboden für die Studiengestaltung

Folgende ‚Ich-Resonanzen‘ als Hintergründe für Gestaltungsentscheidungen im EB-Studium ließen sich aus den Daten generieren.

Das *Lerner selbstbild*. Damit ist die Vorstellung vom eigenen, größtenteils persönlichkeitsabhängigen Lernverhalten gemeint. Es liegt eine Art Grundfigur als Basis vor, etwa bei den ‚Handlungsorientierten‘ die Vorstellung von der eigenen Selbstwirksamkeit gerade angesichts von zu lösenden Problemen. Dazu kommen dann Elemente, die sich stärker auf Lernen beziehen, mit der Grundfigur aber in enger Verbindung stehen. Dies können etwa ‚hartnäckige‘ Herangehensweisen sein. Etwa, wenn eine Studentin einen Text so lange durcharbeitet, bis sie ihn komplett für sich verstanden hat. Dieser Teil des Selbstbildes ist meist stark durch Lern-, aber auch Lebenserfahrungen gespeist, zu einem kleinen Teil aber auch durch Rückmeldungen, die die Studierende von außen erfahren und für sich verarbeitet hat. Vom eigentlichen kognitiven Lernstil unterscheiden sich diese Selbstbilder insofern, als die Lernende selbst sie stark mit der eigenen Persönlichkeit in Verbindung zu bringen scheint. Fast könnte man sagen, dass die Studierenden beides nicht trennscharf unterscheiden. Die Studierenden gehen an Lernaufgaben aus eigener Sicht so heran, wie sie sich auch als Persönlichkeiten erleben.

Lernerfahrungen und deren Deutung. Diese früheren Lernerfahrungen können aus ganz unterschiedlichen Bereichen stammen, etwa Berufstätigkeiten, Schule, Ausbildung. Die Lernerfahrungen scheinen zwei Funktionen zu haben. Erstens werden sie als Referenzboden für die Identifizierung von Lernbedarfen genutzt. Dies etwa, wenn Studierende angeben, sich möglichst nur noch mit persönlich als interessant empfundenen Inhalten auseinander setzen zu wollen. Zweitens geben sie subjektiven Aufschluss über Erfolgs- und Misserfolgswahrscheinlichkeit. Eine Studentin kann so für sich selbst voraussagen, ob eine Aufgabe für sie anspruchsvoll ist oder nicht. Ein Beispiel ist die subjektive Bewertung der nur geringen Vorstrukturierung des Diplomstudiengangs EB. Einige Studierende geben an, mit der starken Strukturierung der Lernumgebung Schule Schwierigkeiten gehabt zu haben.

Daher bewerten sie dann die Gestaltungsaufforderungen, die das EB-Studium enthält, für sich als positiv und vor allem bewältigbar.

Vorwissen. Dies hilft, Inhalte des Studiums zu deuten und für sich im Nutzen zu bewerten. Häufig eröffnet das Vorwissen überhaupt erst die Möglichkeit, neue Inhalte bewusst wahrzunehmen und dann eine Lernentscheidung über sie zu fällen. Dies geht etwa über die im Rahmen konstruktivistischer Argumentationen häufig formulierte Anschließung neuen Wissens an vorhandenes hinaus. Es geht eher darum, neues Wissen einordnen zu können, ihm eine Bedeutung zuweisen zu können und damit den Studiengang für sich zu konkretisieren. Deutlich wird dies in den Daten beispielsweise im Bereich der Diplomvorprüfungen. Besonders für die jüngeren Studierenden bedeuten sie insofern eine Zäsur, als sie durch das gezielte Lernen größerer Stoffmengen plötzlich das Gefühl haben, zu Beginn der Hauptstudienphase Wissen besser zu- und einordnen zu können. Sie erkennen jetzt Zusammenhänge zwischen einzelnen Inhalten und können ihnen subjektiv für ihren eigenen Werdegang einen inhaltlichen Sinn zuordnen.

Inhaltliche Interessen. Besonders dort, wo Studierende in den wenigen Vorgaben des EB-Studiums inhaltlich noch keine Struktur für sich konstruieren können, werden häufig inhaltliche Interessen als ‚Leitplanke‘ für die Gestaltungsentscheidung angelegt. Dabei handelt es sich an dieser Stelle des Studiums um eine Art ‚Vertrauensvorschuss‘. Die Studierende wählt etwa Inhalte zunächst nach diesen mitgebrachten Interessen aus und hofft, später ein konkreteres Bild vom Fach und inhaltliche Zusammenhänge als Struktur einsetzen zu können. Auch in diesen späteren Studienphasen spielen inhaltliche Interessen selbstverständlich eine große Rolle. Sie sind aber über das Studium hinweg mit den Inhalten, mit denen Berührung hergestellt werden konnte, ‚verwachsen‘ bzw. haben sich weiter entwickelt.

Konstruktionen über spätere Berufstätigkeit bzw. Verwendungszusammenhänge. Teils werden diese schon in das Studium mitgebracht. Wie später noch zu zeigen sein wird, müssen diese Konstrukte nicht zwingend nah an der Realität liegen bzw. werden auf ihren Realitätsgehalt nicht durchweg überprüft. Es geht scheinbar eher darum, kurz- und mittelfristig der anliegenden Gestaltungsentscheidung einen eigenen Rahmen geben zu können. Auch diese Konstruktionen über die spätere Berufstätigkeit stehen in Verbindung mit dem Selbstbild, stellen also eine Art Ich-Aussage dar, aus der heraus im strukturarmen Raum des EB-Studiums Gestaltungsentscheidungen gefällt werden können. Ein Beispiel sind die Aussagen einer Studentin, die bewusst offen hält, was sie später konkret beruflich tun wird. Sie geht aber davon aus, in der allgemeinen, öffentlichen Erwachsenenbildung zu bleiben. Ohne das genaue Tätigkeitsfeld benennen zu können – zu müssen -, ist für sie klar, dass man für solch eine Tätigkeit eine Art ‚Bildung‘ braucht, die weit über fachliches und didaktisch-methodisches Wissen hinaus reicht. Daher befasst sie sich auch mit abstrakteren Studieninhalten wie etwa der Systemtheorie. Sie möchte für sich ‚Welt verstehen‘ und deuten können.

Praxiserfahrungen. Den Forschungsstand an dieser Stelle bestätigend, bringen viele der EB-Studierenden bereits solche Vorerfahrungen mit ins Studium. Dies scheint auch für die jüngeren Studierenden zu gelten. Oft waren sie der Anlass, EB studieren zu wollen. – Wie gezeigt werden konnte, ist EB ja immer weniger eine Verlegenheitslösung, sondern wird ganz normal als eine bewusst gewählte und verfolgte Studienoption behandelt. Aber auch Praxiserfahrungen im Studium führen, wie anhand mancher Typen gezeigt werden konnte, im ‚Dialog‘ mit der Studierenden und dem Studium selbst zu immer elaborierteren Referenzen, die Studierende für Gestaltungsentscheidungen einsetzen. Dabei fällt deutlich auf, dass solche

Erfahrungen nicht unreflektiert stehen bleiben. Die Studierenden verarbeiten sie, indem sie sie auf sich und ihr Selbstbild beziehen. Sie können dann Aussagen darüber machen, warum etwas aus ihrer Sicht gelang, nicht zu ihnen passte usw. Ein Beispiel ist etwa die Aussage einer Studentin, im Rahmen eines Praktikums in der Personalabteilung eines großen Unternehmens habe sie festgestellt, wie viel und lange sie arbeiten könne, ohne zu ermüden, wenn sie die Inhalte der Arbeit interessierten. Die Studierende festigte daraufhin ihren Wunsch, in der Wirtschaft zu arbeiten und gestaltete von diesem Praktikum an ihr Studium inhaltlich entsprechend (Wahlpflichtfach, Seminarauswahl, Wahl eigener Inhaltsschwerpunkte unabhängig vom Seminarangebot usw.).

Subjektive Lern- und Wissenstheorien. Es ließen sich typenübergreifend verschiedene Konstrukte über Lernen, Wissensformen und ihre Funktionen in den Daten finden. Daran ist zunächst einmal interessant, dass Studierende offenbar bewusst zwischen Faktenwissen und Verstehenswissen bzw. reflexivem Wissen unterscheiden. Schaut man sich entsprechende Äußerungen näher an, wird deutlich, dass dies unter anderem eine Art Auseinandersetzung mit der Identität des Studiengangs darstellen könnte. Die Studierenden sehen sich offenbar vor der Aufgabe, sich dazu zu stellen, dass der Studiengang kein klares Curriculum und nur wenig Faktenwissen von außen an die Studierenden heranträgt. Von den meisten Studierenden, die ja allesamt bereits im fortgeschrittenen Hauptstudium standen, wird der Schwerpunkt des Studiums auf dem ‚Verstehenswissen‘ gesehen. Die Studierenden haben subjektiv sinnstiftende Begründungen dafür entwickelt und können so aus eigener Sicht ein Stück Identität in den Studiengang bringen. Hier eine Beispieläußerung. Über die Unterscheidung zwischen den zwei Wissensformen grenzt sich diese Studentin von einem anderen Studiengang ab:

„Die Wiwis, die lernen alles auswändig, und dann kriegen se wenn se Glück haben nen Job. Und dann da lernen se sowieso alles anders und neu“ (weiblich, 24 Jahre, 10. Semester)

Etwa im Vergleich zu dem, was ich da in Betriebswirtschaft gemacht habe, da gings hauptsächlich um Faktenwissen. Ich kann das gar nicht so beschreiben. Verpacktes Fachwissen, überschaubar, quadratisch, praktisch, gut, das gehört dazu, das musst du jetzt lernen. (...) Und bei der EB geht es mehr darum, Gesamtzusammenhänge zu verstehen. Dass ich im Grundstudium merke, wie Menschen überhaupt gestrickt sind. (...) Dass es Anschlusslernen ist“ (weiblich, 49 Jahre, 8. Semester)

Damit erhält sie die Möglichkeit, den Studiengang für sich stärker zu identifizieren. In den Daten hat sich immer wieder deutlich gezeigt, dass eine solche Identifizierung des Studiengangs, aber auch *mit* dem Studiengang, für die Studierenden von großer motivational-emotionaler Wichtigkeit ist. Damit ist Siebert zuzustimmen, der subjektiven Lerntheorien ja emotionalen Gehalt zuschreibt. Ebenfall benennt er die Funktion subjektiver Lerntheorien, Handlungen, aber auch Unterlassungen für sich legitimieren zu können. Allgemeiner könnte man sagen: motivational-emotionale Widersprüche und Spannungen für sich selbst aufzulösen (vgl. 3.1.4.). Bei den Befragten nun besteht der Wunsch, sich mit diesem Studium auch in sozialen Umfeldern außerhalb des EB-Studiengangs zu positionieren, dort erkennbar zu sein. Wie am Thema ‚antizipierte Berufsidentität‘ noch deutlicher werden wird, geht es nicht lediglich darum, dass Personen dieses sozialen Umfeldes wissen, was man da studiert. Es geht darum, als ‚so Eine/r‘, also eine EB-Student/in auch persönlich fassbar zu werden. So, wie man in einer Medizinstudierenden immer auch die spätere Ärztin imaginiert, so möchten die Studierenden sich und anderen versichern können, wer sie sind bzw. sein werden und welche gesellschaftliche Aufgabe bzw. Position damit verbunden ist. Dass dies – der Theorieteil zeigte es bereits – im Fall des EB-Studiums nicht im gleichen Maße möglich ist wie in konkreter fassbarer Studiengängen, ist ein wichtiges Thema für viele der interviewten Studierenden.

Und doch wird hier offenbar aus der Not eine Tugend gemacht. Die Lage wird ambivalent wahrgenommen. Besonders zu Studienbeginn wünschten sich die Interviewten häufig ein klares Curriculum oder wenigstens Hinweise auf eine innere Systematik des Fachs, an der entlang sie hätten sich Faktenwissen aneignen können. Es geht also nicht darum, dass Faktenwissen von vornherein abgelehnt wird. Sondern der ‚Identitätsmangel‘ des Fachs führt dazu, dass potenziell zu lernendes Fachwissen nicht mit Sinn versehen werden, in einen Zusammenhang eingeordnet werden kann.

Später, besonders nach der Diplomvorprüfung, lässt dies Gefühl offenbar nach. Immer mehr neues Wissen kann in vorhandene Wissensnetze eingepasst und damit mit subjektivem Sinn versehen werden. Jetzt machen die Studierenden auch das ‚Verstehenswissen‘ zunehmend aus und schreiben ihm eine Wichtigkeit zu. Diese Entwicklung bedeutet auch wieder, dass sich Studierende mit der ‚Identität‘ des Studiengangs befassen, denn häufig äußern sie, dass Verstehenswissen gesellschaftlich weniger anerkannt sei.

„Faktenwissen ist die eine Säule. Aber dieses andere finde ich genau so wichtig und das wird immer so als minderwertig betrachtet. (...) Also das, womit wir wuchern können, ist letztendlich immer das, was der Chef aus dem Bauch heraus entscheidet. Es ist unfair. Ich bin benachteiligt“ (weiblich, 49 Jahre, 8. Semester)

Faktenwissen wird also im Studium vermisst; auf der anderen Seite wird gesehen, dass es nicht ausreicht, um die Entwicklung pädagogischer Kompetenz zu erfassen. Verstehenswissen wird, was immer man sich genau darunter vorstellt, mit Fortschreiten des Studiums zunehmend er- und anerkannt. Damit einher geht aber auch die Erkenntnis, dass es von außen nur schwer fassbar, damit als Qualifikation anzuerkennen ist.

Das besondere an der Lage gerade EB-Studierender ist natürlich, dass sie sich mit dem Thema ‚Fakten- bzw. Verstehenswissen‘ auch inhaltlich mitten im Feld pädagogischer Diskurse befinden. Die Konstrukte, die sie sich im Studium zu Wissensformen machen, dienen also nicht nur der Erfassung einer ‚Studiengangs- bzw. Berufsidentität‘, sondern auch der Entwicklung pädagogischer Kompetenz. Besonders deutlich wird dies anhand eines dritten Konstruktes, das Studierende zum Thema ‚Wissen‘ thematisieren. Für einige der Interviewten Studierenden ist das Thema ‚Schlüsselqualifikationen‘ nämlich ein sinnstiftendes geworden. Es handelt sich durchweg um solche Fälle, in denen der Mangel an Faktenwissen, damit subjektiv ja auch an ‚Studiengangsidentität‘ zeitweilig emotional sehr belastend geworden war. Eine Studentin weinte gar an dieser Stelle des Interviews. Diese Studierenden hatten motivationale Einbrüche im Studium beschrieben, weil es ihnen zeitweise nicht mehr möglich war, gegenüber anderen oder auch – realen oder für später imaginierten – Arbeitgebern zu kommunizieren, was sie da eigentlich studierten und warum. Konfrontiert mit den schon beschriebenen ‚Identitätsmängeln‘ des EB-Studiums, wurde für sie die Sinnkonstruktion in aktuellen Lernprozessen immer schwieriger. Im Hauptstudium bekamen sie schließlich Berührung mit dem Thema ‚Schlüsselqualifikationen‘. Ihre Äußerungen lassen sich nun dahin gehend deuten, dass für sie hier das Verstehenswissen zum Thema wird, dass Verstehen – Können eine greifbare Kompetenz wird. Damit rückt Verstehen in die Nähe ‚harter‘ Kompetenzen, ‚Verstehen-Können‘ wird ein Thema, zu dem man sich Fakten aneignen kann. Dies bedeutet letztlich auch eine Anerkennung von ‚Verstehenswissen‘ für diese Studierenden – und im übertragenen Sinne liefert diese Situation auch sinnstiftende Begründungen für die Überlast an ‚Verstehenswissen‘ im EB-Studium. Ohne das Thema Verstehen / Reflexion verlassen zu müssen, kann man sich Wissen über Schlüsselqualifikationen aneignen. ‚Verstehenswissen‘ wird so zu einem anerkannten Thema pädagogischer Professionals. Und vor allem berichten die Studierenden: es wird so kommunizierbar in sozialen Umfeldern außerhalb des Studiengangs. Dies gibt subjektive Sicherheit, das Richtige zu studieren und zu wissen, worauf dies hinaus laufen soll.

„Es sind doch eher Softskills oder Schlüsselqualifikationen, die wir erlernen. Die wir dann mit unterschiedlichem Fachwissen füllen können. Oder an unterschiedliches Wissen andocken“ (weiblich, 24 Jahre, 10. Semester)

Für viele Studierende ist es also wichtig, das Studium, seine zentralen Inhalte, seine Zielsetzung und die damit verbundenen gesellschaftlichen Aufgaben für sich erfassen und auch kommunizieren zu können. Dies ist offenbar deshalb subjektiv so zentral, weil es einen sinnstiftenden Rahmen für die konkrete Aneignung im Studienalltag darstellt. Diese Prozesse sind im Fall des EB-Studiums komplexer und schwieriger zu bewältigen als in Studiengängen, die entweder Lerninhalte und –Schritte von außen vorgeben oder eine erkennbare Berufsidentität aufweisen. Im Verlauf des Studiums erkennen dies die interviewten Studierenden und kämpfen von da an darum, dem eine eigene Vorstellung einer inhaltlichen bzw. beruflichen ‚Identität‘ entgegen zu setzen. Erneut wird deutlich, dass immer da, wo – immanente oder evidente – strukturarme Räume gegeben sind, ein Rückgriff auf eigene Konstrukte erfolgen muss. Gelingt dies nicht zur eigenen subjektiven Zufriedenheit, dann drohen offenbar durchaus motivationale Einbrüche. Deutlich wird aber auch, dass häufig diese Entwicklung eigener Konstrukte zum Thema ‚Studiengangsideentität‘ irgendwann gelingt.

„Ich glaube, es ist diese Arbeit mit Menschen. Ich kann da kein bestimmtes Strickmuster erlernen. Sondern, dass man irgendwie auch flexibel sein muss“ (weiblich, 24 Jahre, 10. Semester)

Strategisch-personale Voraussetzungen für selbst gesteuertes Lernen: Motivation. Entlang der im Diskurs um selbst gesteuertes Lernen thematisierten personalen Voraussetzungen für selbst gesteuertes Lernen ließen sich auch hier weitere ‚Ich-Resonanzen‘ generieren. Die von Konrad und Traub als herausgehobene Voraussetzung beschriebene Motivation war durchweg auch in den hier bearbeiteten Fällen zentral. Jedoch kann man auch alle anderen ‚Ich-Resonanzen‘ als individuelle Motivationsstrategien deuten. Denn alle bisher dargestellten ‚Ich-Resonanzen‘ dienen letztlich dazu, subjektiv sinnreiche Gestaltungsentscheidungen im strukturarmen Raum des EB-Studiums zu fällen. Sinnkonstruktion ist aber, so sprechen hier die Daten, die wichtigste Voraussetzung für die Entfaltung intrinsischer Motivation. Hier ist Holzkamp zuzustimmen, der das Begriffspaar ‚extrinsische bzw. intrinsische Motivation‘ als nicht voll zutreffend sieht. Motivation entstehe vielmehr automatisch dort, wo individuelle Lernbegründungen in Richtung auf expansives Lernen zielten. Damit entsteht für Holzkamp Motivation immer dort, wo die Lerner/in die Gelegenheit erkennen oder konstruieren kann, Weltaufschluss für eine höhere Verfügung an ihr zu erhalten. Diese Ausführungen kommen dem, was in dieser Arbeit als Sinnkonstruktion erfasst wurde, erheblich näher. Doch dazu später mehr.

Strategisch-personale Voraussetzungen für selbst gesteuertes Lernen: Metakognition bzw. Gestaltungskompetenz. Metakognitive Prozesse spielen zwar unbestritten für das Gelingen selbst gesteuerten Lernens eine wichtige Rolle. Sie sind aber, aus Sicht der hier vorliegenden Ergebnisse, nicht als klassische ‚Ich-Resonanzen‘ zu betrachten. Eher handelt es sich um eine zentrale Kompetenz, auf diese ‚Ich-Resonanzen‘ zurückgreifen zu können und sie für die Ausgestaltung der gegebenen Freiräume zu nutzen.

Noch einmal zur Erinnerung: diese Freiräume müssen zunächst gegeben sein. Sodann kann eine Student/in sie durchaus auch mit Strukturen füllen, die sie, quasi ‚ersatzhalber‘ als äußere Strukturen einsetzt, etwa wenn sie glaubt, trotz mangelnden eigenen Interesses wirtschaftsnahe Tätigkeitsziele verfolgen zu müssen. Sie kann aber auch so stark wie möglich ‚Ich-Resonanzen‘ zur Gestaltung der Freiräume einsetzen. Damit würden, so die hier vertretene These, ihre Gestaltungsentscheidungen ‚ich-näher‘. Um dies nun zu tun, sind selbstverständlich metakognitive Prozesse zentral. Tatsächlich zeigt sich auch in der

vorliegenden Arbeit, dass die Selbstverständlichkeit, mit der eine Student/in auf ‚Ich-Resonanzen‘ zurückgreift, unterschiedlich stark gegeben ist. Bei einigen Studierenden gehört es zum Lerner selbstbild – damit auch zum Persönlichkeitsselbstbild -, sich selbst stark in Entscheidungs- und Problemlöseprozesse einzubringen. Bei anderen wird dies erst durch die Gestaltungsaufforderungen, die das EB-Studium enthält, notwendig und dann, nicht ohne innere Konflikte, langsam entwickelt. Die ‚Selbstbefragung‘ angesichts von Gestaltungsaufforderungen ist also nicht selbstverständlich.

Titus Guldiman konkretisiert ‚metakognitive Bewusstheit‘ als Fähigkeit, zwischen einer Sache und den sachbezogenen Gedächtnisinhalten zu unterscheiden. Diese Unterscheidung ermögliche das Bewusstwerden der eigenen Kognitionen durch Wechsel auf eine abstraktere Betrachtungsebene. Metakognitive Bewusstheit schafft damit die Voraussetzung für Differenzierungen in der eigenen metakognitiven Steuerung: „Erst das Umkippen von der Sach- auf die Metakognitionsebene schafft eine der notwendigen Voraussetzungen für die Analyse des Ist-Zustandes, die Planung, Steuerung und Kontrolle der eigenen Kognitionen“ (Guldiman, 1996, 35). Dieses ‚Umkippen‘, dies lässt sich von Guldiman lernen, scheint nicht für alle Lerner/innen und in jeder Entscheidungssituation gleich selbstverständlich zu sein.

Hierauf verweisen die Daten etwa dort, wo ‚Handlungsorientierte‘, ein Typus, für den dieses ‚Umkippen‘ scheinbar kein größeres Problem darstellt, bei der Studienentscheidung von den Eltern, die dann meist selbst in sozialen Berufen tätig sind, intensiv beraten wurden.

Möglicherweise ist diese ‚Beratungskultur‘ (so die Beratung im Rahmen der Studienentscheidung kein einmaliges Phänomen im Leben der jeweiligen Student/in war) hilfreich gewesen, den Wechsel auf eine Metaebene immer wieder und immer selbstverständlicher zu vollziehen. Dies stellt an dieser Stelle jedoch ausdrücklich eine Vermutung dar, die von den Daten nicht ausreichend gesättigt wird, weil danach in den Interviews nicht weiter gefragt wurde.

Zudem fasst Metakognition, definiert ja als das ‚Denken über das eigene Lernen und Denken‘, nicht exakt diesen Rückgriff auf ‚Ich-Resonanzen‘. Bei ihm geht es ja nicht zwingend nur um eine Wahrnehmung, kognitive Reflexion und gegebenenfalls auch Korrektur bzw. Weiterentwicklung eigenen Lernverhaltens. Sondern es geht darum, einen möglichst hohen Anteil von ‚mir selbst‘ in die Sinnkonstruktionsprozesse bei der Studiengestaltung einfließen zu lassen.

Damit kommt Siebert mit der schon dargestellten „Gestaltungskompetenz“ (2003 c, 48) dem hier Gemeinten näher als der Begriff der Metakognition. In der Gestaltungskompetenz ist, wie in Kapitel 3.1.4. gezeigt wurde, die übergreifende Ebene des EB-Studiums bzw. seiner individuellen Steuerung enthalten. Diese vermag aus übergreifenden Zielen (also etwa Tätigkeitszielen) Sinn für organisatorisch darunter liegende Entscheidungen zu generieren. Etwas zur eigenen subjektiven Zufriedenheit zu gestalten ist, bezogen auf selbst gesteuertes Studium, nicht ohne einen hohen Anteil an ‚Ich-Resonanzen‘ denkbar. Ohne ‚Ich-Resonanzen‘ wäre es nur dann denkbar, wenn das Studium ganz genau vorstrukturiert und vorgegeben wäre und eine Student/in zufällig inhaltlich mit den Vorgaben einverstanden ist – oder mit vorstrukturierten Situationen generell besser zurecht kommt. Sobald aber Gestaltungsaufforderungen gegeben sind, also ‚strukturarme‘ Räume vorliegen, ist Sinnkonstruktion auf das Einbringen von ‚Ich-Resonanzen‘ angewiesen. Wie sich allerdings im Rahmen der vorliegenden Arbeit gezeigt hat, kann eine solche Gestaltungskompetenz – verstanden als selbstverständlicher Rückgriff auf ‚Ich-Resonanzen‘ angesichts von Gestaltungsaufforderungen – auch durch diese Aufforderungen provoziert und dann entwickelt werden. Dies ließ sich deutlich belegen am Typus der ‚Konflikthaften‘. Alle Personen, die hier zugeordnet wurden, konnten im Rückblick klar und bewusst verbalisieren, dass es die Rückbesinnung auf ‚Ich-Resonanzen‘ war, die die Studiengestaltung schließlich wieder subjektiv sinnreich erscheinen ließ. Ein hoher Anteil an ‚Ich-Resonanzen‘ zur Bewältigung der im EB-Studium gegebenen Gestaltungsaufforderungen ist also notwendig, um subjektiv Sinn in den eigenen Lernentscheidungen generieren zu können. Hierfür muss

die Studierende, selbstverständlich oder erst später stärker entwickelt, auf diese Resonanzen zurückgreifen.

Und doch ist, ähnlich wie der hier verworfene Begriff der Metakognition, auch die so verstandene Gestaltungskompetenz eher eine generelle Zugriffskompetenz für alle gegebenen ‚Ich-Resonanzen‘ und keine ‚Ich-Resonanz‘ im engeren Sinne. Sie soll dennoch an dieser Stelle nicht fehlen, weil es darum geht, Ansatzpunkte für hochschuldidaktische Überlegungen zu entwickeln. Solche Überlegungen werden am Rückgriff auf ‚Ich-Resonanzen‘ durchaus anzuknüpfen haben.

Bringt man jedoch das oben schon herausgearbeitete Spannungsfeld ein, im Rahmen dessen sich Gestaltungsentscheidungen speziell im Diplomstudiengang EB bewegen, erhält ‚Zugriffskompetenz‘ eine weitere Färbung. Sie unterscheidet sich von Guldimans ‚metakognitiver Bewusstheit‘ dadurch, wo sie focussiert, inwiefern sich die einzelne Student/in in der konkreten Entscheidungssituation überhaupt *traut*, sich ihrer ‚Ich-Resonanzen‘ bewusst zu sein und diese, möglicherweise gegen äußerlich wahrgenommene Widerstände, einzubringen. So betrachtet, rückt ‚Zugriffskompetenz‘, ins Verhältnis zu evidenten und immanenten Faktoren des EB-Studiums gesetzt, wieder in die Nähe von Persönlichkeitsaspekten und persönlicher Reifung. Diese stellen, neben der Selbstverständlichkeit, auf die Metaebene zu gehen, eine weitere Dimension von ‚Zugriffskompetenz‘ dar.

Die Aussagekraft der vorhandenen Daten hierzu ist wie gesagt eher dürftig. Sn dieser Stelle wäre eigentlich ein neues Sampling notwendig gewesen. Hier sollen und können den Daten also lediglich Hinweise entnommen werden.

Holzcamp als mögliche Interpretationsfolie

Wie angekündigt, kann die Bedeutung des dargestellten Kategorienbündels für selbst gesteuertes Studium mittels zentraler Elemente aus Klaus Holzcamp subjektwissenschaftlicher Lerntheorie gut herausgearbeitet werden. Holzcamp gilt als Begründer der kritischen Psychologie. Deren Verdienst ist es vor allem, gesellschaftlich-strukturelle Bedingungsgefüge in ihrer Wirksamkeit auf individuelle, kognitive, emotionale wie motivationale Prozesse herausgearbeitet zu haben. Eine individuelle Entscheidung ist damit zwar auch aus Sicht der kritischen Psychologie letztlich eine Interpretationsleistung. Sie beruht aber maßgeblich auch auf der Interpretation ‚objektiv‘ gegebener gesellschaftlicher Möglichkeiten gegenüber dem Individuum (bei Holzcamp ‚Subjekt‘ genannt). Diese Perspektive bildet in den 90er Jahren den Hintergrund für Holzcamp's Subjektwissenschaftliche Lerntheorie.

Möglicherweise kommt Klaus Holzcamp der lernerseitigen Interpretationsleistung verschiedenster, also auch ‚nicht-didaktischer‘, Umgebungsstrukturen durch die Lerner/in nahe, wie sie hier unter „heimliche Lehrpläne“ bzw. „immanente Faktoren des Studiengangs“ firmieren. Auch für Holzcamp ist Lernen zunächst – erkenntnistheoretisch und aus dezidiert subjektperspektive gesehen – immer selbst gesteuert. Das Subjekt *entscheidet* sich, eine Handlung zu einer Lernhandlung zu erklären, wenn es hierfür Gründe sieht. Damit kann jede Handlung zu einer Lernhandlung werden – wenn die Lerner/in sie dazu erklärt. Die jeweiligen Lerngründe, konsequent aus Subjektsicht heraus aufgefasst, sind eine zentrale Kategorie in Holzcamp's Theorie. Sie weisen nämlich potenziell defensive oder expansive Anteile aus. Während nun eher expansive Lerngründe auf eine Ausweitung des persönlichen Verfügungsraumes in der umgebenden Welt durch die Lerner/in verweisen, stehen eher defensive Lerngründe vor allem für eine Verhinderung einer von außen drohenden Verfügungseinschränkung über die umgebende Welt (vgl. Holzcamp, 1995, 177 ff.).

Um ein *Beispiel* zu Hilfe zu nehmen: wenn eine Studentin ein in der offiziellen Prüfungsordnung nicht vorgesehenes, zusätzliches Praktikum vor allem deshalb absolviert, weil sie annimmt, dass sich dadurch Jobchancen in einem bestimmten Tätigkeitsfeld erhöhen, dann liegt ein mehr oder weniger typisches Gemisch aus defensiven und expansiven Lerngründen vor. Die Studentin mag die dadurch möglicher werdende zukünftige Tätigkeit interessant finden; außerdem eröffnet sie sich durch das Praktikum neue soziale Räume und Verfügungsmöglichkeiten. Möglicherweise hat sie aktuell aber eigentlich keine Zeit für ein Praktikum. Und wenn sie nicht den Eindruck gewonnen hätte, dass ohne dieses Praktikum der bisherige Weg in das angezielte Tätigkeitsfeld hier zu Ende wäre, hätte sie es zu diesem Zeitpunkt nicht absolviert. Unter großen zeitlichen (möglicherweise auch finanziellen) Opfern erbringt sie also dieses Praktikum.

Die Studentin inkludiert den heimlichen Lehrplan ‚Nicht-,lineare Arbeitsmarktadaptation‘ in ihre aktuellen Gestaltungsentscheidungen. Sie geht davon aus, dass ein zusätzliches Praktikum ihre Jobchancen, damit ihre Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlicher Verfügung, erhöhen wird. Wie im Theorieteil gezeigt werden konnte, liegt sie damit nach Lage akuteller Arbeitsmarktuntersuchungen auch nicht falsch. Die Inklusion des heimlichen Lehrplans ‚Arbeitsmarktadaptation‘ ist also zwar eine Interpretationsleistung dieser Studierenden. Gäbe es diesen Teil der brüchigen Identität des EB-Studiums aber nicht in dieser Form, so hätte sie die Notwendigkeiten, die von außen auf ihre aktuellen Gestaltungsentscheidungen zu wirken scheinen (und: wirken), möglicherweise anders interpretiert. Eine Studierende klassischer Lehramtsstudiengänge käme mit geringerer Wahrscheinlichkeit auf die Idee, aus gleichem Grund ein zusätzliches Praktikum zu absolvieren. Hier wirkt der beschriebene heimliche Lehrplan nicht im gleichen Maße. Diese Studierenden sehen in aller Regel einzig die Schule als möglichen Arbeitsort. Zudem sind die Zugänge (Holzkamp: Teilhabe) hier bisher anders geregelt als auf dem freien Arbeitsmarkt⁶⁸. Damit wird deutlicher, dass die ‚Gestaltungsentscheidung‘ und alle ihre Teilkategorien und Dimensionen tatsächlich nicht ohne die Inklusion ‚heimlicher Lehrpläne‘ – hier: brüchiger Identität – des Studiengangs erfasst werden können. Selbst gesteuert Studierende agieren nicht lediglich in einer didaktisch intendierten Lernumgebung. Ihre übergreifende Sinnkonstruktion geschieht nicht ohne die Inklusion gesellschaftlich-struktureller Bedingungen von Teilhabe, wenn auch notwendigermaßen antizipierend⁶⁹.

Ein weiteres Beispiel aus den Daten:

Wie sich bei der unten ausgearbeiteten Typologie selbst gesteuerten EB-Studiums zeigte, unterliegen vor allem die ‚Konflikthaften‘ phasenweise der Versuchung, Tätigkeitsziele anzunehmen und zeitweise auch sehr engagiert selbst gesteuert umzusetzen, die nur wenig Nähe zu ihren inhaltlichen Interessen und ihrer eigenen Persönlichkeitswahrnehmung aufweisen. So kam eine Studentin mit ausgeprägt sozialen Motiven ins Studium, um noch vor der Diplomvorprüfung ein wirtschaftliches Tätigkeitsziel anzunehmen. Nach eigenen Angaben kam es dazu vor allem deshalb, weil aus ihrer Sicht im Bereich ‚ich-naher‘ Tätigkeitsziele sehr wenige Veranstaltungen angeboten wurden. Außerdem hatte die betreffende Studentin zu diesem Zeitpunkt in ihrem sozialen Umfeld außerhalb des EB-Studiums wiederholt den Eindruck gewonnen, der Studiengang werde abgewertet. Zudem wachse der Eindruck, Diplom-Pädagog/innen bzw. ihre Arbeit würden auch gesellschaftlich gering geschätzt; dies zeige sich durch vergleichsweise geringe Bezahlung und unsichre Arbeitsverhältnisse. Daher habe sie sich entschlossen, ein Tätigkeitsziel anzunehmen, das Macht, gute Bezahlung und Anerkennung zumindest in Aussicht stelle. Das neue Tätigkeitsziel wirkte zwar für den Moment enorm motivierend und führte zu klaren eigenen Lernentscheidungen und selbst gesteuerter Erarbeitung von Inhalten. Wie sich schließlich über ein Praktikum in der Personalabteilung eines großen Versicherungskonzerns herausstellte, entsprachen

⁶⁸ Wenngleich sich auch und gerade hier durch die Einführung fächerübergreifender Bachelor- und Masterstudiengänge aktuell gravierende Veränderungen ergeben.

⁶⁹ Hier ist also etwa Faulstich zu widersprechen. Der Autor bringt vor dem Hintergrund der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie eine unmittelbar-didaktische Lernumgebung, aus der subjektiv weniger Verfügungsverengungen drohen, über daraus resultierende expansivere Lernbegründungen mit selbst gesteuertem Lernen in Verbindung (vgl. Faulstich, 2002a, 144 ff.).

Dresscode, sozialer Umgang, aber auch Arbeitsformen dieses Feldes überhaupt nicht der Vorstellung dieser Studentin von beruflichem Habitus und ‚Weltanschauung‘. Die Studentin kam nun ohne konkretes Tätigkeitsziel ins Studium zurück und fiel nach eigenen Angaben in eine tiefe und lang andauernde Motivationskrise. Erst zu Studienende besann sie sich schließlich auf ‚ich-nähere‘ Tätigkeitsziele, die ihr neue Motivation gaben und sie wieder in die Lage versetzten, die Gestaltungsaufforderungen des EB-Studiums zu bewältigen.

Das Beispiel zeigt, wie ‚heimliche Lehrpläne‘ erstens überhaupt Gestaltungsentscheidungen Studierender generieren. Auch in diesem Fall war es ein Teil der brüchigen Identität des EB-Studiengangs, nämlich das Fehlen klar umrissener und originärer Arbeitsfelder. Hinzu tritt eine neue Dimension der ‚brüchigen Identität‘, die sich erst durch die Daten ergab. Es handelt sich um die – antizipierte – gesellschaftliche Wertschätzung der ‚Profession‘, und zwar sowohl objektiv-monetär als auch subjektiv-emotional. Diese wird weiter unten in ihrer Bedeutung noch diskutiert werden.

Die Studentin ist noch nicht in der Lage, im entgrenzten Arbeitsmarkt für Diplompädagog/innen eine individuelle Herausforderung zu sehen und sie zu gestalten. Sie wendet zunächst eine eher klassische ‚Top-down‘ - Perspektive auf den Arbeitsmarkt an, nach der das Fehlen originärer Arbeitsfelder für EB-Absolvent/innen mit geringen Chancen auf Beschäftigung gleich gesetzt wird. Dass diese Realitätskonstruktion nicht zwingend die einzig mögliche ist, konnte bereits anhand der – wenigen – Arbeitsmarktstudien gezeigt werden, die für Diplompädagog/innen existieren. Sie verspricht der Studierenden zu diesem Zeitpunkt subjektiv aber, mit höherer Wahrscheinlichkeit gesellschaftliche Teilhabe über bestimmte Jobmöglichkeiten (und Verdienst) zu erlangen.

Vor dem Hintergrund ihrer Realitätskonstruktion, „EB-Absolvent/innen werden gering anerkannt und haben es schwer auf dem Arbeitsmarkt“, zeigt sich das zweite Charakteristikum heimlicher Lehrpläne. Unter bestimmten Bedingungen können sie Gestaltungsentscheidungen offenbar zeitweise in Richtung auf ‚Ich-Ferne‘ verschieben. In diesem Fall zeigt sich dies durch ein ‚ich-fernes‘ Tätigkeitsziel. Erst als die Studentin im Rahmen von Praxiserfahrungen sieht, dass dieses Ziel nicht mit ihrer Auffassung von arbeitsweltlichem Habitus korrespondiert, entwickelt sie, zeitlich versetzt durch eine Krise, eine neue Realitätskonstruktion. Sie macht sich unabhängiger von ihrer früheren Perspektive auf Arbeitswelt (Anerkennung, sozialer Status usw.) und besinnt sich auf höhere Kongruenz zwischen ‚Ich-Resonanzen‘ und Gestaltungsentscheidung. Kurz, ihre Gestaltungsentscheidungen werden hier ‚ich-näher‘.

Es liegt also nahe, die Unterscheidung ‚ich-nahe‘ und ‚ich-ferne‘ Gestaltungsentscheidung vor der Folie der Holzkamp’schen Unterscheidung ‚expansive‘ und ‚defensive‘ Lerngründe zu lesen. Tatsächlich gibt es Ähnlichkeiten. Bleibt man beim oben angeführten Beispiel, kann man die Entscheidung für das ‚ich-ferne‘ Tätigkeitsziel auch in diesem Beispiel tatsächlich als den von Holzkamp vielfach beschriebenen Versuch fassen, drohende Verkleinerungen der eigenen Verfügung über die Welt zu verhindern. Die Studentin möchte soziale Anerkennung, Status und Macht erlangen. Als sie dies als bedroht wahrnimmt, sucht sie sich ein neues Tätigkeitsziel. Dieses ist zwar selbst ausgesucht, korrespondiert aber, wie sie später im Rückblick sagen wird, nur in geringem Umfang mit ihren ‚Ich-Resonanzen‘. Es bleibt damit zwar ein Ziel, aus dem konkrete kleinere Gestaltungsentscheidungen für ihr Studium ableitbar sind. Dazu gehört etwa die Entscheidung für das Praktikum, dass ihr dann die Augen öffnet. Aber es stellt auch eine Orientierung an – realen oder vermeintlichen – äußerlichen Notwendigkeiten dar, im Grunde sogar eine Entscheidung gegen die eigenen Interessen. Es lässt sich aber mit Holzkamp immerhin vermuten, dass eine ‚ich-ferne‘ Entscheidung immer zumindest überwiegend defensive Elemente enthält. Holzkamp selbst spricht sich klar gegen eine Überlast expansiver Lernentscheidungen aus. Dies wird im Rahmen dieser Arbeit noch als Hintergrund für hochschuldidaktische Unterstützung zu diskutieren sein. Es wird

jedoch, folgt man der hier entwickelten Argumentation, bereits erneut deutlich, wie stark offenbar ‚Ich-Nähe‘ und Motivation zusammen hängen.

Die im Beispiel beschriebene Rückkehr zum ‚ich-näheren‘ Tätigkeitsziel bedeutet dagegen eine aus der Studierenden selbst kommende Expansion. Die Studentin macht Tätigkeitsfelder aus, die zu ihr passen könnten, und macht sich durch konkrete, daraus abgeleitete Gestaltungsentscheidungen, daran, diese für sich einnehmen zu können. Die Interpretation dessen, was ‚Teilhabe an Welt‘ bedeutet, hat sich bei dieser Studentin verschoben. Dies führt zu mehr ‚Ich-Nähe‘ in ihren Gestaltungsentscheidungen, weil sie die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe jetzt anders interpretiert. Äußerliche Insignien einer Profession sind ihr nun weniger wichtig. Möglicherweise beschreibt sie in ihrer Unterscheidung von wirtschaftsnahem und sozialem Tätigkeitsziel tatsächlich die Realitäten fehlender Anerkennung usw. Aber diese treten in den Hintergrund zugunsten einer Konzentration auf individuelle Werthaltungen gegenüber einer Berufstätigkeit. Fast alle Studierenden berichten außerdem in den Interviews, irgendwann für sich verstanden zu haben, dass das Verfolgen von Tätigkeitszielen, die sie selbst interessieren und zu ihnen passen, ihre Jobchancen erhöht. Dies wurde im Rahmen dieser Arbeit bereits als ‚Bottom-up‘ – Haltung gegenüber dem Arbeitsmarkt konkretisiert. Die Angst, möglicherweise keine Arbeit zu bekommen, hält die Studentin nun in Schach, indem sie sich auf Studieninhalte und Tätigkeitsziele focussiert, mit denen sie Authentizität erhalten kann.

Damit zeigt sich erneut, und dies ist für didaktische Überlegungen wichtig, dass Gestaltungsentscheidungen zwar mit didaktisch intendierten wie nicht-intendierten (‚heimliche Lehrpläne‘) Faktoren interagieren. Sie sind im Einzelnen aber auch nicht ohne Persönlichkeitsaspekte der jeweiligen Entscheider/in und ihrer persönlichen Entwicklung (sic!) deutbar. Gestaltungsentscheidungen im selbst gesteuerten Studium sind eine Herausforderung, die die Studierende nicht ignorieren kann. Sie muss in irgendeiner Form damit selbstreflexiv umgehen. Und sie muss, immer mit dem Ziel der Sinnkonstruktion und des übergreifenden Motivationserhalts, im Rahmen des beschriebenen Spannungsverhältnisses von ‚Ich-Nähe‘ und ‚Ich-Ferne‘, daran wachsen. Die Daten verweisen darauf, dass dieser Prozess in aller Regel einsetzt, wenn motivationale Schwierigkeiten entstehen. Das heißt, motivationale Einbrüche aufgrund ‚ich-ferner‘ Gestaltungsentscheidungen sind zwar keinesfalls frei von subjektivem Leid, wie am Typus der ‚Konflikthaften‘ besonders deutlich wird. Sie führen aber nicht zwingend zu direktem oder indirektem Studienabbruch. Wahrscheinlicher ist offenbar ein persönliches Wachstum, ein Rückbesinnen auf das, was die Studentin für sich persönlich als ‚ich-nah‘ erlebt. Die Spannung zunächst auszuhalten, damit möglicherweise seine Arbeitsmarktchancen zu schmälern, wie es in den Beispielen anklang, macht dabei offenbar die Reifung aus. Mehr ‚Ich-Nähe‘ in den Gestaltungsentscheidungen hat nun eine höhere Priorität als reale oder mutmaßliche Notwendigkeiten, die sich aus der brüchigen Identität des Studiengangs ergeben haben. Betroffene Studierende geben im Interview an, daran gereift zu sein und verwenden teils bewusst diesen Begriff. Die Reifung bestand aus ihrer Sicht darin, sich in der Tendenz stärker an der eigenen Person zu orientieren, wenn entsprechende Gestaltungsentscheidungen anstanden. Oder anders: den Anteil an ‚Ich-Resonanzen‘ in diesen Entscheidungen zu erhöhen, auch wenn dies zunächst subjektiv als Widerspruch zu äußerlich gegebenen Notwendigkeiten erlebt wurde.

Erneut soll herausgestellt werden, dass die beschriebenen Entwicklungen und Bewegungen in der Perspektive von Studierenden vermutlich vor allem dort geschehen, wo die Lernumgebung Gestaltungsentscheidungen durch entsprechende Brüche und Freiheiten ermöglicht. Ein Studiengang, der, etwa aktuell im Rahmen von Credit Points, die Lernwege vorschreibt, führt potenziell seltener zu solchen ‚erzwungenen‘ Rückgriffen und

Rückbesinnungen auf ‚Ich-Referenzen‘. Auch dies soll im Bereich didaktischer Konsequenzen noch näher beleuchtet werden.

‚Ich-Nähe‘ und antizipierte Berufsidentität

Was im Folgenden beschrieben wird, hat sich ebenfalls als zentral für die individuelle Studiengestaltung angesichts evidenter und immanenter Gestaltungsaufforderungen des EB-Studiums erwiesen.

Im Theorieteil konnte die eher theoretische Anlage des Diplomstudiengangs Erwachsenenbildung gezeigt werden. Diese fußt letztlich auf eher bildungspolitisch-strategischen Intentionen, mit denen dieser Studiengang seinerzeit eingerichtet wurde. Ebenso konnte gezeigt werden, wie brüchig die Identität dieses Studiengangs – teils aus gutem Grund – bis heute blieb⁷⁰.

Die hier datenbasiert erarbeitete studentische Perspektive zeigt dagegen deutlich, einen wie großen Stellenwert Antizipationen späterer Berufstätigkeit als Diplom-Pädagog/in für die individuelle Ausgestaltung des Studienalltags einnehmen. Will man, wie es hier Ziel ist, den Umgang mit Gestaltungsaufforderungen letztlich hochschuldidaktisch diskutieren und dabei studentische Perspektiven einfließen lassen, dann kann diese ‚antizipierte Berufsidentität‘ nicht übergangen werden.

Wie oben bereits angedeutet, war die Entwicklung kaskadenartig aufgebauter Lernziele für die befragten Studierenden stark handlungleitend. Dabei wurden übergreifende von konkreten, daraus abgeleiteten Zielen unterschieden. Nun zeigte sich, dass insbesondere übergreifende Ziele für die überwiegende Zahl der Befragten Tätigkeitsziele waren. Das heißt, viele konkrete Lernhandlungen und Gestaltungen des Studienalltags waren auf Konstrukte von der späteren Berufstätigkeit, vom späteren professionellen Handeln, ausgerichtet.

Doch was meint ‚antizipierte Berufsidentität‘ überhaupt genau? Der Begriff umfasst als Kategorie ein vielgestaltiges Phänomen. Zunächst lässt er sich datenbasiert grob definieren als berufsbezogenes, übergreifendes Ziel, aus dem für die Studierende aktuelle Lern- bzw. Gestaltungsentscheidungen im Studienalltag ableitbar sind. Dabei nimmt die Studierende fast bildhaft ihre eventuelle spätere Berufstätigkeit als professionelle Diplom-Pädagogin vorweg. Diese Bilder von der späteren Berufstätigkeit haben sich in den einzelnen Interviewverläufen als erstaunlich klar und detailliert kommunizierbar erwiesen. Es handelt sich also nicht lediglich um Wissen über den Arbeitsmarkt oder mögliche Tätigkeitsbereiche für Diplom-Pädagog/innen, sondern um höchst subjektive Bilder, die ganz bestimmte emotional-motivationale Funktionen für die individuellen Umgang mit den Gestaltungsaufforderungen des EB-Studiums übernehmen. Ein Beispiel:

Eine 24jährige Studentin beschreibt, wie sich ein solches Bild im Verlauf einer pädagogischen Tätigkeit vor dem Studium entwickelte und wie es sie später in ihrer Studienwahl und in der Studiengestaltung beeinflusste. Sie hatte ein Soziales Jahr in einem Jugendbildungshaus absolviert, in dem die Jugendlichen über mehrere Tage waren, also nach Art der Heimvolkshochschulen auch übernachteten. Am prägendsten ist ihre Erinnerung daran, wie sie nach und nach in die ihr zugewiesenen pädagogischen Aufgaben bewältigte, die ihr anfangs eher als Überforderung erschienen. Am Schluss ihres Sozialen Jahres trug sie einige pädagogische Verantwortung, die sie etwa mit ihrem allabendlichen Rundgang im Haus beschrieb. Das deutlichste Symbol, das sie hierfür wählte, war das dicke Schlüsselbund, mit dem sie überall hingelangen konnte und mit dem sie dafür sorgte, dass das Haus sicher verschlossen war. Sie beschreibt, wie sie auf diesen Rundgängen, die sie allein machen

⁷⁰ Es darf vorweg genommen werden, dass sich an dieser Situation des Studiengangs bis heute nichts Grundlegendes geändert hat. Auch die Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Feld EB hat die ‚Identität‘ des Studiengangs nicht schärfen können. Sie berührt nicht die Punkte, die dazu weiter oben dargestellt werden konnten.

durfte, zunehmend das Gefühl entwickeln konnte, eine ‚richtige‘ Pädagogin zu sein und einer sinnvollen Tätigkeit nachzugehen, die zu ihr passte.

