

# **Soziale Praktiken des Selbststudiums in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Masterarbeit im Studiengang  
M.A. Bildung und Medien – eEducation  
der FernUniversität in Hagen

Lehrgebiet Wissenschaftliche Weiterbildung und  
Hochschuldidaktik

Prüferin:

Frau Prof. Dr. Eva Cendon

Michael Schneider



Vorgelegt am 22.12.2020

# Inhaltsverzeichnis

<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Einleitung.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Einführende Begriffsbestimmungen .....</b>	<b>6</b>
2.1 Wissenschaftliche Weiterbildung .....	6
2.2 Selbststudium.....	7
2.3 Soziale Praktiken .....	9
<b>3. Diskurs, Subjektivierung und Gouvernementalität – Annäherungen mit Foucault .....</b>	<b>10</b>
<b>3.1 Wissenschaftliche Weiterbildung und Diskurs .....</b>	<b>10</b>
3.1.1 Lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen.....	11
3.1.2 Digitalisierung .....	13
3.1.3 Zusammenfassung .....	14
<b>3.2 Subjektivierung .....</b>	<b>15</b>
<b>3.3 Gouvernementalität.....</b>	<b>17</b>
<b>4. Forschungsfrage und Forschungsstand .....</b>	<b>18</b>
4.1 Forschungsfragen.....	19
4.2 Forschungsstand zur Teilnehmer*innen- und Lernforschung im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung .....	19
<b>5. Methodologie und Methodik .....</b>	<b>22</b>
<b>5.1 Methodologische Überlegungen.....</b>	<b>22</b>
<b>5.2 Methodisches Vorgehen.....</b>	<b>24</b>
5.2.1 Vorbemerkungen zur Auswahl der Interviewpartner*innen und zur Erhebung der Interviews .....	24
5.2.2 Erhebung: Narrativ-episodische Interviews.....	25
5.2.3 Auswertung: Dokumentarische Methode .....	26
5.2.4 Dokumentation des Analyseprozesses .....	29
<b>6. Analyse .....</b>	<b>30</b>
<b>6.1 Interview 1: Sabrina .....</b>	<b>31</b>
6.1.1 Kurzportrait.....	31
6.1.2 Reflektierende Interpretation .....	31
6.1.3 Fallbeschreibung .....	34
<b>6.2 Interview 2: Michaela .....</b>	<b>38</b>
6.2.1 Kurzportrait.....	38
6.2.2 Reflektierende Interpretation .....	39
6.2.3 Fallbeschreibung .....	41
<b>6.3 Interview 3: Jonas .....</b>	<b>45</b>
6.3.1 Kurzportrait.....	45
6.3.2 Reflektierende Interpretation .....	45
6.3.3 Fallbeschreibung .....	48
<b>6.4 Komparative Analyse.....</b>	<b>51</b>
6.4.1 Das lernbiographisch Neue des Selbststudiums und Gegenhorizonte .....	51
6.4.2 Selbststudium und Lernraumgestaltung.....	52
6.4.3 Selbststudium und soziales Lernen in Gruppen.....	54
6.4.4 Selbststudium und Digitale Medien .....	55
6.4.5 Reflexion von Selbststudium und Beruf .....	56
<b>7. Ergebnisse und Diskussion .....</b>	<b>57</b>

<b>8. Fazit .....</b>	<b>59</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>61</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>67</b>

## **Tabellenverzeichnis**

<b>Tabelle 1: Arbeitsschritte des Analyseprozesses und deren Dokumentation .....</b>	<b>29</b>
--	-----------

# 1. Einleitung

Denn wie das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In den Disziplinargesellschaften hörte man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgend etwas fertig wird: Unternehmen, Weiterbildung, Dienstleistung sind metastabile und koexistierende Zustände ein und derselben Modulation, die einem universellen Verzerrer gleicht. (Deleuze, 1993, S. 257)

Im aktuellen bildungspolitischen Diskurs ist die Subjektivierungsfigur des permanent lernbedürftigen und lernfähigen Selbst angelegt, adressiert als unternehmerisch aktiver Teil einer dynamischen Wissensgesellschaft.

Auch Hochschulen entwickeln sich zu Einrichtungen des lebenslangen Lernens und öffnen sich der Zielgruppe nicht-traditionell und berufsbegleitend Studierender. Diese werden mit Studienarrangements umworben, die zeitliche und räumliche Flexibilität und somit die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium im Sinne propagierter Work-Learn-Life-Balance versprechen (Denninger, Döring & Kahl, 2019, S. 101). Entsprechend zeichnen sich diese hochschulischen Weiterbildungsangebote durch einen besonders hohen Anteil an Selbststudienphasen aus. Der digitalen Transformation wird im Zuge dieser Entwicklung innovatives Potenzial zugesprochen, das zudem jetzt im Kontext der aktuellen Covid-19-Krise eine bislang ungeahnte Dynamik entwickelt.

Dieses Selbststudium ist zwar eine noch weitgehend unerforschte Blackbox, wird aber in bildungspolitischen Diskursen verknüpft mit konstruktivistischen Konzeptionen, in denen 'Selbststeuerung' und 'Selbstorganisation' als die „neuen normativen Leitbegriffe der Weiterbildung“ (Forneck und Wrana, 2005, S. 147) in den Mittelpunkt gestellt werden. Mit diesen „Illusionen von Autonomie“ (Meyer-Drawe, 1990) gerät aus dem Blick, dass dieses Selbstlernen in ein ökonomisches Kalkül eingebunden und im Kontext lebenslangen Lernens Ausdruck für die schleichende Informalisierung von Lernprozessen und für freiwillige Selbstinstrumentalisierung ist (Alheit, 2016, S. 7).

Michel Foucaults Studien zu den Verflechtungen von Machttypen, Wissens- und Subjektivierungsformen, die seit den 2000er-Jahren auch in den Erziehungswissenschaften breiter rezipiert werden, erlauben eine Analyse dieser „Logiken des Selbstmanagements in Lernpraktiken der Gegenwart“ (Sternfeld, 2009, S. 85f.) im Kontext der wirkmächtigen Diskurse um lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen und digitale Transformation.

Das Forschungsinteresse setzt an diesen Lernpraktiken aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie an, die diese Praktiken als kleinste soziale Einheiten und als „Nexus von wissensabhängigen Verhaltensroutinen“ (Reckwitz, 2003, S. 291) versteht. Entsprechend wurden Studierende wissenschaftlicher Weiterbildungen zu Erzählungen bezüglich ihres Selbststudiums aufgefordert. Die Auswertung dreier ausgewählter Interviews mit der wissenssoziologisch informierten Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1989, 2014) erlaubte es, in strukturierten und verdichtenden Schritten nicht nur herauszuarbeiten was, sondern vor allem auch wie die Interviewpartner\*innen von ihren Selbstlernpraktiken erzählten. Diese Rekonstruktionen bilden den Kern der vorliegenden Arbeit und zeigen auf, wie weiterbildend Studierende den Anforderungen des Selbststudiums mit Lernroutinen, aber auch produktiven (Neu-) Orientierungen begegnen und welche Bedeutung sie dabei den digitalen Medien beimessen.

Nach dieser Einleitung werden zunächst einführend die titelgebenden Begriffe 'wissenschaftliche Weiterbildung', 'Selbststudium' und 'soziale Praktiken' bestimmt. Im Anschluss werden die Foucaultschen Instrumentarien von Diskursanalyse, Subjektivierung und Gouvernementalität im dritten Kapitel vorgestellt und auf den Forschungsgegenstand des Selbststudiums bezogen. Im vierten Kapitel werden daraus die Forschungsfragen abgeleitet und es wird anhand ausgewählter Studien der aktuelle Forschungsstand skizziert. In den empirischen Teil der Studie führen methodologische Vorüberlegungen ein, es folgt die Vorstellung des methodischen Vorgehens mit dem Schwerpunkt auf der Erhebungsmethode des narrativ-episodischen Interviews und der Dokumentarischen Methode der Auswertung. Im zentralen sechsten Kapitel werden die drei Interviewpersonen dann jeweils mit einem Kurzportrait vorgestellt, gefolgt von den Fallbeschreibungen, in denen sich die (in den Anhang ausgelagerten) Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode zusammenfasst finden. Es schließt sich eine ausführliche komparative Analyse der drei Interviews an, mit der das sechste Kapitel beendet wird. Schließlich werden die Ergebnisse zusammengefasst und in Bezug auf die Forschungsfrage kritisch diskutiert mit einem Schwerpunkt auf die Befunde zu digital unterstützten Lernpraktiken. Ein kurzes Fazit mit Rückbezug auf Foucault und Techniken des 'Sich-selbst-Regierens' schließt die Arbeit ab.

## 2. Einführende Begriffsbestimmungen

### 2.1 Wissenschaftliche Weiterbildung

Der Begriff der wissenschaftlichen Weiterbildung ist selbst an Hochschulen noch erklärungsbedürftig und wird auch im wissenschaftlichen Diskurs uneinheitlich verwendet (Schmid et al., 2019, S. 11). Vielzitiert ist die von der Kultusministerkonferenz (KMK, 2000, S. 2) formulierte Bestimmung der wissenschaftlichen Weiterbildung als institutionell exklusiv an Hochschulen verortete und mit dem Konzept lebenslangen Lernens verknüpfte Weiterbildung. Sie lässt sich als postgraduale Weiterbildung von grundständigen Studienangeboten unterscheiden und über die drei Kriterien 'Adressaten', 'Institution' sowie das wissenschaftliche Anspruchsniveau der Angebote eingrenzen (Wolter, 2011, S. 11). Adressiert werden primär Erwerbstätige, die bereits über einen (ersten) Studienabschluss verfügen, aber vermehrt auch Erwerbstätige ohne ersten Hochschulabschluss. Die wissenschaftliche Institution als Anbieter sichert über die wissenschaftliche Kompetenz des Lehrpersonals das Anspruchsniveau der Studienangebote.

Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 wurde Weiterbildung als Kernaufgabe von Hochschulen neben Forschung und Lehre anerkannt und umfangreich gefördert. So förderte der Bund-Länder-Wettbewerb 'Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen' als Teil der Qualifizierungsinitiative 'Aufstieg durch Bildung' von 2011 bis 2020 innovative und nachhaltige Konzepte von Hochschulen, um

- das Fachkräfteangebot dauerhaft zu sichern,
- die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu verbessern,
- neues Wissen schnell in die Praxis zu integrieren und
- die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium zu stärken. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020)

Der Wettbewerb wurde umfassend wissenschaftlich begleitet<sup>1</sup>, bis März 2020 konnten 376 wissenschaftliche Weiterbildungsangebote in den Regelbetrieb der beteiligten Hochschulen überführt werden.

Enttäuschend ist angesichts dieser umfangreichen Förderung und institutionellen Expansion hochschulischer Weiterbildung das geringe Beteiligungsinteresse, denn die Beteiligungsquote liegt lt. Adult Education Survey (AES) mit einem Prozent auf einem erstaunlich niedrigen Niveau<sup>2</sup>.