Wenn auch durch das Beispiel angedeutet, so ist doch noch nicht ganz herausgearbeitet, warum hier der Begriff ‚Identität‘ gewählt wurde. Deutlich wird schon, dass es enge Bezüge zur eigenen Persönlichkeitswahrnehmung gibt. ‚Antizipierte Berufsidentität‘ enthält also auch Selbstaussagen, Reflexionen darüber, was wohl zu einem passen wird und wie man selbst ganz individuell als Pädagog/in agieren wird. Dies wird sicherlich deutlicher, betrachtet man zentrale Eigenschaften, Dimensionen und studienbezogene Funktionen dieser ‚antizipierten Berufsidentität‘.

Es haben sich folgende Dimensionen der Kategorien ‚antizipierte Berufsidentität‘ in den Daten finden lassen:

- *Professionelles Handeln, Kompetenz und professionelle Persönlichkeit*: so sehe ich die ideale Diplompädagog/in als Professional und Persönlichkeit. Aber auch *Berufsidentität als Teil der eigenen Identität*, als ein Merkmal, das mich im sozialen Umfeld positionierbar macht und abgrenzt: so ist ‚die‘ Diplompädagog/in, das tut sie und so unterscheidet sie sich von anderen Akademiker/innen.
- *Teilhabe an Gesellschaft, gesellschaftliche Mitgestaltung*: das kann Weiterbildung, das kann ich mit gestalten, ändern. Aber auch *gesellschaftliche Wertschätzung*. Objektiv: hohes Gehalt, Akademiker/in sein, Macht haben. Subjektiv: gesellschaftliche Anerkennung als ‚wichtiger‘ Beruf, der zentrale Funktionen sinnvoll erfüllt.

Der Wunsch nach einer irgendwie gearteten ‚Identität‘ des Studiengangs ist also vorhanden. Dort, wo – wie hier gegeben – der Studiengang selbst eher eine ‚Identitätslücke‘ darstellt, wird der entstandene Raum über die ‚antizipierte Berufsidentität‘ offenbar individuell ausgestaltet. Es wird noch zu diskutieren sein, inwiefern es hochschuldidaktisch sinnvoll sein könnte, aus diesem Grund die ‚brüchige Identität‘ des Studiengangs mit den Studierenden zu thematisieren und zu reflektieren. Die Darstellung der Studiertypen wird zeigen, dass es bestimmte Gruppen unter den Studierenden gibt, die unter der ‚brüchigen Identität‘ des EB-Studiengangs leiden und sich durch sie in ihrer Zielentwicklung im selbst gesteuerten Studium ebenso gebremst fühlen wie in ihrer Selbstmotivation. Dies auch dann, wenn sie dem eine ‚antizipierte Berufsidentität‘ entgegen setzen, die in diesen Fällen auffällig ‚ich-fern‘ ausfällt.

Die Kategorie füllt letztlich auch das im zentralen Kategorienbündel dieser Arbeit dargestellte Element der ‚Lern- bzw. Tätigkeitsziele‘ genauer aus, geht aber, wie zu zeigen sein wird, darüber hinaus. Nicht für alle Studiertypen waren außerdem diese übergreifenden Ziele zwangsläufig Tätigkeitsziele. Jedoch waren Tätigkeitsziele bei fast allen Befragten erstaunlich präsent. Die Kategorie ‚antizipierte Berufsidentität‘ weist damit selbstverständlich auch einen engen Bezug zu den Dimensionen ‚Ich-Nähe‘ und ‚Ich-Ferne‘ auf. Ein Tätigkeitsziel kann in subjektiv hohem Maße ‚Ich-Resonanzen‘ einbeziehen. Parallel zeigte sich aber, dass *gerade Tätigkeitsziele* bei Studierenden auch ausgeprägt ‚ich-fern‘ sein konnten – mit langfristig allen schon dargestellten negativen emotional-motivationalen und studiengestalterischen Folgen.

‚Antizipierte Berufsidentität‘ hat sich datenbasiert wohl vor allem deshalb als zentral erwiesen, weil sie für die Studierenden wichtige Funktionen erfüllt. Diese werden hier erstens als Motivationsfunktion, zweitens als Leuchtturmfunktion bezeichnet.

Besonders wichtig ist die Motivationsfunktion dieser Kategorie für das Studium. Offenbar sind es besonders Tätigkeitsziele bzw. die damit verbundene ‚antizipierte Berufsidentität‘, die große motivationale Kraft für die alltägliche Studiengestaltung zu entwickeln vermögen.

Studierende leiten daraus nicht nur konkrete und aktuelle Gestaltungsentscheidungen kognitiv ab. Indem sie sich als spätere Professionals ‚sehen‘, entsteht auch die motivationale Zugkraft. Häufig berichten Studierende im Interview, wie solche Bilder sie im konkreten Studienalltag Widrigkeiten im immanenten Bereich bestehen ließen oder sie sich damit dazu bringen konnten, Inhalte zu erarbeiten, deren Sinn sich auf anderen Ebenen nicht sofort erschloss. Offenbar besteht der Studienalltag zu einem nicht unerheblichen Teil daraus, sich mit Dingen zu befassen, deren inhaltlicher Sinn oder deren Praxisrelevanz sich nicht per se ergibt. Dies unterscheidet ja, wie im Vergleich mit dem Studiengang Medizin gezeigt werden konnte, vor allem geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge von solchen, die explizit auf ganz bestimmte, eng gefasst gesellschaftliche Aufgaben hinarbeiten. Warum genau ich im ersten Semester alle menschlichen Knochen auswändig zu lernen habe, ist mir möglicherweise auch als Medizinstudierende nicht durchgängig klar. Welchen inhaltlichen Bezug diese Aufgabe zu meinem späteren Tätigkeitsfeld aufweist, ist jedoch leicht konstruierbar. Dies gilt nicht im gleichen Maße für EB-Studierende, wenn sie sich etwa mit Elementen der Systemtheorie auseinander setzen. Wie im Theorieteil ausgeführt wurde, ergibt sich eine praxisbezogene Sinnkonstruktion im angeeigneten Theoriewissen häufig nur indirekt, oft auch erst während einer Berufstätigkeit Jahre nach dem Studium. Hier ist im Studium also Gestaltungskompetenz gefragt, genauer: Strategien der Selbstmotivation. Der subjektiv wahrgenommene Bruch zwischen dem konkreten Inhalt, den ich heute zu erarbeiten habe und der – ohnehin schwammigen – ‚typischen‘ Tätigkeit einer Diplompädagog/in muss überbrückt werden. Dies geschieht, indem ein subjektives Bild von ‚mir als Professional‘ entwickelt wird. Dieses ordnet den aktuell von mir zu erarbeitenden Inhalt auch nicht ein, motiviert mich jedoch, mir im Sinne eines Wissensvorrats etwas anzueignen, das mich der Professionalität irgendwie näher bringt. Es hat den Anschein, als wenn solch ein Bild von ‚mir als Professional‘ tatsächlich ein Teil der eigenen Identität ist.

Dies etwa, wenn eine 25jährige Studentin berichtet, unter dem heimlichen Lehrplan ‚unklarer Arbeitsmarkt‘ lange gelitten zu haben. Die konnte Menschen in ihrem persönlichen sozialen Umfeld – damit auch sich selbst – nur sehr eingeschränkt verdeutlichen, worauf dieses Studium hinaus läuft. Sie berschreibt eine Leere, die neben Einschränkungen in ihrer Gestaltungskompetenz in ihrem Studienalltag auch einen Mangel an fachlicher und beruflicher Identität kennzeichnen könnte. Dieser Mangel wird subjektiv als so belastend wahrgenommen, dass sie sich schließlich vorübergehend ein ‚ich-fernes‘ Tätigkeitsziel sucht. Es handelt sich um ein greifbares, beschreibbares Ziel in der Wirtschaft: Personalarbeit. Das Ziel hat lange Zeit für sie Zugkraft, denn nun kann sie im Studienalltag darauf hin arbeiten. Aber nicht nur das: sie erzählt, dass es ihrem sozialen Umfeld nun schlagartig klar war, was sie da eigentlich studiere und wozu. Außerdem habe sie deutlich wahrgenommen, dass einer Tätigkeit in der Personalarbeit auch bestimmte gesellschaftliche Attribute verbunden wurden, etwa gutes Gehalt, sinnvolle Tätigkeit, eine gewisse Macht usw. Auch, wenn sich dies im Falle dieser Studentin später ändern sollte – eine Zeit lang bedeutet es ihr eine soziale Positionsbestimmung auch für sich selbst, ein Stück Identität, sich über dieses Tätigkeitsziel ausweisen zu können. Zudem versetzt es sie in die Lage, motiviert und mit vollem Elan zu studieren. Sie kann daraus ihren Stundenplan, ihr Nebenfach und vieles mehr ableiten.

Wie sich zeigt, besteht die Motivationsfunktion der ‚antizipierten Berufsidentität‘ mindestens zeitweise druchaus unabhängig davon, wo auf dem beschriebenen Kontinuum zwischen ‚ich-nah‘ und ‚ich-fern‘ das jeweilige Tätigkeitsziel sich bewegt. Seine motivationale Kraft scheint sich eher aus der eigenen Positionsbestimmung in der zukünftigen (beruflichen) Gesellschaft, damit auch der Möglichkeit sich von anderen Studiengängen und gesellschaftlichen Funktionen abgrenzen zu können, zu speisen. Es kann die These aufgestellt werden, dass die Ausgestaltung gegebener Freiräume in einem Bildungsgang mindestens auf motivationaler Ebene auch davon abhängt, wie sich jemand mit diesem Bildungsgang identifiziert, inwiefern er darin eine Möglichkeit erkennt, sich sozial zu positionieren. Dies verweist erneut auf die Wichtigkeit übergreifender Sinnkonstruktion im zu Gestaltenden. Nur wenn es gelingt, dass

zu Lernende in sinnvoller Weise im eigenen Leben, in der eigenen Zukunft zu begründen, gelingt die Konzentration auf die konkreten, alltäglichen Gestaltungsaufgaben optimal.

Eine Ausnahme sind die noch vorzustellenden ‚Bildungsorientierten‘ unter den EB-Studierenden. Für sie spielen Tätigkeitsziele über weite Strecken des Studiums hinweg nahezu keine Rolle. Dies, obwohl sie das Studium absolvieren, um später damit ihren Lebensunterhalt zu verdienen.

Bei den ‚Bildungsorientierten‘ gibt es ebenfalls übergreifende Sinnkonstruktion. Diese bezieht sich aber stärker auf Attribute, die mit der Entwicklung der eigenen Person im eigenen Leben zu tun haben. Oder anders: die gesellschaftliche Funktion von Weiterbildung ist für sie bereits geklärt, ihr Erkennen war ein wichtiges Studienwahlmotiv. Sie leiten daraus aber weder Teile der eigenen Identität ab, noch brauchen sie das Tätigkeitsziel, um daraus Gestaltungsentscheidungen abzuleiten. Diese leiten sie aus im Wesentlichen aus eigenen inhaltlichen Interessen und spezielleren und persönlichkeitsnäheren Studienmotiven, wie ‚gebildeter werden‘, ab. Dies kann sicherlich damit erklärt werden, dass ‚Bildungsorientierte‘ in aller Regel wesentlich älter sind als Angehörige der anderen Studiertypen. Wie zu zeigen sein wird, beginnen sie ihr Studium mit fundamental anderen Intentionen und als eine Art Antwort auf ihre bisherige Bildungsbiografie.

Eine zweite Funktion ‚antizipierter Berufsidentität‘ im EB-Studium ist mit ‚Leuchtturmfunktion‘ bezeichnet und hier bereits mehrfach angeklungen. Dieser Begriff hat nichts mit dem, was in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion unter dem Label ‚Exzellenzinitiative‘ als ‚Elite‘ diskutiert wird, zu tun. Er meint gänzlich anderes. Der Leuchtturm ist hier ein Bild dafür, wie Studierende aus einem Tätigkeitsziel, einer ‚antizipierten Berufsidentität‘ konkrete Gestaltungsentscheidungen im Studium ableiten. Das Tätigkeitsziel steht in der Zukunft, also weit voraus. Es sendet aber Signale aus, die den heutigen Entscheidungskurs im Studium leiten, gerade so, wie ein Leuchtturm dies in der maritimen Welt vermag. An ihm orientieren sich die Studierenden im Hier und Jetzt, wenn es darum geht, Seminare, Fächer, Prüfungsthemen zu wählen. Sie sind so in der Lage, alles, was sie heute lernen und gestalten, in einen sinnvollen Zusammenhang zu bringen, für sich als sinnvoll zu erachten.

Die Kategorie ‚antizipierte Berufsidentität‘ weist vor allem zwei Eigenschaften auf. Erstens das besondere Amalgam aus ‚Wissen‘ über Arbeitsmarkt / Tätigkeitsfelder von Diplompädagog/innen einerseits und subjektiven Elementen andererseits. Zweitens ihre Wandelbarkeit über die Studienspanne.

Wie schon angedeutet, handelt es sich nicht um eine rein kognitive Kategorie, die bestimmtes Wissen über den Arbeitsmarkt und Tätigkeitsfelder für Diplompädagog/innen auf die eigene Studiengestaltung überträgt. Diese Möglichkeit ist ja schon allein deshalb im Falle des Diplomstudiengangs EB limitiert, weil der Studiengang hier keine klare Identität aufweist. Hier finden sich ja, wie schon dargestellt, reichlich immanente Gestaltungsaufforderungen an die Studierenden. Es lassen sich in den Daten vielfältige Beispiele dafür finden, dass diese Bilder von Berufstätigkeit vielmehr weitgehend jenseits solchen Wissens konstruiert werden können. Sie dienen dann offenbar der Konstruktion von Sinn in aktuellen Lernschritten und Gestaltungsentscheidungen. Dass sie trotz brüchiger Identität des Studiengangs dennoch für die Studierenden selbst eine so große Rolle spielen, unterstreicht dies zusätzlich.

Die Kategorie ist damit nicht vollständig kongruent mit der Entwicklung von Lernzielen, wie sie auf metakognitiver Ebene für selbst gesteuertes Lernen diskutiert wird. Indem, etwa wie bei Kaiser und Kaiser, Metakognition als ein Amalgam verschiedenster Wissensarten und

Kontroll- und Steuerungsfunktionen definiert wird, bewegt sich der Begriff stark im kognitiven Bereich. Lediglich der Bereich der Selbstmotivationsstrategien nähert sich dem, was ‚antizipierte Berufsidentität‘ für Studierende bedeutet. Auch hier sei wieder auf Horst Sieberts ‚Gestaltungskompetenz‘ und seinen Hinweis auf eine mögliche ‚Metaemotion‘ bzw. ‚Metamotivation‘ verwiesen.

Am nächsten kommen die im Theorieteil ausgeführten Argumentationen Rolf Arnolds dem hier Gemeinten. Arnold erweitert letztlich den konstruktivistischen Begriff der ‚Strukturdeteminiertheit‘ um eine emotionstheoretische Perspektive. Er weist darauf hin, dass es in Lernprozessen immer auch um subjektives Plausibilitätserleben geht (2005, 2). Auch, wenn dies hier die Daten überstrapazieren würde, so kann man doch das Postulat ableiten, die von Arnold beschriebenen, frühkindlich entstandenen „Fühlmuster“ (ebenda, 6), wie sie hier bereits in Kapitel 3.1.3. beschrieben wurden, didaktisch urbar zu machen. Gerade im Vergleich etwa unterschiedlicher Studientypen könnte sich dann für die Studierenden erschließen, welche subjektiven bzw. emotionalen Strukturen ihren persönlichen sinnstiftenden Überbau im Studium ausmachen. Dies würde sie möglicherweise dazu bringen, bewusster gerade mit den ‚heimlichen Lehrplänen‘ im EB-Studium umgehen zu können. Wie schon angedeutet, fehlt an dieser Stelle derzeit jedoch noch erhebliche theoretisch-andragogische Vorarbeit. Die Frage wird vor allem sein, wie die Arbeit mit emotionalen Matrizes didaktisch umzusetzen ist. Kann reflexive Arbeit auf einer *metakognitiven* Ebene der Wahrnehmung und Entwicklung emotionaler Matrizes gerecht werden?

Die zweite Eigenschaft ‚antizipierter Berufsidentität‘ ist ihr Wandel über die Studienspanne. Es zeigt sich, dass sich vor allem im ‚Dialog‘ zwischen Theorie und Praxiserfahrungen Veränderungen ergeben, die Tätigkeitsziele in Richtung auf ‚Ich-Nähe‘ zu verschieben vermögen. Die motivationale und die Leuchtturmfunktion von ‚antizipierter Berufsidentität‘ müssen je neu geschaffen werden, wenn Praxiserfahrungen das Tätigkeitsziel konkreter werden lässt oder, was nicht selten vorzukommen scheint, obsolet erscheinen lässt.

Eine 24jährige Studentin berichtet, durch die praktische Arbeit mit Gruppen – sie komodiert seit einem Praktikum weiterhin in verschiedenen Kursen – konstruktivistische Theorie besser verstehen zu können. Gleichzeitig verändert der Konstruktivismus ihr professionelles Handeln in der Praxis. Sie habe sich zunächst im Studium mit Konstruktivismus befasst, ohne recht zu wissen, wo sie das Gelernte einzuordnen habe. Haften geblieben sei ihr aber, wie wenig psychische Prozesse, mithin Lernprozesse, bei anderen Menschen wirklich zu beeinflussen oder zu steuern seien. Eines Tages nun habe sich die andere Moderatorin nach einer Seminarsitzung bei ihr über einen ‚schwierigen Teilnehmer‘ beklagt. Sie fühlte sich durch ihn in ihrer Kompetenz in Frage gestellt und verunsichert. Die Studentin erzählt nun, wie sie auf Basis ihres konstruktivistischen Wissens plötzlich verstehen konnte, dass die Kategorie ‚schwieriger Teilnehmer‘ äußerst relativ sei. Außerdem wurde ihr deutlich, dass konflikthafte Situationen in Kursen durchaus unterschiedlich wahrgenommen werden können und sehr unterschiedliche, auch außerhalb des Kursgeschehens liegende Ursachen haben können. Sie empfand daher das pädagogisch-professionelle ‚Versagen‘ der Moderatorinnen nicht in gleicher Weise wie ihre Kollegin und konnte diese mit ihren konstruktivistischen Argumentationen beruhigen.

Das Bild erwachsenenbildnerischer Professionalität hat sich für die Studentin gewandelt. Da sich dieser Wandel auch darin äußert, dass sie selbst Sicherheit und eine Art professionelle Autorität gewinnt, bedeutet dieser kleine Schritt möglicherweise auch ein wenig persönliche Reifung für sie. Andere Studierende berichten in der Tat, dass ihr lerntheoretisches Wissen auch den Umgang mit Menschen außerhalb pädagogischer Tätigkeit verändert hat. Teils werden zurückliegende Ereignisse vor der Folie diesen Wissens neu ausgedeutet. Damit sind durchaus auch emotionale ‚Erleichterungen‘ verbunden, eine Art Loslassen – können: die anderen sind nicht beeinflussbar, sie denken und handeln, wie sie es vor dem Hintergrund ihrer eigenen Strukturen (nicht: meines richtigen oder falschen Handelns) vermögen.

Aber auch auf übergreifenderer Ebene lassen sich solche Entwicklungen finden. So wird insbesondere am Typus der ‚Konflikthaften‘ Studierenden deutlich, wie Praxiserfahrungen Tätigkeitsziele in Richtung auf mehr ‚Ich-Nähe‘ verschieben. In der Interaktion mit der Praxis wird deutlich, dass die Vorstellung, durch ein bestimmtes Tätigkeitsfeld äußerliches Prestige oder ein hohes Gehalt zu erreichen, nicht automatisch bedeutet, dass die Tätigkeit nahe an den eigenen ‚Ich-Resonanzen‘ liegen muss. Vereinfacht gesagt, entdecken hier die Studierenden, dass eine Tätigkeit nicht zu ihnen, zu ihrer Persönlichkeit passt. Nun erleben sie den Arbeitsmarkt für Diplompädagog/innen aber als zweigeteilt: hier Prestige, hohes Gehalt und klare Funktionsbeschreibungen in der Wirtschaft, dort soziale Tätigkeitsfelder mit subjektiv interessanteren Tätigkeiten, mehr Möglichkeit zur Sinnkonstruktion usw. Sie müssen sich also sehr bewusst für ein ‚ich-nahes‘ Tätigkeitsziel und gegen ‚ich-ferne‘, aber subjektiv mit bestimmten Attributen belegten Tätigkeiten entscheiden. Auch dies kann ein kleiner Reifungsschritt sein. Es erfordert Mut, zu den eigenen Interessen zu stehen, wenn ihre Realisation dazu führen kann, dass ich mich als Studentin nicht mehr so klar und prestigeträchtig im sozialen Umfeld positionieren kann. Ich muss quasi darauf verzichten, ein Stück autonomer denken und mich von äußerlichen Insignien gesellschaftlicher Erkennbarkeit und Anerkennung lösen. Es wird zu überlegen sein, inwiefern solche Prozesse hochschuldidaktisch unterstützbar sind.

‚Ich-Nähe‘ und die Lust am Wissen

Im Theorieteil wurde eine Studie Sturzenheckers aus den 90er Jahren vorgestellt. Sturzenhecker geht eigentlich mit einer sehr viel allgemeineren Fragestellung an die Erforschung von Studierwegen heran. Er spitzt jedoch auf Basis seiner empirischen Ergebnisse stark auf das Theorie-Praxis-Verhältnis im Pädagogik-Studium zu. Das heißt, das Verhältnis von Theorie und Praxis beschäftigt Pädagogikstudierende stark. Auf dieser allgemeinen Ebene lässt sich dies zunächst auch im Rahmen dieser Arbeit bestätigen. Quer durch alle Typen selbst gesteuerten EB-Studiums ist das individuell viable Zusammenbringen von Theorie und Praxis zentrales Thema.

Wie der Theorieteil ebenfalls zeigen konnte, wird das Verhältnis von Theorie und Praxis für das Fach Pädagogik selten als bruchlos diskutiert. Folgende Diskursstränge konnten bereits herausgearbeitet werden:

- Theorie ist hier keine Handlungsanleitung, sondern eher reflexive Basis (jedenfalls mit steigendem Abstraktionsgrad) für die Praxis.
- Theorie weist – als typisches Charakteristikum in pädagogischen Handlungsfeldern – immer einen Restabstand zur Praxis auf. Damit ist professionell umzugehen.
- Wenn Theorie Praxishandeln verändert, so erst weit nach dem Studium, also nach einem tiefen, gründlichen Einstieg in die pädagogische Praxis.

Vor der in dieser Arbeit geschaffenen theoretischen Verständnisfolie zeigen sich jedoch weitere Dimensionen, die für das eher indirekte Theorie-Praxis-Verhältnis aus Studierendensicht wichtig waren. Jedoch von vorn.

Zunächst lässt sich deutlich eine große ‚Lust am Wissen‘ konstatieren. Die Studierenden haben in aller Regel das Studium begonnen, weil sie dieses (und meist: kein anderes) Studium aufnehmen wollten. Sie bringen meist kleinere Wissensinseln mit, immer jedoch bestimmte mehr oder weniger allgemeine Fragestellungen und Interessen. Es mangelt in den Daten nicht an ‚lustvollen‘ Äußerungen über den Studieneinstieg. Die meisten Studierenden belegen ihre Seminare zunächst nach inhaltlichen Interessen und haben auch das Gefühl, in den Veranstaltungen mit den Inhalten zusammen gebracht worden zu sein, die sie sich wünschten.

Wenn hier Motivationseinbrüche zu verzeichnen sind, so werden sie meist den evidenten schwierigen Studienbedingungen zugeschrieben, nicht den Inhalten. Diese ‚Lust am Wissen‘ erhält neue Nahrung nach der Diplomvorprüfung. Im Rahmen dieser Prüfung wurde erstmals systematisch an bestimmten Themen intensiv gearbeitet. Dies hat meist zur Folge, dass die Studierenden nun auf ein Basiswissen zurückgreifen, in das sie neue Inhalte einordnen bzw. zu dem sie neue Inhalte ins Verhältnis setzen können. Interessant daran ist vor allem, dass die vorbereitende Arbeit für die Diplomvorprüfung in aller Regel zu spezifischen, im Vorab selbstständig mit festgelegten Themenbereichen erfolgt. Diese haben sich lediglich an den in der Prüfungsordnung aufgezählten, breit formulierten Kernbereichen zum jeweiligen Fach zu orientieren. – Damit aber kann vom Aufbau einer systematischen Wissensbasis eigentlich noch keine Rede sein. Es bleibt also erstens festzuhalten, dass die Studierenden es offensichtlich als sinnstiftend erleben, neues Wissen überhaupt in einen Bezug zu ‚älterem‘ Wissen setzen zu können. Zweitens scheint der Aufbau einer – wie auch immer systematischen – Wissensbasis quer durch die noch folgende Typologie wichtig gewesen zu sein. Die Studierenden geben an, neues Wissen so besser behalten zu können. Vor allem schreiben sie diesem Effekt allerdings eine motivationale Wirkung zu. Sie haben das Gefühl, langsam zu ‚Expert/innen‘ zu werden, indem sie zum jeweiligen Thema ‚mitreden‘ können. Die bleibende (hochschuldidaktische) Frage ist, inwiefern eine solche Wissensbasis breit-systematisch alle basalen Themen der Pädagogik abzudecken hätte, oder ob individuelle aber systematische Spezialisierung hier besser wäre.

Die ‚Lust am Wissen‘, das dürfte deutlich geworden sein, unterliegt über die Studienspanne einem qualitativen Wandel. Dies unabhängig davon, dass sie individuell immer neu hergestellt wird und motivationalen Schwankungen unterliegt. Zu Studienbeginn geht es vielen Studierenden darum, überhaupt pädagogisches Wissen zu erwerben, über das sie langsam zu ‚Expert/innen‘ werden können. Später, mit zunehmender Möglichkeit, das neue Wissen sinnhaft einzuordnen, scheint es eher um das Verstehen bestimmter menschlicher Mechanismen, Systeme, gesellschaftlicher Prozesse zu gehen. Dies konnte bereits für den Bereich der ‚Ich-Resonanzen‘ angedeutet werden. Hier gab es ja verschiedene ‚Theorien über Wissen‘, die dies ebenfalls zeigen. Dass im Bereich gerade pädagogischen Wissens diese Prozesse von der Bearbeitung persönlicher Reifungsprozesse und Erlebnisse nicht getrennt werden können, dürfte klar sein. Oder anders: etwa konstruktivistisches Wissen kann helfen, bestimmte Erlebnisse, Vorstellungen von der eigenen Person usw. anders zu beleuchten und neu zu verstehen, die vorwiegend das persönliche Leben betreffen. Auch hier lassen sich also kleinere ‚Reifungsprozesse‘ ausmachen.

Das eher indirekte Theorie-Praxis-Verhältnis im EB-Studium schlägt jedoch ebenfalls deutlich durch. Die ‚Lust am Wissen‘ trifft auf diese Umgebungsstruktur. Datenbasiert ließen sich zwei Dimensionen herausarbeiten, die dabei eine große Rolle spielen. Es sind dies: die Frage nach der ‚Teilhabe‘ an wissenschaftlichen Prozessen und wissenschaftlichem Denken und die Rolle von Dozent/innen bei der motivierten Wissensaneignung⁷¹. Beide Dimensionen hängen letztlich durchaus zusammen.

In der theoretischen Diskussion scheint unbestritten, dass wissenschaftliches Denken bzw. wissenschaftlich generiertes und gesichertes Wissen auf pädagogische Tätigkeiten – hier insbesondere konzeptionelle und leitende Funktionen – vorbereitet. Unabhängig davon also, dass es ‚das eine‘ Kerncurriculum nur schwerlich geben kann und Theorie nicht direkt in

⁷¹ Zum Thema der Praxiserfahrungen ist bereits das meiste gesagt worden. Es konnte herausgearbeitet werden, wie der reflexive Wechsel von Theorieaneignung und Praxisberührung beiderseitig zu Qualitätsveränderungen führt.

Praxis umsetzbar ist, wird auf qualitativer Ebene angenommen, dass eine bestimmte analytische, zuweilen auch hermeneutische Denkweise eine Rolle bei der Entwicklung pädagogischer Professionalität spielt. Dies ist, ohne hier in die Diskussion einzusteigen, aus Sicht dieser Arbeit unmittelbar nachvollziehbar.

Hier aber lassen sich Kommunikationsbrüche des Studiengangs gegenüber den Studierenden ausmachen. Oder anders: dieser Zusammenhang ist scheinbar den meisten Studierenden weder explizit klar noch wird er für die Sinnkonstruktion / die Selbstmotivation angesichts theoretischen Wissens verwendet. Vielmehr lässt sich vielfach beobachten, dass Studierende versuchen, direkte Bezüge zwischen Gelerntem und antizipiertem pädagogischen Handeln herzustellen. Dies betrifft offenbar besonders Studierende niedrigerer Semester sowie solche Studierende, die sich selbst als ‚ausgemachte Praktiker/innen‘ bezeichnen. Es gibt Hinweise darauf, dass damit ein großer Teil aller EB-Studierenden abgedeckt ist. So gibt es etwa Studierende, die über ihre gesamte Studienspanne mit abstrakteren Theorien ‚nichts anfangen können‘. Es kann nun ein Vorteil, aber auch ein Nachteil sein, dass diese Studierenden vor dem Hintergrund geringer formaler Strukturierung dieses Studiengangs viele Möglichkeiten haben, solche Theorie zu umgehen. Dies wird auch genutzt. Solche Studierenden eignen sich Methoden an und befassen sich viel mit psychologischen Inhalten. Letzteres nach eigenen Angaben, weil sie hier eine Wissensstruktur erkennen und den Bezug zum praktischen Handeln leicht herstellen können. Sie arbeiten außerdem zu bestimmten Handlungsfeldern, etwa ‚Beratung‘ oder ‚Personalwesen‘. Dies ist zunächst eine durchaus adäquate Lösung bzw. ein Prozess, bei dem Studierende selbst gesteuert ihre Studienumgebung für sich selbst zuschneiden.

Das Bestreben, direkte Zusammenhänge zwischen Gelerntem und antizipiertem pädagogischen Handeln herzustellen, wird jedoch auch als begrenzt erlebt.

„Ich habe ja zugehört und mitgeschrieben, aber ich hab nicht so n richtigen Zugang gekriegt. Also nicht, wie ich es vor dem Studium erwartet hätte. Es ist eher so, dass ich so ungefähr so n bisschen was, Konstruktivismus und so, hat man gehört, kann man sich was drunter vorstellen. Aber ich sehe da echt keinen oder kaum einen Bezug zur Praxis. Schade.
(weiblich, 31 Jahre, 11. Semester)

Wie viele andere bezeichnet sich diese Studentin im Interview unaufgefordert als „Praktikerin“ in Abgrenzung zur ‚Theoretikerin‘. Da sie kurz vor Ende ihres Studiums steht, geht sie nicht davon aus, die Kluft noch für sich überbrücken zu können. Die Äußerung soll hier stellvertretend für viele andere stehen, die zeigen, dass viele Studierende offenbar insbesondere zu Theorie höherer Abstraktion subjektiv einen Abstand empfinden und eine praxisbezogene Sinnkonstruktion darin häufig nicht gelingt. Die Studierenden nehmen wahr, dass es noch anderes Theoriewissen gibt, das einen höheren Abstraktionsgrad aufweist. Dies finden sie aus eigener Sicht beispielsweise häufig im Fach Soziologie vor. Sie müssen laut Formalvorgaben das Fach in einem bestimmten Umfang studieren. Im Zuge dessen nehmen sie Motivationseinbrüche bei sich wahr. Sie erleben, wie Dozent/innen und möglicherweise auch andere Studierende in diesem Wissen Sinn konstruieren und fühlen sich davon ausgeschlossen. Um es mit Holzkamp zu formulieren: sie ahnen, dass es hier mehr für sie zu lernen gibt – finden aber keinen Zugang.

Ähnlich verhält es sich mit ‚wissenschaftlichem Arbeiten‘. Es herrscht bei Studierenden vielfach Unklarheit darüber, worin sich ‚wissenschaftliches‘ von anderem Arbeiten im Studium unterscheidet. Wie sich vor allem in der hochschuldidaktischen Praxis zeigt, reicht die Kenntnis bestimmter formaler Regeln, etwa für die Erstellung schriftlicher Arbeiten, nicht aus. Den Studierenden ist nicht bewusst, dass die Erstellung etwa einer Hausarbeit bereits eine wissenschaftliche Leistung ist. Nur selten wird umgesetzt, was mit Kruse als

wissenschaftliches Arbeiten definierbar war: das Entwickeln eigener Diskursbeiträge, Gedankengänge, Positionen. Schriftliche Arbeiten orientieren sich bis in die höchsten Semester an schulischen Erörterungen und Darstellungen angeeigneten theoretischen Wissens.

Es soll hier nicht noch einmal bestätigt werden, was bereits hinreichend von Sturzenhecker zugespitzt wurde: dass die Konzeption des EB-Studiengangs hin auf ‚Wissenschaftlichkeit‘ nur unzureichend sein Pendant in der studentischen Vorstellung von ‚Theorie und Praxis‘ findet. Zudem würde eine Vertiefung hier die Daten überstrapazieren. Diese bestätigen jedoch das Problem deutlich. Was bei Sturzenhecker jedoch kaum diskutiert wird, sind mögliche hochschuldidaktische Konsequenzen.

5.2. Typen selbst gesteuerten EB-Studiums

Im Fall der vorliegenden Untersuchung haben sich i.W. entlang des dargestellten Kategorienbündels interpersonal vergleichbare Muster des oben umrissenen ‚selbst gesteuerten EB-Studiums‘ herausgeschält. Diese Muster, nach und nach zu Studiertypen abstrahiert und verdichtet (vgl. Kelle/Kluge, 1999, 75 ff.), werden nun beschrieben⁷².

Typen sind nicht zwangsläufig kongruent mit einzelnen Fällen und daher auch nicht mit ihnen gleich zu setzen. Sie stellen eine Art Querschnitt aus diversen Fällen dar. Diese wurden im Rahmen einer theoretisch sensiblen, interpretativen Leistung der *Forscherin* zu einem Muster der ‚Herangehensweise ans Studium‘ konstruiert. Umgekehrt ist keineswegs durchgehend ein Fall vollständig ein- und demselben Typus zuzuordnen. Zugespitzt formuliert dürften in der Realität die Wege der einzelnen Studierenden einem Typus besonders nahe stehen. Kelle und Kluge weisen darauf hin, dass es bei der Wahl von Kurzbezeichnungen für die Studiertypen, wie es hier geschehen ist, „schnell zu Verkürzungen oder gar Verzerrungen kommen kann, die der Komplexität der untersuchten Sachverhalte nicht gerecht werden“ (Kelle/Kluge, 1999, 94). Dazu ist zu sagen, dass einer Überführung eines ganzen Typus‘ in eine plakative Überschrift notwendigermaßen immer eine Verkürzung innewohnt. Die gewählten Bezeichnungen für die einzelnen Typen machen daher hier gar nicht erst den Versuch, Komplexität auszudrücken. Sie dienen vielmehr lediglich der Benennbarkeit, Wiedererkennung und Unterscheidung der dahinter liegenden komplexeren Struktur eines Typus‘.

5.2.1. Selbst gesteuertes Studium: Die „Handlungsfähigen“

„Und dann irgendwann, wo ich, wenn’s Pflichtlektüre ist,
sage, jetzt hör ich auf,
da hab ich mir dann statt einer Frauenzeitschrift im Zug
auf einmal diese Sachen weitergelesen“
(Studentin, 24 Jahre, im Interview)

Vertreter/innen dieses Typus‘ gehen aus eigener Sicht gekonnt mit den Gestaltungsaufforderungen des Diplomstudiengangs EB um. Ihr Motto könnte durch den Satz charakterisiert werden:

⁷² Dabei ist zu beachten, dass ein und derselbe Typus letztlich trotz allem immer individuell verschiedene Fälle beinhaltet. Einzelne Fälle etwa können bestimmte Merkmale mit Vertreter/innen anderer Typen gemeinsam haben oder insgesamt eher nahe einer Grenze zwischen Typen gelagert sein. Letztlich ist die Herausarbeitung ähnlicher Strukturen innerhalb eines Typus‘ eine Abstraktions- und Interpretationsleistung der Forscher/in.

- „Studieren und Berufseinstieg ist – trotz aller problematischen Rahmenbedingungen – was ich *selbst* daraus mache“.

5.2.1.1. Kurzcharakterisierung

Die Studierenden dieses Typus' erleben sich als handlungsfähig. Sie übernehmen die beschriebenen Gestaltungsaufforderungen des Studiums von Beginn an eigenständig. Ihr motivationales und emotionales Verhältnis zum EB-Studium ist im Typenvergleich ausgesprochen positiv.

Die Studierenden begrüßen Entscheidungsfreiräume und Gestaltungsaufforderungen. Geringe formale Strukturierung und teilweise auch heimliche Lehrpläne des Studiengangs nehmen sie zwar wahr. Aufgrund ihrer großen Selbstwirksamkeitserwartung jedoch fühlen sie sich diesen Einflüssen gegenüber nicht passiv ausgesetzt. Sondern sie erleben sich weiterhin im Wesentlichen als Gestalter/innen des eigenen Studiums. Sie nehmen also die oben beschriebenen Faktoren als – im Fall evidenter Gestaltungsaufforderungen – begrüßenswerte Charakteristika des Studiengangs oder als – im Falle der ‚heimlichen Lehrpläne‘ bzw. schwierigen Rahmenbedingungen heutigen Studiums – unveränderliche, aber aus persönlichen Kräften heraus zu bewältigende Gegebenheiten an.

Ihre Erfolgsformel ist zunächst die Zielorientierung:

„EB studieren bedeutet für mich, hm, viel Freiheit zu haben im Studium. Dabei aber, äh, ein konkretes Ziel vor Augen haben zu müssen. Also, auf der einen Seite find ich's wirklich positiv. Weil ich halt für mich n Weg gefunden habe, wo ich hin möchte. Auf der anderen Seite glaube ich aber auch, dass es viel Verwirrung stiften kann“ (weiblich, 11. Semester, 30 Jahre).

Diese Ziele sind fast immer Tätigkeitsziele, die sie nach dem Studium anstreben. Teilweise bringen sie diese Ziele oder Vorläufer davon bereits ins Studium mit. Die Studierenden sind bei der Verfolgung ihrer Ziele belastbar, leistungsorientiert und ehrgeizig. Dabei fällt auf, dass sie einen ausgeprägt gestaltenden Stil zeigen. D.h. sie suchen auch Lösungen zur Zielverfolgung, die durch die von ihnen wahrgenommene Lernumgebung nicht direkt offeriert werden oder fehlen. So etwa, wenn sie Lerngruppen für Prüfungsvorbereitung selbst organisieren oder auch außerhalb des Studiengangs nach Antworten suchen, die sich in ihren Lernzusammenhängen ergeben haben. Hier zeigen sich deutliche Züge selbst gesteuerten Lernens. Aspekte des Lernprozesses werden von der Lerner/in selbst auf Basis ihrer eigenen Interessen und Lernbedarfe entschieden und gestaltet. Die hinter ihrer Herangehensweise an die Gestaltungsanforderungen erkennbare Haltung *selbstverständlicher* Eigenständigkeit ist scheinbar bei Studienbeginn bereits im Wesentlichen vorhanden. Sie wird im Verlauf des Studiums durch die – aus der Schule heraus ja eher ungewohnten – Gestaltungsanforderungen aber verfeinert und, da erneut als erfolgreich erlebt, weiter ausgebaut.

Des Weiteren sind die Studierenden dieses Typus' an den Studieninhalten stark interessiert, was sich im Wesentlichen über den Studienverlauf hält. Neben ihrer ausgeprägten (beruflichen) Zielorientierung ist dieses große inhaltliche Interesse ein weiterer großer Motivationsfaktor. Sie beziehen ihr Interesse in den Interviews dabei meist explizit auf *theoretische* Inhalte. Dabei stellen sie, wie zu zeigen sein wird, zwischen ihren inhaltlichen Interessen einerseits und ihren Tätigkeitszielen andererseits immer wieder einen Zusammenhang her. Sie beziehen also beides so gut als möglich aufeinander.

Die genannte Eigenständigkeit verbindet dann also auf auffällige Weise eigene Interessen und Lernbedarfe mit pragmatischen Erwägungen. Dies zumeist bezüglich formaler Anforderungen im Studium und bezüglich antizipierter Berufschancen auf dem Arbeitsmarkt. Es werden zur

Gestaltung der gegebenen Freiräume vor allem solche Realisationswege angestrebt, bei denen man sich selbst, den eigenen Interessen und Zielen treu bleiben *und* maximale Möglichkeiten für den studentischen und beruflichen Werdegang erarbeiten bzw. offen halten kann.

„Also ((Räuspern)) mein Schwerpunkt, der sich eben rauskristallisiert ist Interpäd (Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik, D. B.) und/und eben alles was/interkulturelle Kommunikation, was da eben alles so mitspielt und so. Ich versuch schon, thematisch da dran zu sein, sag ich jetzt mal. Und dass ich dann eben auch, in der Psychologie zum Beispiel hab ich dann im letzten Semester über Akkulturationsprozesse und kollektive Identität gehalten. Was natürlich dann auch so von mir reinpasst. Und was ich eventuell auch schon für/für meine Diplomarbeit verwenden kann. Weil ich dafür auch schon so n Oberthema im Kopf habe. Und ich versuche halt wirklich grade meine Puzzlestücke zusammen zu suchen, dass es wirklich nachher passt. So. Aber weil/irgendwie/n Thema muss für mich n Nutzen haben, wenn ich mich da wirklich reinarbeite.“ (weiblich, 7. Semester, 24 Jahre)

Aus subjektiver Perspektive dieser Studierenden gelingt dies wohl vor allem deshalb, weil Interesse und pragmatische Erwägungen weitgehend als kongruent erlebt werden. Dies zeigt sich etwa am noch zu erläuternden starken Interesse an Theorie, das vielfach zum Berufsziel (Wissenschaftliche Laufbahn als eine Option) wird.

Die oben angesprochene ‚gestaltende Herangehensweise‘ stellt sich hier dar als ein Pendeln zwischen ‚Ich-Resonanzen‘ (etwa Interessen, Stärken, Schwächen usw.) einerseits und äußeren – häufig gezielt gesuchten oder gar geschaffenen – Erfahrungen (etwa zusätzliche Praktika, freiwillige Hausarbeiten usw.). Hier zeigt sich bereits der ausgeprägt ‚metakognitive Stil‘ dieser Gruppe. Eigene Ziele werden bewusst formuliert, die Lernumgebung zielstrebig entsprechend den eigenen Möglichkeiten darauf hin gestaltet. Die Erfahrungen, die dann gesammelt werden, werden reflektiert und führen ggf. zu neuen Zielen und Gestaltungen. Dadurch ergibt sich eine permanente Entwicklung und Bewegung. Dies sowohl was etwa den Wissenszuwachs als auch die Konkretisierung oder Veränderung eines Tätigkeitsziels angeht. Auffällig ist, dass diese Studierenden scheinbar relativ selbstverständlichen Zugriff auf ihr Personwissen haben. Oder anders: die Anforderung, selbst Lernbedarfe festzustellen und für sich zu explizieren ist für sie scheinbar leicht zu erfüllen.

Diese Herangehensweise findet sich dann auf nahezu allen Ebenen des Studiums, also bei der eigentlichen Aneignung von Inhalten, bei der Auswahl und Kombination von Veranstaltungen, bei der übergreifenden Planung des Studiums sowie bei der Entwicklung beruflicher und privater Lebensszenarien. Man kann daher von einem ‚reflexiven bzw. metakognitiven Habitus‘ sprechen. Dieser scheint zwischen der Gestaltung des eigenen Studiums und Persönlichkeitsentwicklung nicht trennscharf zu unterscheiden.

5.2.1.2. Prozesshaftes im Studienverlauf

Wenn man nach der Bewältigung spezifischer Gestaltungsaufforderungen eines Studiengangs durch die Studierenden fragt, dann steckt darin auch immer die Frage nach Prozessen und Entwicklungen über die Studienspanne. ‚Handlungsorientierte‘ arbeiten sich zunächst nahezu ohne Schwierigkeiten in die Studienformalia ein. Freiräume darin gestalten sie von Beginn an sinnstiftend. Dabei leitet sie vor allem ihr Tätigkeitsziel. Schon früh wird überdies von formalen Vorgaben abgewichen, wenn es dein eigenen inhaltlichen Studieninteressen dient.

In der Studieneingangsphase stellen soziale Kontaktanforderungen in alle Richtungen (Kommiliton/innen, Dozent/innen) kein Problem dar. Erste formale Anforderungen werden bewusst als ein ‚Niveautest‘ benutzt. Zuweilen stellt sich auch ein Gefühl der Unterforderung ein.

In den ersten Semestern konstruieren diese Studierenden in Inhalten vor allem Verwendungszwecke, um sie für sich auszuwählen. Außerdem orientieren sie sich

vergleichsweise stark und früh an eigenen inhaltlichen Interessen. Daher sind sie von Beginn an stark intrinsisch motiviert. Zuweilen rekurren sie in dieser Phase stark auf praxisnahes und gut vorstrukturiertes Wissen, was sie meist im Fach Psychologie ausmachen. Als weitere Strategie der Selbstmotivation eignen sie sich Wissen an im Vertrauen darauf, das sich zukünftig schon eine erkennbare Struktur, dass sich Zusammenhänge für sie darin ergeben werden.

Die Note in der Diplomvorprüfung wird als persönliche Herausforderung erlebt, um das eigene, meist sehr positive Lerner selbstbild zu stützen und es auch hier, im Studium, erneut zu bestätigen. Entsprechend arbeiten die ‚Handlungsfähigen‘ hier sehr hart. Nach den Prüfungen, die sie meist sehr gut bestehen, empfinden sie einen starken Motivationsschub. Sie sehen erste Wissensnetze bei sich entstehen, erkennen also subjektiv sinnreiche Querverbindungen zwischen einzelnen Wissensinseln.

Die Studierenden suchen aktiv viele Praxiserfahrungen. Dadurch konkretisieren sie ihre Tätigkeitsziele weiter und können dann im Theoriewissen zunehmend weiter Sinn konstruieren. Dabei kann es zu einem Wechsel von Tätigkeitszielen kommen, indem die Praxiserfahrungen reflektiert und auf die eigene Person bezogen werden. Allen Tätigkeitszielen von ‚Handlungsfähigen‘ ist also gemein, dass sie sich ‚ich-nah‘ entwickeln. Die Strategische Verfolgung dieser ‚ich-nahen‘ Tätigkeitsziele durch Praxiskontakte und Wissensaneignung erfolgt völlig unabhängig von formalen Studienvorgaben. Oder anders: wenn eine ‚Handlungsfähige‘ ein Praktikum machen möchte, das durch den Studiengang nicht anerkannt wird, würde sie es trotzdem absolvieren – auch, wenn sie dadurch ein Praktikum mehr zu machen hat.

Die Diplomprüfungen stellen wieder den Erhalt des positiven Lerner selbstbildes in den Vordergrund. ‚Handlungsfähige‘ möchten ihr Studium in der Regel schnell und gut abschließen. Prüfungsthemen werden wiederum ‚ich-nah‘ und zugleich pragmatisch (was kann ich später brauchen, wie kann ich Schwerpunkte setzen) gewählt.

5.2.1.3. Biografische Merkmale und Vorgeschichte

‚Handlungsfähige‘ rekrutieren sich interessanterweise fast ausschließlich aus jüngeren Studierenden, also solchen, für die das EB-Studium nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung ein Erststudium ist⁷³.

Die Studierenden dieses Typus‘ weisen also in der Regel die ‚klassische‘ akademische Bildungsbiografie aus Abitur am Gymnasium, eventuellen Diensten und baldiger Aufnahme eines Studiums auf. Sie sind entsprechend jung bei Studienbeginn, also überwiegend

⁷³ Es haben sich hingegen keine Strukturen herausarbeiten lassen, die darauf schließen lassen, dass mit höherer Wahrscheinlichkeit Frauen oder Männer diesem Typus angehören. Dies gilt im Übrigen für die gesamte vorliegende Arbeit, hat jedoch vor allem methodische Gründe: die Suche nach geschlechtsspezifischen Anteilen an Typen müsste auf Basis von Quantifizierungen erfolgen, die im Rahmen qualitativer Arbeit nicht möglich sind. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass dieser Studiengang von Frauen häufiger (und zunehmend) studiert wird. Geht man davon aus, dass auf gesellschaftlicher Ebene bestimmte Berufe und Studiengänge eher von Frauen, andere eher von Männern präferiert und akzeptiert werden, entscheiden sich Männer möglicherweise aus einem spezielleren Motivbündel heraus für diesen Studiengang – immerhin ist er für Männer nicht gleich ‚selbstverständlich‘. Auch dies erschwert Aussagen zu geschlechtsspezifischen Studierstilen. Dies ist hier jedoch nicht explizit Thema und kann natürlich schon gar nicht erschöpfend diskutiert oder bearbeitet werden. Es sollte jedoch mitgedacht werden, bevor vorschnell nach ‚männlichen‘ und ‚weiblichen‘ Mustern im EB-Studium gesucht wird.

zwischen 19 und 22 Jahren. Dies erscheint auffällig, weil die oben beschriebene charakteristische Herangehensweise dieser Studierenden an die Gestaltungsaufforderungen des EB-Studiums zunächst nicht bei so jungen Studierenden zu vermuten war. Es spricht dafür, dass es möglicherweise – zumindest auch – andere bzw. weitere Faktoren als das Lebensalter sind, die die Fähigkeit das Studium zu gestalten beeinflussen.

Möglicherweise bringt ein Blick auf die Studienwahl erste Klarheit. Schon hier zeigen sich nämlich bestimmte Ressourcen, auf die diese Studierenden offenbar zurückgreifen können. So entstammen die Studierenden zumindest tendenziell eher bildungsnäheren Elternhäusern. Die Eltern dieser Studierenden sind überwiegend beide oder zumindest teilweise selbst Akademiker/innen. Auffällig ist zudem, dass pädagogisch oder ähnlich tätige Eltern vertreten sind (Schulleiterin, Psychologin, Leiterin einer Kindertagesstätte usw.). Zudem scheint eine unterstützend-beratende, jedoch non-direktive Elternrolle bei der Studienwahl relativ gängig zu sein, die früh zu einer Selbstreflexion und genauen Entscheidungen verhilft:

„Weil ich dann wirklich überlegt hab, will ich das wirklich machen. Will ich das wirklich studieren. Weil, hinzu kam auch, dass meine Mutter mir gesacht hat, ich darf den Studiengang nicht wechseln. Sie würde mir dann die Finanzierung streichen ((Lachen)).“ (weiblich, 7. Semester, 24 Jahre)

Vielleicht hängt der schon angedeutete auffällig gute Zugriff dieser Studierenden auf ‚Ich-Resonanzen‘, die für die Studienwahl wichtig sind (inhaltliche und berufliche Interessen, metakognitives Person- und Aufgabenwissen), hiermit zusammen. Sie machen sich schon im Vorfeld häufig ihre Stärken und Schwächen, ihre Interessen und Lernbedürfnisse bewusst. Sie kommunizieren und reflektieren sie und sind in der Lage, daraus Tätigkeitsziele zu formulieren, von denen ausgehend sie dann ihre Studienwahl bewerkstelligen:

„Ja, also es war erstmal so die/die Stärken in der Schule gewesen und dann halt auch im/im Bereich, im Freizeitbereich. Und es war halt schon immer so, dass ich eigentlich jemand war, der auch ganz gut zuhören konnte, zu dem man hingegangen ist. Ich habs ähm unheimlich gemocht, irgendwelchen Leuten was zu erklären, etwas beizubringen. Ja und dann durch die Nebenjobs, die ich ja auch mache. Auch Schulförderung, Internetworkshops und so. Und dann merkt man ja auch schon, ob man so n bisschen, also n ganz guten Kontakt zu dem Thema hat oder nicht.“ (männlich, 3. Semester, 21 Jahre)

Möglicherweise gelingt die ‚ich-nahe‘ Studienentscheidung auch auf Basis eines durch Sozialisation erworbenen reflexiven Entscheidungsstil. Es werden zwar intensiv Informationen eingezogen. Aber vor allem werden diese in eine Art Zwiesprache mit ‚Ich-Resonanzen‘ gebracht. Denn die Studienwahl soll zuvorderst die angehenden Studierenden selbst überzeugen. Es schält sich also ein Zusammenhang zwischen dem reflexiven Zugriff auf ‚Ich-Resonanzen‘ einerseits und der ‚Ich-Nähe‘ von Entscheidungen wie etwa der Studienentscheidung andererseits heraus.

Eine weitere Ressource, auf die diese Studierenden wie erwähnt schon bei der Studienwahl zurückgreifen, ist ihr hoher Informationsstandard. Ausgehend von eigenen Interessen, Stärken, Schwächen usw. sind sie in der Lage, selbstständig Informationsbedarf zu formulieren und dann vielfältigste Informationsquellen zu identifizieren und zu nutzen (Internet, Informationsmaterialien, Bekannte/Verwandte, Studienberatungsstellen, Studienführer usw.). Alle Vertreter/innen dieses Typus‘ haben mehrere Informationsquellen über einen längeren Zeitraum genutzt, um ein möglichst genaues Bild vom Studiengang zu erhalten. Was sie dabei besonders interessierte, können sie – zumindest im Rückblick – im Sinne spezifischer Fragestellungen klar benennen. Dabei finden sie auch unkonventionelle Lösungen, um ihre speziell zugeschnittenen Informationsbedarfe zu befriedigen. So macht etwa ein angehender Student einen speziellen Termin mit einem Lehrenden der

Medienpädagogik und lässt sich die gesamte technische Einrichtung in einem Rundgang zeigen, noch bevor er überhaupt einen Studienplatz hat.

Eine Rolle spielen bei der Informationstätigkeit aber auch berufliche Vorbilder, die diese Studierenden entweder in ihren Eltern oder in Personen finden, denen sie während ihrer vielen Praxiserfahrungen begegnet sind:

„Und ähm, aus dieser Tätigkeit und aus diesem Umfeld, in dem ich da war hat sich dann dieser/dieser Entschluss gefestigt, das möchte ich machen. Ich habe dort dann eben auch ähm zwei Personen kennen gelernt, die schon Erwachsenenbildung studiert haben in Hannover. Und die eben dann dort, äh, Trainer geworden sind. Und ich hab mich mit denen auch öfter unterhalten. Und habe dann für mich festgestellt, ich, ähm, könnte mir dieses Studium vorstellen.“ (weiblich, 11. Semester, 30 Jahre)

Eine letzte Ressource, aus denen diese Studierenden bei ihrer Studienwahl schöpfen, sind nämlich die vielfältigen Praxiserfahrungen, die sie durchweg trotz ihrer Jugend schon vor dem Studium gesammelt haben. Auffällig ist der hohe Anteil an schon ausgewiesenen pädagogischen Erfahrungen. Diese Praxiserfahrungen sind für sie die entscheidende Hintergrundreferenz gewesen, weil sie darüber eigene Stärken, Schwächen und Interessen aus- bzw. einschließen konnten. Schon vor dem Studium also findet sich die oben konkretisierte reflexive Pendelbewegung zwischen inneren Strukturen und geschaffenen bzw. aktiv gesuchten Erfahrungen:

„Ich hab halt immer ganz viel gearbeitet. Neben der Schule. Und zwar ähm war das dann eher so, dass ich fünf Tage die Woche gearbeitet habe. In vier verschiedenen Bereichen, so ungefähr. Und am besten abends auch noch irgendwas. Und dann wusst ich halt ungefähr, wies läuft. Wie das später ist. Dann hab ich halt ähm, hatt ich halt immer schon so n Bild, was ich machen wollte.“ (weiblich, 8. Semester, 25 Jahre)

Diese Praxiserfahrungen werden im Studium dann, wie noch zu zeigen sein wird, zu einem wichtigen Resonanzboden für Lernentscheidungen auf allen Ebenen, also von der Seminaerauswahl bis zur übergreifenden beruflichen Profilierung. Möglicherweise sind sie deshalb als eine spezifische Form der ‚Wissensbasis‘ aufzufassen. Wie im Theorieteil gezeigt wurde, spielt das Vorhandensein einer Wissensbasis eine große Rolle bei der Sinnkonstruktion gegenüber Wissen im Rahmen selbst gesteuerten Lernens. Es ist anzunehmen, dass damit das Vorhandensein einer Wissensbasis auch eine Funktion im Bereich der Aufrechterhaltung von Motivation innehat. Nimmt man all dies an, dann kann man den Begriff ‚bereichsspezifische Wissensbasis‘ jedoch nicht auf Wissen im engeren Sinne reduzieren. Vielmehr müssen dann auch ‚bereichsspezifische Praxiserfahrungen‘ in ihn aufgenommen werden.

Es ist nicht ganz klar, inwiefern die Anforderungen selbst gesteuerten Studiums, die das EB-Studium enthält, diesen späteren Studierenden schon jetzt deutlich sind. Wiederholt äußern sie jedoch retrospektiv im Interview, diese seien ihnen dann nur recht gewesen. Sie begründen dies überraschend einhellig damit, dass die klare äußerliche Strukturierung, mit der sie in der Schule konfrontiert wurden, auf sie eher demotivierend gewirkt habe.

Dies impliziert mehreres. Erstens ist es letztlich ein Hinweis darauf, dass schulische Erfahrungen nicht allein den Wunsch nach Fremdsteuerung nach sich ziehen müssen. Inwiefern sich eine Lerner/in mit Fremd- oder mit Selbststeuerungsanforderungen wohler und ‚heimischer‘ fühlt, scheint vielmehr auch wesentlich von übergreifenden Kompetenzen, etwa Selbstständigkeit, Zutrauen in die eigene Handlungsfähigkeit usw. abzuhängen. Diese sind jedoch vermutlich auch stark in der familialen Sozialisation verankert. Zweitens ist dies ein Hinweis auf die Rolle, die Lernvorerfahrungen dennoch spielen – sie bedeuten trotz allem einen Referenzhintergrund für die Beurteilung von Anforderungen selbst gesteuerten Lernens. Zu resümieren bleibt, dass Lernvorerfahrungen hier zwar eine Rolle spielen für die subjektive Wahrnehmung von Anforderungen der Selbststeuerung im Studium. Aber wie diese subjektive

Wahrnehmung dann ausfällt, ist scheinbar zuvorderst eine Folge einer Art Grundeinstellung gegenüber Lernprozessen, möglicherweise auch gegenüber dem eigenen Handeln im Leben allgemein.

Im Reinen sind diese Studierenden subjektiv dann mit ihrer Studienwahl, wenn sie den Eindruck haben, dass dieser Studiengang es ihnen ermöglicht, interessierende Inhalte aneignen zu können, aber, und dies ist zentral, vor allem ermöglicht, daraus abgeleitete bestimmte Tätigkeitsziele zu realisieren. Es ist nämlich bei der Studienwahl, aber auch im späteren Studienverlauf handlungsleitend für diese Studierenden, ein solches ich-nahes berufliches Tätigkeitsziel zu haben. Dieses berufliche Ziel, das im späteren Studienverlauf durchaus Wandlungen erleben kann, strukturiert, dies wird zu zeigen sein, im Wesentlichen die Freiräume, die die Studierenden im EB-Studium zu gestalten haben. Dadurch sind berufliche Verwendungszwecke ein starker Motivationsfaktor für diese Studierenden. Obwohl sie im Rückblick zumeist angeben, von Beginn an auch inhaltlich-theoretisch stark am EB-Studium interessiert zu sein, gaben offenbar Tätigkeitsziele den Ausschlag für die Studienwahl.

Diese Ziele sind dann schon vor Studienbeginn vergleichsweise klar umrissen. Der Zusammenhang zwischen eigenen Interessen, Lernbedürfnissen, Stärken und Schwächen einerseits und dem relativ klar umrissenen Tätigkeitsziel andererseits wird dahingehend interpretiert, dass Tätigkeitsziele wahrscheinlich eine Art geronnene Ausdrucksform der eigenen inneren Referenzen darstellen. In ihnen tritt das eigene, innere Ich der äußeren Welt gegenüber, stellt es sich und versetzt die spätere Student/in in die Lage, eine Studienentscheidung zu treffen, derer sie sich sicher fühlen kann.

Interessant ist daran vor allem, dass immer wieder in den Erzählungen dieser Studierenden innere Abnabelungsprozesse von den Eltern aufscheinen, die, zumindest retrospektiv, mit der Studienwahl verbunden werden. Zur Illustration sei ein Fall zitiert:

„Dass es halt auch war, um ihm (dem Vater, D. B.) zu gefallen, sag ich jetzt mal. Weil irgendwie, das ist mir so die letzten Jahre so aufgegangen, hab ich früher recht wenig Anerkennung bekommen. Einfach weil ähm meine Schwester war schulisch immer besser. Und so meine sozialen Kompetenzen, in denen ich schon immer besser war, als Kind, also ich hab früher als Kind auch bei Papa im Laden, hab die Tankstelle geschmissen und hab/bin ans Telefon gegangen. Und hab aufs Büro aufgepasst und so. Und hab da nie ne richtige Anerkennung für gekriegt. Irgendwie. Und/und das ist mir jetzt im Nachhinein so richtig aufgefallen. Dass ich glaub ich aus dem Grund eigentlich was Technisches studieren wollte. Damit ich endlich von Papa mal n Lob kriege, sozusagen. Und das hat sich mittlerweile, sag ich mal, hat sich das halt geklärt. Ich hab das Papa auch schon n paar Mal gesagt. Und Papa, der kann das mittlerweile auch, dass der mich auch loben kann.“
(weiblich, 7. Semester, 24 Jahre)

Die Hinwendung zu einem Tätigkeitsziel, in dem ganz ‚ich-nah‘ die eigenen inneren Interessen, Stärken und Schwächen gerinnen, dadurch die Bewältigung einer so wichtigen Entscheidung wie der Studienwahl drückt für diese Studierenden möglicherweise erstmals besonders deutlich den ganz eigenen Weg aus, den sie von hier an zu gehen haben. Sie müssen nun benennen, was von den reichhaltigen Deutungsangeboten ihres unmittelbaren sozialen Umfelds für sie in Frage und vor allem nicht in Frage kommt. Im vorliegenden Fall koppelt die Studentin die offene Problematik der fehlenden Anerkennung in der Beziehung zum Vater schließlich aktiv von der Studienwahlfrage ab und löst beides getrennt voneinander. Dadurch erreicht sie – neben der Klärung der Anerkennungsproblematik – eine eigenständige, ich-nahe Studienwahl. Scheinbar hilft auch hier die reflexive bzw. metakognitive Haltung, die es ermöglicht, Motive für mögliche Studien- und Berufsziele bewusst werden zu lassen.

Ebenfalls zu oben referierten Ergebnissen passt, dass Studienwahl und Perspektive auf das EB-Studium den Studiengang dann als eine völlig gängige Option neben anderen Möglichkeiten ausweisen. Die Studierenden sehen den Studiengang nicht als Exoten. Die Tatsache, dass sie dennoch im sozialen Umfeld außerhalb des EB-Studiums häufig Erklärungs- und Rechtfertigungsdruck erleben, führen sie auf einen angenommenen geringen Bekanntheitsgrad des Studiengangs zurück. Was sie zur Erklärung und Rechtfertigung des Studiengangs anführen, ist authentisch. Das heißt, sie erklären den Studiengang so, wie sie ihn wahrnehmen.

„Da konnte sich kaum einer was drunter vorstellen. Und viel, was ich gehört habe, ist so, dann studierste jetzt ja Arbeitslosigkeit. Also, das war auch noch n Kommentar, der oft war. Aber es war dann, als ich denen das auch erklärt habe, war das eigentlich schon so, dass sie gesagt haben, mensch toll. (...) Ich hab erstmal die/die Fächer erklärt, die man studiert. Ähm, wie so der Ablauf ist. Also viele fanden das auch ziemlich gut, dass man diesen Freiraum halt auch hat.“ (männlich, 3. Semester, 21 Jahre)

Wie sich zeigen wird, ist diese Authentizität und in Folge das Bemühen, andere zu überzeugen, nicht selbstverständlich. Andere Gruppen entwickeln ‚Standardsätze‘ für diese Situationen, mit denen sie neugierige oder zweifelnde Fragen aus dem sozialen Umfeld zufrieden stellen. Diese Sätze entsprechen dann, anders als bei dieser Gruppe, nicht der eigenen Wahrnehmung des Studiengangs. Die Authentizität, mit der hingegen die Gruppe der Interesse-Pragmatismus-Balancierender/innen auf solche Anfragen aus dem sozialen Umfeld reagiert, zeigt möglicherweise, dass diese Studierenden sich mit diesem Studiengang identifizieren, von ihm überzeugt sind, dadurch mit ihrer eigenen – ‚ich-nahen‘ – Studienwahl subjektiv im Reinen.

5.2.1.4. Selbst gesteuert studieren

Es ist vor allem der Zugriff auf ‚Ich-Resonanzen‘ und in Folge die Möglichkeit zu ‚Ich-nahen‘ Gestaltungsentscheidungen, was diese Studierenden zu – mindestens subjektiv - erfolgreichen selbst gesteuerten Studierenden macht.

Zum Umgang mit evidenten Gestaltungsaufforderungen

Zentrale These im Theorieteil dieser Arbeit war die Annahme, dass die Gestaltungsaufforderungen des EB-Studiums selbst gesteuertes Lernen erfordern. Am augenscheinlichsten gilt dies sicherlich für die evidenten Gestaltungsaufforderungen. Sie enthalten konkrete Entscheidungsräume inhaltlicher, zeitlicher, strategischer und ressourcenmäßiger Art sowie teilweise auch Entscheidungsräume, die Lernwege betreffen.

Fast durchgehend geben die Studierenden diesen Typus‘ an, zumindest nach kurzer Einarbeitungszeit keinerlei Probleme mit dem Verstehen und der Umsetzung der formalen ‚Reststruktur‘ des Diplomstudiengangs EB zu haben. Es überrascht auch nicht, dass sie die Freiheiten, die der Studiengang bezogen auf Formalia lässt, gutheißen, stellen sie doch für sie die Räume, in die sie eigene Resonanzen einbringen können. Teilweise waren diese Freiheiten gar entscheidend für die Studienwahl.

„In erster Linie Freiheit, aber in zweiter Linie auch fehlende Struktur. (...) Ähm ((...)) ja, ich überlege jetzt gerade, woran ich's festmachen kann. Ähm, dass ich auf der einen Seite sehr gut fand, dass ich mir selber Veranstaltungen raussuchen kann, die ich belegen darf.“ (weiblich, 11. Semester, 30 Jahre)

‚Handlungsfähigen‘ ist aber auch nur zu bewusst, dass diese Freiheit eine Last sein kann, wenn man ihr nicht die eigenen ‚Ich-Resonanzen‘ entgegenstellen kann.

„Ja, ich glaube auch, dass das wirklich sehr wichtig ist, dass man n Ziel hat.“ (weiblich, 11. Semester, 30 Jahre)

Da sie jedoch vergleichsweise selbstverständlich auf diese Resonanzen zurückgreifen, werden alle formalen Freiräume letztlich schon relativ früh im Studium als Gestaltungsaufforderungen aufgefasst. Dem folgen entsprechende Handlungen. So werden Leistungsnachweise, Seminarbelegungen, Fächeranteile, Wahlpflichtfach und Prüfungsthemen zu einem vergleichsweise klaren Profilkonzept zusammengefügt, das der inhaltlichen, aber auch beruflichen bzw. tätigkeitszielbezogenen Entwicklung dient. Dass daran letztlich auch ein ausgeprägt metakognitiver Studierstil festzumachen ist, soll später dargelegt werden.

„Ich glaube schon, dass es/dass es eher/dass man sagen muss, das möchte ich machen. Der Bereich interessiert mich. Und ähm, dass man sich selber zusammen sucht. (...) Also es kommt halt immer drauf an, was man später machen möchte.“ (weiblich, 8. Semester, 25 Jahre)

Die Art der jeweiligen Interessen, Bedürfnisse und Profilentwicklungen können insbesondere über die Studienspanne veränderlich sein. Die spezifische Herangehensweise jedoch, sich in erster Linie auf eine deutliche ‚Zwiesprache‘ mit diesen inneren Resonanzen im Sinne metakognitiver Steuerung der eigenen Lernentscheidungen zu verlassen und sich dann, wo nötig, sein Lernumfeld zu suchen oder gar zu schaffen, tritt bei diesem Typus hervor. Zumindest nach einer Einstiegsphase findet sich dann also das subjektiv gekonnte Balancieren zwischen wahrgenommener formaler Reststruktur einerseits sowie andererseits der Verwirklichung eines eigenen inhaltlichen und tätigkeitsbezogenen Profils, das für diesen Typus so bezeichnend ist. Die Umsetzung eigener inhaltlicher Profilinteressen ist für diese Studierenden damit kein Gegensatz zur Erfüllung formaler Anforderungen. Mit zunehmender Semesterzahl wachsen diese Studierenden vielmehr immer stärker in die individuelle Nutzung der Gestaltungsaufforderungen im Sinne eigener Profilentwicklung hinein. Wie sich zeigen wird, setzt sich dieses Muster auch im Rahmen von tätigkeitszielorientierten Profilentwicklungen, etwa bei Praktika, fort.

„Das fand ich am Anfang sehr irritierend. Weil ich dachte, es muss doch irgendwie ein Standard geben. So. Aber den gibt's halt nicht. Und dann hab ich mich eben damit abgefunden und gedacht, na gut, also irgendwie/ also jetzt bin ich halt auf dem Standard, dass ich denke, (...) das ist halt auch eben meine Chance, wirklich mein *Profil* wirklich besser auszubilden.“ (weiblich, 7. Semester, 24 Jahre)

„Ich hab wirklich geguckt, was ist eher mein Bereich. (...) Und dann kam langsam so, dass ich gedacht habe, ich brauch noch was dazu. Und hab dann erst noch mal Spanisch dazu studiert. Hab geguckt, was kann man an der Uni noch alles machen. Etwa ab dem dritten Semester.“ (weiblich, 8. Semester, 25 Jahre)

Wie sich zeigen wird, sehen die Studierenden infolge dessen auch Inhalte und tätigkeitszielbezogene bzw. berufliche Fortentwicklung als weitgehend kongruent. Das Tätigkeitsziel wird zunehmend wichtigerer Referenzboden für Lernentscheidungen im Studium. ‚Backbone‘ der Lernentscheidungen, letztlich also von Entscheidungen im Rahmen evidenter Gestaltungsaufforderungen ist also mit zunehmender Semesterzahl vor allem die eigene inhaltliche und berufliche bzw. tätigkeitszielbezogene Profilentwicklung, aus der heraus konkrete Lernbedarfe und –ziele ‚ich-nah‘ abgeleitet werden. Dieser ‚Backbone‘ wird an die Studienumgebung angelegt und führt dann zu konkreten Entscheidungen und Ausgestaltungen. Ähnliches gilt im Übrigen auch für die Wahl und Nutzung von Supportmöglichkeiten. Die Studierenden bemerken schnell, wenn und wobei sie Unterstützung brauchen. Sie können dann sehr genau formulieren, was genau ihr Problem ist und finden dann auch ohne große Schwierigkeiten ‚ihre‘ helfende Adresse. Kleinere Wandel in den Zielvorstellungen, also darin, wie sich das eigene Profil inhaltlich entwickeln soll und auf welche spätere Berufstätigkeit hingearbeitet wird, kommen zwar vor,

werden aber in der Regel subjektiv nicht als problematisch aufgefasst. Dies ist, wie am Typus der ‚Konflikthaften‘ zu zeigen sein wird, keineswegs selbstverständlich.

Die Studierenden zeigen sich subjektiv vergleichsweise wenig beeinträchtigt von den im Theorieteil beschriebenen äußerlichen Rahmenbedingungen des Diplomstudiengangs EB. Da sie - neben finanziellen Erwägungen auch darauf bedacht, ihr positives Lerner selbstbild nicht zu beschädigen - ihr Studium relativ schnell absolvieren, kommen sie zum Befragungszeitpunkt nicht mit Studiengebühren in Berührung bzw. müssen sich auch nicht mit der Aussicht darauf auseinandersetzen. Andere schwierige Rahmenbedingungen wie etwa stark besuchte Veranstaltungen und schwierige Prüfer/innensuche aufgrund von ‚Massenbedingungen‘, ausgedünnte Personaldecke, Sparzwänge und die beschriebenen aktuellen Strukturveränderungen an der Fakultät nehmen sie zwar sehr bewusst wahr. Sie bringen sie aber erstaunlicherweise subjektiv nicht so stark mit ihrem eigenen Studienweg in Verbindung wie andere Studientypen. Damit erscheinen diese Studierenden als motivational von außen relativ ‚unangreifbar‘. Hier zeigt sich deutlich ihre spezifische Herangehensweise an das Studium: sie gehen zumindest in relevanten Gestaltungsbereichen davon aus, dass im Studium das geschieht, was *sie selbst* daraus machen. Als Konsequenz beginnen diese Studierenden relativ früh im Studium damit, auch Formalvorschriften beweglich zu nutzen, um weiterhin ‚ich-nah‘ mit Gestaltungsräumen umgehen zu können. Identifizierbare Grauzonen, etwa die nicht durchweg kontrollierbare Anwesenheit, werden dann sofort, ohne Umschweife und ohne Gewissensbisse genutzt, wenn eine Veranstaltung den eigenen Interessen und Zielvorstellungen subjektiv unzureichend entspricht. Dies stellt quasi die andere Seite der selbstgesteuerten Nutzung von formalen Freiräumen dar.

„Also wenn's jetzt nur Textarbeit war. Also Textarbeit kann auch interessant sein. Aber wenn's dann halt für mich langweilig war. Dann hab ich halt sehr schnell gedacht, also für mich bringt das nichts. Dann bin ich gegangen (...) Oder ich hab halt einfach dann im Laufe des Semesters gemerkt, na ja gut, hier musstes jetzt nicht bis zum Ende machen oder so.“
(weiblich, 8. Semester, 25 Jahre)

Und doch finden sich hier auch die wenigen Unzufriedenheiten, die diese Studierenden gegenüber dem EB-Studium äußern. Wenn sie ihre aktuellen Lernbedürfnisse wahrnehmen und sich nun in ihrer Lernumgebung nach passenden Inhalten, Angeboten usw. umsehen, finden sie diese immer wieder einmal nicht vor.

„Schon allein Wissen aufnehmen zu können an der Uni finde ich klasse. Es war aber erstmal frustrierend, Sachen, die ich auch brauche, nicht zu bekommen“ (weiblich, 30 Jahre, 11. Semester)

Dies liegt jedoch nur zum Teil im Angebot der Universität begründet, sondern resultiert auch aus den vergleichsweise spezifischen inhaltlichen Interessen, die diese Studierenden aus ihren jeweiligen Zielen ableiten. Daher findet sich dieses Phänomen in einer Grauzone der ‚widrigen Studienbedingungen‘. Damit dürfte ein grundsätzliches Dilemma von Universität deutlich werden: je selbst gesteuert sich Studierende auf eigene Interessen und Lernziele besinnen, desto spezialisierter werden natürlich ihre Anliegen. Aus systemtheoretischer Sicht beschreibt dies Gensicke: konfrontiert mit immer individuelleren Ansprüchen von Seiten ihrer Klientel, verallgemeinert und abstrahiert Universität zwar diese wahrgenommenen Ansprüche, um diese Verallgemeinerungen dann in ihr Programm aufzunehmen. Sie kann jetzt auf einen „nunmehr verdichteteren Referenzkatalog“ (Gensicke, 2000, 119) zurückgreifen und wird dies auch zunehmend tun. Damit hat sie zwar eine „schnellere Antwort“ (ebenda) auf individualisierte Ansprüche. Die basale Grenze liegt jedoch da, wo der Referenzkatalog der Institution eben nicht mehr sein kann als abstrahierte und verallgemeinerte Interessen früher an sie herangetretener Individuen. Der Autor sieht hier „das grundsätzliche Spannungsverhältnis im sozialstaatlichen Institutionenkontext“ (ebenda). Personalabbau im Bereich der Lehre, der für Universitäten letztlich auch den Abbau ihrer

Leistungen bedeutet, dürfte dies Problem von weitaus profanerer Seite noch verstärken und Universität von den Möglichkeiten, selbst gesteuertes Lernen zuallererst über das Lehrangebot zu decken, eher entfernen.

Es erscheint wie eine logische Konsequenz der grundsätzlich eher selbst gesteuerten Herangehensweise von ‚Handlungsfähigen‘, dass Lernorte und –gelegenheiten keineswegs notwendigermaßen auf das Studium als im engeren Sinne institutionalisierte Lernumgebung begrenzt bleiben. Auch *wo* und *von wem* gelernt wurde, ist im Rückblick für sie vor allem eine Frage des jeweiligen individuellen und ‚ich-nahen‘ Ziels. Wenn etwa eine Studentin Seminare in der Praxis geben soll und daraufhin einen Lernbedarf bei sich feststellt, gleichzeitig aber zu dem Schluss kommt, dies sei im Studium aktuell nicht zu lernen, dann sucht sie eigenständig nach Lerngelegenheiten bzw. schafft sie sich Lerngelegenheiten, im Rahmen derer sie ihrem Ziel näher kommen kann.

„Also wo es dann/wo dann an mich irgendwann die Anforderungen gestellt werden, so, M., jetzt schreib mal n Konzept (im Rahmen eines Nebenjos, D. B.). Ja, Große Augen, ne. Wie mach ich das jetzt, ne. (...) Aber das war dann eben auch son/son Punkt, wo ich dann gucken musste, wie kann ich das jetzt verarbeiten (...). Und da hab ich einfach geguckt, was gibts dazu in der Literatur und wen kann ich dazu fragen, einfach, ja. Wo kann ich mir da noch Hilfe holen. (...) Also, Kollegen (aus dem Praktikum, D. B.), die dann eben in ihrem Leben auch schon einige Konzepte geschrieben hatten oder Angebote geschrieben haben.“ (weiblich, 11. Semester, 30 Jahre)

‚Ich-Resonanzen‘ werden von diesen Studierenden also mehr oder weniger konkret in Ziele und Bedarfe überführt. Entscheidungen, die hieraus auf allen Ebenen des selbst gesteuerten Studiums resultieren, sind auffällig ‚ich-nah‘. Die Studierenden scheinen subjektiv mit diesen Entscheidungen ‚im Reinen‘ zu sein – haben aber auch explizit diesen hohen Anspruch an ihre Lernentscheidungen.

„Ich glaube, ich hab da schon immer versucht, oder war da immer war schon auf ne gewisse Art und Weise zielstrebig. Ich glaube, ich hab schon auch, und das auch immer mehr, meine Meinung vertreten. Also ich konnte halt immer/hab immer versucht, da mit mir im Reinen zu sein. Vor allem also/bei allen Sachen. (...) Also ich hab halt irgendwann mit der Mediengeschichte aufgehört, als ich/als ich bestimmte Sachen nicht gut fand. (...) Ja, ich glaube, ich hatte auch einfach keinen Bock auf den Konkurrenzdruck, wenn ich hier schon mein halbes Leben erzähle ((Lachen)). (...) Ich glaube ich kann nie/also ich kann kein Arschloch sein.“ (weiblich, 8. Semester, 25 Jahre)

Hier zeigt sich offenbar eine generelle Perspektive auf die Welt. D.h. diese angestrebte Kongruenz zwischen dem wahrgenommenen ‚Ich‘ einerseits und dem, was äußerlich erkennbar an Handlungen stattfindet, scheint auch in anderen Lebenszusammenhängen wichtig zu sein. Fast sieht es so aus, als wenn diese Studierenden eine solche Kongruenz als Sicherheit erleben. Entscheidungen und Handlungen, die mit der eigenen wahrgenommenen Person im Einklang stehen, können auch bei Nicht-Erfolg noch tragen. Entscheidungen und Handlungen sind dann subjektiv ‚richtig‘, wenn man sie auch im Nichterfolgsfalle vor sich selbst rechtfertigen kann.

Es ist wohl diese angestrebte Kongruenz, die diese Studierenden nicht so scharf zwischen ‚eher pragmatischen‘ und ‚eher interessenorientierten‘ Entscheidungen und Handlungen unterscheiden lässt. Im Idealfall ist beides das Gleiche für sie. Ein schlichtes Beispiel wäre es etwa, wenn eine ‚Handlungsfähige‘ einen Leistungsnachweis erbringt, der thematisch möglichst nah an ihren aktuellen Profilentwicklungszielen liegt. Aus eigener Perspektive bewältigen diese Studierenden daher die Gestaltungsaufforderungen des Diplomstudiengangs EB vor allem mittels ihrer spezifischen Balance aus pragmatischen *und gleichzeitig* interessenorientierten Entscheidungen und Handlungen.

Deutlich wird zunehmend, so ließe sich vorläufig resumieren, dass ‚Handlungsfähige‘ offenbar über eine wichtige Ressource für die Bewältigung der Gestaltungsaufforderungen des EB-Studiums verfügen: ihren reflexiven Zugriff auf ‚Ich-Resonanzen‘. Dabei scheint sowohl der Zugriff selbst als auch die Möglichkeit, entsprechende Ziele und Bedarfe dann auch explizit abzuleiten und zu formulieren, eine Rolle zu spielen. Hinzu kommt aber auch die von diesen Studierenden deutlich formulierte Überzeugung, dass nur ‚ich-nahe‘ Entscheidungen von Bestand sind. Diese aber werden eben nur durch expliziten Zugriff auf ‚Ich-Resonanzen‘ möglich.

Wie gezeigt wurde, führt der Komplex ‚Ich-Resonanzen‘ und ‚Ich-Nähe‘ zum theoretischen Konstrukt der Metakognition. Erneut drängt sich nun die Frage auf, inwiefern derlei Kompetenzen durch das Studium erworben und/oder weiterentwickelt werden. Befragt man daraufhin die Daten, so scheint es, dass das subjektive ‚Überzeugt-Sein‘ von ‚ich-nahen‘ Entscheidungen und Handlungen als letztlich metakognitive Kompetenzen nicht nur eine lebensübergreifende, sondern auch eine sozialisationsmäßige Achse aufzuweisen scheint. Oder anders: die Studierenden entwickeln sich zwar inhaltlich und als ‚angehender Professional‘ ständig fort. Aber ihre grundsätzliche Herangehensweise an das Studium wird im Wesentlichen scheinbar bereits ins Studium mitgebracht und dort eher als weiterhin erfolgreich bestätigt.

„(...) Dann hatt ich halt immer schon so n Bild, was ich machen wollte. Das verändert sich noch. Aber ich wusste halt immer ungefähr, was könnte für mich persönlich nützlich sein, was mich interessieren könnte oder was ich machen könnte in den Bereichen. Und konnte mich dann halt immer so n bisschen hinarbeiten.“ (weiblich, 8. Semester, 25 Jahre)

Fast sieht es nach Datenlage so aus, als bestätige gerade das Diplom-EB-Studium mit seinen vielschichtigen *Gestaltungsaufforderungen*, mit seinen Anforderungen an Selbststeuerung diese Herangehensweise für ‚Handlungsfähige‘.

Zum Umgang mit immanenten Gestaltungsaufforderungen

Eine weitere Annahme dieser Arbeit war es, dass auch ‚heimliche Lehrpläne‘ bzw. ihre subjektive Wahrnehmung und Bewertung eine Rolle bei der Konstruktion eines individuellen Studienwegs spielen.

Im Theorieteil wurde hierfür die ‚im Kern normalisierte‘ Arbeitsmarktlage beschrieben, die allerdings im Bereich des Berufseinstiegs hohe Anforderungen an die EB-Studierenden zu stellen scheint. Deutlich wurde dabei auch, dass das Thema ‚Arbeitsmarkt/Berufseinstieg‘ für die Studierenden offenbar durchaus im Sinne eines ‚heimlichen Lehrplans‘ wirkt. Dies dergestalt, dass sie überdurchschnittlich stark versuchen, sich Qualifikationen und Praxiserfahrungen anzueignen, aber auch einer – mehr oder weniger vermeintlich – schwierigen Arbeitsmarktsituation und vor allem dem unklaren Tätigkeitsprofil teils beunruhigt entgegen sehen.

Die These von der ‚Unruhe‘ gegenüber dem Arbeitsmarkt trifft nur bedingt für die ‚Handlungsfähige‘ zu. Und auch hier scheint am ehesten der ‚ich-nahe‘ Zugriff auf ‚Ich-Resonanzen‘ die Ursache dafür zu sein. Diese Studierenden verwenden viel Zeit und Energie darauf, für sich zu explizieren, was sie selbst gern tun möchten in der Zukunft.

„Ja, also es war erstmal so die/die Stärken in der Schule gewesen und dann halt auch so im/im Bereich, im Freizeitbereich. (...) und dann hab ich mich informiert. Und so Personalmanagement, so was in der Hinsicht wollt ich sowieso irgendwie machen. (...) Das kam auch so n bisschen mit der Recherche fürs Studium. (...) Aber es ist schon so, wenn ich/dass ich oft da gedanken/jetzt ist es schon weniger geworden, aber zu Anfang, dass ich mir wirklich konkret Gedanken gemacht habe, so, du musst jetzt erstmal wissen, worauf du hinaus willst. Denn diese Struktur da oder die äh die Fächer, die du bis dahin belegen willst, die Seminare, die müssen ja auch irgendwie so n bisschen zielgerichtet sein.“ (männlich, 3. Semester, 21 Jahre)

Wie Vertreter/innen anderer Typen auch, geben sie zwar immer wieder an, hierzu Strukturen von außen zu benötigen, und zwar vor allem Berührung mit möglichen Praxisfeldern und Tätigkeiten. Sie bleiben dann jedoch konsequent bei ihrer Studierstrategie, indem sie sich notwendige Praxisberührungspunkte aktiv aussuchen und beschaffen. Und, fast noch wichtiger: die gesamte Auswahl und Beschaffung geschieht wieder ‚ich-nah‘, d. h. Entscheidungsresonanz für derlei Strategien ist auf metakognitiver Ebene wiederum die Kenntnis über bzw. die Entscheidung für eigene Interessen und Möglichkeiten. Dies ist, wie zu zeigen sein wird, nicht selbstverständlich. Die Studierenden sind in der Lage, sich von mehr oder weniger vermeintlichen äußerlichen Notwendigkeiten abzugrenzen bei der Frage danach, welche Tätigkeiten sie möglicherweise zukünftig ausüben möchten.

Die Entwicklung ‚ich-naher‘ Tätigkeitsziele schützt scheinbar diese Studierenden auch emotional davor, ihrem Berufseinstieg allzu beunruhigt entgegen zu sehen. Sie zeigen sich davon überzeugt, dass es erfolg versprechend sein müsse, wenn man eine Tätigkeit anziele, die zu einem passe und für die man entsprechend motiviert sei. Was man gern tue, das tue man auch gut – und davon hingen letztlich die Arbeitsmarktmöglichkeiten im individuellen Fall ab. Erneut findet sich also die typische Kombination von ausgeprägter Metakognition und starker erlebter Handlungsfähigkeit.

„Wirklich nach meinen Interessen zu gucken und auch mal n individuelles Profil eben zu erstellen. Also ich schwimm halt nicht in dem Einheitsbrei mit, sondern ich mach meins. Und wenn ich fertig bin, dann hab ich auch wirklich mein eigenes Profil, und das hat sonst keiner.“
(weiblich, 7. Semester, 24 Jahre)

Die Studierenden verbalisieren damit zumeist die Strategie gegenüber dem Arbeitsmarkt, die im Theorieteil als ‚Bottom-up- Herangehensweise‘ umrissen wurde. Weder nehmen sie, ‚was geboten wird‘, noch gehen sie an Stellen, ‚die alle haben wollen‘. Entschieden wird auf Basis der metakognitiven Kenntnis über eigene Fähigkeiten, Interessen und des derzeitigen inhaltlichen und lernerischen Entwicklungsstandes im individuellen Studienverlauf; dann werden gezielt Berührungspunkte mit der Praxis gesucht.

„Und dann halt Praktika, ähm in G. hab ich zum Beispiel n Praktikum in der Volkshochschule gemacht. Um für mich einfach genau das/das Pendant zur betrieblichen Fortbildung einfach mal kennen zu lernen. (...) Das hab ich halt ganz bewusst dann so gemacht. (...) Habe dann aber innerhalb der sechs Wochen, waren das, glaube ich, gesehen, das wäre für mich vielleicht auch ein Tätigkeitsbereich. Aber das wäre für mich, ähm, nicht so die Herausforderung, sag ich mal.“ (weiblich, 11. Semester, 30 Jahre)

Der ‚heimliche Lehrplan Arbeitsmarkt‘ ist es schließlich auch, der am deutlichsten den Eindruck gegenüber diesem Typus abmildern kann, sie verschlossen sich möglicherweise stark potenziell lehrreichen Strukturen aus der Lernumgebung. In der Tat könnte dieser Verdacht zunächst aufkommen. Wer bei der individuellen Ausarbeitung der Gestaltungsaufforderungen einzig und allein auf die eigenen ‚Resonanzen‘ vertraut, der beschneidet sich möglicherweise darin, auch eher zufällige, schicksalhafte Lernmöglichkeiten wahrzunehmen. Gerade im Bereich sich entwickelnder Tätigkeitsziele im Hinblick auf den Arbeitsmarkt zeigt sich aber, dass ‚Handlungsfähige‘ vielmehr einen Wechsel aus Aufweitungen möglicher Tätigkeitsziele einerseits und, im Falle einer focussierenden Entscheidung für ein Tätigkeitsfeld, Verengungen der individuellen Perspektive auf mögliche Tätigkeiten durchmachen. Dabei verändern und schärfen sich – oft schon bei Studienbeginn in vager Form vorhandene – Tätigkeitsziele durch Berührungen mit äußerlichen Strukturen, meist Praxiserfahrungen. Anschließend focussieren sich die Studierenden im Studium entsprechend, indem sie Lernentscheidungen (Inhalte, Veranstaltungen und teils auch Lernstrategien) auf dieses Tätigkeitsziel zuschneiden bzw. von ihm ableiten. Dieses Wechseln zwischen der Suche nach Inspiration von außen und der Außer-Acht-Lassung derselben nach

einer Focussierung eines ganz bestimmten Tätigkeitsziels findet sich zwar auch bei ‚Konflikthaften‘. Wie zu zeigen sein wird, zielt die allmähliche Focussierung von Tätigkeitszielen bei ‚Handlungsfähigen‘ jedoch vor allem auf die Realisierung von ‚Ich-Nähe‘, während sich ‚Konflikthafte‘ zumindest phasenweise von vermeintlichen oder realen äußerlichen Arbeitsmarkt-Notwendigkeiten leiten lassen.

Es lässt sich also konstatieren, dass Studierende diesen Typus‘ sich nicht durchweg vor äußerlichen Möglichkeiten aus der Studienumgebung verschließen. Sie entscheiden aber vergleichsweise bewusst, wann sie Anregungen von außen zulassen und wann sie sich im Sinne der ‚Komplexitätsreduktion‘ auf ein focussiertes ‚ich-nahes‘ Tätigkeitsziel einlassen.

Das Tätigkeitsziel spielt überhaupt eine vergleichsweise zentrale Rolle im Studienverlauf dieses Typus‘. Zielsetzungen im Studienverlauf scheinen fast immer auf eine antizipierte spätere Praxistätigkeit gerichtet zu sein. Oder anders: in hohem Maße sind Lernziele für diese Studierenden kongruent mit Tätigkeitszielen. Wie sich besonders im Vergleich mit ‚Interessen- und Bildungsorientierten‘ Studierenden zeigt, ist dies ein besonderes Charakteristikum.

Diese Tätigkeitsziele haben nun offenbar verschiedene Funktionen für den Studienverlauf von ‚Handlungsfähigen‘. Die Funktionen eines Tätigkeitsziels gehen über die rein kognitive Entscheidungshilfe dabei hinaus. Zunächst haben Tätigkeitsziele die nahe liegende ‚Leuchtturmfunktion‘ im Studium: das EB-Studium offeriert inhaltlich, lernstrategisch usw. eine Fülle von Möglichkeiten. Um diese zu strukturieren, also Gestaltungsaufforderungen zu bewältigen, wird, wie gezeigt werden konnte, im Wesentlichen auf ‚Ich-Resonanzen‘ zurückgegriffen. Diese werden nun von ‚Handlungsfähigen‘ zugespitzt in ein konkretes Ziel – fast immer ein Tätigkeitsziel. Hat nun eine Studierende ein solches (selbstverständlich möglichst ‚ich-nahes‘) Tätigkeitsziel, so kann sie von hier ausgehend konkrete Entscheidungen im Studienverlauf treffen. Damit sind ganz alltägliche Entscheidungen des Studienalltags gemeint: welches Seminar belege ich? Zu welchem Thema lasse ich mich prüfen, erarbeite ich einen Leistungsnachweis? Welche Qualifikationen und Kompetenzen benötige ich und wie komme ich daran? Welches Wahlpflichtfach wähle ich? Welchen Text im Seminar lese ich genau, welchen oberflächlicher? Usw. ‚Leuchtturm‘ für alle diese Entscheidungen scheint hier wesentlich das jeweilige Tätigkeitsziel zu sein.

„Da hab ich wirklich gedacht, das ist dein Ding. Theoretisch arbeiten und das nachher irgendwie vermitteln. So n Seminar an der Uni, das wärs. Und dann vielleicht noch promovieren und so. (...) Und jetzt hab ich ja mein Ziel, auf das ich hinarbeite, mein Diplom.“
(weiblich, 7. Semester, 24 Jahre)

Damit liegt nahe, dass ein solches Ziel auch eine wichtige Motivationsfunktion ausübt. Diese Studierenden brauchen das Gefühl, zu wissen, wofür sie etwas lernen. Dies sollte nicht mit reiner pragmatischer Zweckorientierung gleich gesetzt werden; vielmehr geht es zumindest auch darum, lebendiges und transferfähiges Wissen anzueignen. Das Tätigkeitsziel begleitet die Studierenden bei der konkreten Wissensaneignung scheinbar motivational. Das geht bis zu kleineren Selbstmotivationsstrategien, etwa die Vorstellung, eines Tages vor der Gruppe zu stehen bei der Aneignung etwa von didaktischem Theoriewissen.

Im Verlauf der Datenarbeit wurde diese motivationale Funktion von Tätigkeitszielen auch als ‚Profi-Werdung‘ bezeichnet. Ein Professional zu sein, in einem Tätigkeitsfeld ‚mitzumischen‘, all dies löst bei diesen Studierenden angenehme Gefühle und Lernmotivation aus. ‚Profi-Werdung‘ steht in einem Sinnzusammenhang zum Tätigkeitsziel und beschreibt damit seine mögliche motivationale bzw. auch emotionale Dimension. Ein Tätigkeitsziel wirkt nicht nur klärend auf kognitive Lernentscheidungen im Studium, es konkretisiert auch, in welcher Form ich mich in Zukunft, als Teil der (arbeitenden) Gesellschaft möglicherweise einordnen kann. Es zeigt mir, damit, ‚wer ich sein werde‘ – oder auch ‚dass ich jemand sein

werde'. An dieser Stelle füllt diese Dimension des Tätigkeitsziels möglicherweise die Lücke, die die Unmöglichkeit einer Professionsbeschreibung ,der' Erwachsenenbildner/in lässt. Dies würde dann auch darauf verweisen, dass eine Art ,gesellschaftliche Einordnung' im Sinne eines von außen erkennbaren und nach außen kommunizierbaren Professionsprofils überhaupt aus motivational-emotionaler Sicht wichtig für den Studienverlauf sein könnte. Dabei scheinen diese Muster der Selbstmotivation im Sinne einer antizipierten Professionalität bei ,Handlungsfähigen' teilweise bereits vor dem Studium vorzuliegen.

„Ich glaube, ich hab halt immer ganz viel gearbeitet. Neben der Schule. Und zwar ähm war das dann eher so, dass ich fünf Tage die Woche gearbeitet habe. In vier verschiedenen Bereichen. Und am besten abends auch noch irgendwas. Und dann wusst ich halt ungefähr, wies läuft. Wie das später ist. Dann hab ich halt ähm, hatt ich halt immer schon so n Bild, was ich machen wollte. (...) Das verändert sich natürlich immer noch.“ (weiblich, 8. Semester, 25 Jahre)

Das fehlende klar erkennbare Professionsprofil ,der' Erwachsenenbildner/in wird damit durch ein subjektiv tragfähiges Bild von sich selbst als zukünftigem ,Profi' abgeschwächt. Möglicherweise geht es diesen Studierenden auch nicht in erster Linie darum: sie suchen vor allem ein ,ich-nahes' Bild von sich in der beruflichen Zukunft, indem sie sich selbst spiegeln können. Dafür spricht auch, dass je nach individuellem Stand im Studium durchaus verschiedene solcher Bilder nebeneinander existieren können. Auch wandelt sich, wie gesagt, so ein Bild durchaus im Studienverlauf. Und schließlich sind sich diese Studierenden der Vorläufigkeit und möglicherweise auch Inkongruenz mit ihrer tatsächlichen zukünftigen Realität nur zu bewusst.

„Also, wenn ich mir überlege, was mach ich denn in zwei Jahren oder so was, dann hab ich natürlich Bilder von mir im Kopf. Aber glaub ich ganz unterschiedliche Bilder. Also ich seh mich da nicht nur mit Labtop in der Hand und ähm Hosenanzug und Kofferchen am Flughafen oder so was. ((leise)) (Wobei da n ganz nettes Bild ist) ((Lachen)). Aber ähm aber ich könnt mich da auch gut vor meiner eigenen Firma sehen oder sonst irgendwas. Also ich glaub, das sind/das sind alles, aber das sind alles nur Traumbilder. Ich glaub, ich lauf ganz normal in Jeans irgendwie in einem großen Bauklotz und ((lachend)) mach da meine acht Stunden.“ (weiblich, 8. Semester, 25 Jahre)

Diese doppelte bzw. mehrfache Form des Zukunftsentwurfs verweist aus konstruktivistischer Perspektive erneut auf die auch motivational-emotionale Funktion von Tätigkeitszielen für ,Handlungsfähige'. Tätigkeitsziele geben nicht nur metakognitive Zielentwürfe ab, aus denen heraus aktuelle Lernentscheidungen sinnvoll möglich werden. Sie stellen im Sinne einer ,Profi-Werdung' darüber hinaus kommunizierbare Verortungen von ,mir in der Arbeitswelt' dar, für die zu arbeiten und zu lernen es sich lohnt.

Ein zweiter Komplex der im Theorieteil dargestellten ,heimlichen Lehrpläne' ist das Verhältnis Theorie-Praxis. Die Vorstellungen, die ,Handlungsfähige' hier äußern, erscheinen überraschend einmütig. Sie können an dieser Stelle durchaus als eine ,subjektive Lerntheorie', wie sie im Theorieteil als personale Voraussetzung selbst gesteuerten Lernens angeführt wurde, verstanden werden. Denn für ,Balancierender/innen' ist das Studium, auch die konkrete Wissensaneignung, untrennbar verbunden mit Tätigkeitszielen und ,Profi-Werdung'. Zunächst berichten alle Interviewten diesen Typus' von großem Interesse an Theorieinhalten. Dabei erscheint es auf den ersten Blick widersprüchlich, wie sehr sie dieses Interesse letztlich als ,zweckfrei' umschreiben. Das Interesse ist dann bereits vor dem Studium vorhanden gewesen, erhält aber gerade durch die Freiräume, die das EB-Studium bildet, enorme intrinsische Motivationsschübe. Es scheint lustbesetzt zu sein, sich überhaupt mit Theorie zu befassen, durchaus auch unabhängig vom jeweiligen Inhalt.