Die Zielgruppe der Studierenden wissenschaftlicher Weiterbildung zeichnet sich durch eine große Vielfalt aus und unterscheidet sich deutlich von der grundständiger Studiengänge, beispielsweise hinsichtlich beruflicher Eingebundenheit, Alter, Familienstand und vorheriger akademischer bzw. beruflicher Ausbildung. Die Zielgruppe wird entsprechend mit Studienarrangements umworben, die zeitliche und räumliche Flexibilität und somit die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium im Sinne propagierter Work-Learn-Life-Balance versprechen (Denninger, Döring & Kahl, 2019, S. 101). Häufig sind diese Studienangebote im Blended Learning- und berufsbegleitenden Teilzeitformat organisiert mit einem entsprechend hohen Anteil an Online-Lehre und Selbststudium (Cendon et al., 2020, S. 31).

Die Expansion wissenschaftlicher Weiterbildung mit zunehmender Dynamik ist nachhaltig geprägt von drei zentralen Tendenzen der Hochschulentwicklung, die Faulstich (2010, S. 30) mit den Begriffen „Vermarktlichung“, „Managementisierung“ und „Bolognalisierung“ charakterisiert. Standen lange Zeit der humanistische Anspruch auf Persönlichkeitsbildung und das Leitmotiv Aufklärung durch Wissenschaft im Vordergrund, so ist es heute die arbeitsmarktpolitische Perspektive der Erschließung und Ausschöpfung von Humankapital (Wolter & Schäfer, 2018, S. 27). Die damit verbundenen zentralen Diskurse werden in Kapitel 3.1 vertiefend beleuchtet.

## **2.2 Selbststudium**

Studieren, das sich aus dem lateinischen 'studere' ableitet, bedeutet im wörtlichen Sinne so viel wie 'sich (selbst) bemühen', 'streben nach', so dass es

---

<sup>1</sup> Zusammenfassende Ergebnisse unter Cendon et al., 2020, Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen".

<sup>2</sup> Die Teilnahme an formalen Bildungsaktivitäten an Hochschulen im Rahmen einer zweiten Bildungsphase liegt sowohl bei Erwachsenen zwischen 18 und 64 Jahren (n = 7 102) als auch zwischen 18 und 69 Jahren (n = 7 750) bei einem Prozent. (Adult Education Survey (AES), Bilger et al., 2017)

sich bei dem Begriff 'Selbststudium' eigentlich um eine Tautologie handelt mit der Redundanz des 'Selbst' (Kless, 2017, S. 2). In der Hochschullehre hat sich der Begriff etabliert als Gegenbegriff zur Präsenzlehre bzw. zum Kontaktstudium und „bezeichnet den Anteil am studentischen Workload, der für die eigenständige Erarbeitung und Aneignung von Studieninhalten aufgewandt wird“ (Hochschulrektorenkonferenz HRK, 2020). Weiter zählt diese Definition als zum Selbststudium gehörend beispielhaft die Zeit für Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, Lektüre, Hausarbeiten, Prüfungsvorbereitung sowie die Zeit für die Abschlussarbeit auf. Seit dem Bologna-Prozess und mit der Umstellung auf Bachelor-/Masterstudiengänge werden Präsenz- und Selbststudiumsanteile dezidiert aufgeteilt und in den Modulhandbüchern jedes Studiengangs in ECTS-Punkten getrennt aufgeführt. Wie sich dieses Selbststudium gestaltet, darüber geben vielfältige Begriffe wie selbstorganisiertes, selbstgesteuertes, selbstbestimmtes, selbstreguliertes, selbstsorgendes, selbsttätiges oder schlicht Selbst-Lernen nur vage Auskunft. Sie werden in der Fachliteratur, wie auch die entsprechenden Begriffe 'self-directed' und 'self-regulated learning' im angelsächsischen Raum, synonym oder wenig trennscharf verwendet. Die zu den Begriffen gehörenden Konzeptionen unterscheiden sich zwar inhaltlich in Details, aber ihre Grenzen sind fließend.

*Selbstgesteuertes Lernen* ist ein zielgerichteter, mehrdimensionaler Vorgang, bei dem Lernende objektiv vorhandene didaktische Entscheidungs-, Gestaltungs- und Handlungsspielräume hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Quellen, Methodik, Einschätzung, Partner, des Weges, der Zeit und des Ortes ihres Lernens subjektiv erkennen, beherrschen und nutzen. Je stärker die Nutzung dieser Spielräume, desto stärker selbstgesteuert ist der Lernprozess. (Dyrna et al., 2018, S. 157)

Die in dieser Definition aufgezählten Parameter sollen „aus der professionellen Verfügung in die Entscheidungsfreiheit der Lernenden übergehen“ (Forneck, 2002, S. 247). Zu konstatieren (und dann im folgenden 3. Kapitel weiter auszuführen) ist, dass diese um das 'Selbst' organisierten Begriffe des Lernens insbesondere im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung normativ aufgeladen sind und als weiterbildungspolitische Begriffe verknüpft werden mit der Ausrufung einer 'Neuen Lernkultur' im Kontext lebenslangen Lernens (Forneck & Wrana, 2005, S. 152).



## 2.3 Soziale Praktiken

Im Zuge eines diagnostizierten und proklamierten „[...] Practice Turn in Contemporary Theory“ (Schatzki, Knorr-Cetina und von Svigny, 2001) hat sich mit 'Praxeologien' oder 'Praxistheorien' ein Bündel unterschiedlicher Analyseansätze formiert, die ein gegenüber klassischen Handlungstheorien modifiziertes Verständnis von 'Handeln' und 'Subjekt' und damit auch des 'Sozialen' bieten. Reckwitz (2003, S. 284) fasst die leitenden Annahmen dieser Praxistheorien unter drei verbindenden Postulaten zusammen:

- (1) die Materialität der Praxis in Körpern und Artefakten,
- (2) die implizite Logik der Praxis im praktischen Wissen und
- (3) die Routinisiertheit und gleichzeitige Unberechenbarkeit der Praxis.

'Praktik' ist zu verstehen als „kleinste Einheit' des Sozialen“ (ebd., S. 290). Die Körperlichkeit von Praktiken umfasst sowohl Aspekte der 'Inkorporiertheit' von Wissen als auch der 'Performativität' des Handelns. Die Materialität der Praktiken umfasst auch die Materialität der 'Dinge', zu denen sich diese Körper in Beziehung setzen: Werkzeuge, Gebäude, Kleidung, Verkehrsmittel usw.:

Wenn eine Praktik einen Nexus von wissensabhängigen Verhaltensroutinen darstellt, dann setzen diese nicht nur als ‚Träger‘ entsprechende ‚menschliche‘ Akteure mit einem spezifischen, in ihren Körpern mobilisierbaren praktischen Wissen voraus, sondern regelmäßig auch ganz bestimmte Artefakte, die vorhanden sein müssen, damit eine Praktik entstehen konnte und damit sie vollzogen und reproduziert werden kann. (ebd., S. 291)

Im praxeologischen Verständnis kann Handeln als wissensbasierte Tätigkeit verstanden werden, die sowohl Aspekte der Intentionalität als auch das Hantieren mit normativen Kriterien und den Einsatz von symbolischen Schemata beinhalten kann. Praxistheoretiker betonen die Impliztheit dieses Wissens, das eher einem 'praktischen Sinn' ähnelt als einem der Praxis zeitlich vorausgehenden 'theoretischen Denken'. Reckwitz betont außerdem, dass wissensbasierte Praktiken nicht deshalb 'sozial' sind, weil sie eine im klassischen Sinne intersubjektive oder interaktive Struktur besitzen. Sie können primär auch die Form von 'Technologien des Selbst' im Sinne Foucaults annehmen (ebd., S. 292; s. Kapitel 3.2), was für die vorliegende Analyse von sozialen Praktiken des Selbststudiums von besonderem Interesse ist.

### 3. Diskurs, Subjektivierung und Gouvernementalität – Annäherungen mit Foucault

'Selbst'-Studium und 'Selbst'-Lernen sind in wirkmächtige gesellschaftliche Diskurse und „im sozialen Normalfall“ (Reckwitz, 2003, S. 289) im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung eingebettet, weshalb zunächst eine diskurstheoretisch fundierte Annäherung an dieses Feld vorgenommen wird (Kap. 3.1), denn im Sinne Michel Foucaults erzeugen Diskurse als 'kommunikative Praktiken' soziale Wirklichkeit und implizite, 'handlungsleitende' Wissensbestände. Mit dem gouvernementalitätsanalytischen Instrumentarium Foucaults (Kap. 3.3) können dann auch Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Formen dieser (diskursiven) Macht einerseits und Formen der Subjektivierung bzw. von Selbsttechniken (Kap. 3.2) andererseits analysiert werden, woraus sich die konkreten Fragestellungen für den empirischen Teil der Studie ableiten lassen.

#### 3.1 Wissenschaftliche Weiterbildung und Diskurs

Auf das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung wirken unterschiedliche Interessen und Logiken aus Politik, Wirtschaft, Forschung und Gesellschaft. Es lassen sich jedoch zentrale und miteinander verschränkte Diskurse bzw. Konzepte ausmachen, die einerseits die Expansion wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote forcieren und andererseits mit ihrem Appellcharakter auf die beteiligten Akteure einwirken. Die Konzepte 'Lebenslanges Lernen', 'Selbstgesteuertes Lernen' und 'Neue Lernkultur' wurden im vorherigen Kapitel bereits eingeführt. Sie lassen sich aus diskurstheoretischer Perspektive analysieren und ergänzen um weitere relevante Konzepte wie 'Kompetenzorientierung' und 'Digitalisierung'. Autoren fachwissenschaftlicher, vor allem aber auch programmatischer Texte übertreffen sich darin, möglichst viele dieser Begrifflichkeiten in einer Phrase miteinander zu verknüpfen. Beispielsweise konstatiert Dehnbostel (2008, S. 168),

dass die *Kompetenzentwicklung* an einen auf *Selbststeuerung* ausgerichteten ganzheitlichen *Kompetenzbegriff* anknüpft und aus der Perspektive des Subjekts und des *Lebenslangen Lernens* definiert wird. (Kursivsetzung M.S.)

Oder bei Dyrna, Riedel und Schulze-Achatz (2018, S. 155):

In der heutigen von zunehmender *Digitalisierung*, Dynamisierung und Flexibilisierung geprägten Wissensgesellschaft gilt *lebenslanges Lernen* als unverzichtbar. Folglich ist insbesondere die Erwachsenenbildung gefordert, *Selbststeuerung* in Lernprozessen zu ermöglichen, um dadurch die erforderlichen *Kompetenzen* für *lebenslanges Lernen* zu fördern. (Kursivsetzung M.S.)

So konstituiert sich mit einer „regelgeleitete[n] Formation von Aussagen“ (Klingovsky, 2009, S. 12) die „Ordnung der Dinge“ (Foucault, 1966/2017) im Feld der (wissenschaftlichen) Weiterbildung mit ihrer Einbindung in neoliberale Marktlogiken. Diese wurde von verschiedenen Autoren diskursanalytisch bereits differenziert ausgearbeitet<sup>3</sup> und soll deshalb exemplarisch für die Diskurse um lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen (Kap. 3.1.1) sowie für die Digitalisierung (Kap. 3.1.2) hier nur kurz nachgezeichnet werden.

Im Fokus der an Michel Foucault orientierten Diskursanalyse steht nicht die Feststellung des Wahrheitsgehalts eines bestimmten Diskurses, sondern vielmehr die Art und Weise, wie über und in ihm gesprochen wird, wie und unter welchen Bedingungen diskursive Elemente miteinander verknüpft werden und wie damit Wissen produziert wird, das immer auch mit der Produktion von Macht verknüpft ist (Foucault et al., 2016, S. 1028).