„Und also klar, wenn mich das Thema dann total interessiert/also ich hab auch gemerkt, mittlerweile im Studium, dass mich auch richtig emotionale Themen so reinhauen kann. Dass ich da richtig *hochgehe* bei einigen Sachen und auch richtig mitdiskutiere. So Feuer und

Flamme. Also das/so vorher war mir das auch gar nicht so bewusst. (...) Ich glaube, weil es in der Schule halt auch häufiger dann auch stärker gelenkt war. Weil es dann auch um mündliche Noten ging, mündliche Beteiligung. (...) (Jetzt: aufs Studium bezogen, D. B.) So weil/weil es geht ja nun nicht darum, dass jeder mal was gesagt hat, sondern dass wirklich nur der was/der was sagen will und der/der was beitragen möchte.“ (weiblich, 7. Semester, 24 Jahre)

Typisch für diese Studierenden ist es dann aber wiederum – wie oben schon gezeigt -, dass sie auffällig oft theorienahe Tätigkeitsziele entwickeln, etwa eine Universitätskarriere. Hierin zeigt sich dann auf den zweiten Blick erneut, wie wenig ‚Handlungsfähige‘ subjektiv zwischen der äußerlichen pragmatischen Notwendigkeit nicht nur von Formalia eines Studiums, sondern auch einer angezielten Berufstätigkeit einerseits und ihren eigenen Interessen andererseits unterscheiden. Das Bild, das sich ergibt, lässt auf die Überzeugung schließen, dass Erfolg mit innerer Leidenschaft für eine Tätigkeit zusammenhänge. Daher lässt sich weder eindeutig aussagen, dass diese Studierenden das Studium pragmatisch als ein Hinarbeiten auf die Realisierung von Tätigkeitszielen betrachten. Noch handelt es sich um Studierende, die völlig frei von Verwendungsinteressen Theorie aneignen. Aus subjektiver Sicht dieser Studierenden ist eine Balance aus beidem, wenn nicht ohnehin gegeben, so doch fast immer machbar.

Den Theorie-Praxis-Zusammenhang, in einschlägigen Diskussionen ja eher als indirekt gesehen, beschreiben sie im Sinne einer wechselseitigen Existenzberechtigung, wobei aber vor allem Theorie diese stark aus der Praxis bezieht. Paradoxerweise also wird ein mehr oder weniger direkter Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis angenommen, der sich in Diskursen um das Theorie-Praxis-Verhältnis rund um pädagogische Studiengänge so nicht findet. Daraus abgeleitet müsste man bei den Studierenden eher Enttäuschung erwarten: der vergleichsweise direkte Zusammenhang findet sich so möglicherweise ja nicht im Studium wieder. Wie schon gesagt, zeigen sich ‚Handlungsfähige‘ jedoch vergleichsweise zufrieden mit dem Studium und ihren wahrgenommenen Lernfortschritten.

Als Erklärung finden sich folgende Anhaltspunkte. Zunächst kann nicht davon ausgegangen werden, dass das EB-Studium keinen Praxisbezug aufwiese, nur weil der Theorie-Praxis-Zusammenhang in einschlägiger Literatur eher als indirekt bzw. vermittelt gesehen wird. Zur reinen Theorie kommt vielmehr im Studium eine didaktische Komponente, d.h. eine auf Praxis bezogene Sinnkonstruktion in Theorie, wie sie diese Studierenden suchen, wird zumindest ansatzweise im Rahmen von Veranstaltungen ermöglicht (etwa durch Beispiele, Diskussionen usw.).

Hinzu kommen Anhaltspunkte aus den Interviews, die mit ‚Handlungsfähigen‘ geführt wurden. Es zeigt sich, dass diese Studierenden auch hier die gegebenen Gestaltungsfreiräume nutzen, indem sie sich vor allem mit solcher Theorie befassen, in der sich naturgemäß ein Bezug zur Praxis findet. Dies gilt beispielsweise für Motivationspsychologie oder Methodenwissen. Negativ zugespitzt könnte man sagen, dass hier gegebene Freiräume dazu führen, dem indirekten Theorie-Praxis-Zusammenhang ‚auszuweichen‘. Jedoch muss man abschwächend sehen, dass diese Studierenden sich selbst als schnell zu interessieren bezeichnen und nach eigenen Angaben gern und viel lernen möchten. Sie sehen sich als Personen, die trotz allem Pragmatismus gern intensiv Wissen aneignen. Nach eigenen Angaben tun sie dies auch. Ihre Themenwahl bewegt sich, wie gezeigt wurde, im Spannungsraum zwischen inhaltlichem Interesse und eher pragmatischen Entscheidungen, wobei sie selbst beides als stark kongruent erleben. Die Fähigkeit, sich schnell für etwas zu interessieren, führt sie dann immer wieder auch auf das eine oder andere Wissensterrain, das, zumindest eine Zeit lang, nicht sofort einem pragmatischen Zweck zugeordnet wird. Hinzu kommt, dass sie, gemäß ihrem eigenständigen ‚Studienmotto‘, sich selbst als hauptsächlich verantwortlich für die Konstruktion von Theorie-Praxis-Zusammenhängen sehen. Dies ist,

neben den für sich wichtigen Aspekten der ‚Professional- Werdung‘ und der Tätigkeitsziele, ein weiterer Grund für ihr überdurchschnittliches Engagement für Praxiserfahrungen neben dem Studium. Sie versuchen, sich den Referenzboden für Sinnkonstruktionen in Theorie zu suchen. Dies scheint subjektiv auch gut zu gelingen.

Damit ist, neben der Lieferung von Existenzberechtigung für Theorie, eine weitere Funktion von Praxis benannt: sie kann Theoriewissen sinnreich und lebendig machen.

„Oder im Seminar saß und dachte/hab das gehört und gesagt, das ist die und die Situation im Kurs. Und jetzt kannst du die auch einordnen. Also es warn halt häufig so Aha-Effekte (...)“
(weiblich, 7. Semester, 24 Jahre)

Die ‚subjektive Lerntheorie‘ dieser Studierenden ist dann eine der wechselseitigen Verfeinerung von Wissensaneignung einerseits und ‚Profi-Werdung‘ andererseits. Die Studierenden strukturieren über ein Tätigkeitsziel ihre Studieninhalte. Sie suchen sich dann die Möglichkeit zu Praxiserfahrungen (durchaus auch unabhängig von formalen Vorschriften wie Praktika bzw. darüber hinaus – je nach Bedarf). Diese verändern wieder die Perspektive auf Theorie; die Studierenden berichten regelmäßig, nach einem Praktikum oder entsprechenden Job ‚anders‘, also gezielter und mit mehr Ansatzpunkten für Sinnkonstruktion an Theorie heranzugehen.

Die Rolle von einschlägigen Praxiserfahrungen mindestens während des Studiums kann daher für Studierende diesen Typus‘ scheinbar nicht hoch genug veranschlagt werden. Praxis ist letztlich auch Quelle der Motivation für die Befassung mit Theorie und kann zu regelrechten Flowerlebnissen führen. Dabei zeigt sich eine weitere mögliche Funktion von Praxiserfahrungen für ‚Interesse-Pragmatismus- Balancierender/innen‘, nämlich die Lieferung von Ankerplätzen für die anschließende Befassung mit Theoriewissen. Die Studierenden finden, so betrachtet, in erlebter Praxis eine Art Basiswissen, das sie anschließend theoretisch vertiefen und verfeinern.

Und schließlich ist Praxis damit inhaltlicher Themenlieferant für die Ausgestaltung des Studiums. Wiederholt berichten die Studierenden, ohne bestimmte Praxiserfahrungen hätten sie im Studienverlauf inhaltlich andere Wege genommen.

Doch das beschriebene Theorie-Praxis- Verhältnis wird auch umgekehrt als fruchtbar erlebt. Zwar wird Praxis die Möglichkeit zugeschrieben, ohne Theorie existieren zu können (im Gegensatz zu umgekehrt), aber sie wird durch Theorie in den Augen dieser Studierenden fundiert. Sich mit Theorie vertieft zu befassen, wird damit als Qualifikation, als ein Zeichen von späterer Professionalität verstanden. Teilweise haben die Studierenden es bereits im Rahmen von Praxiserfahrungen erlebt: Theorie kann praktisches Handeln ‚aus dem Bauch heraus‘ zu begründetem, fundiertem Handeln machen. Sie kann aber auch zu neuen Sichtweisen auf Praxis, zu konkreten Veränderungen im Sinne von Qualitätsverbesserungen führen.

„Und ähm, also ich *arbeite* in der Praxis. Und merke/und hab einfach bei/in/in manchen Situationen bei der Arbeit hatte ich dann auf einmal ein Aha-Erlebnis, dass ich dachte, das hast du in nem Seminar gelernt.“ (weiblich, 7. Semester, 24 Jahre)

„Also ähm auch je mehr ich gearbeitet habe. Hab ich dann gemerkt, dass die Theorie/aber dass es dann zwei verschiedene Bereiche sind. Also dass die Theorie also ohne Praxis ähm auch einfach nur Theorie ist. Und dann ähm oft nicht/nicht richtig angewendet werden kann, wenn man nicht die Praxiserfahrung hat. Also ich hab halt in der Praxis, vor allem, also ich war halt ein Jahr raus aus m Studium, hab bei R. (großer technischer Konzern, D. B.) zwei Praktika gemacht hintereinander. Und ähm da hab ich mich dann ganz doll gefreut, weil ich halt Sachen aus m Studium anwenden konnte. Und das halt auch genau richtig war.“
(weiblich, 8. Semester, 25 Jahre)

Bemerkenswert ist dabei zunächst schon, dass ‚Handlungsfähige‘ überhaupt auf eine so elaborierte und auch begründete subjektive Vorstellung vom Theorie-Praxis- Zusammenhang

zurückgreifen können. Letztlich handelt es sich auch hier um geäußertes metakognitives Wissen, so, als könne eine solche klar formulierbare subjektive Theorie dabei helfen, Wissen anzueignen bzw. Sinn in ihm zu konstruieren. Die Studierenden können mögliche Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis für sich verbalisieren, damit werden auch mögliche Anknüpfungspunkte zwischen Theorie und Praxis für sie greifbar.

Mit ‚Uni-Bluff‘ gibt es keine wirklichen Schwierigkeiten. Wohl aber stellen sich diese Studierenden nach dem Statusübergang von der Schule zur Hochschule bewusst vor die Aufgabe, ein Gefühl für mögliche ‚Niveauunterschiede‘ zu entwickeln. Sie gehen die Aufgabe dann so an, wie man es von ihnen erwarten würde: sie begeben sich bewusst in Situationen, die sie hier herausfordern. So wird verschiedentlich berichtet, den Erwerb der ersten Leistungsnachweise ganz bewusst als einen ‚Niveautest‘ einzusetzen. Teils reicht die Strategie bis zu aktiver Einforderung von Rückmeldungen, die ohne diese Einforderung so nicht erfolgt wären.

„Ja, und vom Niveau her, vom Referat halten ist natürlich ne Umstellung, dass man so lange halten muss. (...) Und das sind natürlich dann schon viel größere Mengen, die man da auch lernen muss. (...) Da wurde einem schon die Angst genommen. Danke ich. Und ja, dafür war das für mich jetzt nicht so, dass ich gesagt habe, das war für mich jetzt so n riesiger Sprung.“
(männlich, 3. Semester, 21 Jahre)

In der Regel stellen ‚Handlungsfähige‘ schließlich fest, dass sie das für sie sichtbar gewordene Niveau leisten können. Damit ist das universitäre Terrain zu ihrem eigenen geworden. Das drohende Gefühl, von einem verlangten Leistungsniveau ausgeschlossen zu sein, ist abgewendet. Hieran sind zwei Dinge im Typenvergleich bemerkenswert. Erstens das subjektiv positive Ergebnis, das Terrain nun zu kennen und nicht mehr fürchten zu müssen. Wenn es ein Phänomen wie ‚Uni-Bluff‘ geben sollte, dann begleitet es zumindest diesen Typus nicht sein gesamtes Studium hindurch. Wie sich zeigen wird, gibt es durchaus Studierende, die sich insbesondere gegenüber – realen oder vermeintlichen – ‚wissenschaftlichen‘ Leistungsanforderungen und abstrakten theoretischen Inhalten über das gesamte Studium hinweg eher distanziert erleben.

Zweitens ist die *strategische* Herangehensweise an diese Problematik interessant. Die Studierenden gehen die Aufgabe für sich offen an, d. h. sie weichen nicht aus, sondern möchten selbst ein Gefühl dafür entwickeln, was verlangt wird und entwerfen dafür teils fast eine kleine ‚Strategie‘. Daraus könnte geschlossen werden, dass sie ein grundsätzliches Selbstbewusstsein bereits mit ins Studium einbringen, das ‚universitäre Leistungsniveau‘ halten zu können – wenn sie erst herausgefunden haben, wo genau es liegt. Anstatt dem ‚Uni-Bluff‘ zu unterliegen, ist für sie die Erfassung und Umsetzung des ‚Niveaus‘ bzw. dessen, was ‚wissenschaftlich‘ sein könnte, also zuvorderst eine Aufgabe, die es zu lösen gilt; danach gehört man dann so weit zur ‚Scientific Community‘, wie es eben für das eigene Studium notwendig ist. Habitustheoretisch gedeutet könnte dies ein Zeichen dafür sein, dass diese Studierenden von Haus aus einem Studium näher stehen als möglicherweise andere Typen. Darauf verweist auch, dass ‚Interesse-Pragmatismus- Balancierender/innen‘ aus meist akademischen Elternhäusern kommen und bei der Studienwahl bereits von entsprechenden Angehörigen beraten werden. Die Universität zum ‚eigenen Terrain‘ zu machen ist daher für sie möglicherweise ein kleinerer Schritt als für andere Studierende.

Und doch finden sich hier auch Verletzlichkeiten. Gemäß der grundsätzlichen Herangehensweise von ‚Handlungsfähige‘ an ihr Studium findet sich ihr wunder Punkt jedoch eher in der Perspektive auf sich selbst und die eigenen Handlungen: ihnen ist ihr Lerner selbstbild wichtig. Es ist ihnen wichtig, sich selbst nicht die falschen Entscheidungen oder etwa Faulheit vorwerfen zu müssen. Dies Phänomen muss aber von ‚Uni-Bluff‘ unterschieden werden. Während beim ‚Uni-Bluff‘ die widrige äußere Umgebung vom

Betreten des Terrains abhält, ist das Lerner selbstbild dieses Typus' nur durch eigenes (Fehl-)Handeln verletztlich. So gewendet widerspricht die Verletzlichkeit des Lerner selbstbildes nicht dem großen Selbstbewusstsein, das diese Studierenden letztlich in die Universität mitbringen.

„Ich hab gedacht, ich hätte ein Semester überzogen oder müsste ein Semester überziehen. (...) Ich war kreuzunglücklich, als ich gemerkt habe, nachdem ich ähm ein Semester wieder da war, ähm. (...) Und dann wars n riesenschwerer Schritt, zu sagen, nein, ich verlänger um ein Semester.“ (weiblich, 8. Semester, 25 Jahre)

Das im Theorieteil beschriebene unklare Kerncurriculum des Studiengangs verhält sich zu diesem Typus ähnlich wie ‚widrige Rahmenbedingungen‘ des Studiums. Die Studierenden nehmen es bewusst wahr und bewerten es eher negativ, lassen sich davon jedoch nicht demotivieren. Dies überrascht wenig: Hauptstrukturierer von Wissen, Hauptauswahl- und Bewertungskriterium sind sich diese Studierenden selbst, mit ihren in ‚ich-nahen‘ Lern- bzw. Tätigkeitsziele umformulierten Interessen.

Allerdings lassen sich insbesondere in der Studieneingangsphase bzw. in den ersten Semestern hin und wieder auch im Theorieteil schon hypothetisch angenommene Tendenzen finden, sich eher Fächern zuzuwenden, die eine deutlichere Wissensstruktur aufweisen. Noch ohne ein voll ausgeprägtes Tätigkeitsziel und nur mit den ‚eigenen inhaltlichen Interessen‘ ausgestattet, möchten die Studierenden sich offenbar vor allem mit solchem Wissen befassen, dem sie unmittelbar Struktur und Nutzen abringen können. Und getreu ihrer schon früh einsetzenden Fähigkeit, sich die Studienumgebung selbst zu gestalten, belegen sie in einem solchen Fall auch hauptsächlich entsprechende Veranstaltungen.

„Ich war/ich war denn eher von den rein pädagogischen Sachen ähm bei bestimmten Seminaren/nicht genervt, aber ich hab mir bei manchen Sachen halt gedacht, was/was wird das hier. Also was soll ich ähm später damit anfangen. (...) Also ich hab/ich hab/äh fand Psychologie ähm viel interessanter am Anfang. Also es war/war irgendwie ähm fand ich besser oder aufschlussreicher.“ (weiblich, 8. Semester, 25 Jahre)

Damit ist hier nicht so sehr das Fehlen eines Kerncurriculum das Problem, sondern eher der Mangel an Möglichkeiten, Wissen innerhalb einer Disziplin bzw. disziplinübergreifend in eine subjektiv sinnreiche Struktur zu bringen. Dies dürfte eine erheblichen motivationalen Bremse darstellen, weil die Entwicklung einer strukturierten Wissensbasis im andragogischen Diskurs wiederholt als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Selbststeuerung in Lernprozessen angesehen wird.

Wie gezeigt werden konnte, lösen sich diese Studierenden später weitgehend von diesem Muster. Anfangs durchaus im Sinne eines ‚Vertrauensvorschubs‘, es werde schon noch spezielleres Wissen auftauchen, in dem leichter subjektiver Sinn zu konstruieren sei, motivational überbrückt. Die Studierenden verhalten sich dann teils im Sinne von ‚Compliance‘, studieren hier also tatsächlich einmal eher ‚ich-fern‘ das, was eben angeboten wird, jedoch immer in der Intention, spätestens im Hauptstudium wieder zu mehr ‚Ich-Nähe‘ zurückkehren zu können. Diese Phase hält tatsächlich höchstens zwei bis drei Semester an, denn die Interaktion aus ‚Ich-Resonanzen‘ und Studienumgebung⁷⁴ schärft allmählich immer deutlicher individuelle Tätigkeitsziele, die wiederum bestimmte angebotene Wissensinhalte des Studiums immer begründeter in den Focus der Studierenden rücken lassen. Oder anders: die Interaktion aus ‚Ich-Resonanzen‘ und Studienumgebung führt zu begründeterer Auswahl von Wissensinhalten, aber auch dazu, in immer mehr Inhaltsbereichen Sinn konstruieren zu können.

„Und ähm dadurch/ich hab halt in der Praxis dann halt auch mehrere Bereiche kennen gelernt. Oder auch nur, wenn ich die Nachbarabteilungen (des Praxisunternehmens, D. B.) gesehen

⁷⁴ Speziell für diesen Typus muss noch einmal deutlich betont werden, dass unter ‚Studienumgebung‘ aus subjektiver Sicht dieser Studierenden keineswegs nur das Studium im engeren Sinne zu verstehen ist. Darunter fallen hier vielmehr auch etwa Praxiserfahrungen.

habe oder so was. Und wusste dann, aha, die machen das. Und ähm wie kann ich das jetzt im Studium rauskriegen, was ich da wissen möchte. Und hab dann halt wirklich gezielt geguckt. Also zum Beispiel Kultur und Identität hab ich halt vorher nie belegt. Wär ich auch nie auf die Idee gekommen, das zu machen.“ (weiblich, 8. Semester, 25 Jahre)

Abschluss: selbst gesteuertes EB-Studium bei ‚Handlungsfähigen‘

Es lassen sich für diesen Typus verschiedene Charakteristika extrahieren, die im Theorieteil unter ‚Lernstrategien‘ fixiert wurden. Deutlich wird insbesondere für ‚Handlungsfähige‘, wie stark sie auf einer übergreifenden Planungsebene agieren. Im Sinne der von Horst Siebert oben referierten ‚Gestaltungskompetenz‘ reflektieren und planen sie flankierend zur Wissensaneignung und zu Erfüllung der ‚formalen Reststruktur‘ ständig das berufliche und inhaltliche Profil (beides hängt ja für sie eng zusammen), das sie erreichen möchten. Das heißt, über Wissensaneignung und eigentlicher, auf Lernprozesse bezogener Metakognition findet sich eine weitere Reflexions- und Handlungsebene: die der übergreifenden, längerfristigen Profilentwicklung. Über sie scheint es möglich zu werden, inhaltliche und strategische Lernhandlungen subjektiv sinnreich in Einklang zu bringen. Auch motivationale und volitionale Strategien stehen damit im Zusammenhang, da, wie gezeigt werden konnte, Motivation vor allem durch Tätigkeitsziele erhalten wird.

Wichtig scheinen auch selbstwerterhaltende Strategien zu sein, jedoch lediglich in Bezug auf das Lerner selbstbild. Wie gezeigt werden konnte, wird dies einerseits durch großen Fleiß und starkes Engagement für die eigenen Ziele erreicht, also indem die Studierenden versuchen, ihrem Lerner selbstbild im Studium so weit wie möglich zu entsprechen. Gelingt dies einmal nicht, ist das Lerner selbstbild in Gefahr, was vor allem emotionale Reaktionen auszulösen scheint. In einem solchen Fall wird eine weitere Strategie entwickelt, nämlich die der veränderten Perspektive auf das, was eine ‚gute Lerner/in‘ überhaupt ausmachen soll. Ähnlich den ‚Reifungsprozessen‘, die schon für die Studienwahlphase bei einzelnen Vertreter/innen dieses Typus‘ gefunden wurden, ist auch dies als eine kleine ‚Reifung‘ zu lesen. Denn die Studierenden ‚emanzipieren‘ sich von dem, was sie als Lerner/innen sein zu müssen glauben.

‚Handlungsfähige‘ sind, dies entspricht bisherigen Forschungsergebnissen zum selbst gesteuerten Lernen, gut darin, Ressourcen zu identifizieren und zu nutzen, die für ihr selbst gesteuertes Studium nützlich sind. Von Beginn an fügen sie sich sozial gut ins Studium ein, d. h. ihnen fällt es leicht, soziale Kontakte zu Kommiliton/innen zu knüpfen. Diese sind dann tragfähig etwa für den reflexiven Austausch über Lernstrategien und übergreifende Profilentwicklung, aber auch für selbst organisiertes Lernen, etwa Lerngruppen für Prüfungen.

Bei spezielleren Lernbedarfen identifizieren und aktivieren sie ohne große Mühe auch ungewöhnlichere Lerngelegenheiten, wie beispielsweise die ‚Experteninterviews‘ mit Praktiker/innen für das Lernziel ‚Wie entwickle ich ein Seminar?‘. Aber auch das universitäre Supportangebot wird vergleichsweise gut ausgeschöpft. Die Studierenden konsultieren stark Sprechstunden der Lehrenden oder Beratungseinrichtungen der Universität.

Das Bild, das sich hier von der Nutzung der Ressourcen zeichnet, bestätigt, dass gerade geübtere selbst gesteuerte Lerner/innen Ressourcen für sich nutzen. Bringt man es mit der schon herausgearbeiteten starken ‚metakognitiven Bewusstheit‘ der Lernentscheidungen dieses Typus‘ in Verbindung, dann liegt die Vermutung nahe, dass der Identifizierung und Nutzung der individuell richtigen Ressourcen immer eine Bedarfsexplikation vorangeht, d. h. der Zugriff auf ‚Ich-Resonanzen‘ und die Ableitung eines Bedarfs.

Was sich anhand der Bewältigung immanenter Gestaltungsaufforderungen im EB-Studium durch ‚Handlungsfähige‘ außerdem zeigt, ist ihre ausgeprägt metakognitive

Herangehensweise ans Studium, die scheinbar in ihrer Grundstruktur bereits ins Studium mitgebracht wird und mindestens *auch* auf bestimmten übergreifenden Kompetenzen basiert, die auch die allgemeine Herangehensweise an Aufgaben und Anforderungen des Lebens dieser Studierenden zu charakterisieren scheint. ‚Balancierender/innen‘ zeigen von Beginn an einen vergleichsweise selbstverständlichen Zugriff auf ‚Ich-Resonanzen‘, also auf ihre inhaltlichen und zukünftig beruflichen Interessen, ihr Lerner selbstbild, ihre Lernstrategien usw. Diese bringen sie reflexiv mit den subjektiv wahrgenommenen Gestaltungsaufforderungen des EB-Studiums in Verbindung. Man könnte also sagen, dass diese Studierenden einen hohen Grad an ‚metakognitiver Bewusstheit‘ ins Studium einbringen.

Während aber die grundsätzliche Herangehensweise im Studium ihre allererste Entsprechung – nach Schulerfahrungen – zu finden scheint, verändern sich die metakognitiven Wissensdimensionen ständig. Sie scheinen über metakognitive Steuerungs- und Kontrollmechanismen ständig mit äußeren Erfahrungen in Berührung gebracht zu werden und mit ihnen in Wechselwirkung zu stehen. Einerseits helfen sie, Gestaltungsaufforderungen subjektiv begründet und strukturiert zu erschließen. Andererseits wirken auch äußerliche Erfahrungen wie etwa bestimmte Seminare, Praxiserfahrungen usw. verändernd auf diese Wissensbestände. Auch diese Veränderungen wirken den Erzählungen zufolge relativ bewusst und verbalisierbar.

Deutlich wird aber auch erneut das Kriterium der ‚Ich-Nähe‘. Eine auf metakognitiver Ebene getroffene Gestaltungsentscheidung könnte nämlich durchaus eher ‚ich-fernen‘ Inhalts sein, etwa wenn eine Student/in sich ein Tätigkeitsziel wählt, das mit ihren eigenen inhaltlichen Interessen wenig zu tun hat, weil sie der Ansicht ist, es verschaffe ihr einen sicheren Job. Auch wenn das Kriterium ‚sicherer Job‘ ein bestimmtes Interesse der Student/in spiegelt, so stellt es doch eine Entscheidung fern von eigenen inhaltlichen Interessen, von dem, was auch noch möglich wäre, dar. Oder anders: metakognitive Prozesse müssen scheinbar nicht zwingend mit der ‚Ich-Nähe‘ von Lernentscheidungen korrespondieren. ‚Ich-Nähe‘ scheint hingegen aber einen Zusammenhang zu Studienzufriedenheit und Motivationserhalt aufzuweisen. Besonders im Umgang mit ‚heimlichen Lehrplänen‘, also unausgesprochenen Anforderungen, zeigt sich, wie zentral offenbar die subjektiv wahrgenommene ‚Ich-Nähe‘ einer Gestaltungsentscheidung für die Studienzufriedenheit sein kann. Am Beispiel des folgenden Typus‘, dem der ‚Konflikthaften Tätigkeitsziel- Alternierender/innen‘, wird sich dies konkretisieren.

5.2.2. Selbst gesteuertes Studium bei ‚Konflikthaften‘

„Mir ist jetzt der akademische Abschluss nicht mehr so wichtig.
Und im Moment hab ich ja auch wieder n Ziel, wo ich gerne hin möchte,
aber während des Studiums zwischendurch
wusste ich ganz häufig auch nicht, was mir das jetzt bringt.“
(Studentin, 26 Jahre, im Interview)

Diese Studierenden teilen mit dem vorangegangenen Typus das grundsätzliche Interesse an den Inhalten des EB-Studiums sowie die subjektive Wichtigkeit, die sie Tätigkeitszielen als ‚Leuchttürme‘ und ‚Motivierer‘ für die Bewältigung von Gestaltungsanforderungen zuschreiben. Ihr Verhältnis zum eigenen Studium ist jedoch immer wieder motivationalen Höhen und Tiefen ausgesetzt und insgesamt nicht konfliktfrei. Dies scheint aus einem grundsätzlich anderen übergreifenden Handlungsmuster gegenüber dem Studium zu resultieren, das man unter dem Motto fassen könnte:

- „Meine Suche nach meinem eigenen Profil wird durch die Beschaffenheit des EB-Studiums erschwert“.

5.2.2.1. Kurzcharakterisierung

Diese Studierenden zeigen eine im Vergleich große Offenheit gegenüber dem, was ihnen im Umfeld des Studiums begegnet und geboten wird. Schon bei der Studienwahl zeigt sich keine so klare Focussierung ‚ich-naher‘ Ziele, deren Verfolgung dann von äußeren Einflüssen abgeschirmt werden könnte. Vielmehr öffnen sich diese Studierenden teilweise gar bewusst, so, als erhofften sie sich aus ihrem Umfeld im EB-Studium berufliche Identitätsangebote, eine Struktur im vorhandenen Wissen und die Sicherheit, ‚das Richtige‘ zu tun. Obwohl diese Offenheit durch die Studierenden begründet wird und, vor allem zu Studienbeginn, nicht unberechtigt erscheint, erschwert sie ihnen doch die Ausfüllung der beschriebenen Gestaltungsanforderungen des EB-Studiums auf Basis ihrer eigenen Ziele, Interessen, Fähigkeiten usw. Es erscheint logisch, dass schwierige Rahmenbedingungen, ‚heimliche Lehrpläne‘ und die brüchige Identität des EB-Studiums diese Studierenden besonders deutlich – und ihnen mehr oder weniger bewusst – in ihrem Studienverlauf beeinflussen.

Wichtigstes Kennzeichen der angesprochenen motivationalen Schwankungen im Studienverlauf ist der vergleichsweise häufige Wechsel von inhaltlichen Schwerpunkten, die zumeist in mehr oder weniger konkreten Tätigkeitszielen gerinnen.

„Naja, also ganz klar, dass ich mich wieder irgendwie zwischendurch gesehen habe und es war wieder, ja, also ich wusste/ich hatte wieder neues Ziel vor Augen, was ich ganz interessant fand und wo ich auch wirklich bestimmt ne Menge gelernt habe auch praktisch wieder in einem ganz anderen Bereich, aber doch für mich festgestellt habe, dass wirklich so n ähm ((5)) na ja, also so dieses/vielleicht auch, weil ich dann vergleicht habe, wie ist die Arbeit im Krankenhaus und wie ist die Arbeit wirklich bei ner Bausparkasse. Ne, und. Das sind ja auch wirklich zwei komplette Extreme.“ (weiblich, 7. Semester, 26 Jahre)

Ein klar umrissenes Tätigkeitsziel ist zu Studienbeginn nicht vorhanden. Solche Ziele wollen diese Studierenden aus Inhalten oder anderen Berührungspunkten mit ihrem Studium generieren. Über die gesamte Studienspanne wird dann ein grober Bogen erkennbar, während dessen die Studierenden vergleichsweise diffuse soziale Studien- und Berufsmotive zunächst aufgrund pragmatischerer Arbeitsmarkterwägungen in eher ‚ich-ferne‘ Tätigkeitsziele übergehen lassen. Diese Entfernen sie letztlich zeitweise vom Zugriff und von der Umsetzung wichtiger ‚Ich-Resonanzen‘. Oder anders: Pragmatismus und ‚Ich-Resonanzen‘ werden hier nicht in gleicher Weise subjektiv als kongruent erlebt wie beim eben beschriebenen Typus. Dass derlei Ziele nicht mit den pragmatischen Überlegungen und Handlungen des vorangegangenen Typus‘ vergleichbar sind, zeigt sich vor allem darin, dass ‚Konflikthafte‘, wenn das Studium vorangeschritten ist, schließlich mehr oder weniger ausgeprägt krisenhafte Zeiten durchzustehen haben, die von motivationalen Engpässen bis zu längerer Absenz reichen können. Diese haben ihre Ursachen in subjektiv negativ verlaufenden Kontakten mit der im Moment angezielten (‚ich-fernen‘) Praxis, manchmal auch in einem Unwohlsein gegenüber der studierten inhaltlichen Breite. Solche ‚Krisen‘ können dann in kleinerer Form mehrfach auftreten oder in einer größeren Krisenphase im fortgeschrittenen Hauptstudium, meist um das fünfte bis siebte Semester herum, gipfeln.

„Naja, es war schon also es/na ja, ich hab dann schon gedacht, oh mensch, wo führt dich das noch hin? Ne, also ich bin dann immer ganz schnell mit ganz viel Begeisterung dabei und finde das ganz toll. (...) Und dann merk ich, ah nee, das ist doch nicht mein/meine Sache. Ja, und wo führt mich das hin. Ne, so hab ich dann wirklich Ende des Jahres gedacht. Und ich wusst ja, jetzt langsam, der Abschluss nähert sich. Und da bin ich wirklich, also kann ich sagen, 2004, Ende des Jahres, war ich wirklich mal/also bin ich in n richtiges Loch gefallen und dachte, also ich weiß jetzt gar nichts mehr. (...) Ich hab das Studium dann schleifen lassen.“ (weiblich, 7. Semester, 26 Jahre)

Erst zum Ende ihres Studiums gelingt es den typischen ‚Konflikthaften‘ schließlich, sich auf ihre eigenen Interessen, Fähigkeiten und damit Lernbedarfe zu besinnen. Quasi auf reflektierterem, fast könnte man sagen ‚reiferem‘ Niveau kehren sie nun zu ihren zumeist sozialen Berufs- und Studienmotiven des Anfangs zurück und sind zumeist in der Lage, diese zu einem ‚ich-nahen‘ Tätigkeitsziel zu formen, das seine motivationale und seine ‚Leuchtturmfunktion‘ für die kurze Zeit, die noch bleibt, entfalten kann.

5.2.2.2. Prozesshaftes im Studienverlauf

In der Studieneingangsphase haben diese Studierenden vergleichsweise lang anhaltende Schwierigkeiten damit, sich die Formalia anzueignen und sie individuell für sich auszugestalten. Freiräume nutzen sie oft erst später – aus eigener Sicht häufig zu spät. Die negativen Umfeldbedingungen des Studiums, wie sie oben beschrieben wurden, belasten subjektiv. Offenbar können ‚Konflikthafte‘ nur bedingt eigene Interessen und Zielstrukturen entgegensetzen. Ersten motivationalen Einbrüchen wird teilweise mit Disziplin und Konzentration auf vorhandene Formalvorgaben begegnet.

Durch die Diplomvorprüfung stellt sich vorübergehend eine motivationale Verbesserung ein. Es stellt für diese Studierenden die gewünschte klare Leistungsanforderung dar. Erste Wissensinseln entstehen.

Ein ‚ich-fernes‘ Tätigkeitsziel, meist aus dem Bereich betrieblicher Weiterbildung⁷⁵, verspricht inhaltliche Wissensstruktur, klare Lernanforderungen, ein kommunizierbares Qualifikationsprofil sowie in Zukunft soziale Anerkennung durch den Beruf. Daraufhin haben sie eine Phase sehr motivierten und engagierten Studiums, während der sie sich sowohl bei der Inhaltsauswahl als auch bei der Suche nach Praxiserfahrungen am Tätigkeitsziel orientieren. Hier unterscheiden sie sich nicht erkennbar von den ‚Handlungsfähigen‘.

Das Tätigkeitsziel wird aber zunehmend als konflikthaft erlebt. Meist sind Praxiserfahrungen im entsprechenden Feld der Anlass, während derer etwa der Dresscode oder die Arbeitsatmosphäre als nicht ‚ich-nah‘ identifiziert werden. Das Tätigkeitsziel wird schließlich aufgegeben. Es folgt eine starke motivationale Krise, die nicht selten bis zu längerer Absenz im Studium führt.

Schließlich besinnen sich die ‚Konflikthaften‘ auf ihr eigentliches, soziales Studienmotiv zurück. Teils folgen entsprechende neue, bestätigend erlebte Praxiskontakte. Die Studierenden führen ihr Studium dann motiviert und engagiert zu Ende. Häufig äußern sie Bedauern, nicht früher auf ‚Ich-Nähe‘ geachtet zu haben.

5.2.2.3. Biografische Merkmale und Vorgeschichte

Der Typus beinhaltet zwei Muster biografischer Merkmale. Ein Teil dieser Studierenden ist auf direktem Wege, also auch ohne irgendwelche zwischenzeitlichen Aktivitäten bzw. pädagogischen oder anderen Berufserfahrungen, vom Abitur ins EB-Studium übergewechselt. Es finden sich aber zweitens auch Personen mit Berufsausbildung, wobei diese Berufsausbildung dann bereits mit früh vorhandenen sozialen Tätigkeitsmotiven im

⁷⁵ Tätigkeitsziele aus dem Bereich der betrieblichen Weiterbildung sind ebenso wenige automatisch ‚ich-fern‘ wie alle anderen möglichen Tätigkeitsziele. ‚Konflikthafte‘ kehren aber im Verlauf ihres Studiums damit häufig eher sozial ausgerichteten Tätigkeitszielen auf der Suche nach äußerlicher Struktur den Rücken.

Zusammenhang steht (Erzieherin, Krankenschwester). Diese Personen haben dann wenige Jahre in diesem Beruf gearbeitet und sodann das EB-Studium als Erststudium aufgenommen. Ein Unterschied zu ‚Handlungsfähigen‘ ist jedoch die Lage des Elternhauses. ‚Konflikthafte‘ stammen zumeist aus Elternhäusern, in denen die Eltern bzw. evtl. vorhandene Geschwister in aller Regel offenbar nicht studiert haben. Wie sich auch an anderen Ausführungen in den entsprechenden Interviews zeigt, gehören sie zu den Studierenden, für die das Studium ein ‚Aufstiegsprojekt‘ darstellt.

Ein weiterer deutlicher Unterschied zum vorangegangenen Typus ist wie gesagt, dass zumindest diejenigen Studierenden, die direkt zum EB-Studium kamen, keinerlei pädagogische oder sonstigen beruflichen Vorerfahrungen aufweisen. Dies ist interessant vor dem Hintergrund, dass Pädagogik-Studierenden, wie gezeigt werden konnte, durchaus häufig entsprechende Erfahrungen mitbringen. Sie schon für die ‚Handlungsfähigen‘ identifizierte ‚bereichsspezifische Wissensbasis‘ als Hilfe, in vorgefundenem Wissen Sinn zu konstruieren, fällt also wesentlich schmäler aus, eine personale Voraussetzung selbst gesteuerten Studiums, die sich stark auf den Studienverlauf dieses Typus‘ auszuwirken scheint. Die Studienentscheidung wirkt dann bei den jüngeren Vertreter/innen dieses Typus‘ wie die Erfüllung einer nun anstehenden Aufgabe im Leben einer Person, die mit ihrem Abitur etwas anfangen soll. Die übrigen Studierenden dieses Typus‘ weisen zwar bei der Studienwahl tatsächlich pädagogische bzw. soziale Berufserfahrung (in ihren Ausgangsberufen) auf. Jedoch scheint es, als wenn sie sich dennoch bei der konkreten Entscheidung für ein Studium eher *gegen* den Ausgangsberuf entschieden haben, anstatt explizit und subjektiv gut begründet für das EB-Studium. Eher haben sich diese Studierenden also auf noch unspezifische, soziale Berufsmotive besonnen, die nun in ein Studium umgesetzt werden sollen, als dass das Studium *aufgrund* entsprechender pädagogischer Erfahrungen zustande gekommen wäre. Und so bleibt die Studienwahl in beiden Fällen vergleichsweise offen bzw. vage.

„Hm, also ich hatte eigentlich wenig Erwartungen, also wie gesagt, ich musste mich also ich/ es stand für mich fest, ich wollte was studieren, das ist einfach so und ähm habe dann eben überlegt, was käm überhaupt in Frage. (...) Ich hatte zwar keine Idee, was man da so mit machen kann, aber ne, mit Erwachsenen arbeiten, also das konnte ich mir schon vorstellen. Also ich hab auch immer gern geredet, also das haben sie mir in der Schule auch immer gesagt, ne, nachher, glaub ich, auch.“ (weiblich, 11. Semester, 25 Jahre)

Dies könnte erklären, warum die Studierenden im Vergleich relativ uninformiert in das Studium gehen. Sie informieren sich zwar gezielt vor Studienantritt, jedoch nur so weit, dass sich für sie das Interesse am EB-Studium bestätigt, bis sie also den Eindruck haben, dass dieses Studium sie endlich auf andere berufliche Wege bzw. in die nächste biografische Phase ihres Lebens führen wird. Im Rückblick geben sie an, konkretere inhaltliche, berufliche und vor allem bezogen auf den tatsächlichen Studienverlauf klarere Vorstellungen seien für sie auch nicht allzu wichtig gewesen zu sein. Sie zeigen dann, dies wird erstaunlich durchgehend geäußert, die für sie typische offene Haltung auch gegenüber diesem Studium, indem sie es zunächst wie ein Schnupperstudium betrachten. Sollte es nicht gefallen oder anders als gedacht gestaltet sein, dann können sie ja wieder abbrechen

„Und – also ich hatte nich so große Erwartungen. Ich dachte dann einfach, ach, klingt gut, geh ich hin, guck ich mir an, und wenn’s nichts ist, dann halt nicht, dann muss ich eben weiter.“ (weiblich, 11. Semester, 25 Jahre)

Auch ist kein oder kein vergleichbar konkretes Tätigkeitsziel Bestandteil der Studienwahl. Dies alles unterscheidet sie von den ‚Handlungsfähigen‘, die ja gerade bei der Studienwahl nichts dem Zufall überlassen wollten.

An dieser Stelle soll die sich herauschälende andere Herangehensweise dieses Typus‘ ausdrücklich nicht gewertet werden. Sich in Richtung in der Lebens- bzw. Lernumgebung findbarer Strukturen und Perturbationen zu öffnen, muss nicht durchgängig nachteilig sein.

Die Vorstellung, sich durch diese prägen zu lassen, beinhaltet nämlich zumindest eine Art ‚potenzielle Gesichtsfelderweiterung‘, die für bestimmte Lerner/innen in bestimmten Situationen ihres Lebens oder ihres Studiums subjektiv sinnvoll erscheinen kann, da sie immer auch die potenzielle Veränderung persönlicher Herangehensweisen an Lernen, an Studieren sowie von ‚Ich-Resonanzen‘ beinhaltet. Damit ist sie ein ernst zu nehmendes Anliegen und ein besonderes Charakteristikum der ‚Konflikthaften‘. Deutlich wird aber auch hier schon, dass die Herangehensweise, seine ‚Ich-Resonanzen‘ nicht so explizit in Entscheidungen einzubringen, angesichts der Gestaltungsanforderungen und Entscheidungsfreiräumen des EB-Studiums zumindest phasenweise enorm viel Energie erfordern dürfte. Wie sich zeigen wird, sind es vor allem einige ‚heimliche Lehrpläne‘, für die die ‚offenere‘ Strategie energieaufwändig ist. So ist es zum Beispiel anstrengend und schwierig, ein klares Tätigkeitsspektrum ‚der‘ EBler/in zu identifizieren, um sich anschließend selbst darin mittels eines Tätigkeitsziels zu verorten.

Wichtig ist scheinbar die Reaktion des sozialen Umfeldes auf die Studienwahl. Obwohl sie sich davon nach eigenen Angaben nicht tief verunsichern lassen bzw. auch bei in Frage stellenden Äußerungen ihren Weg ins EB-Studium fortsetzen, thematisieren sie derlei Reaktionen doch wiederholt im Interview. So fällt es ihnen – und dies bleibt auch bei fortgeschrittenem Studium so – vergleichsweise schwer, Fragen aus dem sozialen Umfeld nach ihrem Studium zu beantworten. Später legen sie sich dafür offenbar bestimmte Standardsätze zurecht, mit denen sie sich ‚Ruhe verschaffen‘. Es sieht dann so aus, als wenn sie insbesondere die brüchige Identität des EB-Studiums auch für sich selbst als schwierig erleben. Stellvertretend werden dann Strukturen zurecht gelegt, die den Studiengang wenigstens anderen gegenüber kommunizierbar machen.

„Also ich habe nicht so ne Ehrfurcht vor Jura oder Medizin (...). Aber eben so viele Leute tun das. Ich mein, die wissen vielleicht auch überhaupt kein/kein, haben keinen Plan von Jura, kennen nur hier Liebling Kreuzberg oder weiß ich nicht, oder Ally McBeal und denken/irgendwie sie wissen, was Jura bedeutet. Und ((Lachen)) aber eigentlich genau das wünsche ich mir, dass/dass irgendjemand sagt, das finde ich toll, dass du das machst, das ist ein toller Studiengang. (...) Das ist wirklich, das was ja/was ich schon so oft/was ich mit so vielen drüber unterhalten hab, also dass es einem wirklich zum Hals raushängt, dass man sich/dass man wirklich/also wir haben immer das Gefühl, oder ich hatte immer das Gefühl, ich muss mich rechtfertigen.“ (weiblich, 11. Semester, 25 Jahre).

Hier zeigt sich bereits die für diese Studierenden typische Herangehensweise, zwar intuitiv vom eigenen Weg überzeugt zu sein, aber nicht durchgehend bewusst und argumentativ den eigenen Weg, etwa im Sinne klarer; ‚ich-naher‘ Ziele, für sich zu klären und zu kommunizieren⁷⁶. Oder anders: diese Studierenden brauchen, so scheint es, das ‚Durchleben‘ einer Situation, um daran den Zugriff auf ‚Ich-Resonanzen‘ überhaupt erst entwickeln zu können. Schaut man genau hin, sind sie nämlich durchaus von ihrer Studienwahl überzeugt. Sie haben Optionen ausgeschlossen und diese, die des EB-Studiums, gewählt. Aber sie müssen das Studium nun erleben, um selbst eine wirklich klare Position dazu zu beziehen.

Dieses Handlungsmuster beinhaltet dann immer wieder die Suche nach Struktur, nach Profil über das *äußere* Umfeld. Im Fall des EB-Studiums kollidiert dies mit der brüchigen Identität, den Gestaltungsaufforderungen, vor allem den ‚heimlichen Lehrplänen‘ des wahrgenommenen Studienumfelds.

⁷⁶ Diese Interpretation hat sich zusätzlich dadurch verdichtet, dass diese Studierenden häufig im Interview retrospektiv und zum ersten Mal die Gründe für ihren bisherigen Studienverlauf realisieren, damit verbalisieren. Sie geben dann in Gesprächen nach dem Interview an, dieses Interview habe sie bezogen auf ihr vergangenes Studium vieles klarer sehen lassen.

Wie gezeigt werden konnte, enthält die Studienwahl bei ‚Handlungsfähigen‘ teils fast schon Elemente einer ‚Abnabelung‘ vom bisherigen Leben, meist also vom Elternhaus. Diese Studienentscheidung ist, wenn auch durchgehend im sozialen Umfeld konfliktfrei, eine ‚ich-nahe‘ Entscheidung für den Gang ins eigene, selbstverantwortliche Leben. Diese ‚Abnabelung‘ wird bei ‚Konflikthaften‘ nicht in gleicher Weise explizit und ‚ich-nah‘ vollzogen. Dass diese Studierenden sich trotz allem für den in jeder Hinsicht eher unkonturierten EB-Studiengang entscheiden, erfüllt sie nicht vollständig mit Überzeugung, sondern immer auch mit Unsicherheit. Wie sich zeigen wird, bleibt die Orientierung an subjektiv wahrgenommener Studienumgebung, die Suche nach leitender Struktur in dieser Umgebung über weite Strecken das zentrale Muster, mit dem diese Studierenden an das EB-Studium herangehen.

5.2.2.4. Selbst gesteuert studieren

‚Konflikthafte Tätigkeitsziel- Alternierer/innen‘ zeigen sich dennoch durchaus in der Lage dazu, selbst gesteuert zu studieren. Ein entsprechendes Studierverhalten hängt jedoch auch bei ihnen deutlich vom Vorhandensein eines motivational tragfähigen Tätigkeitsziels ab. Dieses jedoch alterniert über fast die gesamte Studienspanne stark. Diese Studierenden durchleben also verschiedene Tätigkeitsziele, die unterschiedlich starke ‚Ich-Nähe‘ aufweisen. Die Ursachen hierfür scheinen vor allem in einer offeneren Herangehensweise an Inhalte des EB-Studiums sowie anschließende potenzielle Tätigkeitsmöglichkeiten zu liegen. Diese Offenheit gegenüber Strukturen der Lernumgebung jedoch macht ‚Konflikthafte‘ störanfälliger, was schwierige Rahmenbedingungen des Studiums und ‚heimliche Lehrpläne‘, also die brüchige ‚Identität‘ des EB-Studiengangs angeht. So entsteht eine ganz eigene Dramaturgie aus hochmotivierten Phasen der Focussierung eines Tätigkeitsziels und dessen selbstgesteuerte Umsetzung im Studium einerseits und krisenhafter Sinn- und Orientierungslosigkeit bzw. Enttäuschung gegenüber mangelnder Struktur von außen andererseits.

Zum Umgang mit evidenten Gestaltungsaufforderungen

Wie sich bereits andeutet, findet sich im typischen Studienverlauf ‚Konflikthafter‘ eine Art dramaturgischer Bogen wieder, der sich vor allem im Zusammenspiel zwischen Umsetzung eines Tätigkeitsziels und Suche nach Struktur von außen nach Verlust desselben manifestiert. In diese Dramaturgie passen sich auch die beschriebenen ‚formalen Reststrukturen‘ mit ihren spezifischen Gestaltungsaufforderungen nachvollziehbar ein.

Der Studienbeginn ist gekennzeichnet durch eine vergleichsweise lange und intensive Suche nach formaler Struktur, letztlich nach Fremdsteuerung, aus der heraus zu lesen wäre, was wann wie intensiv zu studieren wäre. Diese Struktur findet sich natürlich nur in Teilen. Anders als jedoch bei ‚Handlungsfähigen‘ löst diese Situation hier Enttäuschung und Orientierungslosigkeit aus. Die Studierenden werden, motivational betrachtet, nicht sofort ‚warm‘ mit dem Studium.

Die Einarbeitung in formale Vorgaben und deren gekonnte Umsetzung etwa in Stundenpläne oder übergreifende Planung von Leistungsnachweisen erfolgt vergleichsweise spät und wird immer wieder als mühsam beschrieben. Dabei sieht es aus, als wenn die Anstrengung, die diese kostet, nicht so sehr durch hohe Komplexität dieser Formalia rührt, sondern eher ein Resultat daraus ist, dass es tatsächlich lediglich eine ‚formale Reststruktur‘ darstellt. Folgt man der These von den Gestaltungsaufforderungen im Diplomstudiengang EB, dann ist die eigentliche Aufgabe ja nicht, sich strikt an sehr engmaschige Formalia zu halten. Sondern die Anstrengung besteht darin, zu erkennen, dass die wenigen Formalia vor allem Freiräume

lassen, die die Lerner/in selbst mit eigenen Entscheidungen zu füllen hat. Bei einer vergleichsweise stark nach außen, auf die Lernumgebung gerichteten Suche nach Strukturen, die eigene inhaltliche und strategische Lernentscheidungen determinieren sollen, kann dies Unsicherheiten auslösen, weil ‚Ich-Resonanzen‘ nicht in gleicher Weise an die Stelle dieser äußerlichen Strukturen treten können.

„Und auch, weil also die Problematik, kann ich mich noch genau dran erinnern, so mit dem Stundenplan erstellen. Fand ich ganz, ganz schwierig so zu Anfang. Also was muss ich belegen. (...) Also, wenn man so das erste Mal sich n Vorlesungsverzeichnis anschaut, dann sieht man ja ganz viel so bei Erziehungswissenschaften und findet auch ganz viel Sachen interessant.“ (weiblich, 7. Semester, 26 Jahre)

Diese Studierenden werden also in ihrer Suche nach Strukturen von außen – als solche erleben sie Formalia offenbar – enttäuscht. Diese Phase, die einige Tage bis einige Wochen im ersten Semester andauert, ist möglicherweise mit dem fassbar, was im Theorieteil als ‚emotionaler Breakthrough‘ gegenüber den Anforderungen selbst gesteuerten Lernens konkretisiert wurde. Durch die nur gering ausgeprägten Formalstrukturen wird, zumal zu Studienbeginn, am stärksten deutlich, dass Studierende nun auf ‚Ich-Resonanzen‘ zurückgeworfen sind. Der Vergleich zu ‚Handlungsfähigen‘ zeigt aber, dass ‚Konflikthafte‘ scheinbar nicht ebenso selbstverständlich ‚Ich-Resonanzen‘, befragen, indem sie etwa eigene Interessen formulieren oder dezidiert auf erste Tätigkeitsziele zurückgreifen. Auch die Reaktion der ‚Handlungsfähigen‘, angesichts weniger formaler Vorgaben und eigener inhaltlicher Wissensstrukturen dann eben zunächst den eigenen inhaltlichen Interessen zu folgen, ist bei ‚Konflikthafte‘ nicht ähnlich stark zu erkennen. Damit wird der ‚emotionale Breakthrough‘ tatsächlich zu einem ersten Motivationseinbruch.

„Also es ist/also, ich fand es am Anfang unheimlich schwierig, ähm ja, mich aufgrund meiner Interessen zu entscheiden, weil ich auch teilweise gar nicht wusste, ja was sind denn meine Interessen. (...) Da muss es doch irgendwas geben, irgendwelche zumindest im ersten Semester, irgendwelche Veranstaltungen, die wir machen *müssen* oder sollen oder die uns wenigstens empfohlen werden, weil wir hatten ja überhaupt keinen Plan (...). Also wir haben uns dann ähm also ich hab mich dann pff mit zwei anderen, mit (Namen), die waren auch in meinem Tutorium, wir sind dann zu dritt überall hingegangen, also jeder das Vorlesungsverzeichnis genommen und haben dann geguckt, was klingt interessant (...) außer EB, da haben wir natürlich nix gemacht, weil uns gleich gesagt wurde, also Erwachsenenbildung könnt ihr am Anfang sowieso überhaupt nicht machen (...), da waren wir auch schon wieder geplättet.“ (weiblich, 11. Semester, 25 Jahre)

Deutlich wird auch, dass diese Studierenden sich offenbar vor der Aufgabe sehen, eine Wissensbasis, teils auch erste Berufserfahrungen, überhaupt erst aneignen zu wollen. Dieses – grundsätzlich berechtigte – Bedürfnis kollidiert mit der subjektiv wahrgenommenen formalen wie inhaltlichen Strukturlosigkeit des Studiums. Und so geraten sie in einen Konflikt mit sich selbst: ohne eigene klar formulierbare inhaltliche Interessen möchten sie sich lieber an die Formalstrukturen halten, die möglicherweise gerade in dieser Phase subjektiv eine wichtige Funktion als ‚Ersatzstruktur‘ haben. Diese aber verhindern, zumindest was den Einstieg ins Fach EB angeht, wirksam die Möglichkeit, sich spezifischer mit Erwachsenenbildung zu befassen, da eine Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen im Wesentlichen erst im Hauptstudium erlaubt ist. Diese Situation ändert sich für ‚Konflikthafte‘ erst vollständig, wenn sie im Verlauf ihres Studiums über mehrere, noch darzustellende Stationen langsam zu einem ‚Ich-näheren‘ Tätigkeitsziel finden, das seine Funktionen als ‚Leuchtturm‘ und ‚Motivierer‘ voll entfalten kann.

Vor allem in den ersten Semestern zeigen sich diese Studierenden dann auch vergleichsweise anfällig für Demotivationen aufgrund der im Theorieteil beschriebenen schwierigen Rahmenbedingungen des Studiums. Dies erscheint unmittelbar einleuchtend. Wenn ich nach Strukturhilfen in meiner Lernumgebung suche, öffne ich mich für alles, was dort inhaltlich

und bezogen auf Lernbedingungen zu finden ist, anstatt mich zu focussieren und eigene Lernbedingungen zu ‚erschaffen‘. Damit nehmen solche Studierenden nicht nur die Inhalte und Formalstrukturen, sondern auch widrige Rahmenbedingungen offenbar sehr deutlich wahr. Auch hier droht Demotivation. Während ‚Handlungsfähige‘ sich hier auf ihre eigenen inhaltlichen Interessen konzentrieren, sich zum durchhalten zwingen oder auch nach Kräften andere Rahmenbedingungen aufsuchen, versuchen ‚Konflikthafte‘, das Grundstudium ‚korrekt‘ zu durchlaufen und setzen sich den oben bereits beschriebenen ‚Massenbedingungen‘ damit voll aus. Dies trifft sie dann besonders deutlich in ihrem Bedürfnis nach Rückmeldung von Dozent/innen, die unter Massenbedingungen in Grundstudiumsseminaren nur sehr begrenzt möglich erscheint. Sie entwickeln dadurch keine präzise Vorstellung von dem, was im Studium möglicherweise an Leistungsniveau verlangt wird, was sie zusätzlich verunsichert. Wieder zeigt sich im Vergleich die ‚Offenheit‘, aber auch ‚Außenorientierung‘ dieser Studierenden – denn ‚Handlungsfähige‘ holen sich diese Rückmeldung aktiv ein.

Am Beispiel evidenter Gestaltungsaufforderungen des Diplomstudiengangs EB zeigt sich deutlich, wie sehr Studierende in solch einer gering vorstrukturierten Lernumgebung auf ‚Ich-Resonanzen‘ zurückgeworfen sein können. Derlei Gestaltungsaufforderungen scheinen nicht nur konkrete lernstrategische Entscheidungen zu verlangen, sondern auch eigenständige inhaltliche Festlegungen. Deutlich wird, dass offenbar nicht alle Studierenden die hierfür nötigen Voraussetzungen mitbringen. Dies ist dann vor allem zu Studienbeginn, wenn also die Wissensbasis, vor deren Hintergrund man mindestens inhaltliche Lernentscheidungen selbst fällen könnte, noch nicht allzu ausgeprägt ist, ein motivationales Risiko. Die Gefahr besteht, Studierende schon hier ‚zu verlieren‘.

Wie stark die Suche nach äußerlicher Struktur für eigene Lernentscheidungen im Rahmen eines Studiengangs, der die beschriebenen Gestaltungsaufforderungen von Beginn an enthält, den Studienverlauf bestimmen und zu einer kräftezehrenden, streckenweise demotivierenden Suche machen kann, mag folgendes Zitat illustrieren. Die Studentin blickt zurück und formuliert es so:

„Und ähm, ja, hab's eigentlich verloren, mich zu organisieren. Und das hat sich auch wirklich noch einige Semester (unverständlich) also wieder durchgez/oder fing eigentlich da wirklich an. Und selbst jetzt muss ich wirklich sagen, gut, du musst das jetzt besuchen, musst da regelmäßig hingehen. Und deswegen denk ich, ist das ganz, ganz wichtig in diesem Studiengang. Dass man auch *früh* sich schon überlegt, wo ich hin möchte. Und dass man sich einfach nicht so, na ja, verwirren will ich's nicht nennen, aber/also natürlich muss man auch/oder soll jeder für sich selbst suchen. Oder man entdeckt dann neue Interessen und denkt, ok, dann möchte ich lieber in dieser Richtung. Aber man muss sich, ja, wie man immer so schön sagt in der Pädagogik, den Roten Faden darf man nicht verlieren. Und wenn, dann muss man halt versuchen, da wieder hin zu kommen oder sich dafür n Roten Faden zu schaffen. Dass man wirklich dann immer ans Ziel kommt. Und nicht so hin und her.“ (weiblich, 7. Semester, 24 Jahre)

Dass die beschriebenen eigenständigen Lernentscheidungen ‚Konflikthafte‘ vor allem zu Studienbeginn nicht vollständig möglich zu sein scheinen, könnte verschiedene Gründe haben. So könnte es beispielsweise sein, dass sie die selbstständige Lernhaltung, die sich bei ‚Balancierern/innen‘ findet, nicht in gleicher Weise mit ins Studium bringen. Wie sich im Rahmen motivational tragfähiger Tätigkeitsziele jedoch immer wieder zeigt, ist dies eher nur ein Teil des Phänomens. Denn im Rahmen solcher Tätigkeitsziele sind ‚Konflikthafte‘ durchaus in der Lage, Lernziele und ‚-Bedarfe‘ zu formulieren und selbst gesteuert umzusetzen.

Vielmehr ist zu diskutieren, ob und inwiefern der stärkere Bedarf nach (inhaltlicher wie auch formaler) äußerer ‚Struktur‘, den diese Studierenden wiederholt äußern, nicht auch berechtigt ist. Wie sich selbst bei ‚Handlungsfähigen‘ gezeigt hat, entwickeln, verändern und vor allem:

focussieren sich Lern- bzw. Tätigkeitsziele im Verlauf des Studiums durchaus durch äußerliche Eindrücke, Erlebnisse und Erfahrungen. Dies verweist auf die grundsätzliche Bedeutung, die die Struktur einer Lernumgebung für EB-Studierende hat. Im Bereich des Studienbeginns nun müssten derlei Strukturen besonders stark ausgeprägt sein, etwa in Form eines Qualifikations- oder Wissensprofils, an dem sich ‚Konflikthafte‘ bei der Auswahl ihrer Seminare orientieren könnten. Sowohl was Formalia angeht, als auch im inhaltlichen Bereich wäre, so argumentiert, hochschuldidaktischer Entwicklungsbedarf bereits festzumachen. In diesen Zusammenhang muss auch eine Diskussion der mittlerweile schwierigen Rahmenbedingungen fallen, die aus den dargelegten Gründen vor allem ‚Konflikthafte‘ zu schaffen machen.

Zum Umgang mit immanenten Gestaltungsaufforderungen

Das Thema ‚Arbeitsmarkt/Berufseinstieg‘ hat für diesen Studientypus eine ganz besondere Relevanz.

Für ‚Konflikthafte‘ ist das Tätigkeitsziel zunächst auch *das* strukturierende Werkzeug zur Bewältigung sämtlicher Gestaltungsaufforderungen; dies haben sie mit dem vorangegangenen Typus gemeinsam. Tätigkeitsziele sind jedoch hier scheinbar noch stärker eine Strategie zur zeitnahen Strukturierung bzw. überhaupt Bewältigung der Gestaltungsaufforderungen. Das heißt, letztlich überwiegen vor allem ‚Leuchtturmfunktion‘ und ‚Motivationsfunktion‘ von Tätigkeitszielen. Ein Tätigkeitsziel ist eher eine Art ausformuliertes Lernziel, auf das hin ich heute Lernentscheidungen treffen kann, das mir also selbst gesteuertes Studieren ermöglicht. Es soll *jetzt* helfen, das Studium zu strukturieren und durchzuhalten – seine antizipierbare Zukunftsdimension im Sinne eines Bildes von ‚mir als Profi in der Praxis‘ scheint hingegen etwas weniger präsent zu sein als beim vorangegangenen Typus.

Vor diesem Hintergrund nun sollte der ständige Wechsel von Tätigkeitszielen über die Studienspanne der ‚Konflikthafte‘ gelesen werden. Besonders auffällig am Studienverlauf dieses Typus‘ ist nämlich, dass er durch Tätigkeitszielwechsel geprägt ist.

„Ja, (eine Tätigkeitszielvorstellung, D. B.) die hatte ich am Anfang. (...) Das hat sich zwar im/während des Studiums dann wirklich auch ganz häufig verändert, also eigentlich bis vor kurzem. Dass ich kurzzeitig gar nicht mehr wusste, was ich jetzt überhaupt machen will.“
(weiblich, 7. Semester, 26 Jahre)

Diese Wechsel haben eine starke Wirkung auf die inhaltliche Arbeit, aber vor allem auf die Motivation der Studierenden und scheinen überhaupt sehr kräftezehrend zu sein. – Der Wechsel von Tätigkeitszielen allein jedoch stellt noch keine Besonderheit dieses Typus‘ dar. Auch ‚Handlungsfähige‘ wechseln durchaus ihr Tätigkeitsziel oder können mehrere Ziele parallel nennen. Ein zweites Charakteristikum dieses durch Tätigkeitszielwechsel geprägten Studienverlaufs ist es vielmehr, dass ‚Konflikthafte‘ über den Tätigkeitszielwechsel einen Bogen beschreiben, und zwar von ‚Ich-Nähe‘ über ‚Ich-Ferne‘ schließlich zurück zu einer neuerlichen ‚Ich-Nähe‘ ihrer Tätigkeitsziele. Der Wechsel von Tätigkeitszielen beschreibt damit am ehesten die Suche nach und Übernahme von äußerlicher Struktur, deren Überprüfung an der Realität (‚wäre dieses Tätigkeitsziel wirklich etwas für mich?‘) und schließlich die – späte – Rückkehr zu einem ‚ich-nahen‘ Tätigkeitsziel zum Studierenden. Dieser Bogen soll zunächst näher beschrieben und anhand von Zitaten illustriert werden.

Wie schon erwähnt, bringen Studierende dieses Typus‘ kein oder nur ein relativ verschwommenes Tätigkeitsziel ins Studium mit. Die Studierenden berichten dann, im Rahmen der ersten Semester dieses Ziel dann wieder zu verlieren. Dafür scheinen im Wesentlichen zwei Gründe in Frage zu kommen, die letztlich beide aus der schon beschriebenen stärkeren ‚Außenorientierung‘ der ‚Konflikthafte‘ resultieren.

Erstens ist wieder die Suche nach Struktur in der Lernumgebung zentral. Die Studierenden öffnen sich explizit gegenüber möglichen Tätigkeitszielen, mit denen sie im Studienverlauf Berührung bekommen. Diese finden sie schließlich in einem Tätigkeitsziel, das im Rahmen der Suche nach einem Wahlpflichtfach vergleichsweise klar konturiert ist und dazu angetan, die ‚richtigen‘ Lernentscheidungen zu treffen. Interessanterweise handelt es sich nämlich fast immer um den Wechsel von einem eher auf soziale Bereiche orientierten Tätigkeitsziel auf eines in der Wirtschaft, das dann mit dem Wahlpflichtfach Bildungsökonomie bzw. wirtschaftswissenschaftlichen und psychologischen Inhalten verbunden wäre. Damit verspricht dieser Weg die Kontur von außen, die zu Studienbeginn so schmerzlich vermisst wurde⁷⁷. Die ‚Arbeitsmarktthematik‘ geht hier nahtlos über in die Thematik einer fassbaren Wissens- und Qualifikationsstruktur im Diplomstudiengang EB, die, wie gezeigt werden konnte, im Sinne einer brüchigen ‚Identität‘ kaum ausgebildet ist.

„Aber dann so in der Mitte, dass ich irgendwie so dachte, ich möchte unbedingt ins Unternehmen und Personalarbeit machen und so was. Und klar, da hab ich dann auch ähm drauf hingearbeitet, sage ich mal so. Ne, dass ich mit Leibniz zu Bahlsen (Qualifizierungsprogramm der Universität Hannover für Geistes- und Sozialwissenschaftsstudierende, die in die Wirtschaft gehen möchten, D. B.) mitgemacht habe, dass ich mich mit diesem *blöden* BWL rumgequält habe. (...) Klar hab ich mich dann auch eben mit BWL und so mich rumgeplagt, aber so das war das, wo ich so dachte, dann habe ich wenigstens etwas. Auch wenn ich nicht weiß, wo ich hinkomme, irgendwie, da kann ich/weiß ich wenigstens, wie ich mal was anständig visualisieren kann oder ich hab mal gelernt mit ner, also ne Gruppe zu moderieren oder so was. (...) Aber damals war ich/war für mich alles klar, weil das auch was war, ähm, wenn ich das jemandem erzählt hab, ja ich bin (unverständlich), mache da nen Bildungsplan, Personalarbeit und hab mich da perfekt qualifiziert, also da kam dann auch wieder, da hab ich das dann auch schon kennen gelernt, dass da kam aah und ooh und Wirtschaft und hhm.“ (weiblich, 11. Semester, 25 Jahre)

Deutlich wird die die ganz aktuelle und konkrete Wirkung, die man sich von einem solchen Tätigkeitsziel erhofft. Die Hoffnung ist es nicht zwingend, tatsächlich später in einem wirtschaftlichen Feld zu arbeiten. Wichtiger ist es, heute und hier eine klare Wissensstruktur, ein übersichtliches Wissensfeld erarbeiten zu können, das, wie sich andere Stellen in Interviews lesen, auch nach außen, also im sozialen Umfeld, kommunizierbar ist. Darauf deutet auch die häufig berichtete Tendenz hin, im wirtschaftsnahen Tätigkeitsziel die Möglichkeit auf gesellschaftlich akzeptierte und angesehene Attribute einer Berufskarriere zu erreichen, also etwa ein hohes Gehalt oder Entscheidungsmacht. Neben der ‚Leuchtturmfunktion‘ und der ‚Motivationsfunktion‘ eines solchen Tätigkeitsziels lässt sich also für diesen Studiertypus auch die Funktion herauslesen, auf berufliche Anerkennung von außen zu treffen.

Zumindest für einen Teil der Studierenden scheinen damit wirtschaftswissenschaftliche sowie diesen nahe stehende Disziplinen und Inhalte in einer bestimmten Studienphase eine Art ‚Normalität‘ zu bedeuten, also ein wenigstens teilweise von außen strukturiertes Studium mit einem wenigstens rudimentär erkennbaren Qualifikationsprofil und schließlich auch nach außen kommunizierbaren Tätigkeitszielen.

Ein zweiter Grund dafür, dass ‚Konflikthafte‘ sich Tätigkeitszielen zuwenden, die auf die Wirtschaft abzielen, ist der Mangel an speziellen Angeboten im inhaltlichen Bereich ihrer bisherigen Tätigkeitsziele. Auch hier sehen sie sich den schwierigen Rahmenbedingungen an

⁷⁷ Dass im Falle dieses Wahlpflichtfachs bzw. damit verbundener Tätigkeitsziele überhaupt tatsächlich eine klarere Wissensbasis angeboten wird, aus der sich Lernentscheidungen leichter ableiten lassen, ist anzunehmen, sei an dieser Stelle dahin gestellt. Wichtig ist, dass die nach ‚Außenstrukturierung‘ suchenden Studierenden dies subjektiv an einem Punkt ihres Studiums entsprechend wahrnehmen und auf derlei Tätigkeitsziele fortan viel Energie aufwenden.

der Universität mit ihren Sparzwängen und an sie gerichteten individualisierten Ansprüchen stark ausgesetzt. Sie vermissen die inhaltliche Möglichkeit, ihre bisherigen Tätigkeitsziele selbst gesteuert umzusetzen. Damit bestätigt sich weiter die große Rolle, die Universität als Lernumgebung – hier vor allem inhaltlich – für die Umsetzung ihrer Gestaltungsaufforderungen birgt.

„Hm. Ich glaube, wenn einfach/also ich denke, das hat was mit den Studienbedingungen zu tun (...) oder vielleicht auch mit den Angeboten der Seminare. Wenns wirklich mehr gibt, die einen wirklich auch auf so einen Bereich hinführen könnte. Also wie zum Beispiel hier war das halt/also gerade für mich (...) Pflege und Public Health. Wenns da vielleicht mehrere in diesem Bereich gegeben hätte, hätte ich da wahrscheinlich auch wirklich ganz klar meine Schwerpunkte gesetzt. Aber dadurch dass ja auch wirklich gerade hier in der Erwachsenenbildung ganz unterschiedliche Sachen angeboten werden.“ (weiblich, 7. Semester, 26 Jahre)

Wie bereits angedeutet, handelt es sich bei den wirtschaftsnahen Tätigkeitszielen *für* ‚Konflikthafte‘, die ja mit sozialen Berufszielen ins Studium starten, um solche Ziele, die im Rahmen dieser Arbeit eher mit ‚ich-fern‘ bezeichnet werden. Diese Ziele und damit verbundene Inhalte entsprechen, wie sich später immer deutlicher für diese Studierenden zeigen wird, nicht zwingend auch wirklich den ‚Ich-Resonanzen‘ dieser Studierenden, also ihren Interessen und dem, was sie im Sinne personbezogenen metakognitiven Wissens über sich selbst und ihr Arbeits- bzw. Lernverhalten annehmen. Sie erfüllen eine wichtige aktuelle Motivationsfunktion, versprechen aber, wie sich noch zeigen soll, nicht einen beruflichen Werdegang und damit Lebensverlauf, der wirklich die eigene Persönlichkeit abbilden und eigene Interessen aufnehmen kann.

Doch zunächst verfolgen die ‚Konflikthafte‘ ihr Tätigkeitsziel mehr oder weniger engagiert, wobei sie durchaus in der Lage sind, selbstgesteuert zu lernen. Sie verschaffen sich Überblick über Wissensbereiche, vertiefen selbstständig bestimmte Bereiche und bringen ihre aktuellen inhaltlichen Interessen mit dem Seminarangebot und den ‚formalen Reststrukturen‘ wie etwa dem Erwerb von Leistungsnachweisen oder der Bestimmung von Prüfungsthemen planerisch in Kongruenz. Darüber hinaus zeigen sie in dieser Phase ein ähnliches Studierverhalten wie ‚Interesse-Pragmatismus- Balancierender/innen‘, indem sie auch über das Studium im engeren Sinne hinaus Lerngelegenheiten und –orte suchen. Dies kann über das schon angesprochene Programm „Mit Leibniz zu Bahlsen“ geschehen, aber auch durch teilweise die formalen Anforderungen zeitlich weit übersteigende Praktika.

An diesem Punkt ihres Studiums wird häufig ein Phänomen relevant, das weiter oben schon mit dem Stichwort ‚Systemlogiken‘ bezeichnet wurde. Es ist wiederum zumeist die Berührung mit der Praxis – hier im Rahmen der schon erwähnten Praktika – die der motivierenden Wirkung des wirtschaftsnahen Tätigkeitsziels ein Ende bereitet. Die Studierenden fühlen sich diesem Arbeitsfeld fremd und können dies auch nicht überbrücken. So berichten sie u.a. davon, der in der Wirtschaft vorherrschende Dresscode sei nur schwer mit ihrer Persönlichkeit in Einklang zu bringen gewesen.

„Wo ich dann wirklich danach denn, als ich das resümiert habe, meine Zeit ähm beim B. (Wirtschaftsunternehmen, D. B.), festgestellt habe, das ist doch nicht so meine Welt (...). Im B. ist das ganz klar, Jeans sind verboten. Und ich muss wirklich überlegen so, was zieh ich den heute an. Und das ist auch ans/also war für mich immer ganz anstrengend. (weiblich, 7. Semester, 26 Jahre)

Was hier stellvertretend am Thema ‚Dresscode‘ berichtet wird, steht in Wirklichkeit vermutlich für die schon angesprochene Fremdheit, die gegenüber der Wirtschaft als möglichem Tätigkeitsfeld bestehen bleibt und zeigt, dass es sich bei diesem Tätigkeitsziel aus subjektiver Sicht *dieser* Studierenden um ein ‚ich-fernes‘ handelt.

„Ne, also. Also es/es war halt nicht so irgendwie das ((Drucksen)) das entspannte Arbeiten irgendwie so. Ich mein, es war halt anders (...). Aber da war halt vielleicht auch schon für mich die Situation als Praktikantin die Anspannung, mensch, hoffentlich tippe ich denen schnell genug, die gucken irgendwie die ganze Zeit auch, wie ich Briefe formuliere. (...) Und dann halt nach dem Praktikum hab ich doch mehr gemerkt, irgendwie so der soziale Bereich ist doch mehr meine Sache. Ne, nicht so dieses Betriebswirtschaftliche.“ (weiblich, 7. Semester, 26 Jahre).

Nach dieser Erkenntnis, die offenbar recht explizit bzw. auf metakognitiver Ebene erfolgt, sehen sich die Studierenden in einem Dilemma. Ihre Suche nach einer ‚Identität‘ des Studiengangs, die ihnen einen konturierteren Rahmen für die Bewältigung von Gestaltungsaufforderungen verschaffen könnte, ließ sich aus ihrer Sicht nur mit einem wirtschaftsorientierten Tätigkeitsziel annähernd verwirklichen. Dies aber entspricht nicht genügend ihrer eigenen Persönlichkeit bzw. ihren ‚Ich-Resonanzen‘. Die Formulierung eines ‚ich-näheren‘ Tätigkeitsziels aber würde – aus Sicht *dieser* Studierenden – bedeuten, die Hoffnung auf erkennbare Wissensstruktur, kommunizierbare und Anerkennung von außen versprechende Tätigkeitsziele ein Stück aufzugeben. Hinzu kommt, dass die Studierenden an diesem Punkt meist schon relativ weit fortgeschritten in ihrem Studium sind – meist befinden sie sich schon im Hauptstudium.

Diese Situation birgt motivationales Krisenpotenzial. Und tatsächlich berichten hier die Studierenden davon, teils enorme Schwierigkeiten mit der Selbstmotivierung zu Teilnahme an Veranstaltungen oder Erarbeitung von Inhalten gehabt zu haben. Auch am nonverbalen Verhalten im Interview selbst wird an dieser Stelle deutlich, wie sehr diese Phase auch eine emotionale Belastung darstellte. Eine interviewte Person etwa begann zu weinen.

„Ich hab dann, im Übergang achtens, neuntes Semester, wirklich gedacht, wo führt dich das noch hin. (...) Und da bin ich wirklich in n richtiges Loch gefallen und dachte, also ich weiß jetzt gar nichts mehr. Ich wusste, ich könnte jetzt mein Diplom machen. Aber ich war noch nicht scheinfrei. Und dann die Bedingungen an der Uni. (...) Ich hab das Studium dann schleifen lassen. Bin dann wirklich nur zu den Seminaren gegangen, wo ich hin musste. (...) Aber sonst war da echt tote Hose.“ (weiblich, 11. Semester, 26 Jahre)

„Und da wars dann auch wirklich so, dass ich dachte, so äh nee ((Schneuzen)) und da bin ich dann auch wirklich ne Zeit lang auch kaum noch gekommen und hab also richtig so geschwänzt, weil ich so dachte, keine Lust. Weil das hat mich auf jeden Fall schon entmutigt. Dass ich das Gefühl hatte, das bringst nicht, das bringt alles nichts.“ (weiblich, 11. Semester, 25 Jahre)

Der weitere Verlauf, was die ‚Dramaturgie‘ von Tätigkeitszielen über die gesamte restliche Studienspanne angeht, verläuft auch bei diesem Typus interindividuell unterschiedlich. Manche der Studierenden stehen zum Interviewzeitpunkt noch in dieser Krisis, da diese ja offenbar zu einer schon recht fortgeschrittenen Phase des Studiums einsetzt. Andere erleben jetzt einen ständigen Wechsel weiterer Tätigkeitsziele, je nachdem, so scheint es, auf welche für sie interessanten Thematiken sie im Studium treffen. In gewissem Sinne fangen sie dort ‚neu‘ an, wo ‚Handlungsfähige‘ zu Beginn des Studiums stehen – bei inhaltlichen Interessen, die zunächst die Bewältigung von Gestaltungsaufforderungen steuern. Besonders ist für die ‚Konflikthaften‘ daran, dass sie sich mit der Verfolgung dieser Interessen, gleichwohl sie inhaltlich durch die Lernumgebung (Seminarangebot) angeregt werden, auf ‚Ich-Resonanzen‘ beziehen. Dies bedeutet, was sich letztlich an dieser Stelle des Studiums für alle ‚Konflikthaften‘ andeutet: die explizite und durchaus bewusste Hinwendung zu eigenen Interessen und inhaltlichen wie auch Tätigkeitszielen, die subjektiv zur eigenen Person passen.

„Und hab dann gedacht, ja gut, also ich *bin* Krankenschwester. Gerade so ähm Gesundheitsberatung, dann speziell Aidsberatung, das ist es eigentlich. Ja, und dann irgendwann kam ich dann jetzt wieder wo ich jetzt bin, ähm zu Beginn. Eigentlich möchte ich

doch so mehr in den Lehrberuf, Dozentin an ner Krankenpflegeschule oder halt bei nem Weiberbildungsanbieter. Und halt schon Verbindung mit Krankenpflege. Und da unterrichten.“ (weiblich, 7. Semester, 25 Jahre)

Mit der Rückkehr zu einem ‚ich-näheren‘ Tätigkeitsziel gelingt schließlich die Bewältigung letztlich auch der Anforderungen selbst gesteuerten Lernens besser. Auch eine im Studienverlauf auszumachende ‚Top-down- Haltung‘ gegenüber dem Übergang auf den Arbeitsmarkt verändert sich jetzt ein wenig. Mit ‚Top-down‘ soll eine Haltung bezeichnet werden, die eher klassische Wege auf den Arbeitsmarkt sucht.

„Und wenn man dann doch mal im Internet so rumgesurft ist, Diplompädagogen bei der Suchmaschine eingegeben hat, was für Stellen sind da frei und auch nix sieht, sondern nur irgendwie Sozialpädagogen in irgendwelchen Bereichen, wo man doch da auch nicht hin möchte, ist/war das auch ganz schön deprimierend.“ (weiblich, 7. Semester, 26 Jahre)

Damit ist scheinbar auch der Wunsch verbunden, überhaupt einen Überblick über mögliche Tätigkeitsfelder ‚der‘ Diplompädagog/in zu erhalten, also wiederum zunächst eine Struktur von außen zu erhalten, in die man sich *danach* selbst begründet einordnen möchte. ‚Konflikthafte‘ geraten auch deshalb scheinbar ins Stolpern, weil sie diese Struktur von außen auch hier nicht zufrieden stellend erhalten – es gibt ja nicht ‚das‘ Tätigkeitsspektrum für Diplompädagog/innen. Damit ist natürlich auch der Weg abgeschnitten, mit hoher Wahrscheinlichkeit über die ‚klassische‘ Bewerbung auf den Arbeitsmarkt überzugehen. Bis zur Rückkehr zum ‚ich-näheren‘ Tätigkeitsziel kann auch dies offensichtlich demotivierend wirken.

Es soll noch einmal betont werden, dass, zumindest bei einer verstärkten Orientierung an inhaltlichem Angebot in der Lernumgebung, die Findung und Aufrechterhaltung auch eines ‚ich-nahen‘ Tätigkeitsziels offenbar für viele Studierende erschwert wird. Da Studierende, durchaus quer durch alle Typen, vor allem zu Studienbeginn noch stark das Bedürfnis nach inhaltlichem Überblick und der Konstruktion einer entsprechenden Wissensstruktur äußern, sind insbesondere Tätigkeitsziele subjektiv schwer haltbar, die sich nicht in einem minimal klar strukturierten Angebot spiegeln. Es ist damit nicht nur die spezifische Herangehensweise dieses Studiertypus‘, der den beschriebenen dramaturgischen Bogen ausmacht. Eine Ursache ist vielmehr auch die Problematik vieler punktuell angebotener Themenschwerpunkte in einem Studiengang, der im Rahmen seiner brüchigen ‚Identität‘ kein minimales Qualifikations- oder Wissensprofil disziplin- und standortübergreifend beschreibt. Dies scheint sich besonders im extrem weiten Feld möglicher ‚sozialer‘ Tätigkeitsziele im Sinne eines ‚heimlichen Lehrplans‘ auszuwirken.

Damit wäre ein weiteres Problem, das diese Studierenden bewegt, angesprochen: das inhaltliche Studienangebot. Die interdisziplinäre Breite des Grundstudiums, aber auch späterer Studienphasen bringt es mit sich, dass enorm viele spezialisierte Themenbereiche angeboten werden. Unter schwerpunktmäßiger Ausdifferenzierung des Diplomstudiengangs EB bzw. einem unklaren Kerncurriculum ist dies im Theorieteil bereits angesprochen worden. ‚Handlungsfähige‘ überbrücken derlei Probleme, dies konnte gezeigt werden, vor allem unter Rückgriff auf eigene inhaltliche Interessen und Tätigkeitsziele. Damit setzen sie subjektiv sinnreiche ‚Schnitte‘ in das inhaltlich breite und punktuelle Angebot, erarbeiten sich auf Ebene ihrer aktuellen Interessen eine Wissensbasis. Wie ebenfalls gezeigt werden konnte, macht diese Strategie diese Studierenden vergleichsweise unempfindlich gegenüber entsprechenden ‚heimlichen Lehrplänen‘ oder auch schwierigen Rahmenbedingungen des Studiums. ‚Konflikthafte‘ bleiben auch hier länger und stärker in ihrer Suche nach äußerlicher inhaltlicher Struktur verhaftet. Die Folge ist, dass sie auch stärker unter der mangelnden

Übersichtlichkeit des breit gefächerten, interdisziplinären Studiengangs leiden bzw. sich davon stärker demotivieren lassen.

„Aber dann ist es auch wieder ähm ((5)) ja, wie soll ich das sagen, also ((4)) es ist so schwer, sich so für einen Bereich/oder es ist so schwer, festzustellen, in diesem Bereich bin ich wirklich gut. Wie zum Beispiel so wenn/ja, ich mein, das kann man nicht vergleichen, aber wenn man jetzt zum Beispiel BWL besucht. Und da hat man halt ganz klar irgendwie seine Themen, Marktwirtschaft. Und dann weiß man, ok, darüber weiß ich bescheid. Und hier gibt's so viele verschiedene. Und ich weiß von allem so n bisschen. Aber nicht halt wirklich sagen wir mal so neunzig Prozent. Weil, man kann ja nie alles wissen, ne. Aber so, ich weiß von allem n Stückchen, aber dann nie das, was mich wirklich interessiert, das Ganze.“ (weiblich, 11. Semester, 26 Jahre)

Mit dem Feld der Wissensstrukturen (Diplomvorprüfung) gerät auch das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Blick. ‚Konflikthafte‘ formulieren zunächst hier ähnliche Vorstellungen dieses Verhältnisses wie ‚Handlungsfähige‘. Auch sie sehen eine wechselseitige Existenzberechtigung und einen engen Zusammenhang und leiten dann ihre ‚subjektive Lerntheorie‘ daraus ab: ich muss vor allem praxisnahes, konkretes Wissen aneignen bzw. nur das Wissen aneignen, das einen unmittelbaren qualifikatorischen Bezug zu meinem aktuellen Tätigkeitsziel aufweist. Auch hier ist *vor allem* der Rückgriff auf Praxiserfahrungen ein wichtiger Resonanzboden für die individuelle Konstruktion von Sinn in Theorie. Ein Unterschied ist jedoch, dass die Berührung mit Inhalten im unmittelbaren Studienzusammenhang auch Tätigkeitsziele generieren kann. Während also ‚Handlungsfähige‘ sich stärker die zu ihrem jeweils aktuellen Tätigkeitsziel ‚passende Theorie‘ suchen, nehmen ‚Konflikthafte‘ durchaus auch durch die Befassung mit einem bestimmten Thema im Rahmen des Studiums Kontakt zur Praxis auf bzw. entwickeln entsprechende Tätigkeitsziele.

„Und halt auch ähm Konfliktlösung. Das war auch ein Seminar, ich glaub das hieß auch Konfliktlösungsstrategien (...). Ja, und da war ich einfach begeistert. Also was man da machen kann mit den Rollenspielen und dass es wirklich was bringt. Das warn wirklich so die Seminare, die mich dann auch dazu bewegt haben, in diesem Bereich möchte ich auch gern tätig werden.“ (weiblich, 7. Semester, 26 Jahre)

Ein weiterer, vielleicht der hervorstechendste Unterschied ist jedoch wieder die Schwankung, der das gesamte Studium der ‚Konflikthafte‘ mit Wechsel der Tätigkeitsziele unterliegt. Entsprechende Motivationswechsel zeigen sich auch darin, als wie subjektiv sinnhaft das Theorie-Praxis-Verhältnis erlebt wird. Das Vorhandensein eines subjektiv tragfähigen Tätigkeitsziels, noch stärker jedoch eines ‚ich-nahen‘ Tätigkeitsziels führt phasenweise zu ebenso intensiver wie auch selbst gesteuerter Aneignung von Wissen. Damit ist ein tragfähiges, letztlich auch ‚ich-nahes‘ Tätigkeitsziel offenbar auch für die Konstruktion von sinnvollen Zusammenhängen zwischen Theorie und Praxis der wichtigste Faktor. Inwiefern der offenbar vorhandene Anspruch, Theorie müsse mehr oder weniger direkten Zusammenhang zur pädagogischen Praxis aufweisen, dazu führt, sich mit abstrakteren Theorien ‚höherer Reichweite‘ nur bedingt oder gar nicht zu befassen, kann hier nur vermutet werden. Es gibt verschiedene kleinere Hinweise darauf, dass gerade ‚Konflikthafte‘ solche Theorie eher selten erarbeiten. So etwa die oben zitierten bedauernden Äußerungen einer Studentin, man könne innerhalb des eigenen sozialen Umfelds nur schwierig erklären, was eine Diplompädagogin eigentlich könne. Diese zeigt, dass die Benennung greifbarer Qualifikationen oder gar eines Qualifikationsprofils für diese Studierenden eine große Rolle spielt. Konkrete Qualifikationen wie die zitierten ‚Moderationskompetenzen‘ werden von Studierenden jedoch in der Regel nicht mit der Erarbeitung abstrakterer Theorie in Verbindung gebracht⁷⁸.

⁷⁸ Eine Ausnahme stellt eventuell die Befassung mit dem Thema ‚Schlüsselqualifikationen‘ dar. Eine Studentin findet schließlich hierin eine Möglichkeit, das Kompetenzprofil ‚der‘ Diplompädagog/in zu beschreiben zu

Mit dem Phänomen möglichen ‚Uni-Bluffs‘ schließlich haben diese Studierenden zunächst vergleichsweise stark zu tun. Vor allem diejenigen, die aus eher bildungsferneren Elternhäusern stammen, berichten von der Unsicherheit, möglicherweise an einer Universität das Leistungsniveau ‚nicht mithalten‘ zu können.

„Aber ich wusste ja nicht wirklich, was auf mich zukommt irgendwie. Hatte noch nie so n Seminar besucht. Und wie ist der Umgang auch mit den Dozenten, mit den Professoren? Und auch so n bisschen die Angst, ja mensch, ich bin/fühl mich relativ dumm, kann ich da überhaupt was sagen.“ (weiblich, 7. Semester, 26 Jahre)

Dies ist vermutlich auch ein Grund, warum gerade sie es sind, die zu Studienbeginn so stark unter mangelnder Rückmeldung von Seiten der Dozent/innen bzw. den ursächlichen Massentendenzen leiden. Das Phänomen scheint aber mit zunehmender Semesterzahl langsam abzuklingen. Dies könnte verschiedene Ursachen haben, über die hier nur spekuliert werden kann. Einerseits könnte schlicht die Gewöhnung an theoretisches Arbeiten im Studium eine Ursache sein. Zweitens schützt hier eventuell paradoxerweise auch gerade die Erkenntnis, dass nur ein ganz individuelles Tätigkeits- und damit Lernziel wirklich motivierend ist. Individuelle Ziele führen nämlich letztlich auch zu individuellen Wissensprofilen. Dies aber schwächt die Vorstellung, man müsse ‚das richtige‘ wissen, ab. Spätestens im Rahmen der Vordiplomprüfung müsste dies den Studierenden deutlich werden, weil hier aufgrund der enormen Themenbreite des Studiengangs themenzentriert geprüft wird. Und so machen die Studierenden wiederholt die Erfahrung, dass sie nur bedingt etwas ‚Wichtiges‘ verpassen oder das ‚Falsche‘ lernen können – eine positive Seite der schwerpunktmäßigen Breite und Ausdifferenzierung des Diplomstudiengangs EB.

Abschluss: selbst gesteuertes EB-Studium bei ‚Konflikthaften‘

‚Konflikthafte‘ halten über die Studienspanne lange Zeit an – teils berechtigten – Wünschen nach Strukturen aus der Lernumgebung, also aus dem Studiengang heraus, fest. Diese Wünsche beziehen sich zunächst auf Formalstrukturen, später auf Überblick über Disziplinen, über das mögliche Tätigkeitsspektrum nach dem Studium und auf ein kommunizierbares und überzeugendes Qualifikations- und Professionsprofil ‚der‘ Diplompädagog/in. Dabei sind Konflikte mit der brüchigen ‚Identität‘ des Studiengangs, also vor allem im Bereich ‚heimlicher Lehrpläne‘, vorprogrammiert.

Über den Studienverlauf fällt auf, dass sich Phasen motivierten selbst gesteuerten Studiums mit motivationalen Krisen abwechseln. Dies macht die ‚zwei motivationalen‘ Gesichter dieser Studierenden aus. In Phasen, in denen sie ein subjektiv sinn stiftendes Tätigkeitsziel vor Augen haben, unterscheiden sie sich äußerlich kaum von ‚Handlungsfähigen‘. Sie setzen informationsverarbeitende Strategien ein, reflektieren ihre inhaltliche wie berufliche Profilbildung auf übergreifender bzw. metakognitiver Ebene, identifizieren notwendige Ressourcen für ihr Vorankommen. Ein kleiner Unterschied bleibt jedoch bestehen: es scheint, als würden ‚Konflikthafte‘ ihre Lernumgebung nicht ganz so kompromisslos ‚an ihre Ziele anpassen‘ wie ‚Handlungsfähige‘. So suchen sie etwa keine ungewöhnlichen Lernorte oder –gelegenheiten auf, um ihr aktuelles Lern- bzw. Tätigkeitsziel umzusetzen; auch kommen selbst organisierte Lernformen wie etwa informelle studentische Lerngruppen in den Interviews nicht vor.

Gehen ‚Konflikthafte‘ ihres aktuellen Ziels verlustig, dann schlägt die Stimmung um. Jetzt ist die Basis ihrer Sinnkonstruktion nicht mehr vorhanden. An dieser Stelle sind auch emotionale

können, ohne auf das Problem der erheblichen Einsatzbreite von Diplompädagog/innen zu treffen. Da Schlüsselqualifikationen tätigkeitenübergreifend einsetzbar sind, stellen sie für sie schließlich auch ‚das Besondere‘ dar, mit dem sich das Profil gerade von Pädagog/innen - auch nach außen - kommunizieren lässt.

Prozesse im Spiel. Die Studierenden scheinen sich in ihrem Studiengang ‚nicht mehr zu Hause‘ zu fühlen, vielleicht auch ein wenig ‚unberechtigt‘ an der Universität. Sie schwanken zwischen Zweifel an sich selbst und Ärger auf die Strukturlosigkeit und die schwierigen Rahmenbedingungen des Studiums.

Über die gesamte Studienspanne betrachtet legt sich dies allmählich. Es sieht so aus, als würde den Studierenden ‚von Krise zu Krise‘ immer deutlicher, dass sie sich, ungeachtet realer oder vermeintlicher äußerlicher Notwendigkeiten, ein ‚ich-nahes‘ Tätigkeitsziel suchen müssen. Dass dies schließlich, wenn auch spät im Studienverlauf, so doch geschieht, scheint nämlich keine ‚Notstrategie‘ zu sein, sondern die Überzeugung, dass diese ‚Ich-Nähe‘ eine andere, neue Art von Sicherheit bietet – die Sicherheit, aus sich selbst heraus begründen zu können, warum und mit welchem Ziel man diesen Studiengang absolviert.

Und so scheint es letztlich, als läge das Problem weniger in Wissen um und Einsatz von Strategien selbst gesteuerten Lernens. Viel eher unterscheiden sich diese Studierenden von anderen dadurch, dass sie nicht mit der gleichen Selbstverständlichkeit auf ‚Ich-Resonanzen‘ zurückgreifen wie sie. Die Entfernung von und anschließende Rückkehr zu ‚ich-näheren‘ Tätigkeitszielen (damit auch: Lernzielen) erscheint fast ein wenig wie ein Reifeprozess, so als müsse für diesen Weg erst Mut und Überzeugung entwickelt werden. Möglicherweise verweisen diese Phänomene auf eine bestimmte ‚Haltung‘ der Selbstständigkeit und dem Erleben eigener Handlungsfähigkeit, die hier nicht ‚von Haus aus‘ im gleichen Maß gegeben ist wie etwa bei ‚Handlungsfähigen‘. Abstrakter ausgedrückt scheint es, als läge der Unterschied in der Gestaltungsfähigkeit von Anforderungen selbst gesteuerten Lernens – zumindest bei eher geübten Lerner/innen – weniger im Einsatz von Metakognition oder bestimmten Lernstrategien. Der Unterschied liegt eher darin, sich im Sinne ‚metakognitiver Bewusstheit‘ auf die eigenen Resonanzen besinnen bzw. sich ihrer bewusst zu sein. Und mehr noch: diesen ‚Ich-Resonanzen‘ überhaupt eine gewisse Wertigkeit zuzugestehen, die auch in Zweifelsfällen, also angesichts realer oder vermeintlicher äußerlicher Notwendigkeiten (‚heimliche Lehrpläne‘) Bestand zeigt.

An dieser Stelle soll aber dennoch ausdrücklich betont werden, dass die motivationalen Schwankungen, die diese Studierenden während des Studienverlaufs durchmachen, als ein Zusammenspiel, eine Interaktion zwischen Lerner/in und Lern- bzw. Studienumgebung gesehen werden sollten. Wie oben schon angedeutet, lehren vor allem die ‚Konflikthaften‘ die Wichtigkeit einer Lernumgebung, die bei der selbstgesteuerten Ausgestaltung der gegebenen Freiräume Hilfestellungen anbietet. Genau dies kann die Universität unter den aktuell gegebenen Bedingungen aber vielfach nicht leisten. Daher sollten ‚Konflikthafte‘ keinesfalls vorschnell als die zum selbst gesteuerten Studium weniger geeigneten gesehen werden. Sie bräuchten hierzu aber, vor allem im Bereich der ‚heimlichen Lehrpläne‘, eine teils andere Studienumgebung. Auch der Wunsch nach stärkerer inhaltlicher und formaler Vorstrukturierung ist völlig gerechtfertigt. Es ist sicherlich eher der Normalfall, dass eine Student/in im ersten Semester noch keine klare Vorstellung von ihrer Tätigkeit nach dem Studium hat, oder dass sie eben keine Wissensbasis mitbringt, die Ankerplätze für eine sinnvolle Aneignung weiteren Wissens bereit stellen könnte.

5.2.3. Selbst gesteuertes Studium bei ‚Bildungsorientierten‘

„Was ich jetzt im Studium noch untermauert habe, ist, dass ich meinen Empfindungen oder meinen Ahnungen (...) trauen kann. Da find ich Theorien, da find ich mich wieder, und jetzt hab ich auch kapiert, dass andere Theorien auch ihre Berechtigung haben. Und auch überhaupt, was Wissenschaft ist. Dass es eine Art ist, sich die Welt zu betrachten. (...) Ich hab das Gefühl, durch dieses Studium habe ich mein Fundament saniert.“
(Studentin, 49 Jahre, im Interview)

‚Bildungsorientierte‘ sind die Individualisten des EB-Studiums. Ihr Studienmotto könnte lauten:

- „Endlich tue ich etwas nur für mich selbst und aus mir selbst heraus. Das Studium bedeutet für mich Bildung und macht mich glücklich, das lasse ich mir nie mehr nehmen“.

Auf eindrucksvolle Weise ist das EB-Studium für diese Studierenden ihr vorläufiger (bildungs-) biografischer Endpunkt einer längeren Suche nach der ‚für mich richtigen Bildung‘. Dieser Weg kann auch als Suche nach ‚mir selbst und einem eigenen Lebensentwurf‘ interpretiert werden.

5.2.3.1. Kurzcharakterisierung

Zentral ist dabei, dass die längere persönliche Biografie, die diese Studierenden – als Personen bereits im mittleren Lebensalter – aufweisen, nicht von ihrem bisherigen bildungsmäßigen Werdegang trennbar scheint. Vielmehr interagieren in ihren Erzählungen Schritte der Bildungsbiografie mit persönlichen Entwicklungen, die man fast schon als Emanzipationsentwicklungen bezeichnen könnte. Dabei wechseln sich Wissensdurst und konkrete Bildungs- und Ausbildungsintentionen mit ‚Verhinderungen‘ aus dem unmittelbaren sozialen Umfeld ab, die dann zu pragmatischen, identitätsfernen und, aus heutiger Sicht, irreführenden Lösungen führen und phasenweise auch mit Zweifeln an der eigenen Lernfähigkeit verbunden sind. Dadurch entsteht ein längerer Weg, bei dem erst ‚Emanzipation‘ von Einflüssen anderer und vermeintlichen pragmatischen Notwendigkeiten des Lebens schließlich zum Studium der EB führt. Es scheint, als wäre, bei anderen Einflüssen aus Herkunftsfamilie und ggf. späterem sozialen Umfeld, das Studium viel früher aufgenommen worden. Diese Studierenden blicken augenzwinkernd, aber auch bedauernd zurück und bescheinigen sich, dass sie im Zuge ihrer ‚Emanzipation‘ und ihres langen Weges zur Realisation ‚ich-naher‘ Berufs- und Lebensentwürfe ohnehin früher oder später dieses Studium aufgenommen hätten.