### **3.1.1 Lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen**

Lebenslanges Lernen steht als bildungspolitisches Reformkonzept bereits seit den 1970er-Jahren auf der Agenda internationaler Organisationen (Europäische Kommission, OECD, UNESCO). Stand zu Beginn jedoch die Verbesserung individueller Bildungschancen im Vordergrund, so dominieren seit den 1990er-Jahren ökonomische Zielsetzungen den Diskurs (Banscherus, 2020, S. 113). Von einem Krisenszenario ausgehend wird die Bevölkerung dazu aufgerufen, alle ihre Ressourcen des Lernens zu aktivieren und eigenverantwortlich, selbstgesteuert und informell zu lernen.

Rothe (2009) rekonstruiert diesen Diskurs als Regierungsprogramm, das gezielt die lernenden Individuum in den Blick nimmt und mehr noch, der

bildungspolitische Diskurs spricht nicht nur *über* sie, sondern er *spricht sie auch an* und *schreibt ihnen vor*, wie sie sich als Lernende zu verstehen und entsprechend zu handeln haben. (Rothe, 2009, S. 105, Kursivsetzungen im Original)

---

<sup>3</sup> siehe exemplarisch Forneck & Wrana, 2005; Rothe, 2009; Felden, 2020

Auch dem selbstgesteuerte Lernen als leitender Handlungsoption verleiht die Bildungspolitik programmatischen Status, wenn beispielsweise das Rahmenpapier 'Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung' der Kultusministerkonferenz proklamiert:

Im Rahmen der stärkeren Selbstverantwortung der Individuen und der damit verbundenen Abkehr von staatlicher Detailsteuerung wird es notwendig aber auch möglich sein, im Zusammenhang der technologischen Entwicklung im Multimedia-Bereich, Lernprozesse stärker selbst zu steuern und unabhängig von Ort und Zeit zu verwirklichen. (KMK, 2000, S.1)

Mit der Abkehr von staatlicher Detailsteuerung also wird die stärkere Selbstverantwortung der Individuen verbunden, denen 'notwendigerweise' die orts- und zeitunabhängige Selbststeuerung von Lernprozessen in Verbindung mit 'Multimedia' in Aussicht gestellt wird. Diesen „Systemumbau“ (Wrana, 2006, S. 1) verbinden die Kultusminister\*innen mit der Forderung, „[n]eue Formen der Lernberatung, Instrumente der Selbstreflexion und der Selbststeuerung [...] zu entwickeln und zur Nutzung für Lernende bereitzustellen“ (KMK, 2000, S. 3). Im Zuge dessen und mit reformpädagogischem Impetus wird eine 'Neue Lernkultur' proklamiert, die das Individuum als autonomes, freies, selbstbestimmtes und autopoietisches Subjekt in den Mittelpunkt stellt. Dohmen (1999) als maßgeblicher Verfechter dieser Position unterlegt diese Proklamation mit dem essentialistischen Argument, dass „Selbstregulierung das Wesen des Lebens“ (ebd., S. 44) sei und favorisiert ein Lernen, das sich „mehr am 'natürlichen' lebensbezogenen Lernen“ (ebd., S. 48) orientiere. Dieses sei „bei mündigen Erwachsenen nicht Reaktion auf Belehrung, sondern selbsttätige und selbstständige Wissenskonstruktion durch kreative Informations- und Erfahrungsverarbeitung“ (ebd., S. 51).

Konstruiert wird ein Dualismus von negativer Belehrung und positivem selbsttätigem Lernen. Entsprechend sollen pädagogische Bevormundung und klassischer Frontalunterricht abgelöst werden durch Lernbegleitung und eine neue Didaktik mit Elementen der Selbststeuerung und Selbstreflexion. Diese „seltsame Amalgamierung von reformpädagogischen Ideen mit konstruktivistischen Lernkonzepten“ (Forneck & Wrana, 2005, S. 142) konzipiert das Subjekt des Lernens jenseits gesellschaftlicher und kultureller Wirklichkeit. Andererseits wird gerade mit dem Verweis auf den gesellschaftlichen Wandel (Enttraditionalisierung der Lebensformen,

Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft, digitalisierte Arbeitswelten) die Notwendigkeit selbstgesteuerten und lebenslangen Lernens grundlegend begründet. So wird die stärkere Verankerung von Angeboten lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem als übergeordnetes und zentrales Ziel des Bund-Länder-Wettbewerbs 'Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen' formuliert und mit arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen wie der Sicherung eines ausreichenden Fachkräfteangebotes und internationaler Wettbewerbsfähigkeit verknüpft (Hanft, Pellert, Cendon, & Wolter, 2016, S. 7).

### **3.1.2 Digitalisierung**

Mit der Kurzformel 'Digitalisierung der Bildung' ist in den zentralen Diskursen weit mehr gemeint als das Lehren und Lernen mit digitalen Medien im Sinne von E-Learning. Vielmehr wird im Bereich der Hochschulen die Ermöglichung kollaborativen Lernens und neuer Formen der Zusammenarbeit in Aussicht gestellt sowie die Ermöglichung einer aktivierenden und studierendenzentrierten Lehre. Studierende sollen im Rahmen digitaler Lehr- und Lernangebote die Möglichkeit haben, in ihrer eigenen Geschwindigkeit zu lernen und selbst festzulegen, wo und mit welchen Medien sie lernen wollen. (Nicht nur) für den Bereich der Hochschulbildung wird unter Digitalisierung eine Transformation verstanden, die nicht weniger im Blick hat als die Entwicklung eines „Persönlichkeitstypus als einen solchen, der ausgezeichnet ist durch 'digitale Souveränität'“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2018, S. 7). Mit diesem Ziel der 'digitale Souveränität' aller Organisationsmitglieder ist ein Wandel im umfassendsten Sinne verknüpft:

Zum einen die Organisations- bzw. Hochschulentwicklung im digitalen Wandel, der sich auf die gesamte Wertschöpfung der Wissenserschließung und -kommunikation bezieht. Zum anderen die Befähigung der Organisationsmitglieder einer Hochschule, insbesondere Lehrende sowie Studierende, die Chancen der Digitalisierung und von Netzwerkeffekten für die Hochschulentwicklung selbständig und eigenverantwortlich zu nutzen. (Seufert, Guggemos und Moser, 2019, S. 89)

Altenrath, Helbig und Hofhues (2020) untersuchen in ihrer medienpädagogisch informierten Studie Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU. Sie machen in diesen Dokumenten diskurs- und machtpolitisch hervorgerufene Deutungshoheiten in Bezug auf Forschung zu und über Digitalisierung und Bildung aus und merken kritisch an, dass die

Top-Down-Strategie der analysierten Dokumente auch einen herrschaftsfreien, innerwissenschaftlichen Diskurs begrenze.

In weiten Teilen zeige sich „eine arbeitsmarktbezogene Schwerpunktsetzung“ und „Fokussierung auf den technologischen Wandel im Allgemeinen und technische Digitalisierungsprozesse im Speziellen“ (Altenrath et al., 2020, S. 586). Insbesondere bei der Aus- und Weiterbildung werde digitalen Lehr-Lernformaten hohe Beachtung geschenkt, wobei den Medien hier ein für die Digitalisierung typisches und der Technologie innewohnendes Problemlösepotenzial zugeschrieben werde:

Digital technologies have the capacity to challenge and change the relationships between educator and learner and between learner and learning process and content. [...] Improving the digital capacity of education, training and learning providers by supporting the use of self-assessment tools can help them make best educational use of digital technologies to enhance teaching and learning, but also support the development of digital competence specifically. (Europäische Kommission (KOM), Key Competences Framework, 2018, S. 78, zitiert in Altenrath et al., 2020, S. 578)

Digitale Kompetenzen werden häufig mit technologischer Souveränität gleichgesetzt unter Vernachlässigung kritischer oder gestalterischer Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien. Der positiv formulierte Zusammenhang zwischen technologieunterstütztem Lernen und Selbststeuerung ist aber pauschal nicht haltbar. So arbeiten Dyrna et al. (2018, S. 163f.) in ihren Analysen eine Vielzahl an Bedingungsfaktoren heraus, die neben der spezifischen Gestaltung der medialen Lernangebote und der methodisch-didaktischen Einbettung von Lernmedien in ein Lernarrangement auch spezifische Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden beinhalten.

### **3.1.3 Zusammenfassung**

Foucaults Konzept der diskursiven Macht „rekurriert auf die Strukturierung sozialer Praxis durch die Produktion von Wissen“ (Wrana et al., 2014, S. 253), d.h. Diskurse werden wirkmächtig, indem sie Wirklichkeiten konstruieren und Wissen produzieren. Die in diesem Kapitel aufgezeigten Diskurse im Feld der Weiterbildung bezeugen die Macht politischer Programme und ihrer Rationalitäten. Diese nehmen top-down-strategisch Einfluss auf Forschungsprogramme und -schwerpunkte und appellieren eindringlich an die Akteur\*innen des Feldes. Wenn beispielsweise die Europäische Kommission,

(2006) „Unternehmergeist“ als „Schlüsselkompetenz für Wachstum, Beschäftigung und Selbstverwirklichung“ proklamiert, so appelliert sie an marktgerichtetes Handeln, das in die von Bröckling (2007) entwickelte Subjektivierungsfigur des unternehmerischen Selbst mündet. Diese „Fabrikation des unternehmerischen Selbst“ (ebd., S. 12) operiert dabei nicht mit Zwang zu Gehorsam, sondern mit Erfolgsversprechen und mit positiven Anreizen, „sich aus freien Stücken in einer bestimmten Weise zu verhalten und damit sich selbst zu regieren“ (Bröckling und Krasmann, 2010, S. 29).

### **3.2 Subjektivierung**

Zentrales Kennzeichen der Moderne ist die Individualisierung, die den ambivalenten Prozess der Freisetzung des Einzelnen aus traditionellen Sozialbeziehungen beschreibt. Der wachsenden Freisetzung der Gesellschaftsmitglieder von stereotypen Zwängen steht die beständige Zunahme ihrer Autonomie gegenüber (Honneth, 2002, S. 141). Im Anschluss an Max Weber sind die Individuen zugleich im Zuge ihrer Freisetzung an eine spezifische Rationalität des Verhaltens gebunden und ihre vermeintlichen Wahlfreiheiten werden immerzu nivelliert:

Das, was hierin als Individualität [...] angesprochen wird, wird im Prozess seiner Freisetzung offenbar permanent gestaltet, bearbeitet, transformiert, ebenso zur Selbstbehauptung wie zur Selbstbegrenzung angehalten. (Münthe-Goussar, 2016, S. 11).

Diese Formung – oder Bildung – des Individuums wird also zunehmend von dem Individuum selbst besorgt. Mit dem Rückzug gesellschaftlicher Institutionen wird das Individuum zunehmend gezwungen, Sinn- und Existenzfragen selbst zu beantworten.