„Ähm also ich hab nach dem Zivildienst äh mich entschlossen, Geografie zu studieren. ((Husten)) und danach ((trinkt etwas)) ähm, es standen zur Auswahl Germanistik und Geografie ((Räuspern)). Und da aber noch meine Eltern relativ stark die Finger in dieser/im Entscheidungsfindungsprozess drin hatten, hab ich dann gesagt, na ja, du liest doch sowieso nicht so viel und ähm, mach lieber Geografie. Diplomstudiengang, da sind die Aussichten viel besser. (...) Das war im Geografiestudium ebent nicht. Sondern das war mehr wie noch länger zur Schule gehen. Man muss da zwar hin (...) aber *warum* ich das mache, das hab ich nicht richtig verinnerlicht. (...) So dass mich das auch nicht persönlich berührt hat. (...) Und war ganz froh, dass ich das EB-Studium weitestgehend selber regeln konnte.“ (männlich, 39 Jahre, 6. Semester)

Das EB-Studium ist ein sorgfältig erwogener und gut recherchierter Herzenswunsch, der den Glauben an die eigenen Lernfähigkeiten und die Notwendigkeit eines *eigenen* Weges- auch

gegen Widerstände von außen- ausdrückt. Trotz durchaus vorhandener beruflicher Orientierungen und Verwendungszwecke für das Studium dominieren letztlich inhaltliche Bildungsmotive, lang gehegte inhaltliche Interessen, die mit diesem Studium umgesetzt werden sollen bzw. auch umgesetzt werden. Diese Bildungsmotive und –interessen sind der Motor einer überdurchschnittlich starken Motivation und großen Engagements im eigenen Studium.

„Also ich, äh, diese/diese Sachen, die mich interessieren, strukturiert nachzugehen. Und ähm, ich hab ja immer viel gelesen, was mit Psychologie zusammen hängt und ähm, mit Soziologie und (Theorie) über Tod und Teufel. Äh, hab mich immer äh irgendwie interessiert. (...) Und hab gelesen.“ (weiblich, 49 Jahre, 3. Semester)

Damit wird auch verständlich, dass diese Studierenden nicht nur wenig Schwierigkeiten mit der beschriebenen geringen formalen Strukturierung der Studiumumgebung haben. Die geringe Strukturierung war vielmehr sogar ein zentrales Studienwahlmotiv. Gerade die Freiheiten dieses Studiums, die erstens Realisierung auch der spezialisiertesten inhaltlichen Interessen versprechen, zweitens aber auch der persönlich und biografisch gesuchten und erkämpften Freiheit entsprechen, werden bewusst als wichtig bezeichnet.

„Bildungsorientierte“ zeigen daher einen ausgeprägt selbst gesteuerten Studierstil, der konsequent eigene inhaltliche Interessen und Entwicklungsziele als Lerner/in verfolgt. Dabei werden sowohl subjektiv geeignete Lernumfelder im Bedarfsfall selbst geschaffen als auch ggf. von äußerlich vorhandenen Strukturen wie Veranstaltungen usw. abgewichen. Studierende dieses Typus“ finden eigene Schwerpunkte und machen sich hier im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu „Expert/innen“.

Von allen übrigen Studiertypen unterscheidet sie vor allem, dass sie ganz bewusst nicht nach dem Verwendungszweck von Wissen fragen. Dies ist sicherlich erstens durch den biografischen „langen Weg zu sich selbst“ zu erklären, in dem die EB-Studienwahl ja wichtiges Moment gerade der „Emanzipation“ von solchen vordergründig pragmatischen Beeinflussungen durch andere darstellt. Es geht ihnen im EB-Studium scheinbar gerade darum, sich hier einen Raum für Lernen und Bildung geschaffen zu haben, der einmal *nicht* nach Verwendungszwecken und pragmatischer Vernunft fragt. Dem entspricht im Übrigen auch, dass Tätigkeitsziele zwar über die Studienspanne hin und wieder auftauchen, aber nicht die „Leuchtturmfunktion“ eines Strukturierers von Gestaltungsanforderungen übernehmen und auch als „Motivierer“ nicht im Vordergrund stehen. Zweitens weisen diese Studierenden bei genauerem Hinsehen ein relativ komplexes Verständnis des Zusammenhangs von Theorie und Praxis auf, bei dem sich Fragen nach einem direkten Verwendungszweck zumeist erübrigen.

5.2.3.2. Prozesshaftes im Studienverlauf

Der Studieneinstieg läuft stark intrinsisch motiviert. Schwierige Rahmenbedingungen des Studiums werden wahrgenommen, subjektiv jedoch nicht als wirkliche Behinderung für den eigenen Studienverlauf erlebt.

Von Beginn an werden eigene inhaltliche Schwerpunkte verfolgt und gezielt vertieft. Diese waren teils schon lange vor Studienbeginn vorhanden. „Bildungsorientierten“ gelingt nach es nach eigenen Angaben auch, Wissen interdisziplinär zu vernetzen und so Sinn darin zu konstruieren. In der Regel befassen sie sich von Beginn an auch mit abstrakterer Theorie, aus der „Weltverständnis“ abgeleitet wird (Habitustheorie, Systemtheorie usw.).

Parallel zum Studium arbeiten diese Studierenden auch immer explizit an ihren Lernstrategien und –kompetenzen. Es ist eine Art „subjektive Lerntheorie“ kommunizierbar. Diese verbindet explizit Bildung mit Persönlichkeitsentwicklung, schließt aber auch Professionalitätsentwicklung nicht aus. Tätigkeitsziele sind nachgeordnet, müssen aber „ich-nah“ sein und mit den eigenen Interessenschwerpunkten korrespondieren.

5.2.3.3. Biografische Merkmale und Vorgeschichte

Wie schon deutlich geworden sein dürfte, handelt es sich um Studierende, die ein mittleres Lebensalter aufweisen und daher schon eine längere patchworkartige Lern-, Lebens- und Berufsbiografie aufweisen. Das Elternhaus liegt zwar im Vergleich schon länger als unmittelbare Lebensumgebung zurück, ist aber als eher bildungsfern bis gar ‚bildungsverhindernd‘ in Erinnerung. In allen untersuchten Fällen leben die Studierenden nach der Beendigung einer längeren Beziehung bzw. Ehe als Singles oder in für dieses Lebensalter relativ ‚neuen‘ Partnerschaften.

Die lernbiografische Vorgeschichte beinhaltet in jedem Fall eine Lehre sowie Berufstätigkeiten und Nebenjobs in teilweise ganz verschiedenen Bereichen. In allen Fällen waren auch pädagogische Berufserfahrungen vorhanden, so dass man, ähnlich wie bei den ‚Handlungsfähigen‘ von einer ‚spezifischen Wissensbasis‘ ausgehen kann. Wie sich zeigen wird, hat diese Wissensbasis, zumindest, was den tätigkeitszielbezogenen Teil angeht, jedoch nicht die gleiche subjektive Bedeutung für die ‚Bildungsorientierten‘. Sie konstruieren Sinn in Inhalten des Studiums vor allem aus dezidierten inhaltlichen Interessen – zu denen aber fast immer auch ein bestimmtes Vorwissen besteht.

Auch ein erst nach langer Zeit abgebrochenes Geografie-Studium findet sich. Der bisherige Lebensverlauf zeigt so eine je individuelle ‚Dramaturgie‘ aus unterschiedlichen Ausbildungen, Bildungsbemühungen und Berufstätigkeiten, die jeweils auch unterschiedliche Lebensphasen repräsentieren. Dabei wird zum Teil mehrfach immer wieder eine neue Existenz aufgebaut, die in früheren Lebensphasen noch stärker den Einwirkungen aus dem Elternhaus entspricht, später durchaus pragmatischen Überlebenserwägungen genügen muss; wenn das Elternhaus verlassen wurde oder, noch später, eine Scheidung vollzogen wurde. Das Abitur ist nicht in allen Fällen ‚klassisch‘ erworben worden, sondern die Hochschulzugangsberechtigung wird, ist der Entschluss zum Studium einmal gefasst, auch unter großem Engagement über andere Wege (Immaturenprüfung usw.) erworben.

Auffällig ist, dass die Studierenden im Rückblick von biografischen Punkten berichten, an denen sich mehr und mehr herausgeschält hat, dass sie ‚pädagogische Fähigkeiten‘ haben. Die späteren Studierenden treffen pädagogisch tätige Personen im Sinne von Vorbildern für eine mögliche eigene Berufstätigkeit oder werden zu pädagogischen Rolleneinnahmen aufgefordert

„Und mein Chef hat gesagt, kein Bock, fragen se mal den R. (Interviewter, D. B.). ja, da hab ich auch gesacht, ok, ich mache das. Äh, ähm, hab das eigentlich mehr so aus m Stegreif gemacht. So mehr, macht mir eigentlich Spaß. (...) Und da hab ich auch dann Personalschulungen gemacht, für Warenwirtschaftssysteme im Haus. (...) Naja, und so haben se dann auch immer gesagt, ach Herr R., Sie sollten eigentlich Lehrer werden.“ (männlich, 39 Jahre, 6. Semester)

Diese Entwicklung führte die heutigen Studierenden dann auch langsam immer weiter in lehrende Tätigkeiten hinein, die sich zum Teil aus ganz anderen beruflichen Zusammenhängen ergaben. Hier erfahren sie, offenbar zum ersten Mal, dass eine ‚identitätsnahe‘ berufliche Entwicklung auch persönlich Glück für sie bedeutet. Ihre lang gehegten und wenig realisierten Bildungs- und Lerninteressen werden so sukzessive über die bisherige Biografie zu einem (wenn auch nicht allzu konkreten) identitätsnahen Tätigkeitsziel. Dieses repräsentiert subjektiv viel stärker ‚sie selbst‘ als bisherige erlernte Berufe oder Phasen der Berufstätigkeit.

Parallel finden ‚Emanzipationsentwicklungen‘ auch im persönlichen Leben statt. Diese können recht verschieden aussehen. So können sie etwa eine Bestätigung der eigenen Lernfähigkeiten beinhalten, aber auch einen Auszug aus dem Elternhaus oder eine Scheidung. Der Kern besteht jedoch immer darin, sich von pragmatischen und drängenden Einflüssen der Umgebung zu lösen und, auch gegen Widerstand, den eigenen Weg zu gehen. Dabei spielt jedoch offenbar auch schlicht eine Rolle, dass mit zunehmendem Alter die Einflüsse des Elternhauses geringer werden und daher die Möglichkeit des eigenen Weges immer näher liegt.

„Wobei in der Mittelschule war ich immer so, hm, mittel halt. Und da/und auch immer das Gefühl, ich tu nicht genug und ich könnt besser sein, aber wie gut, wusst ich eigentlich nie, hatt ich nie ausgetestet. Naja, und da in der höheren Handelsschule hab ich gedacht, so, nach der Lehre, (...) hab ich gelernt, so gut ich konnte. Und ähm, mir auch ne positive Einstellung zu den Lehrern zugelegt, damit ich da nicht in Kollisionskurs kam. Und hab diese Prüfung dann mit Auszeichnung auch gemacht, ne. (((amüsiert))) Braucht ich nicht in ne mündliche Prüfung. Bin nämlich kein Prüfungsmensch.“ (weiblich, 49 Jahre, 3. Semester)

Es folgt eine Phase ganz gezielter Recherche. Da das Studium, das dann aufgenommen werden wird, vor allem der Endpunkt des eigenen Wegs zu einem eigenständigen Lebensentwurf darstellen soll, verwundert es nicht, dass nicht in allen Fällen reine Information als ausreichend betrachtet wird. Zwar sind diese Studierenden schon vor Studienbeginn recht gut über Studienablauf und –alltag informiert. Jedoch suchen sie ggf. auch nach ‚subjektiven‘ Eindrücken, die sie in ihrer Studienentscheidung weiter bestärken können.

„Ähm, im Grunde war ausschlaggebend, als ich gefragt habe M. (von einer Akademie, D. B.), überhaupt noch n Studium zu machen, in meinem Alter jetzt und denn noch das. Ähm, hab ich sie gefragt, sach mal, äh, wie fandste denn so die Zeit denn noch auch so als ältere Studierende. Und da sacht se, weißte, ich fand das einfach *nur* gut. Und da wie sie dabei strahlte und äh das so rüberbrachte, da war für mich, da war das gebongt.“ (weiblich, 49 Jahre, 3. Semester)

Dies hat seine Begründung sicherlich darin, dass diese Studienentscheidung nicht ein erneuter Fehlschlag werden soll. Was ein Fehlschlag wäre und was nicht, an diesem Punkt hat sich die Perspektive der späteren Studierenden jedoch nachhaltig verschoben. Ein Fehlschlag wäre es jetzt, wenn wieder innere Bildungs-, Entwicklungs- und Lernbedarfe übergangen würden. Um dies zu verhindern, gibt es neben der inhaltlich-informationsbezogenen auch eine Art ‚atmosphärische‘ Studienwahl.

5.2.3.3. Selbst gesteuert studieren

Auch der Typus der ‚Bildungsorientierten‘ soll nun anhand der im Theorieteil herausgearbeiteten Gestaltungsaufforderungen des Diplomstudiengangs EB dargestellt werden.

Zentraler Faktor des subjektiv gelingenden Umgangs mit den Gestaltungsaufforderungen des Diplomstudiengangs EB ist für ‚Bildungsorientierte‘ der Rückgriff auf ‚Ich-Resonanzen‘. Dies haben sie zunächst mit den ‚Balancierern/innen‘ gemeinsam. Der entscheidende Unterschied, zugleich Hauptcharakteristikum dieses Typus‘ liegt jedoch in der Bedeutung, die beide Typen dem Studium und dem Wissen, das sie sich aneignen, zuweisen. Während nämlich ‚Interesse-Pragmatismus- Balancierern/innen‘ über die Formulierung von Tätigkeitszielen immer wieder eine Verbindung pragmatischer Zielvorstellungen mit inhaltlichen Interessen suchen, entfällt das pragmatische Element für ‚Interesse- und Bildungsorientierte‘ fast völlig. Wie sich zeigen wird, spielen Tätigkeitsziele tatsächlich nahezu keine Rolle im Studienverlauf dieses Typus‘.

Zum Umgang mit evidenten Gestaltungsaufforderungen

Selbst gesteuerte Lernentscheidungen, die letztlich zur Ausgestaltung von formalen Freiräumen und ‚heimlichen Lehrplänen‘ des Studiengangs führen, bedeuten für diese Studierenden in erster Linie die Wahrnehmung, Formulierung und lernerische Umsetzung von – teils lang gehegten – inhaltlichen Interessen. Diese führen dann zu dem, was möglicherweise als ‚Wissens- und Qualifikationsprofil‘ dieser Studierenden gesehen wird. Auf berufliche Zukunft oder formale Verwendungszwecke wird nachrangig geachtet. Dies ist insofern interessant, als das Studium durchaus in eine Berufstätigkeit münden und zukünftig den eigenen Lebensunterhalt ermöglichen soll – und muss. Bei der Focussierung der eigenen inhaltlichen Interessen handelt es sich scheinbar um eine ganz bewusste Herangehensweise ans Studium, was schon an dieser Stelle auf die ‚Bildungsperspektive‘ verweist, die diese Studierenden auf ihr Studium einnehmen.

„Ja, nicht so sehr darauf spielen, was ist nützlich für meinen äh Abschluss. Sondern einfach mehr äh, dem Raum zu geben, wo schlägt mein Herz. Was interessiert mich. Und das Vertrauen eben zu haben, äh, dass es dann am Ende schon auf n Punkt zusammenläuft.“
(weiblich, 49 Jahre, 3. Semester)

Was den Umgang mit der beschriebenen ‚formalen Reststruktur‘ des Studiengangs angeht, so sehen diese Studierenden sie vor allem als eine Herausforderung, die eigenen inhaltlichen Interessen im Studienangebot zu verorten und sie im Gesamtarrangement des Studiengangs möglichst ‚ich-nah‘ umzusetzen. Das heißt, im Vergleich vor allem zu ‚Konflikthaften‘ fragen diese Studierenden nicht nach der ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Umsetzung formaler Vorschriften oder beklagen zu wenige formale Vorschriften. Sie erkennen darin vielmehr von Beginn an eine Möglichkeit, ein individuelles inhaltliches Profil zu entwickeln. Möglicherweise ist dies der Grund dafür, dass ‚Bildungsorientierte‘ als einziger Typus von keinerlei Anstrengung berichten, die die erstmalige Umsetzung der formalen Vorgaben ihnen abverlangt hätte.

Von Beginn an greifen sie dann auf inhaltliche Interessen als Referenz für inhaltliche Entscheidungen, etwa die Entwicklung des eigenen Stundenplans, zurück. Die Reihenfolge ist dezidiert dergestalt gewählt, dass inhaltliche Interessen das erste, formale Strukturen das zweite Kriterium sind, um inhaltliche Entscheidungen zu fällen. Wie schon beschrieben, haben sie diese Strategie zu Studienbeginn mit den ‚Handlungsfähigen‘ gemein. Anders als jene jedoch lassen sie auch im weiteren Studienverlauf diese inhaltlichen Interessen nicht in konkrete Tätigkeitsziele übergehen, sondern inhaltliche Interessen bleiben nahezu der einzige Resonanzboden für Studienentscheidungen.

Interessant ist dabei vor allem der scheinbar selbstverständliche metakognitive Zugriff, den diese Studierenden auf ihre inhaltlichen Interessen haben. Wie sich im Bereich vor allem der ‚Konflikthaften‘ zeigte, ist dieser keineswegs durchweg selbstverständlich. Zwar handelt es sich bei vielen ausformulierten inhaltlichen Interessen um ‚mitgebrachte‘, also auch in der vorherigen Biografie entwickelte und gehegte, teils auch schon aktiv verfolgte inhaltliche Interessen. Auffallend ist jedoch die gleichzeitige inhaltliche Offenheit, mit der diese Studierenden auf das Studium zugehen. Oder anders: sehr viele inhaltliche Interessen entwickeln sich überhaupt erst im Studienverlauf.

Eine mögliche Erklärung dafür, dass dennoch der metakognitive Zugriff auf eigene inhaltliche Interessen (ihre Wahrnehmung und Formulierung für sich selbst) gelingt, mag in der Haltung liegen, die ‚Bildungsorientierte‘ gegenüber dem Studium einnehmen. Für sie ist ja, wie schon gesagt, das Studium eine Art biografische Erfüllung, ein bildungsmäßiger Endpunkt, auf den lang gehegte Interessen und Bildungswünsche schließlich hinauslaufen. Damit steht das Studium nicht nur inhaltlich, sondern auch biografisch, für die Möglichkeit, *gerade nicht*

mehr vermeintliche Notwendigkeiten oder pragmatische Verwendungsüberlegungen in Lern- (und letztlich auch: Lebens-) Entscheidungen einfließen zu lassen. Das Studium ist ja gerade der Schritt, mit dem sich diese Studierenden von den ‚zu vernünftigen‘ und ‚ich-fernen‘ Entscheidungen früherer beruflicher und biografischer Schritte zu befreien versuchen. So verstanden, kann der vergleichsweise späte Einstieg in ihr Studium für diese Studierenden durchaus als Resultat einer persönlichen Reifung verstanden werden, die eine Rückbesinnung auf eigene (inhaltliche) Interessen beinhaltet. Vor diesem Hintergrund wird verständlicher, warum pragmatische und verwendungsorientierte Überlegungen keine große Rolle bei der Bewältigung der Gestaltungsaufforderungen spielen. Deutlich wird aber auch, warum umgekehrt der metakognitive Zugriff auf inhaltliche Interessen so gut gelingt: diese Studierenden ‚erlauben‘ sich dies ganz explizit, nach eigenen Angaben als ein Resultat früherer und für falsch befundener Entscheidungsvarianten. Oder anders: Bewertungskriterien für die eigenen Lernziele und dann –fortschritte sind die eigenen Interessen, also ‚Ich-Nähe‘, und nicht, wie zeitweise bei ‚Konflikthaften‘, vermeintliche äußerliche Strukturen oder Notwendigkeiten. Wie sich zeigen wird, steht bei ‚Bildungsorientierten‘ dahinter durchaus eine subjektive ‚Philosophie‘ von der Kongruenz zwischen ‚Bildung‘ einerseits und beruflicher Erfüllung andererseits.

Faktoren der Studienumgebung, die im Theorieteil mit ‚schwierigen bzw. widrigen Rahmenbedingungen‘ umschrieben wurden, berühren diese Studierenden durchaus, jedoch scheinbar immer dort, wo die Umsetzung der eigenen inhaltlichen Interessen eingeschränkt wird. Ein Beispiel sind etwa die von Lehramtsstudierenden zahlenmäßig dominierten Veranstaltungen oder auch überhaupt überfüllte Veranstaltungen des Grundstudiums.

Ein herausstechendes Phänomen in der Bewältigung beschriebener Gestaltungsaufforderungen ist für ‚Bildungsorientierte‘ der Umgang mit Interdisziplinarität. Es gelingt vergleichsweise nachhaltig, gesellschaftlich-soziologische Perspektiven mit angeeignetem psychologischem Wissen zu verbinden. Wie sich noch zeigen wird, hängt auch dies scheinbar mit der sehr elaborierten ‚subjektiven Lern- bzw. Bildungstheorie‘ zusammen, die sich für diese Studierenden skizzieren lässt. Diese beinhaltet eine ausgeprägt makroperspektivische Betrachtungsweise des ‚Systems‘ Erwachsenenbildung, von der aus Wissen in seiner Relevanz subjektiv beurteilt und sinnreich in ein Gesamtgerüst eingeordnet werden kann.

„Und äh bei/bei der Erwachsenenbildung geht das mehr darum, irgendwie Gesamtzusammenhänge zu verstehen. Dass erst amal im Grundstudium merk ich oder kann ja studieren, wie Menschen überhaupt gestrickt sind, ne. So, wenn/wenn ich von Piaget äh was hör, wie überhaupt Lernen bei Kindern, äh, wiedas/wied das so ist und/und hab dann für mich auch immer mehr erkannt, mensch ja, das wär ja nicht schlecht, wenn Eltern so was wüssten. (...) Lehrerinnen wissen das nachher n bisschen. Aber die kriegen dann zwanzig Kinder und müssen mit denen irgendwelche fachlichen Sachen dann wieder machen.“
(weiblich, 49 Jahre, 3. Semester)

Zum Umgang mit immanenten Gestaltungsaufforderungen

Erneut sollen Charakteristika im Umgang mit immanenten Gestaltungsaufforderungen, diesmal für den Typus der ‚Bildungsorientierten‘, herausgearbeitet werden.

Wie sich bereits andeutet, spielen Tätigkeitsziele bei weitem nicht eine solche Rolle bei der Bewältigung von Gestaltungsaufforderungen im Studienverlauf der ‚Bildungsorientierten‘ wie im Studienverlauf der beiden übrigen Typen. Das gesamte Thema ‚Arbeitsmarkt/Berufseinstieg‘ wird zwar nicht ignoriert, aber Tätigkeitsziele erfüllen keine der oben herausgearbeiteten Funktionen: weder sind sie wichtige ‚Motivierer‘, noch strukturieren sie aktuelle Lernentscheidungen. Fast scheint es, als vereinbare sich aus subjektiver Sicht dieser Studierenden die Formulierung klarer beruflicher Ziele nicht damit,

sich in diesem Bildungs- bzw. Lebensabschnitt endlich eigenen inhaltlichen Interessen ganz unverstellt widmen zu können. Klar ist jedoch mindestens, dass diese Studierenden sich schlicht auf inhaltliches, theoretisches Arbeiten fokussieren.

Erst zum Ende des Studiums geraten mögliche Tätigkeiten in den Blick. Weiterhin ohne eine der genannten Funktionen für die selbstgesteuerte Studiengestaltung zu übernehmen, werden dann solche Optionen aus den im Studium entwickelten Schwerpunkten und entsprechenden Praxiserfahrungen (Praktika) abgeleitet. Diese Tätigkeitsziele erfüllen selbstverständlich das subjektive Kriterium der ‚Ich-Nähe‘, das heißt, sie spiegeln sowohl inhaltliche Interessen der Studierenden wieder als auch Persönlichkeitsaspekte bzw. Strukturen, die der jeweiligen Student/in für die eigene berufliche Verwirklichung wichtig scheinen. Außerdem ist ihre Formulierung trotz des dann schon fortgeschrittenen Studiums nicht allzu präzise. Das jeweilige Tätigkeitsziel repräsentiert damit eine *Option*, von der im Augenblick angenommen wird, dass über sie die schon beschriebene ‚Ich-Nähe‘ umsetzbar sein könnte.

„Und ich hab das für mich nie so als interessant empfunden, möglichst früh schon ne konkrete Schwerpunktbildung festzulegen. (...) Einerseits, weil mich so viele Dinge interessiert haben. Und andererseits, weil ich gedacht habe, ja, hinterher gibt es vielfältige Möglichkeiten. Und was ich dann mache, kann sich ja eigentlich immer noch zeigen. Also ich bin dann auch für viele Bereiche offen. Nun gibt es wohl manches, was ich eher ausschließen würde (...). Das ist beispielsweise betriebliche Weiterbildung.“ (männlich, 39 Jahre, 6. Semester)

Ist ein solches Tätigkeitsziel einmal formulierbar, zeichnet sich die schon dargestellte ‚Bottom-up‘- Herangehensweise an den Arbeitsmarkt ab. Das heißt, diese Studierenden suchen dann strategisch Ressourcen, hier nach möglichen Kontaktinstitutionen und – Personen, an die sie sich für die Umsetzung ihres Ziels wenden können.

Interessant stellt sich nun die subjektive Dimension von ‚Arbeitsmarkt- und Berufseinstieg‘ dar, der Bereich, der weiter oben schon als ‚Profi-Werdung‘ bezeichnet wurde. Zunächst ist auffällig, ein wie ausgeprägtes Bild diese Studierenden davon haben, was sie selbst als professionell für Arbeit in der Erwachsenenbildung ansehen. Wie sich zeigt, ist das persönliche Bild von der ‚professionellen EBler/in‘ einer ‚Bildungsorientierten‘, so wie vieles im Studienverlauf dieses Typus‘, jedoch nicht ohne den biografischen Weg verstehbar, den sie schon hinter sich gebracht hat. ‚Bildungsorientierte‘ verstehen ihr Studium als Resultat letztlich einer persönlichen Reifung. Das Studium ist, nach einer längeren Biografie der Erfüllung von Vorstellungen anderer oder von realen bzw. vermeintlichen Notwendigkeiten, eine dezidierte Entscheidung für sich selbst, die eigene Bildung gewesen, man könnte auch sagen, eine dezidiert ‚ich-nahe‘ Entscheidung. Sie verstehen ihr Studium also als ein Weg der Bildung, wobei sie allerdings überzeugt davon zu sein scheinen, dass diese Bildung auch ihr Weg in einen erfolgreichen Berufseinstieg sein kann.

„Also nicht mit dem Ziel, jetzt Künstler zu werden oder von der Kunst leben zu können. Aber schon diesen Trieb kreativ zu sein oder auch zu zeichnen und zu malen, den aufs Papier zu bringen, jetzt nicht absterben zu lassen, weil hätte sowieso nicht geklappt. Wär wahrscheinlich immer irgendwie wieder hochgekommen. Und so empfind ich das im Moment sehr angenehm, weil ich das mit dem Studium verbinden kann. Ne Entwicklung, die mir persönlich sehr viel bedeutet und wo ich danke, ja, da kann man was mit machen.“ (männlich, 39 Jahre, 6. Semester)

Nun zeigt sich, dass das Thema ‚Bildung‘ diese Studierenden auf verschiedenen Ebenen beschäftigt, die inhaltlich miteinander diffundieren. Die bewusste Entscheidung für die eigene Bildung (und dem damit verbundenen Verzicht auf die Vorstellung, für den Berufseinstieg seien noch andere, pragmatischere Strategien vonnöten) führt diese Studierenden auch zu theoretischen Bildungsfragen im Studium, die weiter unten unter der Thematik ‚Theorie und Praxis- Zusammenhang‘ dargestellt werden.

„Also dann schon eher so im Non-Profit- Bereich. Ich glaube, dass das mehr zu dem Menschenbild passt, was ich so in meinem Hinterkopf mit mir rumtrage. (...) Und mich hatte ja die Frage interessiert, was will ich wirklich oder was wollen die Menschen wirklich.“ (männlich, 39 Jahre, 6. Semester)

Entsprechend aber sieht auch ihre Vorstellung von der Arbeit in der Erwachsenenbildung aus. Die Studierenden haben eine ausgeprägte Makroperspektive auf Erwachsenenbildung, ordnen sie als ein System in die Gesellschaft ein und stellen dabei auch Machtfragen. Diese Perspektiven lassen sich deshalb auch als eine Vorstellung von der ‚Profi-Werdung‘ lesen, weil sie die Einordnung der eigenen Person in die so wahrgenommene Berufswelt inkludieren. Die ‚subjektiven Theorien‘ von der Rolle des Systems EB in der Gesellschaft sind, so scheint es, das Ergebnis intensiver und vertiefter Arbeit an selbst gewählten inhaltlichen Schwerpunkten, aber auch das Ergebnis gelungener Sinnkonstruktion interdisziplinärer Perspektiven im Studium.

„Bildung geht für mich tiefer. Also, Bildung geht für mich äh auch mit äh, ne/ne Verbindung mit dem Menschen. Das äh, was in der Wirtschaft, was ich da erlebe, vor allem bei meinem Arbeitgeber, da werden nur äh, die modernen Vokabeln benutzt. Und ähm, es wird systematisch, äh, (...) die furchtbarsten Vorgehensweisen werden da/damit hervorgehoben. Und das wird alles etikettiert mit den neuesten Begriffen. Und dadurch, dass die die Macht haben, haben sie auch die Definitionsmacht. Wenn die sagen, wir sind ein Team, dann sind wir ein Team. (...) Aber man könnte schöne Sachen machen, auch. Dieses, äh, da äh dies in der betrieblichen Weiterbildung, die Theorie ist große Klasse. Nur leider wird es für die Menschen nicht so genutzt. Es wird nur genutzt, um Profit zu machen.“ (weiblich, 49 Jahre, 3. Semester)

Da, wie gesagt, ‚Bildungsorientierte‘ ihr Studium vornehmlich über den Rückgriff auf ‚Ich-Resonanzen‘ gestalten und dabei vor allem teils lang gehegte inhaltliche Interessen umsetzen, spielt der Umgang mit Wissen bzw. der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis für diese Studierenden eine ganz besondere Rolle. Sie haben eine vergleichsweise elaborierte Vorstellung vom Zusammenwirken von Theorie und Praxis, die über die reine ‚gegenseitige Verbesserung bzw. gegenseitige Existenzberechtigung‘ hinaus zu gehen scheint. Tatsächlich ähnelt sie dem, was in aktuellen Diskursen um den Studiengang zu finden ist, nämlich der Annahme eines eher indirekten Zusammenhangs, bei dem sich letztlich über ‚Bildungseffekte‘ Professionalität ergibt. Sich intensiv mit interessierenden Inhalten auseinanderzusetzen, darin erleben diese Studierenden eine Art Persönlichkeitsbildung, die für sie auch Kern ihrer zukünftigen Professionalität sein kann. Auch hier trennen ‚Bildungsorientierte‘ also nicht genau zwischen ‚sich selbst als Berufsmensch‘ und ‚sich selbst als Privatmensch‘. Dies leuchtet unmittelbar ein, wenn man sich erneut vor Augen hält, dass diese Studierenden auch in ihrem gesamten Studium eine Art bildungsbezogene Selbstverwirklichung sehen.

„Ja, ähm, wie eben äh Erwachsene gestrickt sind. Dass es nun Anschlusslernen ist und ähm, ich hätt das/ich hab auch im Rückblick verstanden, warum das so schwierig war, äh in der Frauenakademie. Ähm, da hab ich ja so zwei, drei Frauen gehabt, mit denen ich mich gut verstanden hab. Wir haben dann auch die Inhalte da versucht, in unserem/in unserer Meinung und Einstellung irgendwie einflechten zu lassen. Wir haben diskutiert und so. Aber für viele, hab ich gedacht, meine Güte, da ist ne Diskussion gar nicht möglich. Je mehr, äh, je mehr die auch hörten, umso mehr beharrten sie auf ihren sowieso schon bisherigen Einstellungen. Und so kam es dann zu Kontroversen ganz häufig. Und jetzt weiß ich, dass es eben das gibt, dass manche Menschen eben, äh, äh, bestimmte Sachen auch nicht an sich ranlassen und jede/egal, wie die neue Information ist, uminterpretieren in das, was für sie in ihren, äh, Einstellungsstand reingehört, dass das/dass das so ist. Ich hab immer gedacht, mein Gott, ähm, bin ich jetzt blöd oder sind die jetzt blöd.“ (weiblich, 49 Jahre, 3. Semester)

Deutlich wird eine Art retrospektive Einordnung von Erlebnissen vor dem Hintergrund angeeigneten Theoriewissens. Dabei ist offenbar nicht auszuschließen, dass diese retrospektiven Einordnungen auch emotionale Entlastungsfunktion haben. So wird im

vorliegenden Beispiel etwa das angeeignete Wissen dazu eingesetzt, um – aus heutiger Sicht – unnötige Selbstattribuierungen fallen zu lassen.

Retrospektive Erlebniseinordnungen, aber auch vertiefte Erkenntnisse über menschliches Lernen oder auch gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse werden also nicht direkt auf ihren praktischen Verwendungszusammenhang geprüft, sondern dienen der eigenen Bildung im Sinne von Selbst- und Welterkenntnis. Übergreifende Schlüsselthemen, die sich dann in Interviews finden, sind etwa das Durchschauen von Machtstrukturen in Gesellschaft und Bildungssystem, Grundstrukturen menschlicher Erkenntnis, Bildung versus Qualifikation oder auch die Spannung zwischen Fremd- und Selbststeuerung in der Lehrendenrolle der Erwachsenenbildung.

Die Vorstellung von ‚Bildung‘ prägt im Wesentlichen die ‚subjektive Lerntheorie‘ dieser Studierenden. Dass das gewählte und angeeignete Wissen dann einen hohen Grad an ‚Ich-Nähe‘ aufweist, weil es aus diesen ‚Bildungsbedarfen‘ heraus gewählt wird, liegt nahe.

„Das ist auf der einen Seite die Philosophie Spinozas. (...) fand ich überraschend modern (...) das ganze weibliche Menschenbild. (...) Und Spinoza vertritt da eher ne immanente Auffassung. Also dass eigentlich alles eins ist. Und äh auf dieser Grundlage eher n ganzheitliches Menschenbild vor Augen hat. Und das passt zu meiner Vorstellung. Also n Mensch nicht nur als Arbeitskraft zu sehen. Sondern halt n Lebewesen, was Freude und Ängste hat und Liebe und Trauer und Schmerz und so weiter.“ (männlich, 49 Jahre, 6. Semester)

Wenn gesehen wird, dass die Aneignung von Wissen für diese Studierenden Bildung bedeutet und diese Bildung sowohl für den Blick auf den bisherigen Lebensverlauf, aber auch für den Blick auf zukünftige Professionalität eine große Rolle spielt, verwundert nicht, als wie wertvoll Wissen von ihnen immer wieder beschrieben wird. Dabei unterscheiden sie explizit zwischen Wissensformen. Einerseits machen sie fass- und eingrenzbare ‚Behaltenswissen‘ aus. Andererseits das schon angedeutete ‚Verstehenswissen‘, das der eigenen Vorstellung von persönlicher Entwicklung und zukünftiger Professionalität am ehesten entspricht und daher auch präferiert wird.

„Also, das/das weiß ich ja. Und dass ähm, dass dieses Faktenwissen, ähm im Grunde der Grundstock ist, das/das äh wissen ja auch ganz viele. Und so/und so das Wissen äh ebent auch Macht ist, dass Wissen nützlich ist. Also das ist ja in der Einstellung ganz vieler Menschen. (...) Aber dass da ebent auch noch diese andere Komponente mit reingehört, äh, die Vorgehensweise und bei welchem Licht und wie man mit Menschen umgeht (...) und was das alles noch für Schnittstellen haben kann. Und was das für ne positive Auswirkung auch wieder noch für/für ne Verknüpfung für n Beruf haben kann. (...) Und so find ich, äh, das dann neben diesem Faktenwissen/das/also Faktenwissen ist die eine Säule, aber die/dieses andere find ich genau so wichtig und das wird immer so, äh ja, als minderwertig irgendwie betrachtet.“ (weiblich, 49 Jahre, 3. Semester)

Die Präferenz von Verstehenswissen durch ‚Bildungsorientierte‘ scheint dann direkt damit zu korrespondieren, wie wenig Schwierigkeiten diese Studierenden mit der geringen Strukturierung ihres Studienverlaufs von außen haben. Dies gilt für alle möglichen Ebenen ihrer Studienumgebung, etwa für ‚formale Reststruktur‘, selbst gesteuerte Arbeitsformen in Veranstaltungen, eigene inhaltliche Profilbildung, aber eben auch für die Präferenz von Wissensformen. Oder anders: diese Studierenden sehen die Möglichkeit, selbst gesteuert zu studieren, als den besseren Weg, um Bildung/zukünftige Professionalität zu erlangen. Die eher unklare Struktur von Verstehenswissen wird, dies überrascht nicht, daher als Vorteil gesehen. Sie ermöglicht es, eigene inhaltliche Interessen umzusetzen, neue Inhalte nach Interesse zu erschließen und schließlich, Zusammenhänge zwischen einzelnen Wissensbereichen selbst gesteuert zu erschließen.

„Äh, da waren schöne Gruppenarbeiten. Ne. Also ich weiß, dass das äh kontrovers immer war, viele warn dagegen und ham sich hinterher gefragt, was haben wir jetzt eigentlich gelernt? Aber da hab ich gedacht, meine Güte, genau das ham wir doch jetzt gelernt. (...)

Also, da ham andere, hab ich so am Anfang festgestellt, dass die Studierenden da ne andere Vorstellung von Studieren/Stu/Studium hatten. Also die sich so n Thema zu erarbeiten und die anderen fünf Themen dann nur vorgestellt zu bekommen von den anderen, da haben die das Gefühl gehabt, ich hab jetzt nicht genut gelernt.“ (weiblich, 49 Jahre, 3. Semester)

Zur Wissensaneignung werden, auch dies fügt sich logisch in den skizzierten Typus ein, erhebliche Anstrengungen unternommen. ‚Bildungsorientierte‘ finden eigenständig inhaltliche Schwerpunkte – wenn auch ganz überwiegend aus angebotenen Veranstaltungen heraus -, eigenen sie intensiv an und verfolgen sie ggf. auch über längere Zeit selbst gesteuert weiter. Dabei setzen sie gezielt metakognitive Steuerung ein. So thematisieren sie wiederholt ihre Lernstrategien. Diese werden, im Sinne metakognitiven Wissens, ständig in ihrer Wirkung und Angemessenheit beurteilt, gegebenenfalls dann auch aktiv fortentwickelt oder neu erarbeitet. Anders als bei ‚Handlungsfähigen‘ geht es jedoch nicht so sehr um den (emotionalen) Erhalt des Lernersehbildes, sondern um die Erarbeitung bzw. Verbesserung von Werkzeugen, die die angezielte Wissenserarbeitung ermöglichen und erleichtern können.

„Also ich hab den (Text, D. B.), ähm, ganz oft hintereinander gelesen. Ähm, weil das war schwierig überhaupt, äh, zu kapiere eigentlich. Und dann hab ich wesentliche Sachen rausgeschrieben. Und ähm, dann hab ich gedacht, jetzt musste da ne Struktur reinbringen. Dann hab ich ne Mindmap angelegt. Ähm, ja. So. Also das hab ich total/diesen/das hab ich total gefressen, das Ding. (...) Und dann konnt/und dann hab/da hab ich son richtiges Hochgefühl gehabt. Da, äh, ich konnte denn nachts nicht mehr schlafen.“ (weiblich, 49 Jahre, 3. Semester)

„Und der (Mitarbeiter einer universitären Beratungsstelle, D. B.) hat mir irgendwann mal empfohlen, so ne Lernmotivationskurve anzufertigen. So in der Kurve auch einzutragen, wie viele Stunden hatt ich tatsächlich gelernt beziehungsweise gelesen. Und das hab ich dann einfach mal ausprobiert. Und hab gemerkt, das äh hilft mir, so n Leitfaden zu entwickeln.“ (männlich, 39 Jahre, 6. Semester)

Mit Phänomenen, die im Rahmen dieser Arbeit unter dem Begriff ‚Uni-Bluff‘ gefasst wurden, haben diese Studierenden keine erkennbaren Schwierigkeiten. Möglicherweise liegt dies an der aus ihrer Biografie resultierenden Entschiedenheit, mit der sie gerade ein wissenschaftlich ausgerichtetes Studium für sich als richtig erachten. Die Frage danach, inwiefern sie das ‚wissenschaftliche Terrain‘ zu dem ihren machen können, tritt möglicherweise in dem Maß in den Hintergrund, wie die späte/re Studentin bereits in ihrer bisherigen (Berufs-)Biografie einen längeren Weg zurücklegen musste, bis es möglich wurde, sich mit interessierenden Themen vertieft zu befassen. Wie gezeigt werden konnte, war es ja dieser längere Weg, der im Fall der ‚Bildungsorientierten‘ bereits als eine Art Emanzipation zu lesen war. Im Rahmen dieser wurde es den späteren Studierenden immer mehr möglich, sich selbst als jemanden vorzustellen, der ‚höhere Bildung‘ erfährt und sich vertieft Inhalte aneignet. Folgt man dieser Interpretation, dann wäre die Überwindung eines ganz persönlichen ‚Uni-Bluffs‘ bereits in der je eigenen Biografie vor dem Studium verankert. Hinzu kommt sicherlich auch das etwas höhere Alter dieser Studierenden. Es ist ihnen nur allzu bewusst, dass sie dem Alter nach näher an vielen Dozent/innen stehen als an ihren Mitstudierenden.

Und so begrüßen es diese Studierenden, wenn sie in ihrem Studienalltag Belege dafür finden, dass die Universität, namentlich die Dozent/innen, sich für sie als ‚ganz normale Menschen‘ zeigen.

„S war ne ganz simple und einfache Begrüßung. Aber so äh, dass man ihm das abgenommen hat. (...) Und das warn so die Punkte, wo ich gemerkt hab, die Dozenten sind keine Professoren, die da oben irgendwie stehen und mit denen man nur nach Voranmeldung sprechen kann. Sondern das sind ganz normale Menschen und zu denen kann man auch n guten Kontakt aufbauen.“ (männlich, 39 Jahre, 6. Semester)

Nicht weiter überraschend ist es, dass auch das im Zuge brüchiger ‚Identität‘ des Studiengangs fehlende klare Kerncurriculum keine größere motivationale Hürde für diese

Studierenden darstellt. Sie nehmen jedoch bedauernd zur Kenntnis, dass durch den ständigen semesterweisen Angebotswechsel, der dadurch verstärkt auftritt, die Vertiefung eigener inhaltlicher Schwerpunktbildung behindert wird.

Abschluss: selbst gesteuertes EB-Studium bei ‚Bildungsorientierten‘

‚Bildungsorientierte‘ erwarten sich vom Diplomstudiengang EB Möglichkeiten selbst gesteuerten Studierens, weil diese Form des Lernens ihrer ‚subjektiven Lern- bzw. Bildungstheorie‘ entspricht. Die Bewältigung der beschriebenen Gestaltungsaufforderungen des Studiengangs geschieht fast durchgehend über den Rückgriff auf ‚Ich-Resonanzen‘, wobei aber, verglichen mit inhaltlichen Interessen, die Entwicklung von Tätigkeitszielen nahezu keine Rolle spielt. Auch diese liefe ihrer Vorstellung von ‚Bildung‘ zuwider, nach der die interessenorientierte Bildung des Selbst in erster Linie eine Art Selbstverwirklichung bedeutet, aber auch Kongruenzen mit zukünftigem professionellem Handeln aufweist.

Diese Herangehensweise an die Gestaltungsaufforderungen des Diplomstudiengangs EB muss vor dem Hintergrund ihrer bisherigen Biografie verstanden werden. Im Rahmen dieser Biografie haben sich die späteren Studierenden sukzessive aus der Orientierung an realen oder vermeintlichen Notwendigkeiten gelöst. In allen Fällen war dies auch mit einer inneren Loslösung von bestimmten Personen im sozialen Umfeld (etwa den Eltern, dem Ehemann) bzw. deren Einfluss auf die Lebensgestaltung verbunden, was durchaus als Reifungsprozess gelesen werden kann. Es ist die hieraus resultierende Hinwendung zu *diesem* Studium als Verwirklichung lang gehegter inhaltlicher Lern- und beruflicher Entwicklungswünsche, die die starke ‚Ich-Nähe‘ der Studiengestaltung von ‚Bildungsorientierten‘ ausmacht. Auch ‚Bildungsorientierte‘ können also als Bestätigung für den hier entwickelten Zusammenhang gelesen werden, dass vor allem der Rückgriff auf ‚Ich-Resonanzen‘ und die daraus folgende ‚Ich-Nähe‘ von Lern- und Gestaltungsentscheidungen wichtig für die Gestaltung des EB-Studiums sind. ‚Ich-Nähe‘ beinhaltet subjektiven Sinn und Begründbarkeit von Wissen und Lernhandlungen – auf Basis dieser Voraussetzung wird dann motiviert selbst gesteuert gelernt.

Vor diesem Hintergrund entwickeln sich diese Studierenden über die Studienspanne immer mehr zu selbst gesteuerten Studierenden. Lernbedarf identifizieren sie aus metakognitiver (Kontroll-) Perspektive dann vor allem im Bereich der Lern- und Informationsverarbeitungsstrategien, die dann auch angeeignet werden.

Neben dieser metakognitiven Perspektive ist die übergreifende Ebene, hier konkretisiert als ‚Gestaltungsebene‘ weniger ausgeprägt. Vor dem spezifischen Sinnhintergrund dieses Studiertypus leuchtet dies aber unmittelbar ein: wenn ich vor allem meinen inhaltlichen Interessen folgen möchte, dann ist die übergreifende Entwicklung eines einheitlichen inhaltlichen oder beruflichen Profils nachrangig.

5.2.4. ‚Distanzierte‘ - zur Problematik von Restkategorien

Nach der Herausarbeitung der drei dargestellten Studiertypen konnten drei Fälle keinem der Typen zugeordnet werden. Kelle und Kluge zufolge ist dies zunächst nicht ungewöhnlich. Die Autor/innen beschreiben vier Schritte zur Bildung von Typologien im Rahmen qualitativer sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. Vor allem im Rahmen des vierten Schritts, der „Analyse inhaltlicher Zusammenhänge“ (Kelle/Kluge, 1999, 91) mit dem Ziel der Herausarbeitung subjektiven Sinns können Fälle von der sich bisher herausbildenden Typologie abweichen. Weichen nun Fälle aus der bisherigen Typologie ab, so schlagen die Autor/innen vor, diese zunächst aus der Gruppierung herauszunehmen und separat zu analysieren (vgl. ebenda, 92). Dies ist auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit geschehen.

Nun hätte es nahe gelegen, aus diesen abweichenden Fällen einen eigenen Typus zu konstruieren.

Die abweichenden Fälle haben zunächst durchaus etwas gemeinsam. Alle diese Studierenden haben über längere Strecken des Studiums oder auch zunehmend über die Studienspanne den inneren Kontakt zu ihrem Studiengang teilweise verloren. Dieser Verlust des inneren Kontaktes kam ‚allmählich‘ und führte schließlich in allen Fällen zu einer Art ‚innerem Studienabbruch‘ – hierin unterscheiden sich diese Fälle auch deutlich von den ‚Konflikthaften Tätigkeitsziel- Alternierer/innen‘. Dies zeigte sich sowohl in ihrer erzählten Perspektive auf das Studium als auch teilweise darin, dass sie mit zunehmender Semesterzahl immer seltener Präsenz zeigten. Daher wurde die Gruppe dieser Fälle vorläufig als ‚Distanzierte‘ bezeichnet. Zwar definieren nun Kelle und Kluge Typologie als „das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird“ (Kelle/Kluge, 1999, 77 f.). Damit wäre es grundsätzlich möglich, anhand dieses Merkmals, also des Kontaktverlusts bzw. Abstands zum EB-Studium, einen eigenen Studiertypus zu bilden. Dies ist jedoch aus gutem Grund nicht geschehen.

Für einen inneren bzw. äußeren Kontaktverlust zum Studium kommen verschiedenste Ursachen in Frage, die zudem keineswegs durchweg im Diplomstudium EB liegen müssen. Oder anders: es gibt scheinbar vielfältige Gründe in ganz unterschiedlichen Lebensbereichen dafür, warum diese Studierenden den Kontakt zum Studium abbauen oder verlieren. Aus diesen (wenigen) Fällen nun einen eigenen Typus zu bilden, würde ein anderes Prinzip der inhaltlichen Typenbildung erfordern, als es bei den übrigen Typen zugrunde lag. Die Typisierung liefe in diesem Fall darauf hinaus, ein Oberflächenphänomen ohne Beachtung der tiefer liegenden Ursachen zu einem Grundprinzip der Zusammenführung zu machen. Nun macht aber eine oberflächliche Gemeinsamkeit allein noch keinen Typus aus. Würde man dies vertreten, so könnte man ebenso gut Studierende schlicht nach ihrem Alter typologisieren. Ein Typus ergibt sich vielmehr in der vorliegenden Arbeit aus einem herausgearbeiteten Gesamtkonzept der Studiengestaltung, aus Mustern der Konstruktion subjektiven Sinns, also aus der *Fragestellung* heraus, und keinesfalls primär aus sofort sichtbaren Gemeinsamkeiten von Fällen.

Und doch ist möglicherweise gerade der Kontaktabbau zum EB-Studium ein für den untersuchten Zusammenhang interessantes Phänomen. Daher wurde folgendermaßen verfahren. Die abweichenden Fälle wurden je für sich untersucht mit der Fragestellung: *‚Inwiefern begründet sich möglicherweise der Kontaktverlust zum EB-Studium mit den oben beschriebenen evidenten und immanenten Gestaltungsaufforderungen?‘*

Ergebnisse werden nun insoweit vorgestellt, als sie zu *dieser* Fragestellung einen Bezug aufweisen. Sie bewegen sich, dies liegt in der Natur der Sache, allesamt letztlich im Bereich von Einzelfällen. Da damit keinerlei theoretische Sättigung im oben definierten Sinne gegeben ist, müssen sie an dieser Stelle eher als anregende datenbasierte Strukturen verstanden werden.

- Die Studierenden entstammen nicht-akademischen Elternhäusern. Aufgrund ihres vormaligen Berufs bewegen sie sich zusätzlich in sozialen Umfeldern, in denen ein Studium eher die Ausnahme ist.
- Die Studienwahl geschieht aus der Intention heraus, sich aus dem bisherigen pädagogischen Praxisfeld heraus höher zu qualifizieren. Hierfür liegen meist ‚äußerliche‘ Gründe vor (Arbeitslosigkeit, berufliche Perspektivmängel, höherer

- Verdienst). Von der Notwendigkeit selbst gesteuerten Studiums oder dem Theorieanteil im Studium scheint keine genauere Vorstellung zu bestehen.
- Zu Studienbeginn wird eine klare formale Struktur sowie ein Kerncurriculum im Sinne einer ‚Ausbildung‘ erwartet. Entsprechend stark fällt der ‚emotionale Breakthrough‘ aus; die Umsetzung der ‚formalen Reststruktur‘ ist ein Problem und kostet viel Kraft und Zeit. Daraus resultieren Motivationsprobleme.
 - Die beschriebenen schwierigen Rahmenbedingungen des Studiums werden besonders dezidiert wahrgenommen und bleiben über die gesamte Studienspanne subjektiv der Hauptgrund für den zunehmenden Kontaktverlust zum Studium.
 - Das Verhältnis zur Theorie ist brüchig und schwierig. Erwartet wird einerseits praxisrelevante Theorie bzw. Theorie, in der sich ein unmittelbarer praktischer Verwendungszweck findet. Andererseits werden Theorieinhalte, die zur Erfüllung der ‚formalen Reststruktur‘ ausgewählt wurden, vergleichsweise intensiv angeeignet. Hin und wieder kommt es zu kleineren motivierenden ‚Flow-Erlebnissen‘.
 - Es scheint, als wenn diese Studierenden die vertiefte Erarbeitung abstrakterer Theorie auch nicht in ihrem Lerner selbstbild wieder finden. Sie bezeichnen sich dezidiert selbst als ‚Praktiker/innen‘ und behalten über die gesamte Studienspanne einen inneren Abstand zu abstrakterer Theorie.
 - Anfangs eingebrachte Tätigkeitsziele weichen auf, wenn die Diskrepanz zwischen Angezieltem und Vorgefundenem sich subjektiv immer deutlicher zeigt. Es entsteht dann ein Nebeneinander ‚flüchtigerer‘ Tätigkeitsziele, die, zumeist wenig konkretisiert, mal ‚ich-nah‘, mal ‚ich-fern‘ gewählt sind. Der unübersichtliche Arbeitsmarkt beunruhigt und wird scheinbar mit Chancenlosigkeit assoziiert.
 - Die Haltung gegenüber dem Arbeitsmarkt ist letztlich als ‚Bauchladen- Haltung‘ beschreibbar: die Studierenden wollen sich für jedes Tätigkeitsziel qualifizieren und arbeiten inhaltlich sehr breit. Dies scheint eine weitere Quelle für Demotivierung zu sein.

Man kann also sagen, dass das die hauptsächliche Gemeinsamkeit dieser Fälle vor allem darin besteht, keinen wirklichen Kontakt zum Studium aufbauen zu können – auch wenn dieser ohne die genannten ‚Abstandsfaktoren‘ möglicherweise dennoch schwierig ausgefallen wäre. Wie im Theorieteil mit den Forschungsergebnissen Monika Schmidts schon angeführt, ist das EB-Studium längst nicht für alle Studierenden der Lebensmittelpunkt. Dies trifft mindestens für die ‚Abstandsstudierer/innen‘ zu.

6. Diskussion und Handlungsoptionen

„Nachhaltiges Lernen setzt Anschlussfähigkeit und Relevanz der Lerninhalte sowie metakognitive Kompetenzen voraus“
(Horst Siebert, 2003, 29)

Die dargestellten Ergebnisse rund um selbst gesteuertes EB-Studium verweisen vor allem auf zwei Handlungsebenen.

Zum einen muss gefragt werden, inwiefern auf hochschuldidaktischer Ebene die Studienumgebung Lernwege Studierender angemessener unterstützen können. Es gibt beleibe nicht nur ‚Handlungsorientierte‘ im EB-Studiengang. Zudem wirken offenbar ‚heimliche Lehrpläne‘ überraschend stark auf die Lernwege Studierender. Hier gibt es Verbesserungsbedarf und Verbesserungsmöglichkeiten. Auch die Umstellung auf neue konsekutive Studienabschlüsse, die mittlerweile auch den Studiengang EB in Hannover erreicht hat, ändert nicht viel daran. Weder ist die stärkere Verschulung, die diese Umstellung

vielerorts bedeutet, unkritisch zu begrüßen. Noch werden durch solche Umstrukturierungen die schon referierten ‚heimliche Lehrpläne‘ substantiell verändert.

Die zweite Handlungsebene tut sich ganz offensichtlich im Bereich von Professionalität und Professionalisierung auf. Tätigkeitsziele und subjektiv antizipiertes professionelles Handeln sind, das konnte diese Arbeit zeigen, wichtige Motivierer und Helfer bei Gestaltungsentscheidungen über die Studienspanne. Zugleich sind sie Quellen ‚heimlicher Lehrpläne‘. Sie stellen also wichtige, oft auch als hinderlich empfundene immanente Faktoren bei der individuellen Studiengestaltung dar. Ähnliche Relevanz für den Studienverlauf hat, so die Ergebnisse, offenbar nur noch das mittelbare Theorie-Praxis-Verhältnis im EB-Studium.

Beide Ebenen zusammen betreffen in der Tat die eingangs aufgeklärte Identität eines Studiengangs. Es lassen sich erste Aussagen treffen über die Qualität didaktischer Strukturierung einer Studiumgebung. Einerseits brauchen viele Studierende eine erkennbare Identität im Studiengang. Sie möchten, so banal es klingt, für sich konstruieren und für Außenstehende kommunizieren können, was sie da eigentlich studieren. Sie möchten sich auf diese Weise gesellschaftlich verorten können als ein ‚Profi‘, als Vertreter/innen eines Berufsstandes. Und sie möchten im Studienalltag Sinn in den entsprechenden Inhalten konstruieren können.

Andererseits zeigen die Ergebnisse auch einen hohen Grad an Willen zur eigenständigen Gestaltung, zeigen sich recht unterschiedliche Konstruktionen und Herangehensweisen gegenüber dem Studium. Hier ist begleitender, beratender und vor allem fachlich-inhaltlich kompetenter Support gefragt. Studierende müssen beraten werden. Dies jedoch von Personen, die um Inhalte, Entwicklungslinien und ‚heimliche Lehrpläne‘ rund ums Fach wissen und Professionsvorbilder sind. Oder anders: keine noch so gute allgemeine Studienberatung kann hier die Fachpersonen aus der Pflicht bringen. Es wird eher darum gehen, beides angemessen zu vereinen.

Ganz bewusst wurde hier darauf verzichtet, reale oder vermeintliche Sachzwänge, hochschulpolitische Lagen und Machtinteressen zu inkludieren. Leitfaden für die nachfolgenden, damit *didaktischen*, Argumentationen sind denn auch einzig studentische Interessenlagen und Überlegungen zur Professionalität von Erwachsenenbildner/innen. Was vorgeschlagen wird, ist also lerntheoretisch und didaktisch inspiriert.

An der Identität des Studiengangs zu arbeiten und gleichzeitig begleitenden Support auf hohem Niveau bereit zu stellen ist ein hoher Anspruch an künftige Gestaltung des Studiengangs. Aus Sicht der Autorin ist eine Umsetzung vielfach dennoch heute schon möglich.

Aus der Distanz: Grenzen

„In Wahrheit sind es doch wir selbst, die den Äther
samt dem Ätherwind erfunden haben“
(Albert Einstein)

Es soll noch einmal betont werden, dass diese Arbeit mit einer konstruktivistischen Perspektive entstand. Konstruktivistisches Denken widerspricht der Vorstellung objektiv richtiger Ergebnisse, erwiesener Tatsachen und abgeschlossener Diskurse. Dies gilt hier methodisch wie inhaltlich. Das Folgende ist also entsprechend als ein – wenn auch elaborierter – Beitrag zu hochschuldidaktischen Diskursen zu verstehen.

Zudem müssen Grenzen hochschuldidaktischer Gestaltbarkeit angenommen werden. Preckel und Frey weisen darauf hin, dass bezogen auf das Universitätsstudium Sozialisation von Selektion unterschieden werden muss. Hier sei Vorsicht vor Überschätzung universitärer

Sozialisationsinflüsse geboten. Die Autoren: „die Unterschiede, die man in der Persönlichkeit bei Studierenden mit verschiedenen Studienfächern möglicherweise beobachten kann, sind demzufolge eher das Ergebnis einer vorangegangenen Selbstselektion und weniger die Wirkung des Studienfachs auf die Person“ (Preckel/Frey, 2005, 76). Da zudem beide Prozesse nicht nur im Studium, sondern – u. U. zeitgleich – auch in anderen Lebensbereichen wirkten, sei das Verhältnis beider gegenwärtig unklar (vgl. ebenda, 71 ff.). – Es ist in der Tat auch für das vorliegende Thema nicht letztgültig feststellbar, inwiefern sich im Diplomstudiengang EB möglicherweise besonders metakognitiv geprägte, reflexive Studierende finden. Auch sind etwa geschlechtsbezogene Aussagen vor allem daher nicht in dieser Arbeit zu finden, weil man annehmen kann, aber nicht weiß, inwiefern etwa die vergleichsweise wenigen Männer in diesem Studiengang geschlechtsuntypischere Einstellungen zeigen.

Die Lernstilforschung verweist schließlich darauf, dass Lernstile erstens persönlichkeitsabhängig sind und zweitens in ihrer grundsätzlichen Struktur bereits im Grundschulalter bestehen. Es kann also nicht darum gehen, aus allen Studierenden ‚Handlungsorientierte‘ zu machen. Es geht eher darum, Studierende in ihrer je spezifischen Herangehensweise zu erkennen und zu fördern.

Drittens schließlich finden sich Begrenzungen darin, dass die Bearbeitung einer Fragestellung immer neue Fragestellungen aufwirft. Forschungsbedarf besteht möglicherweise an folgenden Punkten:

- Für den Diskurs um selbst gesteuertes Lernen könnte die Rolle ‚heimlicher Lehrpläne‘ vertieft untersucht werden. Es kann angenommen werden, dass sich diese in allen Lernprozessen finden, die irgendeine institutionelle Anbindung aufweisen. Ein hilfreicher theoretischer Hintergrund wäre auch hier der Konstruktivismus, da seine Annahme einer grundsätzlichen ‚Strukturdeterminiertheit‘ menschlicher Lernprozesse die Fokussierung ‚heimlicher Lehrpläne‘ angemessen rahmen könnte.
- Ebenso interessant wäre es möglicherweise, die Interaktionsprozesse zwischen ‚Ich-Resonanzen‘ und ‚subjektiv wahrgenommenen Umgebungsstrukturen‘ beim Lernen genauer zu konturieren und auf andere Bereiche, etwa der Erwachsenenbildung, zu übertragen. Daraus könnten vertiefte Erkenntnisse darüber gezogen werden, unter welchen Bedingungen welche Zielgruppen welchen Support benötigen.
- Der Zusammenhang zwischen aktuellen lern- und erkenntnistheoretischen Lehr-Lern-Paradigmen und der Entwicklung von ‚Professionalität‘ durch EB-Studierende wäre ein lohnendes Feld. Da es insbesondere zu ‚Lehr-Ängsten‘ von Absolvent/innen so gut wie keine Literatur zu geben scheint, wäre ein solches Anliegen zentral für die Konturierung der ‚Identität‘ des EB-Studiengangs – und zwar unabhängig von seiner Abschlussform. Handlungsleitende Fragen wären dann: Welche Rolle spielt Professionalität als eine Zielorientierung für Studierende genau? Inwiefern wird sie durch aktuelle Lehr-Lern-Paradigmen ‚subjektiv‘ beeinflusst? Welche Möglichkeiten liefern diese Paradigmen ‚objektiv‘ zur Konturierung der Studiengangsidentität?
- Die Frage danach, inwiefern und unter welchen Bedingungen selbst gesteuertes Studium tatsächlich auch ein Faktor für Persönlichkeitsentwicklung sein könnte, wäre ebenso vertiefend anzugehen. Dies wäre dann durchaus auch für andere Studiengänge interessant, die sich aktuell ebenfalls vielfach aufmachen, um mindestens übergreifende Schlüsselkompetenzen flankierend zum normalen Studienprogramm anzubieten.

6.1. Die Dimension der hochschuldidaktischen Unterstützung

Hochschuldidaktik war bis vor kurzem ein randständiges Thema. Dies offenbar in der Pädagogik ebenso wie in hochschulpolitischen Diskursen. Mit dem Verweis auf Wissenschaft als handlungsleitenden systemischen Code, als zentrale Potenz des Systems Hochschule, schien es häufig sogar, als werde Lehre an der Hochschule nicht als ein zuvorderst *didaktisches* Handlungsfeld aufgefasst. Während über Lehre und Lernen in allen Feldern diskutiert und hinterfragt wurde, geschah dies im Bereich Hochschule nur vergleichsweise marginal. Das hochwertige, spezifische Fachwissen wurde in den Focus gestellt, fast so, als sei die Weitergabe und Weiterentwicklung dieses Wissens nicht von seiner Aneignung durch Studierende abhängig (vgl. Euler, 2005, 255 f.).

Horst Siebert verweist im Zusammenhang mit den Begriffen Schlüsselqualifikationen und Bildung darauf, dass eine Trennung „von formalen Fähigkeiten (Qualifikation, psychische Disposition, ‚Kräfte‘) und Inhalten (Stoff, Gegenstand, Thema) (Siebert, 2002a, 30) nicht länger tragbar ist. Dies gelte vor allem aus konstruktivistischer Perspektive: „Inhalt und Fähigkeit verbinden sich in dem Begriff des Wissens, wenn Wissen nicht nur als außersubjektiv vorhandener Wissensbestand (...), sondern auch als subjektive Konstruktionsleistung verstanden wird“ (ebenda). Wie gezeigt werden konnte, zielt unterstütztes selbst gesteuertes Lernen, mithin auch Studium, auf die Ausbildung übergreifender Lern-, Denk- und Handlungskompetenzen im Rahmen von Wissenserwerb. Die Entscheidung für eine Diskussion über didaktische Form stellt also nicht unbedingt einen Gegensatz zur universitären Konzentration auf Wissensinhalte dar. Es ist eher anzunehmen, dass angemessen unterstütztes selbst gesteuertes Studium die Wissenskonstruktion bei Studierenden gerade angesichts von Gestaltungsaufforderungen in Richtung auf ‚Bildung‘ verbessern kann.

Was die Struktur von Aneignungsprozessen und grundsätzliche didaktische Fragestellungen angeht, unterscheidet sich Hochschule also nicht wesentlich von einer Grundschule oder einer erwachsenenpädagogischen Einrichtung. Die Aneignungs- und Konstruktionsprozesse von Wissen bzw. ihr Gelingen hängen nicht von der gesellschaftlich-systemischen Funktion einer Bildungseinrichtung ab. Sie geschehen in gelungenen Lehr-Lern-Interaktionen, in gut abgestimmten didaktischen Arrangements.

Für das System Hochschule sind sie sogar die Keimzelle ihres Selbsterhalts. Wenn Hochschulen zukünftig mehr und mehr in Konkurrenz zueinander treten um „gute“ Studierende, dann wird sich diese stärker über didaktische Fragen entscheiden, als dies bisher der Fall war. Wenn Hochschule Studierenden hilft, Wissen erfolgreich anzueignen und zusätzlich mit ihnen gemeinsam das System Wissenschaft reflektieren kann, dann dient auch dies ihrem Selbsterhalt, und sei es nur über Begeisterung von Studierenden für Wissenschaft. Drittens schließlich muss Hochschuldidaktik ganz selbstverständlich vor allem in pädagogischen Studiengängen diskutierbar werden. Denn hier sind die Lehrenden professionelle Vorbilder. Wie die Untersuchung deutlich zeigen kann, wird dies von den Studierenden auch so erlebt, besteht sowohl Anspruch als auch Bedürfnis danach, mit den Lehrenden auch als didaktische Professionals in ihrer aktuellen didaktischen Arbeit zu interagieren.

Seit kurzer Zeit rücken hochschuldidaktische Fragestellungen denn auch stärker in den Vordergrund. Unter anderem war der Bolognaprozess hier ein Motor. Die Umstellung auf neue Studienabschlüsse und die Einführung neuer Studienstrukturen warfen auch Fragen nach didaktischer Gestaltung von Hochschullehre auf. Die konsequente Studierendenperspektive findet sich jedoch immer noch selten. Ohne sie jedoch geraten entsprechende Diskurse erneut in die „Systemfalle“. Wenn nicht – wie in anderen Bildungsbereichen auch - ausreichend

gesehen wird, was Studierende aus rein didaktischer Perspektive an Support benötigen, können Aneignungsprozesse nicht von allen Studierenden optimal bewältigt werden. Dies bedeutet möglicherweise auch, dass ein neues Verhältnis zwischen der „eigentlichen“ Wissenschaft des Systems Hochschule und ihren didaktischen Aufgaben entwickelt werden muss. Unabhängig davon, dass die vorliegende Arbeit dies nicht leisten kann, dazu später mehr.

Was diese Arbeit jedoch leisten kann, sind erste hochschuldidaktische Ableitungen aus ihren Ergebnissen. Hierzu wird die zentrale kategoriale Dimension der ‚Ich-Nähe‘ aus den Ergebnissen wieder aufgegriffen. Sie wurde in ihren Funktionen, Ausprägungen und weiteren Dimensionen bereits in Kapitel 5.1. umfassend herausgearbeitet. Dabei wurde deutlich, dass die Entwicklung ‚ich-naher‘ Gestaltungsentscheidungen im selbst gesteuerten EB-Studium mit persönlicher Entwicklung und Reifung in Verbindung steht. Zudem handelt es sich um eine hochgradig subjektiv-emotionale Dimension.

Aus konstruktivistischer Perspektive ist subjektiver Sinn von Lernentscheidungen nicht mit ‚richtigen‘ Lernentscheidungen zu verwechseln. In der vorliegenden Arbeit hat sich darüber hinaus gezeigt, dass auch ‚Ich-Nähe‘ von Gestaltungsentscheidungen nicht mit ‚Sinnkonstruktion‘ vollständig kongruent ist. Auch eine ‚ich-ferne‘ Gestaltungsentscheidung kann nämlich durchaus subjektiven Sinn für die Studierende entfalten. Der didaktisch interessante Punkt liegt an anderer Stelle. Eine ‚ich-nahe‘ Gestaltungsentscheidung scheint motivational tragfähiger zu sein und häufig auch mehr persönliche Reife zu erfordern. Sie enthält mehr ‚Ich-Referenzen‘, basiert also auf einem engeren und intensiveren Dialog mit dem Selbst. Eine Lernumgebung, die Selbststeuerung erfordert, macht es also wahrscheinlicher, dass die Lerner/in Kontakt zu ihren ‚Ich-Resonanzen‘ aufnimmt, sie einbringt und damit motivational tragfähigere Lernentscheidungen fällt. Wie am Beispiel antizipierter Berufsidentität ebenfalls unter 5.1. gezeigt wurde, lassen sich diese Prozesse nur bedingt als Metakognitionen fassen. Selbst gesteuertes Studium wurde hier nicht allein von kognitiver Reflexion getragen, sondern wesentlich auch von emotionaler Reife. Diese zeigte sich häufig in einem bewussten Verzicht darauf, äußerliche Vorstrukturierungen zu suchen oder ihnen zu folgen, wenn diese subjektiv nicht mit ‚Ich-Referenzen‘ kongruent waren.

Zunächst zeigt sich, wie sehr die untersuchte Studienumgebung bei der individuellen Studiengestaltung beteiligt ist. Sowohl die formale Reststruktur als auch ‚heimliche Lehrpläne‘ stellten hohe Anforderungen an Gestaltung und Motivationserhalt für die Studierenden. Wie zwar die Lernstilforschung vor allem in den neunziger Jahren verdeutlichen konnte, steht der Lernstil einer Person vor allem mit ihrer Persönlichkeit in Verbindung. Wir lernen so, wie wir sind. Dieser Stil festigt sich früh. Die hier vorliegenden Ergebnisse zeigen jedoch, dass Selbstgestaltung eines Studiengangs zunächst einmal möglich, ja sogar herausgefordert sein muss. Oder anders: Wenn es klare Vorschriften dazu gibt, welches Wissen ich mir wann anzueignen habe, und wenn das Ziel dieser Arbeit lediglich darin besteht, aktuelle Anforderungen wie etwa Prüfungen zu bestehen, dann geschieht das Einbringen von ‚Ich-Referenzen‘ weniger wahrscheinlich. Ich bin als Person zwar lernend beteiligt, aber ich greife nicht bewusst oder gar reflexiv auf meine eigenen Referenzen (etwa Interessen, Lernerfahrungen...) zurück. Es konnten bestimmte Entwicklungsprozesse bei Studierenden herausgearbeitet werden, die möglicherweise so nicht stattgefunden hätten, wenn der Studiengang eine höhere formale Ausgestaltung oder eine deutlichere Identität aufwies. Es wird also auf Basis der Ergebnisse ein Zusammenhang zwischen selbst gesteuertem Studium und Persönlichkeitsentwicklung angenommen. Doch inwiefern ist sie überhaupt wünschenswert? Einer ähnlichen Frage gehen u. a. Spoun und Wunderlich nach. Ausgehend von der Bologna-Debatte sehen sie auf gesellschaftlicher Ebene Universitäten

zukünftig vor großen Herausforderungen. Diese konkretisieren sie als „Ökonomische Veränderungen, ökologische Wandlungsprozesse, grundlegende technologische Neuerungen von Kommunikation und Medien, gesellschaftliche und kulturelle Neuerungen, Internationalisierung und Globalisierung“ (20, 2005). Doch: „mit reinem Spezialistentum sind nachhaltige Lösungen für komplexe Probleme nicht zu erzielen. Vor allem ganzheitlich und umfassend gebildete Persönlichkeiten, fähig zu differenziertem Denken und reflektiertem Handeln, die willens und in der Lage sind, schwierige Entscheidungen zu treffen und hohe Verantwortung zu übernehmen, sind gefragt“ (ebenda). Die Begründungen, die die Autoren für eine Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen universitären Studiums anführen, ähneln stark denjenigen, die für selbst gesteuertes Lernen sprechen. Die Vorstellung einer ganzheitlichen Bildung wird in aktuellen bildungstheoretischen Debatten häufig als ein Gegenstück zu rein kompetenztheoretischen Erwägungen gesehen. Bildung ist das, was wir uns als Luxus erlauben; Kompetenzen (oft auch: Schlüsselkompetenzen) sind hingegen die konkret notwendigen Skills zur Bewältigung professioneller gesellschaftlicher Aufgaben. Wenn auch nur in bescheidenem Umfang, so verweisen doch die Ergebnisse dieser Arbeit darauf, dass beides kongruenter ist, als vielfach angenommen. Dies dürfte besonders für pädagogische berufliche Funktionen gelten. Wo konzeptionell und lehrend, beratend usw. gearbeitet wird, ist es notwendig, das eigene berufliche Tun zu begründen. Dies ist eine existenzielle Kompetenz, die beispielsweise bei der finanziellen Akquise, bei personellen Entscheidungen, aber auch in schwierigen Lehr-Lern-Situationen notwendig ist. Wenn Studierende sich immer wieder bewusst für einen sinnvollen Grad an ‚Ich-Nähe‘ entscheiden müssen, trainieren sie gleichsam ihren Blick für das Zusammenwirken von eigenen Referenzen und subjektiv wahrgenommenen Notwendigkeiten usw. in ihrer Umgebung. Sie lernen, zu explizieren, weshalb etwas für sie wichtig ist. Sie nehmen wahr, inwiefern eigene Referenzen mit wahrgenommenen Umgebungsstrukturen korrespondieren oder auch konkurrieren. Sie lernen, hierfür Lösungen zu suchen und sich selbst und ihre Motivation dabei zu erhalten.

Am deutlichsten zeigt dies der in dieser Arbeit konstruierte Typus der ‚Konflikthaften‘. Auf den ersten Blick scheinen diese Studierenden diejenigen zu sein, die am wenigsten kompetent und souverän immanente und evidente Gestaltungsaufforderungen bewältigen. Ihr konflikthafter Studienverlauf zeigt aber gerade deshalb, was ‚ich-nahe‘ Gestaltungsentscheidungen erfordern. Sie erfordern die Abkehr von realen oder vermeintlichen äußeren Vorstrukturierungen, sie erfordern eine Kontaktaufnahme mit dem Selbst. Sie erfordern es, eine eigene Vorstellung von Professionalität zu entwickeln und zu verfolgen, indem sie auf aktuelle und alltägliche Gestaltungsentscheidungen übertragen wird. ‚Konflikthafte‘ durchliefen also eine Entwicklung von ‚ich-fernen‘ zu ‚ich-nahen‘ Gestaltungsentscheidungen. Diese wurden vor allem nötig, weil der Studiengang weder im Bereich formaler Vorstrukturierung noch im Bereich der ‚Identität‘ etwas vorzuweisen hatte, das schnell erkennbar oder einfach von außen zu übernehmen gewesen wäre. Die ‚konflikthaften‘ Studierenden hingen vor allem motivational von ihrer Entwicklung im Studienverlauf ab. Diese Entwicklung führte in allen untersuchten Fällen zu regelrechten Motivationskrisen. Dies zeigt, wie stark die Veränderung war, die notwendig wurde, um die Gestaltungsanforderungen dieses Studiengangs doch noch zu bewältigen. ‚Konflikthafte‘ bedauern es schließlich, erst so spät diese Entwicklung durchgemacht zu haben und nun, motivational aufgeladen, ihr Studium schon beenden zu müssen. Dies ist nur ein Beispiel dafür, dass ‚Bildung‘ im Sinne einer persönlichen Reifung im Lernen durchaus notwendig ist für die gesellschaftlichen, unternehmerischen usw. Aufgaben, die Hochschulabsolvent/innen zukünftig mit zu bewältigen haben.

Wenn die Studienumgebung aber mit bestimmten Aspekten der persönlichen Reifung korrespondiert, dann muss sie auch explizit didaktisch verstanden und mit dem Ziel unterstützten selbst gesteuerten Studiums ausgestaltet werden. Um Missverständnissen vorzubeugen: die vorliegende Arbeit veranschaulicht, wie sehr die Lernumgebung Menschen zu bestimmten Entwicklungsprozessen herausfordern kann. Sie deutet an, dass dies aus bestimmten Perspektiven wünschenswert ist. Damit ist jedoch noch nichts darüber gesagt, inwiefern diese Prozesse nicht auch unterstützt werden müssen. Hierin ist man sich auch in Diskursen um selbst gesteuertes Lernen einig. Für viele Studierende gab es kritische Punkte im Studium, an denen die Motivation stark in Frage gestellt war. Siebert merkt an, dass „Grenzerfahrungen“ (Siebert 2002b, 65) beim Lernen mehr erforderten „als einen hohen Intelligenzquotienten, mehr als theoretisches Wissen, nämlich einen behutsamen Umgang mit Emotionalität“.

Es wird deutlich: ein Anerkennen von Hochschullehre als didaktisch gestaltbarer Raum war bisher nicht selbstverständlich, reichte allein jedoch auch nicht aus. Hochschuldidaktische Entwicklungen müssen zukünftig stärker emotionale und subjektive Aspekte der Wissensaneignung berücksichtigen, und zwar bezogen auf den je konkret vorliegenden Studiengang als Kontext. Dies wäre die didaktische Entsprechung zur zentralen kategorialen Dimension der ‚Ich-Nähe‘.

Konkrete didaktische Möglichkeiten

Aus konsequenter Studierendenperspektive und trotz derzeitiger hochschulpolitischer Tendenzen muss eine weitere Verschulung eines pädagogischen Studiengangs, wie sie vielerorts mit der Einführung neuer Studienabschlüsse verbunden ist, klar in Frage gestellt bzw. rückgängig gemacht werden. Die Einführung von Pflichtpunkten für jede kleinere Anwesenheits- und Outputleistung im Studienverlauf führt, so ist anzunehmen, eher weg von ‚ich-näheren‘ Gestaltungsentscheidungen im Studienverlauf. Sei stellt vielmehr einen Umgebungsfaktor dar, auf den Studierende selbst dann fremd bestimmt reagieren müssen, wenn für sie im einzelnen klar ist, dass sie auf Basis ihrer ‚Ich-Referenzen‘ tatsächlich eine andere Gestaltungsentscheidung gefällt hätten. Mit selbst gesteuertem Studium hat dies dann wenig zu tun. Warum dies hochschuldidaktisch betrachtet ein Rückschritt ist und kein Fortschritt bzw. Hochschullehre nicht uneingeschränkt zukunftsfähiger macht, ist hier bereits umfangreich begründet worden.

Zudem dürfte auch der Widerspruch zwischen Inhalten und Form, der sich besonders in pädagogischen Studiengängen dadurch verschärft, demotivierend auf viele Studierende wirken. Ein konkretes Beispiel: Studierende der Erwachsenenbildung nehmen an einem Seminar über selbst gesteuertes Lernen in der Weiterbildung teil – und müssen Anwesenheitskontrollen und Pflichtleistungen erbringen. Bestenfalls trauen sie sich, dies im konkreten Seminar zu thematisieren und es entsteht eine fruchtbare Diskussion über selbst- und fremdgesteuerte Lernprozesse. Es ist besonders an dieser Stelle nicht einzusehen, weshalb Fachdiskurse über Selbststeuerung nicht auch konkreten Eingang in didaktische Form pädagogischer Studiengänge finden sollten.

Und schließlich sei aus konstruktivistischer Perspektive sowie mit Holzkamp aus subjektwissenschaftlicher Perspektive darauf verwiesen, dass Selbststeuerung menschlicher Lernprozesse ohnehin immer stattfindet – notfalls eben „subversiv“ und ohne das konkrete didaktische Arrangement. Credit Points sind dann eben zufällig gerade kongruent mit dem, was die Studierende gerade aneignen möchte. Oder nicht; dann wird die Studierende sie eben erfüllen, ohne dass allzu stark ‚Ich-Referenzen‘ mit der jeweiligen Aufgabe verbunden werden. Vor allem aber, dies hat die vorliegende Arbeit gezeigt, binden solche Pflichtleistungen Zeit und Kraft. Sie verhindern so, wirklich selbstreflexiv mit sich selbst im Lernprozess umzugehen. Emanzipative Entwicklungen und die Rückbesinnung auf das, was

mich wirklich interessiert, was ich wirklich kann, wie sie ‚Bildungsorientierte‘ und vor allem ‚Konflikthafte‘ beschreiben, werden schlicht tendenziell entwertet bzw. verhindert.

Die Abwesenheit von Credit Points allein bedeutet aber nicht automatisch motiviertes selbst gesteuertes Studium. Entlang der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können einige hochschuldidaktische Umstrukturierungen darüber hinaus hilfreich sein.

Es hat sich gezeigt, dass die geringe Vorstrukturierung, die der Diplomstudiengang EB bot, von den Studierenden unterschiedlich aufgefasst wurde. Während sie für die ‚Handlungsorientierten‘ als positive Herausforderung angenommen wurde, haderten ‚Konflikthafte‘ große Teile ihres Studienverlaufs mit dieser Situation. Ein formal gering vorstrukturierter Studiengang sollte dies daher von Beginn an kommunizieren. Dies könnte auf folgenden Wegen geschehen:

Zunächst eine *Thematisierung und didaktische Begründung der formal geringen Strukturierung des Studiengangs bereits in Publikationen und Veranstaltungen*, die den Studiengang vorstellen. Dabei sollten auch die ‚heimlichen Lehrpläne‘ kommuniziert werden. Das Ziel wäre es, insbesondere die jungen Studierenden auf den Übergang vorzubereiten, den eine gering vorstrukturierte Lernumgebung im Vergleich mit der bisherigen Schullaufbahn bedeutet. Hierzu muss mit den entsprechenden Stellen, also der allgemeinen Studienberatung, der Fakultätsverwaltung usw. eng zusammen gearbeitet werden.

Hierzu muss *studiengangintern eine hochschuldidaktische Diskussion* geführt werden, an welchen Punkten die geringe formale Vorstrukturierung des Studiengangs gewollt ist und warum. Selbst wenn jeder einzeln Lehrenden klar ist, weshalb das Studium so und nicht anders verläuft, muss das Kollegium hierüber in Diskussion bleiben, damit entsprechend nach außen kommuniziert werden kann. Auch im pädagogischen Studiengang einer Hochschule müssen neuere didaktische Diskurse und Entwicklungen mit Studiengangsstrukturen immer neu zusammengeführt werden. Studienordnungen schlüsseln entsprechende Fächer inhaltlich auf. Zusätzlich müssten didaktische Supportstrukturen sowie lerntheoretisch-didaktische Begründungen auch hier eingearbeitet werden. Alles dies hat natürlich seine Grenzen im Bereich widriger Studienumstände, die übergreifenden bildungspolitischen Entwicklungen geschuldet sind. Zudem ist es nur für bestimmte ‚heimliche Lehrpläne‘ möglich. Es geht darum, eine Basis für ständige hochschuldidaktische Fortentwicklung und entsprechende Argumentationswege für die Umsetzung didaktischer Entwicklungen zu schaffen.

Dass die Entwicklung von Hochschulkarrieren stark an das Funktionieren allein im System Wissenschaft gebunden ist, ist hier ganz klar hinderlich. Lehrende, die ihre Position an einer Hochschule sichern möchten, werden vor allem an ihren Leistungen im Bereich von Forschung und Publikation gemessen. Aber selbst wenn sie sich erfolgreich bemühen, auch im hochschuldidaktischen Bereich neue Wege zu beschreiten, haben sie möglicherweise Schwierigkeiten, wirklich durchweg als vollwertige Wissenschaftler/innen gesehen und gefördert zu werden. Dieses Problem wird jüngst in hochschuldidaktischen Diskursen zunehmend thematisiert. Vorstöße, Lehrprofessuren oder Lehrende für besondere Aufgaben im Kollegium von Instituten zu implementieren, weisen zwar in die richtige Richtung. Dennoch zementieren sie letztlich wieder die Trennung zwischen Form und Inhalt, zwischen Lehre und Wissenschaftskern. Das Problem ist mit formalen Umstrukturierungen möglicherweise ohnehin nur teils lösbar. Pädagogische Studiengänge sollten wieder Vorreiter darin sein, *Lehre und Wissenschaftskern nicht getrennt zu sehen*, sondern als zusammenhängende Pole des pädagogischen Wirkungsfeldes Hochschule. Dies ist nicht zu leisten ohne ein verändertes Verständnis der eigenen Tätigkeit im Kernkollegium. Oder

anders: die hochschuldidaktische Diskussion im Kollegium muss von allen Beteiligten getragen werden.

Die *Studieneingangsphase sollte didaktisch ausgestaltet werden*. Dies bedeutet zwar eine Vorstrukturierung. Sie basierte aber auf der fachlich-inhaltlichen Struktur des Studiengangs anstatt auf einer davon weitgehend abgelösten numerischen Überlegung, wie sie Credit Points darstellen. Eine didaktische Ausgestaltung könnte neben der üblichen Beratung zu Formalia beinhalten:

- Ein Seminar, das Grundwissen zum selbst gesteuerten Lernen bereit stellt und dies direkt auf den Studiengang bezieht. Studierende erhalten die Möglichkeit, sich hier selbst zu verorten, sich die eigene Position und Herangehensweise dazu zu verdeutlichen und ‚heimliche Lehrpläne‘ des Studiengangs zu entdecken. Gerade, was die ‚heimlichen Lehrpläne‘ angeht, besteht Handlungsbedarf. Studierenden sind sie häufig nicht bewusst; schon gar nicht kennen sie die Hintergründe dazu. Vielmehr hat sich gezeigt, dass sie, solange sie nicht bewusst sind, demotivierend wirken können und eher zu negativen Selbstzuschreibungen führen. Es könnte emotional entlastend für viele Studienanfänger/innen sein, für sich beispielsweise thematisieren zu dürfen, dass pädagogische Tätigkeiten gesellschaftlich anders bewertet werden als etwa Tätigkeiten, die sich auf Geld beziehen. Sich hierzu zu stellen heißt, sich gesellschaftlich zu verorten. So entsteht berufliche, aber auch persönliche Identität im Studium.
- Möglichkeiten, das eigene Wissensnetz zu visualisieren und zu verdeutlichen. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass die Konstruktion von Zusammenhängen zwischen Inhalten verschiedener Fächer und Felder stark motivierend wirkt. Dies untereinander auszutauschen, könnte daher wichtig für Studierende sein. Diese Aufgabe könnte man über Lernplattformen im Internet im Wechsel mit kleinen Lerngruppen lösen. Sie müsste aber auch in Seminaren möglich werden, die vordergründig ganz andere, inhaltliche Themenbereiche behandeln. Hier könnten Ebenenwechsel vorgenommen werden, im Rahmen derer Studierende immer wieder die Möglichkeit erhalten, neues Wissen in Bestehendes einzuordnen und entsprechende Fragen loszuwerden.

Wissenschaft sollte transparenter für Studierende werden und sie beteiligen. Eine Dimension der Kategorie ‚Theorie-Praxis-Problematik‘ war im Rahmen dieser Arbeit ja, die Wissenschaft für sich einzunehmen, Hochschule als „das eigene Terrain“ zu begreifen. Wie sich zeigte, ist genau dies eine Schwierigkeit für viele Studierende, die ebenfalls motivationale Auswirkungen hat. ‚Handlungsorientierte‘ testen etwa am Beginn ihres Studiums schlicht für sich aus, welches Niveau hier verlangt wird. Danach fühlen sie sich in aller Regel sicher. ‚Konflikthafte‘ dagegen fühlen sich oft bis zum Ende ihres Studiums nicht recht zu Hause. Sie betonen in Interviews sehr häufig, absolut keine „Theoretiker/innen“ zu sein und sich daher etwas fremd zu fühlen. Sie unterscheiden deutlich zwischen Theoriewissen und praxisrelevantem Wissen und können nicht ganz nachvollziehen, weshalb die Ausbildung von Pädagog/innen überhaupt an wissenschaftliches Wissen und das System Wissenschaft gekoppelt ist. ‚Bildungsorientierte‘ hingegen möchten gern direkt am Prozess des „Wissen-Schaffens“ beteiligt werden.

Eine gelingende Beteiligung Studierender an wissenschaftlichen Kernprozessen hätte also möglicherweise positive motivationale Effekte. Überdies finden sich hier aber auch Herangehensweisen und Anforderungen, die durchaus mit der Arbeit in pädagogischen Feldern korrespondieren. Im Bereich der qualitativen Sozialforschung könnte etwa die Beteiligung an hermeneutischen Textanalyseaufgaben den Blick für „das Verborgene in der Kommunikation“ schärfen helfen, der sowohl im Umgang mit Lernenden als auch mit

Beratungsklientel notwendig ist. Der Grundgedanke, selbst Wissen zu generieren, fördert möglicherweise gerade bei jüngeren Studierenden die Haltung, auch in neuen Arbeitsfeldern sich selbst Strukturen zu schaffen.

Es gibt bereits einzelne Bemühungen Lehrender, Forschungsmethoden didaktisch zu nutzen. Dies sollte ausgebaut werden. Darüber hinaus sollten aber Studierende auch wieder verstärkt direkt an konkreten Forschungsvorhaben beteiligt werden, indem etwa Teile von Datenauswertungen in Seminaren stattfinden und entsprechende Ergebnisse hier diskutiert werden. Der wichtigste

lernpsychologische Effekt wäre es allerdings, dass Hochschule hierdurch zu „eigenem Terrain“ gemacht werden kann. Untersuchungen zeigen, dass vor allem in pädagogischen Studiengängen Personen studieren, die nicht-akademischen Elternhäusern entstammen. Die vorliegende Arbeit lässt die Hypothese zu, dass vor allem Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern größere Schwierigkeiten insbesondere mit den Gestaltungsaufforderungen des Studiengangs und dem, was unter „Wissenschaftlichkeit“ verstanden werden kann, entwickeln. Offenbar besteht häufig über lange Strecken der Studienverläufe das Gefühl, Wissenschaft sei für bestimmte Eliten vorbehalten. Es entsteht keine tragfähige Einschätzung dazu, was eigentlich „das Wissenschaftliche“ ausmacht, woran man es erkennt. Oft ist nicht einmal klar, dass etwa eine Hausarbeit bereits als wissenschaftlicher Beitrag, als ein „Mitreden“ gelten kann. Eine gute wissenschaftliche Leistung zu erbringen, ist so erheblich erschwert. Es ist für solche Studierende aus emotional-motivationaler Perspektive besonders wichtig, dass Wissenschaft sich als transparent, praktikabel und „erlernbar“ zeigt. Dieser Vorschlag sollte keineswegs als Nachhilfe für schwächere Studierende missverstanden werden. Es geht vielmehr darum, sich im System Hochschule zurecht zu finden, damit die Hochschule selbst und nicht zuletzt die pädagogische Arbeitswelt hochwertig qualifizierte Akademiker/innen rekrutieren kann.

Selbst gesteuertes Lernen sollte bereits in Lehrveranstaltungen gefördert werden. Wie der Diskurs um selbst gesteuertes Lernen zeigt, ist die Förderung selbst gesteuerten Lernens indirekt häufig erfolgreicher. Dies bedeutete, in Lehrveranstaltungen ständige Ebenenwechsel einzubauen, auf denen Studierende Lernziele entwickeln, kaskadenartig aufeinander beziehen, begründen und kommunizieren können. Dies geschieht bereits vielerorten und mit vielfältigen einschlägigen Methoden, etwa Lerntagebüchern oder Mindmaps. Zusätzlich könnten aber auch emotionale Aspekte ‚heimlicher Lehrpläne‘ thematisiert werden. Lernziele bleiben unter Umständen ‚ich-fern‘, wenn es nicht möglich wird, auch Unsicherheiten und Ängste oder Stolz thematisieren zu dürfen. Die Lehrenden haben dann die Aufgabe, etwa Zusammenhänge mit heimlichen Lehrplänen wie zum Beispiel „Uni-Bluff“ (Wagner) anzusprechen.

Zudem sollte Selbststeuerung durchaus auch für Themenwahl und –entwicklung, Lernwege und –strategien, teils möglicherweise auch Lernzeiten und –Orte gelten. Ein solches Seminar wird im Wesentlichen von Studierenden getragen. Die Dozent/in hat die Rolle, die reflexive Ebene immer wieder einzubringen, Methoden anzubieten, Diskussionen zu leiten und Rückmeldung zu geben.

Es wird deutlich, dass die Nahbarkeit vor allem der Dozent/innen eine Rolle bei gelingendem selbst gesteuertem Studium spielt. Dies deckt sich mit einer Vielzahl von Aussagen in den Interviews. Eine professionelle Nahbarkeit der Lehrenden, gepaart mit einer kommunizierten Distanz zum eigenen wissenschaftlichen Tun ist Voraussetzung dafür, auch emotionale Aspekte selbst gesteuerten Studiums aneignen zu helfen. Sie erleichtert es Studierenden möglicherweise, gerade ‚heimliche Lehrpläne‘ zu erkennen und zu thematisieren. Es spricht beispielsweise nichts dagegen, dass eine Lehrende berichtet, wie sie Publikationen angeht und bewältigt oder zur Diskussion stellt und begründet, worin sie pädagogische Professionalität

sieht und inwiefern dies möglicherweise von gängigen Diskursen abweicht. Auch kann hier mesodidaktisch gestaltet werden, etwa indem zu Studienbeginn gemeinsam etwas unternommen wird, es gemeinsame Treffen gibt usw.

Wo selbst gesteuert gelernt wird, besteht ein erhöhter *Beratungsbedarf*. Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass im Studiengang EB ein enger Zusammenhang zwischen Form und Inhalt auf unterschiedlichen Ebenen besteht. Dieser wird verschärft dadurch, dass Lehre in diesen Studiengängen bereits ein Modell für professionelles Handeln darstellt. In den meisten anderen Studiengängen gilt dies nicht. Wenn etwa ein Medizinprofessor eine Vorlesung hält, dann ist dies eine pädagogische Tätigkeit, jedoch keine medizinische. Er agiert daher gerade nicht in seinem ureigensten Professionsfeld, sondern in einem fremden.

Vor allem aus diesem Grund kann die Lernberatung im Studiengang EB nur bedingt ausgelagert werden. Es müssten vielmehr Formen gefunden werden, mit denen EB-Professionals, die im Studiengang lehren, auch Lernberatung praktizieren können. Die Beratung selbst könnte nun die ‚Ich-Nähe‘ von Gestaltungsentscheidungen als wichtiges Ziel nehmen. Hilfskategorien könnten die in Kapitel 5.1. herausgearbeiteten Dimensionen von ‚Ich-Referenzen‘ sein. Zu fragen wäre dann etwa: welches Lerner selbstbild hat die Studierende? Welches Vorwissen hat sie, welche pädagogischen Vorerfahrungen? Welche subjektiven Lern- und Wissenstheorien hat sie, wie nah fühlt sie sich wissenschaftlichem Arbeiten? Liegt etwa eine Vorstellung von Wissenschaftlichkeit als objektive Arbeit vor, bei der man Aspekte der eigenen Persönlichkeit auszuschließen hat? Usw. Eine solche Beratung durch übergreifende Stellen wie eine zentrale Studienberatung ist zwar möglich und birgt auch Vorteile. Aber eine solche Organisation zementiert wiederum die Trennung zwischen didaktischer Aufgabe und eigentlichem Wissenschaftsbetrieb. Es entsteht vermutlich eine ganz andere Atmosphäre, wenn Studierende sich ihrer eventuellen Distanz zur Wissenschaft, zu Hochschule im Dialog mit den hier Beschäftigten direkt bewusst werden können. Und auch Feinheiten ‚heimlicher Lehrpläne‘ etwa im Bereich der ungeklärten Profession können hier besser thematisiert werden.

Mit seiner Annahme emotionaler Matrices aus der frühen Kindheit innerhalb von aktuellen Lernprozessen hat Rolf Arnold erwachsenenpädagogische Lehre tatsächlich näher an therapeutische Arbeit gerückt. Will man dies konsequent auf pädagogische Praxis beziehen, so muss ein pädagogischer Studiengang einen deutlichen Schritt von der reinen Wissenschafts- und Wissens- zur emotionspädagogischen Arbeit gehen. Dies mag derzeit eher befremdlich wirken. Lange Zeit hat Wissenschaft von der Vorstellung emotionsbereinigter, objektiver Vorgehensweisen und Produkte gelebt. Diese Vorstellung ist aber mindestens aus konstruktivistischer Perspektive und mindestens für die qualitative Sozialwissenschaft ins Wanken geraten. Arnolds Ausführungen auch auf die Hochschullehre zu beziehen, wäre daher nichts weiter als eine konsequente Umsetzung neuerer didaktischer Diskurse in einem ureigenen didaktischen Feld, in dem Lehrende zudem als Multiplikator/innen wirken. Dass dies nur bedingt mit der Vergabe von Leistungspunkten und der Abnahme von Prüfungen harmoniert, könnte zukünftig neu diskutiert werden.

6.2. Die Dimension der Professionalität

In Kapitel 2.2.3. wurde bereits dargelegt, weshalb Professionalisierung für das Feld Weiterbildung / Erwachsenenbildung eine so große Rolle spielte und noch spielt. Obwohl dem grundsätzlich zuzustimmen ist, ist auch deutlich geworden, dass die Frage nach dem Kern erwachsenenpädagogischer Professionalität nur bedingt beantwortet ist. Dies wurde schon im Theorieteil als ein Element der brüchigen Identität des EB-Studiengangs identifiziert. Es ist sicherlich nur teilweise möglich, erwachsenenbildnerische Professionalität

zu klären. Dennoch hat die vorliegende Arbeit auch gezeigt, wie wichtig ein Konstrukt von Profession und Professionalität aus Studierendensicht ist. Anhand der Kategorie des Tätigkeitsziels wurde deutlich, dass erstens individuelle Vorstellungen von Profession und Professionalität erstens starke motivationale Kraft entfalten. Zweitens ermöglichen sie es, konkrete, tagesaktuelle Gestaltungsentscheidungen abzuleiten. Oder umgekehrt: die Formulierung übergreifender Lernziele war häufig kongruent mit Tätigkeitszielen.

Und doch fasste der Begriff der ‚Lernziele‘ das Gefundene nicht exakt. Eher ging es um Selbstaussagen, um ein antizipiertes berufliches Selbst. Diese beinhalteten dann allerdings Vorstellungen von Professionalität ‚der‘ Erwachsenenbildner/in, und zwar sowohl bezüglich Kompetenzen als auch Persönlichkeitseigenschaften. Zudem drücken Tätigkeitsziele und ihre Ausschmückungen offenbar die Vorstellung aus, über berufliches Handeln an der Gesellschaft teilzuhaben. Gesellschaftliche Funktionen von Weiterbildung und die eigene Verortung darin, aber auch das Thema von Anerkennung dieses ‚Berufs‘ auf verschiedenen Ebenen wurden häufig thematisiert.

Die Wichtigkeit, die Tätigkeitszielen und Vorstellungen von Professionalität offenbar von Studierendenseite zugemessen wird, soll nun ebenfalls hochschuldidaktisch ausgewertet werden. Zentrale Kategorie muss auch hier wieder ‚Ich-Nähe‘ sein. Denn es wurde deutlich, dass nur ausreichend ‚ich-nahe‘ Tätigkeitsziele die angesprochene motivationale Kraft über eine ganze Studienspanne entfalten können. Mit ‚Tätigkeitszielen‘ als Begriff sind also wieder emotional-subjektive Aspekte individueller Studienverläufe gemeint, die hier hochschuldidaktisch relevant werden.