Subjektivierung nun meint den permanenten gesellschaftlichen und kulturellen Prozess der Umformung der Individuen in Subjekte, das „doing subjects“ (Reckwitz, 2016, S. 67), um sie zu „gesellschaftlich zurechenbaren, auf ihre Weise kompetenten, mit bestimmten Wünschen und Wissensformen ausgestatteten Wesen [zu] 'machen'“ (Reckwitz, 2017, S. 125). (Foucault & Lemke, 2005)

Dem traditionsreichen philosophischen Begriff des Subjekts gibt das poststrukturalistische Konzept der Subjektivierung damit eine Wendung. Geht das 'reine' Subjekt jeder Gesellschaftlichkeit voraus und muss sich deren Repressionen immer wieder erwehren, so weist Subjektivierung auf den Prozess einer permanenten kulturellen Produktion hin. Subjekte müssen erst

zu Subjekten werden, und sie werden handlungsfähige Subjekte erst in der Unterwerfung unter ein Netzwerk von Diskursen und Praktiken, in denen sich kulturelle Wissensordnungen ausdrücken (Butler, 2015, S. 8; Reckwitz, 2017, S. 126). Neben dieser Prozesshaftigkeit ist für das Konzept der Subjektivierung auch eine „Inkorporierung in Permanenz“ (Reckwitz, 2017, S. 127) bedeutsam, denn im Gegensatz zum 'mentalistischen' Subjektbegriff der klassischen Philosophie setzt die Subjektivierung direkt am Körper und den Affekten an. Als 'Technologien des Selbst' stellt Michel Foucault entsprechende Praktiken vor,

durch welche die Individuen dazu veranlasst wurden, die Aufmerksamkeit auf sich selbst zu richten, sich zu entschlüsseln, sich zu erkennen und sich als [...] [S]ubjekte anzunehmen, indem sie zwischen sich und sich ein bestimmtes Verhältnis spielen lassen. (Foucault et al., 2016b, S. 661)

Diese 'Technologien des Selbst' sind in fortwährendem Wandel, sind in soziale Wandlungsprozesse eingebunden und wirken auf diese zurück. Foucault verfolgte diese Technologien in seinen späten Arbeiten bis in die römisch-griechische Antike zurück und machte eine Entwicklungslinie aus von der Selbstentsagung über die Selbstdisziplin bis zur Selbstorganisation und Selbstkontrolle in der spätmodernen Gegenwart. Die vormoderne, christliche Technik der Selbstentsagung war an die gesellschaftliche und damit göttliche Ordnung gebunden, in der man seinen zugewiesenen Platz einzunehmen und die drohende Verführung durch das 'Böse' abzuwehren hatte. Eine Thematisierung des Selbst, eine Individualität war in dieser Ordnung undenkbar. Mit der Entdeckung der Individualität in der Moderne ist die Selbstdisziplin bestimmende Selbsttechnologie. Mit ihr begegnet der moderne Mensch den Ungewissheiten und Wahlmöglichkeiten, indem er sich tugendhaft an Normen orientiert, mit festen Zielen und Vorsätzen sich vor sich selbst rechtfertigt. Willensstärke, Keuschheit, Sparsamkeit u.a. sind die Tugenden, mit denen sich der moderne Mensch diszipliniert, um der Identitätskrise zu entgehen. Spät- oder postmoderne Technologien des Selbst der Gegenwart sind gekennzeichnet durch flexibles Austarieren unterschiedlicher Deutungsangebote und darauf bezogene multiple Selbstentwürfe. Unablässige Selbstbilanzierung und kontinuierliche Selbstoptimierung – „[a]nders als die modernen Identitätsvorstellungen kennt die Postmoderne weder einen zeitlichen Abschluss noch eine endgültige Form“ (Schroer, 2006, S. 52). Da aber die Postmoderne weniger als eigenständige und neue historische Epoche, sondern vielmehr als die



Moderne begleitende Strömung konzipiert wird, existieren auch die Identität betreffend selbstdisziplinierende wie selbstkontrollierende Identitätsformen durchaus parallel und widersprechen sich nicht grundlegend.

### 3.3 Gouvernamentalität

Heute sind jene Mechanismen, die mit offenem Zwang operieren, in Verruf geraten; neue Formen der Regierung durch freiwillige Selbstkontrolle, Teamarbeit und Selbstmanagement dominieren zunehmend den Alltag und die Schule.  
(Sternfeld, 2009, S. 108)

Michel Foucault führte 'Gouvernamentalität' als neue „Forschungsrichtung“ (Foucault, 1988, S. 66) in seinen Vorlesungen am Collège de France 1978-1979 ein. Während er in seinen diskurstheoretischen Studien den Fokus mehr auf die kommunikativen Praktiken der Erzeugung sozialer Wirklichkeit legte, steht nun die Analyse von Zusammenhängen und Wechselwirkungen zwischen Formen der Macht einerseits und Formen des Selbst bzw. von Selbsttechniken andererseits im Mittelpunkt seines Interesses.

Es interessieren ihn die Techniken der Herstellung von freiwilliger (Selbst-) Regulierung und der Gleichzeitigkeit von Freiheit und Unterdrückung. Von der Disziplinierung unterscheidet sich die 'gouvernementale Führung' dadurch, dass sie sich der Motivation der Einzelnen bedient und diese für ihr Vorhaben nutzt, indem sie entsprechende Diskurse produziert, die dazu animieren, sich an der Ausweitung ihrer Macht zu beteiligen (Sternfeld, 2009, S. 108).

Der Begriff der 'Regierung' nimmt dabei eine zentrale Position ein, und Foucault nutzt diesen Begriff in einem historischen Sinn nicht in erster Linie für die Regierung eines Staates:

Das Problem der Regierung bricht im 16. Jahrhundert gleichzeitig anlässlich sehr unterschiedlicher Fragen und unter vielfältigen Aspekten hervor. Zum Beispiel das Problem des Regierens seiner selbst. Die Rückkehr zum Stoizismus dreht sich im 16. Jahrhundert um die Reaktualisierung des Problems: ‚Wie sich selbst regieren?‘ Oder auch das Problem, die Seelen und die Lebensführungen zu regieren – das Problem, mit dem es das katholische oder protestantische Pastorat zu tun hatte. Oder das Problem, die Kinder zu regieren, die grosse Problematik der richtigen Erziehung, wie sie im 16. Jahrhundert auftaucht und sich entwickelt. Und schliesslich – doch vielleicht nur an letzter Stelle – die Regierung der Staaten durch die Fürsten. (Foucault, 2000, S. 41)

Vielmehr versteht Foucault also unter 'Regieren' Techniken der Fremd- wie der Selbstführung. So haben sich im historischen Prozess pastorale

Techniken zur Führung der Seelen, wie sie ursprünglich zum Beispiel in der Beichte zum Ausdruck kamen, zu weltlichen Techniken der Menschenführung weiterentwickelt. Innovativ und für die vorliegende Studie bedeutungsvoll ist die „Scharnierfunktion“ (Lemke, 2007, S. 13) zwischen Macht und Subjektivierung. So wird es möglich zu untersuchen, wie sich Herrschaftstechniken mit Praktiken des Selbst verbinden und Formen politischer Regierung auf Techniken des 'Sich-selbst-Regierens' rekurrieren. Letztlich lassen sich diskursive und nicht-diskursive Praktiken nicht als zwei Wirklichkeitsbereiche getrennt voneinander untersuchen, sondern sind in der gesellschaftlichen Praxis untrennbar mit- und ineinander verwoben (Wrana & Langer, 2007, Abs. 62). Aktuellere diskurs- wie auch gouvernementalitätstheoretische Arbeiten zeigen sich offen für praxistheoretische Perspektiven, mit denen am jeweiligen Forschungsgegenstand konkrete praktische Aneignungs- und Subjektivierungsweisen, aber auch „mögliche Ignoranz oder gar Widerständigkeit der angerufenen Subjekte“ (Angermüller & Dyk, 2010, S. 13) in den Blick genommen werden können.

#### **4. Forschungsfrage und Forschungsstand**

Foucault geht in seinem Ansatz der Gouvernementalität von der Verwobenheit von Herrschaftstechniken mit Praktiken des Selbst aus. Die Forschung scheint aber eher die empirische Untersuchung des Subjektivierungsregimes zu bevorzugen als die der Subjektivierung. So weist Ulrich Bröckling (2007) in seiner soziologischen Studie 'Das unternehmerische Selbst' auf die Ziele und Grenzen seiner Untersuchung mit folgender Metapher hin:

Untersucht wird die Strömung, welche die Menschen in eine Richtung zieht, und nicht, wie weit sie sich davon treiben lassen, sie nutzen, um schneller voran zu kommen, oder aber versuchen, ihr auszuweichen oder gegen sie anzuschwimmen. (Bröckling, 2007, S. 11)

Mit dem foucaultschen Instrumentarium hat das vorangegangene Theoriekapitel diese 'Strömung' für den 'Strom' der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem diskursanalytisch beleuchtet. Tatsächlich soll nun empirisch der Versuch unternommen werden, Momentaufnahmen davon zu rekonstruieren, wie sich Menschen in dieser Strömung schwimmend oder treibend erleben, verhalten, sich selbst beobachtend beschreiben, „wie sie auf das Regime der Subjektivierung reagieren“ (von Felden, 2020, S. 28).

## 4.1 Forschungsfragen

Das Forschungsinteresse zielt also auf die Alltagspraktiken des Selbststudiums und somit Praktiken des selbstgesteuerten und -organisierten Lernens. Aus praxistheoretischer Perspektive, mit „quasi-ethnologische[m] Blick auf die Mikrologik des Sozialen“ (Reckwitz, 2003, S. 298), soll der Frage nachgegangen werden, welche habitualisierten Routinen und Aktivitäten in Erzählungen der Studierenden sichtbar werden und welches implizite, sozial geteilte Wissen hinter diesen Aktivitäten steht. Mit besonderem Interesse sollen dabei Erzählungen zur Nutzung digitaler Medien analysiert werden, denen in den vorgestellten Diskursen eine herausragende Bedeutung für das selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen zugeschrieben wird.

Es interessiert aber auch, ob und wie jenseits der Routinisiertheit des Selbststudiums widerständige und/oder selbstsorgende Praktiken aufscheinen. „Ein derartiger Möglichkeitsraum für selbstsorgende Lernprozesse sollte in der wissenschaftlichen Weiterbildung denkbar werden“ (Klingovsky, 2017, S. 14) und könnte sich widerspiegeln in kritischen Auseinandersetzungen der Studierenden mit der eigenen Person, aber auch mit Beziehungen und Kontexten ihrer Berufs- und Lebenswelt (Cendon, 2017, S. 43).

Neben diesem gegenstandsbezogenen Interesse entwickelte sich mit dem Studiendesign auch eine Fragestellung in methodischer Hinsicht: Inwieweit lassen sich überhaupt Subjektivierungsprozesse aus narrativ angelegten Interviews rekonstruieren, wenn dabei weniger eine 'große' biographische als vielmehr eine 'kleine', auf alltägliche und routinisierte (Lern-)Praktiken bezogene Perspektive eingenommen wird? Diese Frage wird bei der Vorstellung des narrativ-episodischen Interviews als Erhebungsmethode (vgl. Kap. 5.2.2) noch einmal differenzierter beleuchtet.

## 4.2 Forschungsstand zur Teilnehmer\*innen- und Lernforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Einen aktuellen Überblick zum Stand der Forschung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung, sortiert nach den Analyseebenen Makro, Meso und Mikro, geben Schmid et al. (2019).

Die hier interessierende sozialwissenschaftlichen Analyse auf Mikro-Ebene umfasst dabei „die Ebene individueller Handlungsorientierung und Leistungserstellung bzw. Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“

(ebd., S. 21) der Akteursgruppen der Lehrenden und Studierenden. Letztere wurden in der wissenschaftlichen Weiterbildungsforschung als 'nicht-traditionelle' Studierende identifiziert und als größtenteils bereits beruflich Qualifizierte mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht. Im Zuge des Diskurses um lebenslanges Lernen rückten biographische Kontextualisierungen in den vergangenen Jahren in den Fokus. Neben biographisch orientierten Typologien von 'Lifelong Learners' an Hochschulen (Wolter, 2011) sind es vorwiegend Studien zur Ergründung von biographisch gerahmten Studienmotiven. Lobe (2020, S. 355) merkt an, dass zwar das Forschungsvolumen – befördert durch das von Bund und Ländern finanzierte Programm 'Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen' – erkennbar ansteige, jedoch kasuistische und standortbezogene Studien und quantitative Teilnahmestatistiken weiterhin überwiegen. Teilnehmer\*innen wissenschaftlicher Weiterbildung werden vorwiegend im Sinne einer anwendungsorientierten Forschung hinsichtlich ihrer Bedarfe, ihrer Motive und Teilnahmebarrieren, ihrer Lebenslagen und ihrer biographischen Hintergründe beforscht.

Es mangelt an theoriegeleiteten Studien mit spezifischem erziehungswissenschaftlichem Erkenntnisinteresse (Lobe, 2020, S. 364). Tatsächlich konnten nur drei Studien, die diesen Anspruch erfüllen, recherchiert werden. Diese sollen im folgenden mit ihren unterschiedlichen methodischen Zugängen kurz skizziert werden.

Die Dissertationsstudie von (Wrana, 2006) knüpft explizit an den Diskurs um selbstgesteuertes Lernen an und rekonstruiert Selbstlernpraktiken von Weiterbildungsstudierenden im Sinne pädagogischer 'Technologien des Selbst' mit dem Fokus auf Lernjournale. Die an der Studie beteiligten Studierenden sollten Selbstbeobachtungen zum Thema Lernen in diesen Journalen vermerken. Fragestellung war, welche reflexiven Praxen sich unter den Bedingungen selbstgesteuerten Lernens entfalten. Mit einer methodischen Triangulation von modifizierter Diskursanalyse, Inhaltsanalyse und Grounded Theory gelangt die Studie unter anderem zu dem Ergebnis, dass die Autor\*innen der Lernjournale statt des eigenen Lernverhaltens vielmehr die didaktischen Angebote reflektieren.

(Lobe, 2015) beleuchtet auf der Basis von problemzentrierten Interviews Teilnehmerperspektiven auf berufs begleitende Studienangebote der wissenschaftlichen Weiterbildung. In ihrer biographisch orientierten Studie analysiert sie unter anderem Differenzenerfahrungen, die mit der Aufnahme

eines weiterbildenden Studiums verbunden sind. Auf der Ebene des Lernprozesses stellt für viele Akteur\*innen die eigenständige Lernprozessgestaltung eine große Herausforderung dar. Sie sind gefordert, Zeiten für das Studium mit Zeiten für Beruf und Familie bzw. Privatleben auszubalancieren im Spannungsfeld zwischen Selbstaufopferung und sozialer Unterstützung. Auf der Ebene der Lerninhalte beschreibt Lobe zwei von den Interviewten hervorgehobene Phänomene: zum einen die als neu erlebte Bedeutung des persönlichen Bezugs zu Lerninhalten, zum anderen die inhaltliche Tiefe und Intensität in der Auseinandersetzung mit diesen Inhalten. Zusammenfassend weist Lobe die „hohe Bedeutung biografischer Normalvorstellungen oder Präskripte [...] für Studienmotivation und -erleben“ (ebd., S. 352) nach und entwickelt aus ihrer Analyse ein gegenstandsbezogenes Transitionsmodell<sup>4</sup> für die biographieorientierte Erwachsenenbildungsforschung.

Cendon (2020) erkundet mit einer Längsschnittstudie die Eigenwahrnehmung von Entwicklung und Reflexion bei Weiterbildungsstudierenden im Zusammenspiel von Studium und Beruf. Analysiert wurden hierfür Motivationsschreiben der Studierenden vor Studienbeginn, Gruppendiskussionen im ersten Studienjahr und leitfadengestützte Interviews im Rückblick auf das Studium. Auf der Basis des Konzepts des 'Reflective Practitioner' von Schön (1983, 1987) zeigt Cendon Entwicklungslinien der Studierenden auf, die auf ein hohes Maß an kritischer Auseinandersetzung hinweisen „nicht nur mit ihrer beruflichen Welt, sondern auch mit sich selbst und dem Wissen, das sie sich angeeignet haben“ (Cendon, 2020, S. 238).

---

<sup>4</sup> „Transition“ versteht Lobe im Sinne des Sozialpsychologen Harald Welzer (1990, S. 37) als „Veränderung von eingelebten Zusammenhängen“ bzw. als Übergangsprozess, der „die Interdependenz von in Veränderung befindlichen strukturellen Gegebenheiten und sich verändernden subjektiven Konstruktionen betont“ (von Felden, Geleitwort zu Lobe, 2015, S. V).

## 5. Methodologie und Methodik

Man sollte immer versuchen, alle Sachen, auch die gewöhnlichsten, die ganz selbstverständlich da zu sein scheinen, mit neuen, erstaunten Augen, wie zum ersten Mal, zu sehen. Dadurch gewinnen sie ihre Erstaunlichkeit zurück, die im Selbstverständlichen eingeschlafen war, und die Welt bleibt frisch; sonst aber schläft alles ein, Leben, Freude und Staunen.

(aus: Thomas Mann, 1954/2011, Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull, S. 400f.)

In diesem Kapitel werden die methodologischen Vorüberlegungen und die methodischen Umsetzungen der qualitativ-empirischen, rekonstruktiven Forschungsarbeit erläutert. Sie lässt sich in wissenssoziologischen Ansätzen verorten, die aufgrund ihres Bezugs zur alltäglichen Lebenswelt aus mikrosoziologischer Perspektive ihren Zugang zu gesellschaftlicher Wirklichkeit erschließen. Da rekonstruktive Forschung das 'Wie' der Herstellung sozialer Zusammenhänge analysiert, finden die Prinzipien rekonstruktiver Verfahren besondere Berücksichtigung: das Prinzip der Offenheit, das Prinzip der Theoriegenerierung und das Prinzip der Gegenstandsangemessenheit.

### 5.1 Methodologische Überlegungen

Die methodologischen Überlegungen loten die Kompatibilität der Ansätze von Gouvernementalität und Praxistheorie aus, um mit der vorliegenden kleinformatischen Untersuchung des Selbstlernens von Studierenden Subjektivierung im Rückgriff auf Foucault empirisch zu fassen.

Der interessierende Ausschnitt ist die Alltagspraxis des Selbststudiums im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung. Es sind also keine dramatischen biographischen Erzählungen zu erwarten, sondern eben vielmehr diese „Sachen, auch die gewöhnlichsten, die ganz selbstverständlich da zu sein scheinen“ (Mann, 1954/2011, s. einleitendes Zitat). In biographischen Erzählungen fällt dieses unauffällige und undramatische Lernen aufgrund seiner 'Normalität' „durch den Relevanzfilter“ (Ludwig, 2012, S. 523), und es stellt sich in methodischer Hinsicht die Frage, was groß über Lernen erzählt werden kann bzw. „wie die mangelnde Erzählbarkeit und die Marginalisierung des Redens über Lernen überwunden werden kann“ (ebd.).

(Foucault & Lemke, 2005) kritisieren an gouvernementalitäts-analytischen

kleinformatigen Einzeluntersuchungen, dass diese keine neuen Erkenntnisse generieren, sondern nur die immer gleichen Strategien und Technologien des Neoliberalismus herauspräparieren:

Der Gestus des kritischen Aufdeckens, der vielen sich auf das Konzept der Gouvernamentalität beziehenden Gegenwartsanalysen [...] eigen ist, wird in dem Maße obsolet, wie nicht das Kritisierte, sondern die Kritik selbst zum *common sense* geworden ist und dem Publikum ohnehin schon vertraut ist, was da aufgedeckt wird. Kritik verwandelt sich so in die Selbstaffirmation der Kritikergemeinde. (Bröckling & Krasmann, 2010, S. 33, Kursivsetzung im Original)

Sie appellieren an die „Irritationspotentiale der Randständigkeit“ (ebd., S. 39) gouvernementalitätsanalytischer Forschung und warnen davor, sie als eigenständigen Ansatz oder Methode weiter zu formalisieren oder gar als 'how to'-Anleitung zu perfektionieren.

Die Praxistheorie (vgl. Kap. 3.1) findet eine Antwort auf die benannten methodischen Probleme mit dem Verständnis, dass diese 'unscheinbaren' Praktiken des Lernens „im sozialen Normalfall“ (Reckwitz, 2003, S. 289) eingebettet sind. Sie sind keine punktuellen, individuellen und ephemeren 'Handlungen', sondern rekonstruierbare,

durch ein implizites, methodisches und interpretatives Wissen zusammengehaltene Praktik als ein typisiertes, routinisiertes und sozial ‚verstehbares‘ Bündel von Aktivitäten. (ebd.)

Bohnsack spricht im Zusammenhang mit diesem implizitem Wissen von einem „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack, 2014, S. 137) und entwickelte mit der Dokumentarischen Methode ein wissenssoziologisch fundiertes und auch im Feld der Bildungswissenschaften bewährtes Vorgehen zu dessen Rekonstruktion (siehe Kapitel 5.2.3).

In ihrer praxeologischen Ausrichtung knüpft die Dokumentarische Methode an drei methodologisch-theoretische Zugänge an: Die Ethnomethodologie Harold Garfinkels, die praxeologische Kulturosoziologie von Pierre Bourdieu und die Wissenssoziologie Karl Mannheims (Bohnsack, 2012, S. 120). Einen ersten Zugang zu den Praktiken des Alltags, den „artful practices“ of „everyday life“ (Garfinkel 1967, zitiert in ebd.) bietet die Ethnomethodologie. Sie vermag die eher formalen Strukturen alltäglicher Verständigung aufzuzeigen, während Bourdieu mit seiner Konzeption des Habitus die impliziten bzw. inkorporierten Wissensbestandteile in den Blick nimmt. Die Wissenssoziologie Karl Mannheims schließlich bietet die methodologisch-theoretischen Grundlagen zur Integration und Weiterentwicklung der beiden anderen Zugänge. In Folge

dieser Traditionen führt der Zugang zur Praxis des Handelns über das diese Praxis orientierende Wissen. Dieses implizite oder inkorporierte Wissen ist zu unterscheiden von explizitem Wissen, das uns vor allem in Form der Theorien der Erforschten über ihr eigenes Handeln, über ihre eigene Praxis begegnet.

## **5.2 Methodisches Vorgehen**

### ***5.2.1 Vorbemerkungen zur Auswahl der Interviewpartner\*innen und zur Erhebung der Interviews***

Der Zugang zu Weiterbildungsstudierenden erfolgte über das Stipendiat\*innen-Netzwerk der Stiftung Begabtenförderung berufliche Bildung (SBB)<sup>5</sup>. Als an das Netzwerk angeschlossener Alumni konnte der Autor per Forumsanfrage über 6000 Mitglieder mit seinem Forschungsanliegen erreichen. Dass mit diesen Adressat\*innen bereits eine Fokussierung auf ein bildungsaffines und leistungsbereites 'Elite'-Milieu vorgenommen wurde, soll im Ergebnisteil (vgl. Kap. 7) kritisch diskutiert werden.