EB-Studiengänge sollten Identitätsarbeit betreiben. Diese besteht sowohl in einer Schärfung des Profils als auch darin, dieses im Studium selbst zu kommunizieren und zur Diskussion zu stellen. In Kapitel 2.2.1. wurden verschiedene Ebenen einer Studiengangsidentität skizziert. Diese sind – aus gutem Grund – nicht alle umzusetzen. So hat etwa ein noch so gut konzipierter Studiengang keinen großen Einfluss darauf, wie breit sich das Tätigkeitsfeld tatsächlich gestaltet oder wie sich die Arbeitsmarktsituation seiner Absolvent/innen entwickelt. Letztere ist ja, wie gezeigt wurde, auch noch in Teilen unabhängig von realem gesellschaftlichen Bedarf an erwachsenenbildnerischer Kompetenz.

Und doch gibt es Punkte, an denen angesetzt werden könnte. Zunächst sollte auch der ‚heimliche Lehrplan‘ der brüchigen Identität des Studiengangs im Studium selbst thematisiert werden. Im Rahmen etwa von Einführungsseminaren sollten Studierende die Möglichkeit haben, sich entsprechende Diskurse und Entwicklungen anzueignen, die dazu geführt haben und über die sie verstehen können, weshalb dies teils auch eine Eigenschaft pädagogischer Studiengänge bleiben sollte. Dies könnte dann dazu führen, dass Tätigkeitsziele von Beginn an eher ‚ich-nah‘ entwickelt werden, also unter Rückgriff auf die eigenen Interessen, Erfahrungen usw.

Zudem könnte der Strang in der Diskussion um erwachsenenbildnerische Professionalität und Professionalisierung aufgegriffen werden, der sich mit *Kernkompetenzen* befasst.

Kernkompetenzen wie etwa Beratungskompetenz, Methodenkompetenz und das dazu gehörige Theoriewissen könnten auf entsprechenden Tagungen diskutiert (dies geschieht teilweise bereits) werden. Orientierungspunkte dafür gibt es in der einschlägigen Literatur schon seit längerem. Verbleibsstudien und Experteninterviews könnten weiteren Aufschluss darüber geben, welche Kompetenzen in der erwachsenenbildnerischen Praxis wichtig sind. Dabei wäre das indirekte Theorie-Praxis-Verhältnis in pädagogischen Bereichen zu berücksichtigen. Das heißt, dass nur wenige ganz konkrete Kompetenzen und Wissensbestände von vornherein festgelegt werden können. Es finden sich auch

Entwicklungsmöglichkeiten in Feldern, die scheinbar nur indirekt zur Kompetenzentwicklung für die Praxis beitragen. Verwiesen sei auf das schon oben diskutierte Beispiel wissenschaftlichen Arbeitens.

Ein konkretes Resultat solcher Diskurse könnte eine stärkere Vereinheitlichung von entsprechenden Studienordnungen werden, die standortspezifische Spezialisierungen nicht berühren müsste. Am Standort selbst müssten Fächer untereinander in der Frage zusammenarbeiten, wie die einzelnen Inhalte von Lehrveranstaltungen darauf hin sinnvoll untereinander verteilt und aufeinander bezogen werden können. Am wichtigsten jedoch wäre die Kommunikation dieser Kernkompetenzen gegenüber den Studierenden als ein orientierendes Gerüst für ihre individuelle Studiengestaltung.

Wie schon mehrfach gesagt, sehen Studierende Lehrende pädagogischer Studiengänge nicht allein als Wissensträger, sondern auch als *professionelle Vorbilder*. Auch hier liegt ein Potenzial, selbst gesteuertes Studium zu unterstützen. Lehrende können etwa Studierende an ihrem professionellen Handeln teilhaben lassen. Für ihr wissenschaftliches berufliches Handeln wurde dies ja schon gefordert. Es spricht aber nichts dagegen, dies auch auf didaktisches Handeln auszuweiten.

Dies könnte einmal geschehen über transparentes Lehren. Lehrende im Studiengang könnten Ebenenwechsel von der inhaltlichen zur didaktischen Ebene eines Seminars inszenieren. Sie könnten beschreiben, wie sie selbst zu einem konkreten didaktischen Arrangement gekommen sind und zur Diskussion stellen, welche anderen Wege es möglicherweise noch gegeben hätte. Sie könnten zweitens Studierende im Seminar freiere Sequenzen selbst gestalten lassen, indem sie schlicht die Frage stellen, wie vorgegangen werden soll und dies diskutieren lassen. Ihre Rolle wäre dabei, darauf zu achten, dass Studierende ihre methodisch-didaktischen Vorschläge begründen und dabei auf lerntheoretische Inhalte rekurrieren.

Eine weitere Möglichkeit, die in die gleiche Richtung zielt, wäre es, Studierende direkt an der Lehre zu beteiligen. Unter entsprechender Beratung und im Team könnten Studierende höherer Semester jüngeren Semestern bei der Aneignung bestimmter Inhalte helfen, indem sie selbst längere Seminarsequenzen gestalten und umsetzen. Dies geschieht bereits über Tutorien, aber auch weiter reichende didaktische Projekte Studierender sind denkbar; etwa das „Lehren“ in anderen Studiengängen oder die Arbeit aus der Hochschule heraus mit fremden Zielgruppen. Dass dabei sowohl rechtliche als auch kompetenzbezogene Fragen zu klären wären, wurde hier gesehen, aber vernachlässigt, da aus konsequent studentischer Perspektive didaktisch argumentiert wird.

Drittens schließlich könnten EB-Studiengänge noch stärker neuere lern- und erkenntnistheoretische Diskurse auf Anforderungen prüfen, die sich aus ihnen für pädagogische Professionals ergeben. Konstruktivistische, subjektwissenschaftliche, aber auch neuere kognitionstheoretische Ausführungen zum Lernen konfrontieren Studierende immer wieder damit, dass Lernprozesse nicht von außen steuerbar, dass Lehre nur bedingt planbar ist. Daraus ergeben sich auch auf psychologischer Ebene andere und hohe Anforderungen an pädagogisches Handeln, als dies der Fall wäre, ginge man von technologischer Planbarkeit pädagogischer Prozesse aus. Zum einen könnten derlei Zuspitzungen das Kompetenzprofil von Erwachsenenbildner/innen abrunden, von dem oben die Rede war. Hinzu kämen dann Kompetenzen im Umgang mit dem professionellen Selbst und mit den Unplanbarkeiten der Lehr-Lernsituation. Zum anderen sollten diese Anforderungen und die damit möglicherweise verbundenen Gefühle thematisiert werden. Studierende könnten diese dann auf ihre eigene Persönlichkeit reflexiv rückbeziehen und an ihrem professionellen Selbstbild arbeiten. Sie haben damit die Möglichkeit, professionelles erwachsenenpädagogisches Handeln realistisch

einzuschätzen – also auch die Grenzen erwachsenenpädagogischer Interventionen. Zum anderen können sie besser einschätzen, wo ihre spezifischen Stärken und Schwächen im pädagogischen Handeln liegen könnten und können im Rahmen ihrer Möglichkeiten daran arbeiten. Auch dies bedeutet nichts anderes als die Entwicklung zu ‚Ich-Nähe‘. Die Studierende kann erkennen, weshalb sie ein bestimmtes Tätigkeitsziel favorisiert, was es also mit ihr selbst zu tun hat. Wie einige andere Untersuchungen hat ja auch die vorliegende gezeigt, wie viele pädagogische Erfahrungen die Studierenden vor und während des Studiums suchen. Dies könnten auf die beschriebene Weise reflexiv begleitet werden. Interessanterweise ist in der didaktischen Literatur häufig von Lernängsten die Rede; weniger häufig aber werden Gefühle thematisiert, die insbesondere von unerfahrenen Lehrenden in der Erwachsenenbildung ausgehalten werden müssen. Gerade unerfahrene Lehrende etwa empfinden ihr didaktisches Konzept möglicherweise als den Roten Faden, an dem sie sich festhalten möchten und der sie alle anderen Unwägbarkeiten bewältigen lässt. Das Konzept flexibel zu handhaben und es nur als ein vorläufiges Angebot zu sehen, ist für solche Lehrende vermutlich emotional höchst aufwändig. Dies nur als ein Beispiel dafür, worauf das Studium vorbereiten könnte, werden subjektive Aspekte von Professionalität schon hier thematisiert.

Eine weitere Dimension von Professionalität lässt sich im Studium realisieren, indem der brüchige *Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis* inhaltlich und strukturell bearbeitet wird. Die Daten zeigen deutlich, dass für Teile der Studierenden ein individuell ungeklärtes Theorie-Praxis-Verhältnis einen zentralen Demotivierer darstellt. Hier liegen dennoch möglicherweise klare Grenzen hochschuldidaktischen Handelns, weil sich Hinweise darauf verdichten, dass sich Theorieinhalte erst nach Jahren der Berufstätigkeit individuell als viabel erweisen. Dies würde aber bedeuten, dass Studierende sich quasi im Sinne einer Compliance im Vorgriff mit Theorie befassen, ohne Sinn darin konstruieren zu können. Hier liegt aber ein Widerspruch zur Kritik, die oben am fremd steuernden Credit-Point-System geübt wurde. Daher muss das Theorie-Praxis-Verhältnis als ein zentraler ‚heimlicher Lehrplan‘ des EB-Studiums mindestens thematisiert werden. Dies ist sicherlich nicht ohne Vertrauensatmosphäre möglich, da das Eingeständnis, „mit Theorie nicht viel anfangen zu können“ als Beginn solcher Arbeit vielen Studierenden sicherlich schwer fällt. Dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass es durchaus Studierende gibt, die Sinn zwischen Theorie und Praxis konstruieren können. Lehrende können eine solche Vertraulichkeitsatmosphäre möglicherweise u. a. dadurch unterstützen, indem sie auch den heimlichen Lehrplan des ‚Uni-Bluffs‘ (Wagner) mit thematisieren und den Wissenschaftsbetrieb so im oben beschriebenen Sinne transparenter erscheinen lassen. Des weiteren müssen pädagogische Erfahrungen der Studierenden thematisiert werden. Solche Erfahrungen können dann bei entsprechendem didaktischen Arrangement reflektiert und mit vorhandenen Wissensbeständen in Verbindung gebracht werden. Dies kann auch dann gelingen, wenn nicht alle Studierenden mit Praxiserfahrungen aufwarten können, denn die Praxiserfahrenen teilen dann ihre Erfahrungen mit den anderen Studierenden. Aber auch Alumni-Arbeit, also der Kontakt zu ehemaligen Studierenden, die eingeladen werden könnten, kann hier möglicherweise helfen. Das schon angesprochene didaktische Arrangement ist für ein solches Ziel anspruchsvoll. Möglicherweise gelingt das Gemeinte am ehesten, wenn ein ganz konkretes Modell oder eine Theorie mit einer bestimmten Praxiserfahrung konfrontiert wird, so dass die Situation zunächst laborhaft überschaubar bleibt. Um es deutlich zu machen: es geht nicht um Wissen über den Arbeitsmarkt, sondern um die Möglichkeit, Theorieinhalte selbstständig auf Praxistauglichkeiten zu prüfen und umgekehrt praktisches Handeln durch theoretische Inhalte vorzubereiten. Der Effekt liegt dann nicht nur darin, dass praktische Handlungskompetenz erworben wird. Sondern er liegt im Studienverlauf darin, dass Sinn in Theorie konstruiert werden kann, also in der Genese von

Motivation. Dass diese Möglichkeit letztlich auch begrenzt ist – allein schon dadurch, dass Theorie sehr unterschiedlich tiefe Abstraktionsgrade aufweisen kann – kann von der Studierenden dann motivational besser abgefangen werden und sollte ebenfalls thematisierbar sein.

Manche in diesem Kapitel vorgeschlagenen hochschuldidaktischen Maßnahmen werden bereits realisiert oder angegangen. Was jedoch bisher wenig diskutiert wird, sind die beschriebenen subjektiven und emotionalen Aspekte von Studium und beginnender Professionalität. Sie im Studienverlauf systematisch immer wieder thematisieren und reflektieren zu können, ist letztlich das, was die Studienumgebung zur Unterstützung selbst gesteuerten Studiums leisten kann. Eine solche Studienumgebung würde theoretischen Diskurs nachvollziehbar mit hochschuldidaktischer Praxis verbinden.

7. Bibliografie und Abbildungsverzeichnis

- Arnold**, Rolf u.a.: Forschungsmemorandum für die Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Im Auftrag der Sektion 9 der DGfE. Frankfurt am Main, 2000.
- Arnold**, Rolf: Lernkultur. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001a
- Arnold**, Rolf: Kompetenz. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001b
- Arnold**, Rolf: Selbstorganisation. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001c
- Arnold**, Rolf: Neue Technologien als Herausforderungen für die Erwachsenenbildung. In: ders.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Hohengehren, 2001d
- Arnold**, Rolf: Konstruktivismus. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001e
- Arnold**, Rolf: Forschungsschwerpunkte zur Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt am Main, 2002a
- Arnold**, Rolf: Schlüsselqualifikationen aus berufspädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren, 2002b
- Arnold**, Rolf: Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Gehirn und Lernen. Report Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 26. Jg., Hannover, 3/2003
- Arnold**, Rolf: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Hohengehren, 2005
- Arnold**, Rolf / **Müller**, Hans-Joachim: Handlungsorientierte Didaktik. In: Arnold, Rolf u. a. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001
- Arnold**, Rolf / **Schübler**, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen. Ideen für ein lebendiges Lernen. Darmstadt, 1998
- Arnold**, Rolf / **Siebert**, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren, 1999
- Artelt**, Cordula / **Moschner**, Barbara (Hrsg.): Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis. Münster, New York, München, Berlin, 2005
- Apel**, Heino: Anbieter und Nachfrager von Online-Weiterbildung. Ein Überblick. In: Apel, Heino / Kraft, Susanne (Hrsg.): Online Lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung. Bielefeld, 2003
- Apel**, Heino / **Kraft**, Susanne: Online Lehren in der Weiterbildung. In: dies. (Hrsg.): Online Lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung. Bielefeld, 2003
- Bayer**, Rudolf / **Erath**, Thomas / **Hofmann**, Peter / **Pöllmann**, Stefan: Jonglieren. München, 1989
- Beck**, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main, 1986. Verwendet: Sonderausgabe zum 40jährigen Bestehen der Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main, 2003
- Beck**, Ulrich: Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck, Ulrich / Lash, Scott / Giddens, Anthony: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt am Main, 1996
- Beyersdorf**, Martin / **Schmidt**, Monika: Studium heute. In: Bönsch, Manfred / Schäffner, Lothar (Hrsg.): Theorie und Praxis. Bd. 25, Hannover, 1989
- Billmann-Mahecha**, Elfriede: Wie authentisch sind erzählte Lebensgeschichten? Ein Interpretationsproblem. In: Strobl, Rainer / Böttger, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden, 1996
- Böhm**, Andreas: Theoretisches Kodieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000

- Böttger**, Andreas: ‚Hervorlocken‘ oder Aushandeln? Zur Methodologie und Methode des rekonstruktiven Interviews in der Sozialforschung. In: Strobl, Rainer / Böttger, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden, 1996
- Boldebeck**, Christian: Job- Ampel. In: Stern-Magazin, Ausgabe Mai 2006; Seite 204
- Bolles**, Richard Nelson: Durchstarten zum Traumjob. Das Bewerbungshandbuch für Ein-, Um- und Aufsteiger, 2. Aufl., Frankfurt am Main, 1999
- Bortz**, Jürgen / **Döring**, Nicola: Qualitative Methoden. In: dies.: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Aufl., Heidelberg, 2003
- Bremer**, Helmut: Wer lernt beim Selbstlernen? In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Ausgabe 1, Köln, 2006
- Brake**, Anna / **Weber**, Susanne Maria: Vergessene Voraussetzungen der Weiterbildung. Die familiäre Transmission kulturellen Kapitals. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Ausgabe 1, Köln, 2006
- Büser**, Tobias: Offene Angebote an geschlossene Systeme. Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebungen für selbst organisiertes Lernen aus der Sicht des Konstruktivismus. In: Witthaus, Udo / Wittwer, Wolfgang / Espe, Clemens (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld, 2003
- Bundesagentur für Arbeit**: Arbeitswelt im Jahr 2010. In: Stern Magazin, Ausg. 16, 2004
- Charmaz**, Kathy: Grounded Theory. Objectivist and Constructivist Methods. In: Handbook of Qualitative Research, 2nd Edition, Thousand Oaks, 2000
- Christmann**, Ursula / **Goeben**, Norbert: Reflexivity and Learning: Problems, Perspectives, and Solutions. In: Valsiner, Jaen / Voss, Hans-Georg (Hrsg.): The Structure of Learning Processes. New Jersey, 1996
- Deitering**, Franz: Selbst gesteuertes Lernen. Göttingen, 2001
- Denzin**, Norman K.: Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung – ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Dewe**, Bernd: Wissenserwerb zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Lerntheoretische Anmerkungen aus einem Forschungsprojekt. In: Faulstich, Peter u.a. (Hrsg.): Wissen und lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Bielefeld, 2001a
- Dewe**, Bernd: Wissenschaftliche Beratung für professionelle Praktiker. In: ZBBS – Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Ausgabe 2, Halle-Wittenberg, Magdeburg, 2001b
- Dieckmann**, Bernhard: Schlüsselqualifikation und Kompetenz im Spannungsfeld von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf / Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren, 2002
- Dietrich**, Stephan: Selbstgesteuertes Lernen. Eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: ders. u.a. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main, 1999
- Dietrich**, Stephan: Zur Selbststeuerung des Lernens. In: ders. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, 2001a
- Dietrich**, Stephan: Institutionen auf dem Weg zum selbst gesteuerten Lernen – Projektstrukturen. In: ders. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, 2001b
- Döring**, Roman: Schlüsselqualifikationen aus kognitionspsychologischer Sicht. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren, 2002
- Dostal**, Werner / **Reinberg**, Alexander: Ungebrochener Trend in die Wissensgesellschaft. IAB-Kurzbericht (Prognos-Studie), August 1999

- Dubs**, Rolf: Lehren und Lernen – ein Wechselspiel. In: Dietrich, Stephan u.a. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main, 1999
- Egger**, Rudolf: Universitäre Weiterbildung zwischen Weltdeutung und Marktorientierung. In: GdWZ, Grundlagen der Weiterbildung, Jg. 13, Ausg. 5, Neuwied, 2002
- Eberle**, Thomas S.: Zur Einführung. In: Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt am Main, New York, 2005
- Egloff**, Birte: Praktikum und Studium. Diplom-Pädagogik und Humanmedizin zwischen Studium, Beruf, Biographie und Lebenswelt. Opladen, 2002
- Erpenbeck**, John / **Heyse**, Volker: Kompetenzbiografie – Kompetenzmilieu – Kompetenztransfer. QUEM-Report Nr. 62, Berlin, 2000
- Euler**, Dieter: Forschendes Lernen. In: Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt am Main, New York, 2005
- Faulstich**, Peter: Einige Grundfragen zur Diskussion um ‚selbstgesteuertes Lernen‘. In: Dietrich, Stephan u.a. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main, 1999
- Faulstich**, Peter: ‚Forschungsmemorandum‘. Wissenschaftstradition und Entwicklungsperspektiven. In: ders. u.a. (Hrsg.): Wissen und lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum REPORT, Bielefeld, 2000
- Faulstich**, Peter: Professionswissen als Forschungsgegenstand. DGfE-Sektion 9, Bericht der Arbeitsgemeinschaft, Tagung, Wuppertal, 2001
- Faulstich**, Peter: Lernen braucht Support – Aufgaben der Institution beim ‚selbstbestimmten Lernen‘. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren, 2002a
- Faulstich**, Peter: „Neue Selbständigkeit“. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaften – Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen, 2002b
- Faulstich**, Peter / **Ludwig**, Joachim: Lernen und Lehren aus ‚subjektwissenschaftlicher Perspektive‘. In: dies. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren, 2004
- Faulstich**, Peter / **Zeuner**, Christine: Selbstbestimmtes Lernen und Lernvermitteln. In: dies.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim, München, 1999a
- Faulstich**, Peter / **Zeuner**, Christine: Lernvermitteln als Tätigkeitskern oder Lehren ohne Zukunft? In: dies.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim, München, 1999b
- Faulstich**, Peter / **Zeuner**, Christine: Transferprobleme oder situative Anwendbarkeit. In: dies.: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. Weinheim, München, 1999c
- Faulstich-Wieland**, Hannelore: Frauen und Studium – Frauenstudium in der Erziehungswissenschaft. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Lehre und Studium. Opladen, 2002
- Fecher**, Gabriele: Aus der Distanz – und ganz nah dran. In: Knoll, Jörg (Hrsg.): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 1998
- Fischer-Epe**, Maren: Coaching. Miteinander Ziele erreichen. Reinbek bei Hamburg, 2002
- Flick**, Uwe: Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000a
- Flick**, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000b

- Flick**, Uwe: Konstruktivismus. In: ders. u.a. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000c
- Flick**, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg, 2002
- Flick**, Uwe / **von Kardorff**, Ernst / **Steinke**, Ines: Qualitative Sozialforschung – was ist das? In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Friebertshäuser**, Barbara: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim, München, 1992
- Friebertshäuser**, Barbara / **Kraul**, Margret: Studium und Biografie. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, 2002
- Friedrich**, Helmut F. / **Mandl**, Heinz: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. / Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, 1997
- Fuchs**, Thorsten: Orientierungswissen, Nicht-Wissen-Können – über die Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse für eine professionelle Erwachsenenbildung. In: Hoffmann, Nicole / Kalter, Birgit (Hrsg.): Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. Münster, 2003
- Fuchs-Brüninghoff**, Elisabeth: Selbstgesteuertes Lernen und Institutionen – ein Gegensatz? In: Dietrich, Stephan u.a. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main, 1999
- Fuchs-Brüninghoff**, Elisabeth: Professionalität. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001a
- Fuchs-Brüninghoff**, Elisabeth: Selbst gesteuertes Lernen – eine (un)realistische Lernkultur? In: Dietrich Stephan (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld, 2001b
- Fust**, Torsten: Pilotstudie Weiterbildner – Heterogene Gruppe. In: Prekär, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Ausg. 15, Frankfurt am Main, 2005
- Genecka**, Hans-Peter / **Gesk**, Inge: Studienabbruch bei Pädagogikstudenten. Eine empirische Untersuchung an pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Weinheim, 1996
- Gensicke**, Dietmar: Die Individualisierung schlägt zurück. Anspruchsbelastungen der Institution Universität. In: Zech, Rainer / Ehse, Christiane (Hrsg.): Organisation und Zukunft. Hannover, 2001
- Gerl**, Herbert: Lernsituation als Symbolisierungschance. In: Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 3, Frankfurt am Main, 1992
- Gertsch**, Marianne: Zur Evaluation eines Diplomlehrgangs Erwachsenenbildung. In: GdWZ, Grundlagen der Weiterbildung, Ausg. 6, Neuwied, 2002
- Giesecke**, Wiltrud: Professionstheorie. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001
- Glaser**, Barney G. / **Strauss**, Anselm L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern usw., 1998
- Glaubitz**, Uta: Der Job, der zu mir passt. Das eigene Berufsziel entdecken und erreichen. 3. Aufl., Frankfurt am Main, New York, 1999
- Glinka**, Hans-Jürgen: Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim und München, 1998
- Gnahn**, Dieter / **Seidel**, Sabine: Die Praxis des selbstgesteuerten Lernens – ein Überblick. In: Dietrich, Stephan u.a. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main, 1999
- Goddard**, Jeanette: Weiterbildungsstudium – gefragt wie warme Semmeln. In: Prekär, Zeitschrift der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft, Ausg. 15, Frankfurt am Main, 2005

- Griese**, Hartmut: Synopse und Schlussdiskussion. In: Strobl, Rainer / Böttger, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden, 1996
- Grünwald**, Stefan: Deutschland auf der Couch. Eine Gesellschaft zwischen Stillstand und Leidenschaft. Frankfurt am Main, New York, 2006
- Grunert**, Cathleen / **Seeling**, Claudia: Das Studium. Motive, Verläufe, Zufriedenheit. In: Krüger, Heinz-Hermann / Rauschenbach, Thomas u.a. (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001, Weinheim und München, 2003
- Guldiman**, Titus: Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern, Stuttgart, Wien, 1996
- Helle**, Horst Jürgen: Theorie der Symbolischen Interaktion. Ein Beitrag zum verstehenden Ansatz in Soziologie und Sozialpsychologie. Reihe Studienskripten zur Soziologie, 3. Aufl., Wiesbaden 2001
- Heinze**, Thomas: Qualitative Sozialforschung. München, 2001
- Herrmanns**, Harry: Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Heuer**, Ulrike: Lehren und Lernen im Wandel. In: Heuer, Ulrike / Botzat, Tatjana / Meisel, Klaus (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, 2001
- Hildenbrand**, Bruno: Anselm Strauss. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Hoffmann**, Nicole / **Kalter**, Birgit: Brückenschläge oder Teufelskreise? Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft. In: dies. (Hrsg.): Brückenschläge. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Studiengängen. Münster, 2003
- Holzcamp**, Klaus: Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, New York, 1995
- Holzcamp**, Klaus: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema ‚Lernen‘. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler, 1996
- Hopf**, Christel: Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Horn**, Klaus-Peter: Lehre und Studium im Spiegel der Disziplin. Stellungnahmen erziehungswissenschaftlicher Gremien zu Ausbildungsfragen (1956-1998). Eine Dokumentensammlung. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, 2002
- Huber**, Andreas: Die Befragten. In: Krüger, Heinz-Hermann / Rauschenbach, Thomas u.a. (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim und München, 2003
- Jaeggi**, Eva / **Faas**, Angelika / **Mruck**, Katja: Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht der Abteilung Psychologie der TU Berlin, Institut für Sozialwissenschaften, Nr. 98-2. Berlin, 1998
- Jung**, Ulrich: Tätigkeitsmerkmale des hauptberuflichen pädagogischen Personals an Volkshochschulen. In: Schulenberg, Wolfgang u.a.: Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Braunschweig, 1972
- Kade**, Jochen / **Nittel**, Dieter / **Seitter**, Wolfgang: Theoretische Zugänge. In: dies.: Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart, 1999
- Kade**, Jochen: Aneignung. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001
- Kaiser**, Arnim: Schlüsselqualifikationen. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001a

- Kaiser**, Arnim: Symbolischer Interaktionismus. In: Arnold, Rolf u. a. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001b
- Kaiser**, Arnim: Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre Umsetzung. München / Unterschleißheim, 2003
- Kaiser**, Arnim / **Kaiser**, Ruth: Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren. Neuwied, Kriftel, 1999
- Kauder**, Peter: Wieviel Theorie verträgt eine pädagogische Ausbildung? In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Lehre und Studium. Opladen, 2002
- Kelle**, Udo: Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, Rainer / Böttger, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden, 1996
- Kelle**, Udo / **Erzberger**, Christian: Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Kelle**, Udo / **Kluge**, Susann: Vom Einzelfall zum Typus. Opladen, 1999
- Kerres**, Michael: Multimediale und Telemediale Lernumgebungen. München usw., 2001
- Kirchhöfer**, Dieter: Perspektiven des Lernens im sozialen Umfeld. In: AG Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster usw., 2001
- Kleifgen**, Beate: Mehrfachqualifikationen. Berufsausbildung, Doppelstudium, Zusatzausbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann / Rauschenbach, Thomas u.a. (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim und München, 2003
- Kleifgen**, Beate / **Züchner**, Ivo: Das Ende der Bescheidenheit? Zur aktuellen Arbeitsmarktsituation der DiplompädagogInnen. In: Krüger, Heinz-Hermann / Rauschenbach, Thomas u. a. (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim und München, 2003
- Klüver**, Jürgen: Reform der Studieneingangsphase. Reihe Hochschuldidaktische Arbeitspapiere des IZHD (Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik), Hamburg, 1973
- Knoll**, Jörg: Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung: die Sache als Ereignis. In: ders. (Hrsg.): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 1998
- Knoll**, Jörg: Zur Begrifflichkeit. In: Heuer, Ulrike / Botzat, Tatjana / Meisel, Klaus (Hrsg.): Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld, 2001
- Kochinka**, Alexander: zur Psychologie des Gefühls. Was ist Gegenstand der Emotionsforschung? Forschungsbericht, Hannover, 2003
- Kösel**, Edmund: Modellierung von Lernwelten. Eine Möglichkeit für lebendiges Lehren und Lernen. In: Arnold, Rolf (Hrsg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler, 1996
- Konrad**, Klaus / **Traub**, Silke: Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München, 1999
- Kowal**, Sabine / **O'Connell**, Daniel C.: Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Kraft**, Susanne: Selbstgesteuertes Lernen. Erfahrungen und Probleme aus Sicht der Lernenden. In: Faulstich, Peter u.a. (Hrsg.): Wissen und lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Bielefeld, 2001
- Kraft**, Susanne: Wenn viele vom Gleichen sprechen ... Annäherungen an die Thematik ‚selbstgesteuertes Lernen‘. In: dies. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren, 2002a
- Kraft**, Susanne: Erfahrungen Erwachsener mit selbstgesteuertem Lernen. In: dies. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren, 2002b

- Kraft**, Susanne: Divergierende Theorie- und Forschungstraditionen. In: dies. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren, 2002c
- Kraft**, Susanne: Konzeption und Durchführung asynchroner Online-Seminare. In: Apel, Heino / Kraft, Susanne (Hrsg.): Online lehren. Bielefeld, 2003
- Krapp**, Andreas / **Weidenmann**, Bernd: Die Hochschule als Lernumwelt. In: dies. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 4. Aufl., Weinheim, 2001
- Krüger**, Hein-Hermann / **Rauschenbach**, Thomas: Diplom-Pädagoginnen in Deutschland. Eine einleitende Skizze. In: dies. u.a. (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim und München, 2003
- Krüger**, Heinz-Herman / **Züchner**, Ivo: Karriere ohne Muster? Berufsverläufe von Diplom- und Magister-PädagogInnen. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen, 2002
- Kruse**, Otto: Willkommen in der Wissenschaft! In: ders. (Hrsg.): Handbuch Studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Frankfurt am Main / New York, 1998
- Kruse**, Otto: Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. 9. Aufl., Frankfurt am Main, 2002
- Kruse**, Andreas / **Rudinger**, Georg: Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In: Weinert, Franz E. / Mandl, Heinz. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, 1997
- Kruse**, Uta / **Wiesner**, Gisela: Gezielte Unterstützung selbstgesteuerten Lernens Erwachsener durch Weiterbildungsinstitutionen. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren, 2002
- Lange-Vester**, Andrea: Familie als Bildungsvorsprung. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. Ausgabe 1, Köln, 2006
- Lang-von Wins**, Thomas / **von Rosenstiel**, Lutz: Kompetenzentwicklung in der Universität. In: Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt am Main, New York, 2005
- Ludwig**, Joachim: Die Kategorie ‚subjektive Lernbegründung‘ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektive mit Blick auf das Forschungsmemorandum für Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Faulstich, Peter u.a. (Hrsg.): Wissen und lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Beiheft zum Report, Bielefeld, 2001a
- Ludwig**, Joachim: Subjektwissenschaftliche Didaktik. In: GdWZ, REPORT, Ausg. 3, Neuwied, 2003
- Ludwig**, Joachim: Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, Peter / Ludwig, Joachim: Expansives Lernen. Hohengehren, 2004
- Lueger**, Manfred / **Froschauer**, Ulrike: Das qualitative Interview. Wien, 2003
- Mandl**, Heinz / **Gruber**, Hans / **Renkl**, Alexander: Lernen und Lehren mit dem Computer. In: Weinert, Franz E. / Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Serie 1 Pädagogische Psychologie, Band 4, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, 1997
- Markard**, Morus: Zur Theorie der kritischen Psychologie oder die Entwicklung der kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. Theoretische und methodische Fragen. Vortrag, Erlangen, 2000
- Markowski**, Karen / **Nunnenmacher**, Ute: Das Kompetenzprofil von Online – Tutoren. In: Apel, Heino / Kraft, Susanne (Hrsg.): Online Lehren. Bielefeld, 2003
- Mayer**, Horst O.: Qualitative Befragung – das Leitfadenterview. In: ders.: Interview und schriftliche Befragung. München, 2002
- Mayring**, Phillip: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 3. Auflage, Weinheim, 1996

- Meinefeld**, Werner: Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Meisel**, Klaus: Selbststeuerung und professioneller Support. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren, 2002
- Meister**, Dorothee M.: Weltweiteweiterbildung – Lernumgebungen im Internet mit neuen Anforderungen an Lernende und Profession. In: Faulstich, Peter u.a. (Hrsg.): Wissen und lernen, didaktisches Handeln und Professionalisierung. Bielefeld, 2001
- Merkens**, Hans: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Merkens**, Hans: Wie viel Forschung verträgt ein berufsqualifizierendes Studium? In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Lehre und Studium. Opladen, 2002
- Merkens**, Hans: Lernende Gesellschaft. In: Brödel, Rainer / Siebert, Horst (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich, Hohengehren, 2003
- Meueler**, Erhard: Subjektorientierung. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001
- Möller**, Renater / **Sander**, Uwe: Neue Medien. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen, 2002
- Müller**, Kurt R.: Handlung und Reflexion. Fallorientierte universitäre Bildung im Studiengang Pädagogik. In: Knoll, Jörg (Hrsg.): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 1998
- Nounla**, Claudia: Selbst und unterstützt. Erwachsenenlernen im Spannungsfeld von Eigeninitiative und institutionellem Angebot. Aachen, 2004
- Nida-Rümelin**, Julian: Die Bedeutung der geisteswissenschaftlichen Perspektive. In: Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt am Main, 2005
- Nittel**, Dieter: Von der Mission zur Profession? Bielefeld, 2000
- Nittel**, Dieter / **Völzke**, Reinhard: Weiterbildung in der Wissensgesellschaft – zwischen Bildungsmangement und Ehrenamt. In: dies. (Hrsg.): Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung. Neuwied, Kriftel, 2002
- Nuissl, Ekkehard** (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung. Bielefeld, 2006
- Nuissl von Rein**, Ekkehard: Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren, 2002
- Olbertz**, Jan-Hendrik: Modularisierung und Akkreditierung. Erziehungswissenschaftlicher Studiengänge im Modernisierungsprozess. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, 2002
- Olbrich**, Erich: Wenn der Lehrer nicht mehr vorkommt. In: Prekär, Ausgabe 15, Frankfurt am Main, 2005
- Otto**, Hans-Uwe / **Rauschenbach**, Thomas: Der Diplomstudiengang. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Lehre und Studium. Opladen, 2002
- Otto**, Hans-Uwe / **Rauschenbach**, Thomas / **Vogel**, Peter: Zur Einführung. In: dies. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen, 2002
- Peters**, Roswitha: Erwachsenenbildungsprofessionalität. Bielefeld, 2004
- Priddat**, Birger M.: Brave New Work. Neue Arbeitsformen. In: UNI-Magazin, Ausg. 5, Nürnberg, 2001

- Preckel, Daniel / Frey, Karl:** Erzeugt das Hochschulstudium messbare Persönlichkeitsveränderungen? In: Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt am Main, New York, 2005
- Rauschenbach, Thomas:** Diplom-PädagogInnen – Gewinner oder Verlierer auf dem Arbeitsmarkt? In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen, 2002
- Rauschenbach, Thomas:** Diplomiert in die Zukunft? Ermutigende Bilanzen und ungewisse Perspektiven. In: Krüger, Heinz-Hermann / Rauschenbach, Thomas u.a. (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland. Survey 2001. Weinheim und München, 2003
- Reetz, Lothar:** Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, Rolf / Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren, 2002
- Reichertz, Jo:** Lassen sich qualitative Interviews hermeneutisch interpretieren? In: Strobl, Rainer / Böttger, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden, 1996
- Reichertz, Jo:** Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Reinberg, Alexander / Hummel, Markus:** Bildungsexpansion in Deutschland: Stillstand ist Rückschritt. IAB-Kurzbericht, Ausg. 4, Nürnberg, 2001
- Reinmann-Rothmeier, Gabi:** Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. Sieben Denkanstöße und ein Plädoyer für eine konstruktivistische Haltung. In: Pädagogik, Ausgabe 5, Hamburg, 2003
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz:** Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz E. / Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, 1997
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz:** Individuelles Wissensmanagement. Strategien für den persönlichen Umgang mit Informationen und Wissen am Arbeitsplatz. Bern, 2000
- Reischmann, Jost:** Selbstgesteuertes Lernen – Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion. In: Dietrich, Stephan u.a. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main, 1999
- Reischmann, Jost:** Selbstgesteuertes Lernen – Entwicklungen des Konzepts und neuere theoretische Ansätze. In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren, 2002
- Rosenthal, Gabriele / Fischer-Rosenthal, Wolfram:** Analyse narrativ-biografischer Interviews. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Schiersmann, Christiane:** Was wird aus ErziehungswissenschaftlerInnen? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen, 2002
- Schildhauer, Gundula:** Hochschuldidaktische Überlegungen zur Studieneingangsphase. Diplomarbeit, unveröffentlichtes Manuskript, Hannover, 2002
- Schmidt, Monika:** Frauen in Umbruchsituationen als neue Studentinnengruppe im Diplomstudiengang. In: Kommission der Erwachsenenbildung der DGfE (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung. Bremen, 1988
- Schmidt, Monika:** „Berufsaussichten nicht immer so schwarz malen...“. Zur Arbeitsplatzsituation von diplomierten ErwachsenenbildnerInnen – eine regionale Studie. In: Pädagogischer Blick, 9. Jg., Ausg. 2, Weinheim und München, 2001

- Schneider**, Käthe: Stand der Forschung und Theoriebildung zur Erklärung des zielgerichteten Lernens Erwachsener. In: Faulstich, Peter u.a. (Hrsg.): Wissen und lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Bielefeld, 2001
- Schulenberg**, Wolfgang: Erwachsenenbildung als Beruf. In: ders. u.a. (Hrsg.): Zur Professionalisierung der Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Braunschweig, 1972
- Schulze-Krüdener**, Jörgen / **Homfeldt**, Hans-Günther: Praktikum im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, 2002
- Schulze-Krüdener**, Jörgen / **Züchner**, Ivo: Diplomierte Arbeitslosigkeit – ein Mythos? In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen, 2002
- Siebert**, Horst: Identitätstheoretischer Ansatz. In: ders.: Theorien für die Bildungspraxis. Bad Heilbrunn/Obb., 1993
- Siebert**, Horst: Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt/M., 1994a
- Siebert**, Horst (Hrsg.): Glossar der Erwachsenenbildung. Von der Adoleszenz-Maximum-Kurve zum Zweckverband. Bildungswerk Niedersächsischer Volkshochschulen e.V., Hannover, 1994b
- Siebert**, Horst: Drei Jahrzehnte Erwachsenenbildung in Studium und Lehre. In: Knoll, Jörg (Hrsg.): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 1998
- Siebert**, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, 1999
- Siebert**, Horst: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 3. Auflage, Neuwied, Kriftel, 2000
- Siebert**, Horst: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied, Kriftel, 2001a
- Siebert**, Horst: Neue Forschungen zum Lernen Erwachsener. In: Schriftenreihe der Arbeitsstelle ‚Neue Lernkulturen‘, Band 1, Hannover, 2001b
- Siebert**, Horst: Studium. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001c
- Siebert**, Horst: Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? In: AG Betriebliche Weiterbildung e.V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster usw., 2001d
- Siebert**, Horst: Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Hohengehren, 2002a
- Siebert**, Horst: Bildungsoffensive. Bildung ist mehr als Qualifizierung. Frankfurt am Main, 2002b
- Siebert**, Horst: Lernen ist immer selbstgesteuert – eine konstruktivistische Grundlegung. In: Witthaus, Udo u.a. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld, 2003a
- Siebert**, Horst: Der Konstruktivismusstreit. Eklektizismus, Realitätsverleugnung und Beliebigkeit? In: System Schule, Jg. 7, Ausg.3, Hannover, 2003b
- Siebert**, Horst: Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München, 2003c
- Siebert**, Horst: Theorien für die Praxis. Studentexte für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, 2004
- Siebert**, Horst: Die Wirklichkeit als Konstruktion. Einführung in konstruktivistisches Denken. Frankfurt am Main, 2005
- Siebert**, Horst: Selbst gesteuertes Lernen und Lernberatung. Konstruktivistische Perspektiven. 2. Aufl., Augsburg, 2006a

- Siebert**, Horst: Der Konstruktivismus – viel Lärm um nichts? Eine erkenntnistheoretische Kontroverse und ihre Folgen. Sonderdruck der Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, 58. Jg., Ausg. 1, Leiden, 2006b
- Siebert**, Horst: Subjektive Lerntheorien. In: Nuissl von Rein, Ekkehard: Vom Lehren zum Lernen. Bielefeld, 2006c
- Siebert**, Horst / **Arnold**, Rolf / **Krämer-Stürzl**, Antje: Richtziel Lernfähigkeit. In: dies.: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin, 1999a
- Siebert**, Horst / **Arnold**, Rolf / **Krämer-Stürzl**, Antje: Didaktik und Methodik des Erwachsenenlernens. In: dies.: Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin, 1999b
- Skrowonek**, Helmut: Motivation. In: Arnold, Rolf u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001
- Spoun**, Sascha: Mentoring und Coaching an der Universität: Legitimation – Ziele – Gestaltung. In: Spoun, Sascha / Wunderlich, Werner (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt am Main, New York, 2005
- Spoun**, Sascha / **Wunderlich**, Werner: Prolegomena zur akademischen Persönlichkeitsbildung: die Universität als Wertevermittlerin. In: dies. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt am Main, New York, 2005
- Steinke**, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Strauss**, Anselm L.: Grundalgen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl., München, 1998
- Strauss**, Anselm L. / **Corbin**, Juliet: Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim, 1996
- Strübing**, Jörg: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden, 2004
- Sturzenhecker**, Benedikt: Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Weinheim, 1993
- Tietgens**, Hans: Lernen in der Diskrepanz von Forschung und Praxis. In: Brödel, Rainer / Siebert, Horst (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift, Hohengehren, 2003
- Tippelt**, Rudolf: Bildungsreform. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001
- Vogel**, Peter: Das Studium der Erziehungswissenschaft. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, 2002
- Wagner**, Wolf: Uni- Angst und Uni- Bluff. Wie studieren und sich nicht verlieren. 4. Aufl., Hamburg, 1997
- Wahl**, Diethelm: Veränderung subjektiver Theorien durch Telelearning? In: Wahl, Diethelm / Mutzek, Wolfgang / Schlee, Jörg (Hrsg.): Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse. Weinheim und Basel, 2002
- Wenninger**, Gerd (Hrsg.): Lexikon der Psychologie. Heidelberg, 2001
- Weinberg**, Johannes: Theorie und Praxis im Studium der Erwachsenenbildung. In: ders.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 2000a
- Weinberg**, Johannes: Theorien und Methoden der Erwachsenenbildungsforschung. In: ders.: Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, 2000b

- Weinert, Franz E. / Schrader, Friedrich-Wilhelm:** Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Weinert, Franz E. / Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen, 1997
- Weisser, Jan:** Das ‚Theorie-Praxis-Problem‘ und der Dualismus von ‚Bildung und/oder Qualifikation‘: zwei dilemmatische Theoriekomplexe im erziehungswissenschaftlichen Zugriff auf Weiterbildung. In: ders.: Einführung in die Weiterbildung. Weinheim, 2002a
- Weisser, Jan:** Funktion, Form und Struktur der Weiterbildung. In: ders.: Einführung in die Weiterbildung. Weinheim und Basel, 2002b
- Wesp, Dieter:** Warum erfolgreiches E-Learning so selten ist. Thesen und Erfahrungen. In: Apel, Heino / Kraft, Susanne (Hrsg.): Online Lehren. Bielefeld, 2003
- Wiesner, Gisela:** Voraussetzungen, Bedingungen und methodische Gestaltungsansätze selbstorganisierten Lernens. Sichtweisen von Weiterbildungern und Weiterbildungnerinnen. In: Faulstich, Peter u.a. (Hrsg.): Wissen und lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Bielefeld, 2001
- Wigger, Lothar / Horn, Klaus-Peter:** Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, 2002
- Wildt, Johannes:** Studienanfänger. Wie kann die Hochschule beim Übergang von Schule zu Hochschule helfen? In: Behrend, Brigitte u.a. (Hrsg.): Raabe – neues Handbuch der Hochschullehre. Ausgabe 5, Berlin 2002
- Wischmeier, Inka:** Berufseinstieg und Berufsverbleib Augsburger Diplompädagoginnen und –pädagogen. Wiesbaden, 2004
- Wissenschaftsrat:** Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Würzburg, 1999
- Wittpoth, Jürgen:** Studium der Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt. In: ders.: Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen, 2003a
- Wittpoth, Jürgen:** Erwachsenenbildung als Beruf. In: ders.: Einführung in die Erwachsenenbildung. Opladen, 2003b
- Witzel, Andreas:** Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, Rainer / Böttger, Andreas (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden, 1996
- Wolff, Stephan:** Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe u.a. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 2000
- Wosnitza, Marold:** Motiviertes selbstgesteuertes Lernen im Studium. Landau, 2000
- Wüllenweber, Walter / Kohlbecher, Vincent:** Hier entscheidet sich die Zukunft Deutschlands. Stern Magazin, Ausg. 30, Hamburg, 2005
- Zech, Rainer:** Handlungsfähigkeit als Schlüsselbegriff einer kritisch-psychologischen Persönlichkeitstheorie. In: ders.: Kollektive Autobiographieforschung. Begründung einer Methode zur Erforschung von Prozessen individueller Persönlichkeitsentwicklung. Hannover, 1988
- Zech, Rainer:** Lernen lernen. In: Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuisssl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, 2001
- Zedler, Peter:** Wirtschaft. In: Otto, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Arbeitsmarkt und Beruf. Opladen, 2002
- Züchner, Ivo:** Diplom – Magister – Lehramt: Studierende in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Die Empirie im Überblick. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas / Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, 2002

Verzeichnis der verwendeten Gesetzestexte, Ordnungen und Materialien zum Studiengang

Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft. Beschlossen von der westdeutschen Rektorenkonferenz am 6.3.1969 und der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder am 20.3.1969 aufgrund des Verfahrens der gemeinsamen Kommission für Prüfungs- und Studienordnungen. Erläuterungen.

Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaft. Kultusministerkonferenz, Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1989. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Erläuterungen.

Diplomprüfungsordnung für die Grundständigen Studiengänge Erwachsenenbildung / außerschulische Jugendbildung und Sonderpädagogik. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover. Fassung von 1996, verändert 2000

Diplomprüfungsordnung für die Ergänzungsstudiengänge Schule, Erwachsenenbildung / außerschulische Jugendbildung und Sonderpädagogik. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover. Fassung von 1997, verändert 2000

Erwachsenenbildung / außerschulische Jugendbildung und Sonderpädagogik; Diplom. An der Universität Hannover. Informationsbroschüre der Leibniz-Universität Hannover für Studieninteressierte. Präsidium der Universität Hannover (Hrsg.), Redaktion Zentrale Studienberatung, Stand Januar 2003

Verzeichnis der Internetadressen

www.learn-line.nrw.de/angebote/paedagogischefb/lexikon/theorien.html (5.11.2004): Subjektive Theorien.

www.uni-hannover.de/de/universitaet/zahlen/zahlenspiegel (20.4.2006): Zahlenspiegel der Leibniz – Universität Hannover

www.gp.tu-berlin.de/psy7/pub/reports.htm (18.5.2003): **Jaeggi**, Eva / **Faas**, Angelika / **Mruck**, Katja: Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht, FU Berlin

www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilm_gl.htm (24.8.2003): **Ludwig-Mayerhofer**, Wolfgang: Grounded Theory. ILMES-Internetlexikon der Methoden der empirischen Sozialforschung. 1999

Verzeichnis der Abbildungen

| Nr. | Titel | Seite |
|-----|---|-------|
| 1 | Faktoren der individuellen Studiengestaltung im Diplomstudiengang EB (eigene Abb.) | 18 |
| 2 | Ebenen brüchiger ‚Identität‘ im Diplomstudiengang EB (eigene Abb.) | 43 |
| 3 | Selbstgesteuertes und selbst organisiertes Lernen (nach Knoll, 2001, 170) | 61 |
| 4 | Begriff und Dimensionen der Metakognition (nach Kaiser/Kaiser, 1999, 27) | 76 |
| 5 | ‚Ich-nahe‘ und ‚ich-ferne‘ Gestaltungsentscheidung im Spannungsfeld von ‚Ich-Resonanzen‘ und subjektiv wahrgenommenen Umgebungsstrukturen des Diplomstudiengangs EB (eigene Abb.) | 118 |
| 6 | Prozesshaftes bei der Bewältigung von Gestaltungsaufforderungen über die Studienspanne bei ‚Interesse-Pragmatismus- Balancierender/innen‘ (eigene Abb.) | 151 |
| 7 | Prozesshaftes bei der Bewältigung von Gestaltungsaufforderungen über die Studienspanne bei ‚Konflikthaften Tätigkeitsziel- Alternierender/innen‘ (eigene Abb.) | 173 |
| 8 | Prozesshaftes bei der Bewältigung von Gestaltungsaufforderungen über die Studienspanne bei ‚Interessen- und Bildungsorientierten‘ (eigene Abb.) | 189 |
| 9 | Übersicht zur entwickelten Typologie selbst gesteuerten EB-Studiums (eigene Abb.) | 198 |
| 10 | Zur Rolle selbst gesteuerten Studiums für einen zukunftsfähigen Studiengang (eigene Abb.) | 205 |

Wissenschaftlicher Werdegang

Diplom im Studiengang Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung an der heutigen Leibniz Universität Hannover 1998 „mit Auszeichnung“

Arbeit in zentralen Studienberatungsstellen an den Universitäten Hannover und Hamburg, parallel Wahrnehmung von Lehraufträgen an Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen 1998 bis 2001

Wissenschaftliche Mitarbeit an der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover; parallel Abfassung der vorliegenden Dissertation 2001 bis 2006

Wissenschaftliche Mitarbeit bei der Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften, Zentrale Einrichtung für Weiterbildung an der Leibniz Universität Hannover, parallel Wahrnehmung von Lehraufträgen seit 2006