Über den Aufruf konnten ca. 35 Rückmeldungen generiert werden. Eine erste Erkenntnis dieser Rückmeldungen war die verbreitete Irritation über den Terminus 'wissenschaftliche Weiterbildung'. Vielen Studierenden war dieser Terminus nicht geläufig und so mussten zahlreiche an Interviews interessierte Studierende grundständiger oder konsekutiver Studiengänge ausgeschlossen werden. Tatsächlich verblieben sechs Studierende weiterbildender Studiengänge, mit denen jeweils ca. einstündige Interviews geführt werden konnten. Aufgrund der räumlichen Entfernung und der aktuellen Pandemiesituation wurden die Interviews in der zweiten Julihälfte 2020 per Videokonferenz durchgeführt. Eine möglichst alltägliche und ungezwungene Gesprächssituation, wie sie in qualitativen Interviews intendiert ist, lässt sich in einer direkten Begegnung face to face am besten herstellen. Unmittelbare Reaktionen auf das Gegenüber sind möglich, weil auch die nonverbalen Elemente der Kommunikation wahrgenommen werden. Diese Qualität ist auch in Videomeetings weitgehend gegeben, alle Interviewpartner\*innen waren zudem mit Videokonferenzen im fortgeschrittenen Sommersemester 2020 inzwischen so vertraut, dass eine relativ ungezwungene Gesprächssituation gestaltbar war. Als Vorteil der Videokonferenz erwies es sich, dass die Interviewten in ihrem gewohnten Lernumfeld mit verbalen bzw. zeigenden

---

<sup>5</sup> Das Aufstiegsstipendium ist ein Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, richtet sich an Berufserfahrene und fördert ein erstes Hochschulstudium - in Vollzeit oder berufsbegleitend. Online: <https://www.sbb-stipendien.de/aufstiegsstipendium>



Gesten direkt auf diese räumliche Lernsituation verweisen konnten: *[Ich sitze eigentlich da, wo ich jetzt auch sitze (M 241-242)]*<sup>6</sup>. Das Videokonferenzsystem Zoom<sup>7</sup> ermöglicht eine Audio- und Video-Gesprächsaufzeichnung, die mit Einverständnis der Interviewpersonen genutzt wurde.

### **5.2.2 Erhebung: Narrativ-episodische Interviews**

Über die Generierung von Erzählungen ist ein Zugang zum atheoretischen Wissen und zur Erfahrungswelt der Interviewpartner\*innen möglich, was wiederum essenziell ist für die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens im Sinne von Bohnsack (vgl. Kapitel 7.1). Die Entscheidung für Interviews mit möglichst hohen narrativen Anteilen wurde auch getroffen, um den Interviewten zunächst eine individuelle Relevanzsetzung bezüglich des Themas Selbststudium zu ermöglichen; ein zu geschlossenes Frage-Antwort-Schema würde die Gefahr einer normierenden Selektion der Informationen und Perspektivierung durch den/die Interviewer\*in in sich bergen (Evers, 2009, Abs. 25).

Da sich die Erzählaufforderungen in der vorliegenden Studie aber in erster Linie auf einen kleineren bzw. konkreteren Lebensausschnitt (die Phase des weiterbildenden Studiums) beziehen, haben die vorliegenden Interviews eher den Charakter episodischer denn biographischer Interviews. Das episodische Interview stimuliert kürzere narrative Passagen, in denen konkrete Situationen in ihrem jeweiligen Kontext dargestellt werden im Rückbezug auf das jeweilige episodisch-narrative Wissen (Flick, 2011, S. 274).

Erzählungen wurden aus den genannten Gründen als bevorzugte Textsorte intendiert. Eine allgemein gehaltene erzählgenerierende Frage ('Was fällt dir zum Thema Selbstlernen ein, was kannst du davon erzählen?') leitete die Interviews ein und bereits vor dem Interview wurden die Gesprächspartner auf das besondere Erzählschema hin orientiert, indem die auf Narration angelegte Interviewform angekündigt wurde. Wurden im weiteren Verlauf des Interviews Teilaspekte des Befragungsthemas 'Selbststudium' insistierender nachgefragt, hatten die Interviewten Gelegenheit, Erfahrungen auch in allgemeiner und vergleichender Form darzulegen und damit auch ihr semantisch-begriffliches Wissen zu explizieren. So wurden neben Erzählungen auch beschreibende,

---

<sup>6</sup> Kursiv gesetzter Text ohne Anführungszeichen verweist im folgenden auf Zitate aus den Interviews; die Großbuchstaben verweisen auf die Interviewpartner\*in, die Zahlen auf die entsprechenden Zeilen der im Anhang befindlichen Transkripte.

<sup>7</sup> <https://zoom.us>

argumentierende und bewertende Textpassagen generiert.

Während es in Erzählungen um singuläre Ereignisse und Erfahrungen mit spezifischen Zeit- und Ortsbezügen geht, zeichnen sich Beschreibungen durch die Darstellung wiederkehrender Handlungsverläufe oder feststehender Sachverhalte aus (Nohl, 2017, S. 23). Argumentationen und Bewertungen sind als „(alltags-) theoretische Zusammenfassungen und Stellungnahmen zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes [...] Handeln“ (ebd.) zu verstehen.

Küsters (2009, S. 30) benennt drei Voraussetzungen für narrative Interviews, von denen die ersten beiden Voraussetzungen im vorliegenden Studienkontext erfüllt sind: Der/die Informant\*in war selbst handelnd oder erleidend in den erfragten Vorgang involviert und er/sie „muss [...] dem Geschehen in der Vergangenheit eine gewisse Aufmerksamkeit gewidmet haben, so dass er es sich wieder vor sein inneres Auge rufen kann“ (ebd.). Als dritte Voraussetzung benennt Küsters den Prozesscharakter des untersuchten sozialen Phänomens mit einem Beginn, einer Weiterentwicklung und einem vorläufigen Endzustand:

Für die Erhebung von Handlungsformen wie alltäglichen Verrichtungen, gleichförmigen und immer wiederkehrenden Routinen ist das narrative Interview also ungeeignet, denn über diese kann man nicht erzählen. Man kann solche wiederkehrenden Handlungen, wie beispielsweise die tägliche Fahrt zum Arbeitsplatz, nur zusammenfassend und beschreibend darstellen. [...] Verfestigte Interaktionsstrukturen, Organisationsstrukturen und soziale Netzwerke können nur dann durch narrative Interviews erforscht werden, wenn sie einen (wieder die Bedingung der Erzählbarkeit erfüllenden) Transformationsvorgang durchlaufen haben und damit eben prozessual geworden sind. (ebd.)

Drei der sechs Interviewpartner\*innen konnten ihrem Selbststudium diesen prozessualen Charakter beimessen und damit eine Erzählbarkeit zumindest in einigen Passagen des Interviews herstellen. Anhand dieses Auswahlkriteriums wurden dann auch nur diese drei Interviews transkribiert und fanden in dieser Studie Berücksichtigung.

### **5.2.3 Auswertung: Dokumentarische Methode**

Die Dokumentarische Methode ist ein forschungspraktisch und methodologisch fundiertes Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung, das von Ralf Bohnsack entwickelt und von ihm und anderen weiterentwickelt wurde (vgl. Bohnsack, 1989; vgl. auch Bohnsack, Gesemann

& Nohl, 2013). Sie dient

der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über die Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis. (Nohl, 2017, S. 4)

Im Rückgriff auf Karl Mannheim (1964) unterscheidet Bohnsack zwei Sinnebenen für diese Rekonstruktion der Erzählungen oder Beschreibungen: Erstens den wörtlichen bzw. expliziten Sinn und zweitens den davon zu unterscheidenden 'Dokumentsinn', der auf die Herstellungsweise der erzählten Erfahrung, auf den „modus operandi“ (Bohnsack, 2014, S. 61) bzw. den bereits in Kapitel 5.1 eingeführten „Orientierungsrahmen“ (ebd., S. 137) verweist.

Dieser „Wechsel der AnalyseEinstellung vom Was zum Wie“ (Bohnsack et al., 2013, S. 12) spiegelt sich auch forschungspraktisch in zwei Analyseschritten wider: der formulierenden und der reflektierenden Interpretation.

Die Auswertung der Interviews mit der Dokumentarischen Methode beginnt in der Regel mit der formulierenden Interpretation und damit nach Bohnsack (2014, S. 137) noch vor der Transkription. Beim Abhören der Aufnahmen wird zunächst eine zeitliche Abfolge der Themen in tabellarischer Form erstellt und es werden relevante Textpassagen für die Transkription ausgewählt.

Da diese zeitökonomische Vorauswahl jedoch der Vorerfahrung mit der Auswertungsmethode bedarf und die Gefahr der Relevanzsetzung durch den/die Interpret\*in birgt, wurden die Interviews in der vorliegenden Untersuchung vollständig transkribiert (siehe Anhang I.a, II.a. und III.a). Zudem wurden die Interviews in einem weiteren Zwischenschritt zunächst nah am Text der Transkription 'nacherzählt' und mit prägnanten direkten Zitaten versehen (siehe Anhang I.b, II.b und III.b). Dieser Zwischenschritt machte den Untersucher mit der Chronologie des Interviews vertraut, erleichterte die Orientierung im Transkript und die nachfolgende Identifikation der Themenwechsel in der formulierenden Interpretation.

#### *Formulierende Interpretation*

Erst nach diesen behutsam vorbereitenden Schritten wurden dann die Interviews sequentiell nach Themenwechseln durchgesehen, Ober- und Unterthemen identifiziert und diese in tabellarischer Form dokumentiert (siehe Anhang I.c, II.c und III.c). Zu den identifizierten Unterthemen wurden zudem ausformulierte thematische Zusammenfassungen paraphrasiert (Nohl, 2017,

S. 31; siehe Anhang I.d, II.d und III.d). Diese Ablösung von der Sprache des Erforschten ist wesentlicher Arbeitsschritt der formulierenden Interpretation und ermöglicht

eine Kontrolle über die Unterschiede der Sprache von Forschenden und Erforschten, über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen, ihrer Relevanzsysteme. (Bohnsack, 2014, S. 22)

### *Reflektierende Interpretation*

Mit dem sich anschließenden Schritt der reflektierenden Interpretation erfolgt nun der Wechsel vom 'Was' zum 'Wie'. Es geht darum herauszuarbeiten, wie die angesprochenen Themen dargestellt werden. Hierfür eignet sich zunächst die Analyse der Diskursorganisation mit der Untersuchung der jeweiligen Textsorte (Erzählung, Beschreibung, Argumentation oder Bewertung). Zentral ist die Rekonstruktion und Explikation der Orientierungsrahmen, in denen Themen behandelt werden und die sich vor allem in Passagen hoher erzählerischer und metaphorischer Dichte zeigen (siehe Anhang I.e, II.e und III.e). Die angesprochene Relevanz narrativer Anteile im Interview kommt hier besonders zum Tragen, denn

[m]etaphorisch sind diese Passagen deshalb, weil sie aktuelle Handlungs- und Orientierungsprobleme nicht explizit (wörtlich), sondern in der erzählerischen oder beschreibenden Darstellung von Szenerien, also bildhaft zum Ausdruck bringen. (Schäffer, 2012, S. 357)

Dennoch können auch Passagen des Theoretisierens in Form von Argumentationen und Bewertungen dokumentarisch interpretiert werden und Aufschluss über die Orientierungsrahmen geben, wenn statt deren wörtlichen Sinngehalts die Art und Weise herausgearbeitet wird, wie jemand seine Handlungsweisen begründet oder bewertet (Nohl, 2017, S. 34f.).

### *Komparative Analyse*

Vergleichs- und Gegenhorizonte zur Rekonstruktion der orientierenden Muster lassen sich zunächst fallimmanent identifizieren, bereits mit der reflektierenden Interpretation setzt aber auch ein fallübergreifender Vergleich ein, der mit der komparativen Analyse systematisiert wird. Die Interviews werden zunächst daraufhin verglichen, wie die Interviewten in das Interview einsteigen, in welchen vergleichbaren oder unterschiedlichen Orientierungsrahmen sie das Thema bearbeiten. Dieser Gesprächseinstieg stellt also das erste 'gemeinsame Dritte', das erste Tertium Comparationis dar, das den Vergleich strukturiert (ebd., S. 40). Weitere Tertia Compositionis

ergeben sich dann durch gemeinsam angesprochene oder vom Interviewer nachgefragte Themenfelder, für deren Identifizierung ein Rückgriff auf die Auswertung von Ober- und Unterthemen der formulierenden Interpretation hilfreich ist.

Explizit verzichtet wird in dieser Studie auf den abschließenden Abstraktionsschritt der Generierung von mehrdimensionalen Typologien (Bohnsack, 2014). Diese Abstraktionsleistung kann im Rahmen dieser 'kleinen' Studie mit eingeschränktem Sampling nicht geleistet werden.

## 5.2.4 Dokumentation des Analyseprozesses

In Tabelle 1 finden sich die einzelnen Schritte der Analyse und es wird ersichtlich, wo diese Schritte im Text oder im Anhang dokumentiert sind.

Arbeitsschritte			Dokumentation
I	<b>Transkription</b>	<i>Vollständige Verschriftlichung der zur Analyse ausgewählten Interviews</i>	Anhang I.a, II.a, III.a
II	<b>Kurzportrait</b>	<i>Kurze Vorstellung der Interviewperson mit wesentlichen biographischen Daten</i>	Kapitel 6.1.1, 6.2.1, 6.3.1
III	<b>Nacherzählung</b>	<i>Eng an die Transkription angelehnte Nacherzählung des Interviewverlaufs mit markanten Zitaten der/des Interviewten</i>	Anhang I.b, II.b, III.b
IVa	<b>Formulierende Interpretation I</b> (tabellarisch)	<i>Identifikation von Themenwechseln und Ober-/Unterthemen</i>	Anhang I.c, II.c, III.c
IVb	<b>Formulierende Interpretation II</b> (thematisch zusammenfassend)	<i>Zusammenfassung der Themen in Formulierungen des Untersuchers</i>	Anhang I.d, II.d, III.d
V	<b>Reflektierende Interpretation</b>	<i>Fokussierung der Erzählweise und Rekonstruktion der Orientierungsrahmen</i>	Kapitel 6.1.2, 6.2.2, 6.3.2
VI	<b>Fallbeschreibung</b>	<i>Vermittelnde Darstellung der fallimmanenten Interpretationsergebnisse</i>	Kapitel 6.1.3, 6.2.3, 6.3.3
VI	<b>Komparative Analyse</b>	<i>Zusammenfassende fallübergreifende Interpretationsergebnisse in thematischer Sortierung</i>	Kapitel 6.4.1 - 6.4.5

Tabelle 1: Arbeitsschritte des Analyseprozesses und deren Dokumentation  
Die Entscheidung für diese Darstellungsweise folgte verschiedenen Überlegungen: Die Gesamtgestalt des einzelnen Falles in seiner Besonderheit sollte mit der fallübergreifenden Abstraktion vereinbar sein. Der Prozess der schrittweisen Verdichtung der Resultate sollte nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar bleiben, gleichzeitig aber auch die Lesbarkeit des Textes erhalten bleiben.

## 6. Analyse

Obwohl sechs Interviews geführt wurden, beschränkt sich die Analyse auf drei ausgewählte Interviews. Die Entscheidung für diese Begrenzung ist zum einen dem Format dieser Arbeit geschuldet, die Auswahl der drei Interviews erfolgte aber auch unter Berücksichtigung inhaltlicher und textsortenspezifischer Aspekte. Einerseits sollten in den Interviews die für die Forschungsfrage interessierenden Themen ausreichend zur Sprache kommen, andererseits sollten die Texte möglichst viele narrative Passagen aufweisen. Bei den beiden weiblichen Interviewpartnerinnen finden sich tatsächlich häufigere Stegreiferzählungen mit ausführlichen, metaphorisch angereicherten und engagiert vorgetragenen Passagen. Diese „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack, 2014, S. 46) waren für die Rekonstruktion von Orientierungsmustern ertragreicher als die überwiegend argumentativ-evaluative Darstellungsweise bei Jonas, die sich mit der größeren zeitlichen Distanz zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit erklären lässt. Zudem konnten Carlson, Kahle und Klinge (2018) in vergleichbaren Fallanalysen nachweisen, dass Habitualisierungen, die mit der Einbettung von Akteur\*innen in hochreflexive Berufsfelder – wie bei Jonas gegeben – einhergehen, Stegreiferzählen zu erschweren scheinen.

Die mit Pseudonymen versehenen Interviewpartner\*innen werden nacheinander entsprechend der Vorüberlegungen in Kapitel 5.2.4 vorgestellt. Nach einem einleitenden Kurzportrait werden jeweils die rekonstruierten Orientierungsmuster der reflektierenden Interpretation vorgestellt, dann folgt die Fallbeschreibung, die sowohl die Befunde aus formulierender und reflektierender Interpretation zusammenfasst als auch erste fallübergreifende Befunde beinhaltet. Es folgt die Darstellung der expliziten komparativen Analyse anhand der „Tertia Comparationis“ (Nohl, 2017, S. 40, vgl. Kapitel 5.2.3).

## 6.1 Interview 1: Sabrina

### 6.1.1 Kurzportrait

Sabrina ist zum Zeitpunkt des Interviews 39 Jahre alt und studiert seit dem Wintersemester 2018/19 an der Universität A. den weiterbildenden Masterstudiengang 'Erwachsenenbildung' als Fernstudium. Sie beendet aktuell ihre Masterarbeit und schließt damit das Studium voraussichtlich in der Regelzeit mit dem Sommersemester 2020 ab. Sabrina ist verheiratet, hat einen achtjährigen Sohn und lebt in einem Eigenheim in B. nahe der Ostseeküste. Mit einer halben Stelle ist sie als Lehrerin an einer privaten Krankenpflegeschule in der Aus- und Weiterbildung beschäftigt.

Sabrina hatte 2002 nach dem Abitur zunächst drei Jahre in der Gastronomie gejobbt, dann eine Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin absolviert und sechs Jahre lang in diesem Beruf gearbeitet, bevor sie in die Lehrtätigkeit wechselte. In den Masterstudiengang wurde sie als beruflich Qualifizierte über eine Eignungsprüfung ohne vorheriges Bachelorstudium aufgenommen.

### 6.1.2 Reflektierende Interpretation

#### **Orientierungsrahmen 1: Selbststudium - Ehrgeiz als 'das ambivalente Neue'**

Sabrina lässt ihre Erzählung mit dem biographischen Zeitpunkt beginnen, zu dem Selbstlernen erstmals für sie Priorität bekommen hatte und dass sie damals *auf einmal* (6) der Ehrgeiz gepackt habe:

*Ja also da kann ich sagen also das erste Mal oder ich sage mal der Zeitpunkt, an dem das Selbstlernen für mich so Priorität bekommen hat, das erste Mal war tatsächlich in meiner ursprünglichen Berufsausbildung. Da hat mich auf einmal so ein bisschen der Ehrgeiz gepackt @.@ also sag ich mal. (3-6)*

Diesen Moment einer plötzlichen 'inneren Regung' variiert sie im weiteren Verlauf des Interviews. wenn sie in Verbindung mit den ersten Erfolgserlebnissen im Studium erzählt: *da war so eine Flamme entfacht, irgendwie in mir* (155-156).

Ihren Ehrgeiz, im etymologischen Wortsinn 'nach Ehre verlangend' (Kluge & Seebold, 1995, S. 206), illustriert Sabrina, indem sie als Gegenhorizont den unambitionierten Lerntyp kontrastiert, der *solide* (7), aber *low budget* (8) wie sie selbst zu Schulzeiten, ebenfalls sein Ziel erreicht bzw.:

*ja, also Kommilitonen, die man dann irgendwie hat, ohh, ich will hier nur durchkommen und was da am Ende draufsteht, ist mir so egal, ich mein auch schön so eine Einstellung @.@ für mich @aber nicht@ das heißt, ja, das setzt ein auch manchmal unter Druck. Also dieser Ehrgeiz, diese selbst gesteckten Ziele, das ist schwierig manchmal, kann ich zugeben. (160-163)*

Sabrinas ambivalente Haltung scheint wiederholt durch: einerseits ist für sie selbstverständlich, dass das nicht (mehr) ihre Lernhaltung sein kann, andererseits hadert sie aber auch mit ihrem eigenen Ehrgeiz, denn er mache ihr *Druck* (169; 172) auch in Verbindung mit von außen gesetzten Anforderungen durch das Stipendium als *on top so ein Reglement* (172-173). Einerseits war *das teilweise schwierig* (173), andererseits scheint der Druck produktiv zu wirken, denn sie ist stolz darauf, ihre hoch gesteckten Ziele *just in time* (170) erreicht zu haben. Einerseits bezeichnet sie sich als „fast schon verbissen“ (158), andererseits will sie das *nicht eher negativ konnotiert* (159) verstanden wissen:

*Mittlerweile bin ich da ich will mal sagen fast schon verbissen, also ohne dass das jetzt eher negativ konnotiert ist aber, dass ich manchmal denk, wär auch schön, wenn man mal Fünfe gerade sein lassen könnte. (158-160)*

## **Orientierungsrahmen 2: Das Digitale als 'das Neue': Sammeln und Speichern**

Das Lernen mit digitalen Medien ist eine weitere neue Herausforderung für Sabrina:

*Tatsächlich mit mit eBooks, mit Online, Onlineressourcen und da muss ich sagen soll ich also habe ich vor'm Studium nie gemacht. (64-65)*

Sie begegnet dieser Herausforderung mit pragmatischer Eigeninitiative, schildert ihre effektiven Online-Suchstrategien und bekennt, dass sich *das Digitale* (64) für sie zu *einer kleinen Liebele* (66) entwickelt habe. Das ihre Handlungspraxis bestimmende Muster in der Aneignung und Nutzung digitaler Medien im Selbstlernprozess ist dabei das des *fleißige[n] Bienchen[s]* (328), so die Zuschreibung ihrer Freundinnen, das sammelt und speichert:

*Ich habe mir tatsächlich also, wenn es jetzt um das Digitale geht, ähm mir einfach so eine @.@, ich sag mal Speicherkultur zugelegt. (78-79)*

Mit großem Engagement beschreibt Sabrina detailliert, wie sie die gesammelten digitalen Artefakte in semester- und themensortierten Ordnern



und Unterordnern *gescheit befüll[t]* (88) und markiert das 'Eigene' dieser *Speicherkultur* (79):

*da kommt ein anderer vielleicht gar nicht unmittelbar mit klar, aber ich brauche das, also ich bin kein, also wenn ich da irgendwie jetzt drei Stunden irgendetwas suchen müsste würd ich blöd werden, @ja@.* (101-102)

Nahezu vollständig ausgeblendet bleiben in Sabrinas Schilderung digitale Medien in ihrer kommunikativen oder kollaborativen Funktion. Nur in einem Nebensatz erwähnt sie die Initiierung einer informellen WhatsApp-Gruppe im Anschluss an ein erstes Präsenzseminar.

### **Orientierungsrahmen 3: Lernorte – Aus der exklusiven Isolation in den Lebensalltag**

In einer engagiert vorgetragenen, längeren Erzählpassage schildert Sabrina einen Wechsel ihres häuslichen Lernortes im Verlauf des Studiums:

*Ich habe ein Büro hier zuhause, hier sitze ich jetzt auch gerade. Das Büro ist im Laufe des Studiengangs mal umgezogen. Wir haben ein Einfamilienhaus. Ich war die ersten zwei Semester, glaube ich oben im ersten Stock und unser Haus, ich sag ja immer wir sind hier ein Irrenhaus. Das geht hier zu wie im Taubenschlag, ja, so wie eben, ja, fast klassisch. Ich weiß nicht, wie oft am Tag, als das Büro noch oben war, ich die Treppe rauf und runter gerannt bin. Es war das eine. Das andere war, dass ich mich da oben, so total ausgegrenzt gefühlt hab. Ich habe so für mich, ich habe gedacht, Gott, jetzt sitzt du schon den ganzen Tag an diesem Studium, aber jetzt kriegst du gar nix mehr mit hier oben. Und hab daraufhin das Büro, bin umgezogen ins Erdgeschoss, ich bin jetzt im Prinzip direkt neben unserer Wohnstube, neben unserem Wohnzimmer. Und das heißt, hier, wenn es denn an der Tür klingelt, was bei uns ungefähr so @dreißig mal am Tag@ hier passiert @.@, brauche ich nicht mehr die Treppe runter rennen, und ich für mich, gefühlt, ich habe hier ein Fenster, da kann ich sehen, wer fährt quasi vor unser Haus, wenn ich's Fenster auf habe, höre ich meinen Mann mal draußen quatschen, mein Sohn kann hier sehr unkompliziert rein und raus, der Hund liegt hier so permanent neben dem Frauchen und studiert auch mit sozusagen. Und ich fühle mich hier so, dass ich mehr teilhaben kann an meinen Alltag noch nebenbei, so.* (275-288)

Nach zwei Semestern *[i]ch weiß nicht, wie oft am Tag [...] die Treppe rauf und runter gerannt* (278-279), entschließt sich Sabrina dazu, im *Irrenhaus* (278) bzw. dem *Taubenschlag* (278) unten zu lernen und schließt ihre Erzählung mit der argumentativen Selbstaussage ab *[...] ich fühle mich hier so, dass ich mehr teilhaben kann an meinen Alltag noch nebenbei, so* (287-288). Als orientierendes Muster lässt sich so der Anspruch oder das Bedürfnis nach

einer Verbindung von Selbstlern- und Alltagswelt rekonstruieren und ein Gegensatz von Bewegung und Ruhe: mitten im familiären 'Geschehen' kommt Sabrina lernend zur Ruhe, nachdem sie zuvor, *als das Büro noch oben war*“ (279), für diesen Kontakt ständig auf der Treppe in Bewegung war.

### **6.1.3 Fallbeschreibung**

Auf die einleitende Frage *Okay, Sabrina, was fällt dir also spontan zum Thema Selbstlernen ein, was kannst du davon erzählen?* (2) lässt Sabrina ihre Erzählung mit dem biographischen Zeitpunkt beginnen, zu dem Selbstlernen erstmals für sie Priorität bekommen hatte. Damals habe sie *auf einmal* (6) der Ehrgeiz gepackt habe:

*Ja also da kann ich sagen also das erste Mal oder ich sage mal der Zeitpunkt, an dem das Selbstlernen für mich so Priorität bekommen hat, das erste Mal war tatsächlich in meiner ursprünglichen Berufsausbildung. Da hat mich auf einmal so ein bisschen der Ehrgeiz gepackt @.@ also sag ich mal. (3-6)*

Diesen Moment einer plötzlichen 'inneren Regung' variiert sie im weiteren Verlauf des Interviews, wenn sie in Verbindung mit den ersten Erfolgserlebnissen im Studium erzählt: *da war so eine Flamme entfacht, irgendwie in mir* (155-156).

Den Ehrgeiz als ihren Modus Operandi, im etymologischen Wortsinn 'nach Ehre verlangend' (Kluge & Seebold, 1995, S. 206), illustriert Sabrina, indem sie als Gegenhorizont den unambitionierten Lerntyp kontrastiert, der *solide* (7), aber *low budget* (8) wie sie selbst damals zu Schulzeiten, ebenfalls sein Ziel erreicht. Auch einige Kommilitonen ordnet sie diesem Typus zu:

*ja, also Kommilitonen, die man dann irgendwie hat, ohh, ich will hier nur durchkommen und was da am Ende draufsteht, ist mir so egal, ich mein auch schön so eine Einstellung @.@ für mich @aber nicht@ das heißt, ja, das setzt ein auch manchmal unter Druck. Also dieser Ehrgeiz, diese selbst gesteckten Ziele, das ist schwierig manchmal, kann ich zugeben. (160-163)*

In dieser Selbstaussage drückt sich Sabrinas Ambivalenz gegenüber der ehrgeizigen Haltung aus, die sich wie ein roter Faden durch ihre Erzählung zieht. Einerseits ist für sie selbstverständlich, dass das Unambitionierte nicht (mehr) ihre Lernhaltung sein kann, andererseits hadert sie aber auch mit ihrem eigenen Ehrgeiz, denn er mache ihr *Druck* (169;172), auch in Verbindung mit von außen gesetzten Anforderungen durch das Stipendium als *on top so ein Reglement* (172-173). Einerseits war es *teilweise schwierig* (173), mit dieser Haltung zu studieren, andererseits scheint der Druck

produktiv zu wirken, denn sie ist stolz darauf, ihre hoch gesteckten Ziele *just in time* (170) erreicht zu haben. Einerseits bezeichnet sie sich als *fast schon verbissen* (158), andererseits will sie das nicht *eher negativ konnotiert* (159) verstanden wissen:

*Mittlerweile bin ich da ich will mal sagen fast schon verbissen, also ohne dass das jetzt eher negativ konnotiert ist aber, dass ich manchmal denk, wär auch schön, wenn man mal Fünfe gerade sein lassen könnte. (158-160)*

Auch paraverbal und mimisch schwächt Sabrina ihre Schilderungen negativer Empfindungen in Verbindung mit dem Ehrgeiz ab, indem sie diese Äußerungen mit einem Lächeln oder mit theatralischem Augenrollen kommentiert und so vermittelt, dass Ehrgeiz ihr zwar lästig sein kann, aber letztlich eine wesentliche Bedingungen für erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen ist. Entsprechend appelliert sie auch an ihre Schüler\*innen in der berufsbildenden Ausbildung:

*[...] ihr müsst lernen über den Tellerrand hinaus zu gucken, wir können euch nur ein Teil des des Inputs geben und anbieten und was ihr da irgendwie mit macht, da gehört ganz viel Eigeninitiative dazu. (S 14-16)*

Drei Praktiken sind es, von deren Selbstaneignung Sabrina im Zusammenhang mit ihrem Studium ausführlicher berichtet: die Selbstaneignung wissenschaftlichen Arbeitens, die Selbstaneignung digitaler Medien zu Lernzwecken und die Anpassung an eine für sie optimale Lernumgebung zuhause.

An wissenschaftliches Arbeiten wurde Sabrina nicht herangeführt, vielmehr wurden diese Kompetenzen von Seiten des Studiengangs vorausgesetzt:

*[...] die sagen, hm (zuckt mit den Schultern), das musst du jetzt irgendwie mitbringen, ne, muss die jetzt irgendwie auf die Kette kriegen. Und also, das ist so was mir dazu immer sofort einfallen würde, ähm sich da eben einzuarbeiten. (40-42)*

Sabrina hadert damit nicht, sondern schildert ihre Praktiken der Selbstaneignung mit der erfolgreichen Entwicklung eines eigenen Stils:

*Ich hab dann angefangen, eben natürlich durch die Studienbriefe an sich, wo man schon mal ein Beispiel bekommt, okay wie's funktioniert irgendwie, Publikation, wie handhaben die das hier in den Studienbriefen? Leider muss man sagen, dass die Studienbriefe der Uni da gar nicht so ein gutes Vorbild sind @..@. Äh aber gut, habe ich mir eben selber Literatur besorgt ähm zu diesem Thema wissenschaftliches Schreiben, wissenschaftliches Arbeiten, hab viel gelesen, ja klar, das Internet genutzt, google scholar dann einfach mal da diese Publikationsweisen abgefragt.*

*Und ja, da versucht mir so einen eigenen Stil äh für mich zu entwickeln. Und war in den Feedbacks, also von Hausarbeit, Fallarbeit und was wir so schreiben mussten, auch immer sehr sehr gut ähm bewertet worden ist, also es scheint mir gelungen zu sein. (42-49)*

Mit der Erwähnung von Google Scholar rückt Sabrina digitale bzw. Online-Ressourcen ins Blickfeld, ohne dies im Interview eigenläufig zu vertiefen. Erst auf Nachfrage erklärt sie:

*Tatsächlich mit mit eBooks, mit Online, Onlineresourcen und da muss ich sagen, soll ich, also habe ich vor`m Studium nie gemacht. (64-65)*

Auch dieser Herausforderung begegnet sie mit pragmatischer Eigeninitiative, schildert ihre effektiven Online-Suchstrategien und bekennt, dass sich *das Digitale [...] zu einer kleinen Liebelei (64-66)* entwickelt habe. Das ihre Handlungspraxis bestimmende Muster in der Aneignung und Nutzung digitaler Medien im Selbstlernprozess ist dabei das des *fleißige[n] Bienchen[s]* (328), so die Zuschreibung ihrer Freundinnen, das sammelt und speichert:

*Ich habe mir tatsächlich also, wenn es jetzt um das Digitale geht, ähm mir einfach so eine @..@, ich sag mal Speicherkultur zugelegt. (78-79)*

Mit großem Engagement beschreibt Sabrina detailliert, wie sie die gesammelten digitalen Artefakte in semester- und themensortierten Ordnern und Unterordnern *gescheit befüll[t]* (88) und markiert das 'Eigene' dieser *Speicherkultur (79)*:

*da kommt ein anderer vielleicht gar nicht unmittelbar mit klar, aber ich brauche das, also ich bin kein, also wenn ich da irgendwie jetzt drei Stunden irgendetwas suchen müsste würd ich blöd werden, @ja@. (101-102)*

Bemerkenswert ist, dass bis auf die in einem Nebensatz erwähnte Initiierung einer informellen WhatsApp-Gruppe im Anschluss an das erste Präsenzseminar in Sabrinas Schilderung digitale Medien in ihrer kommunikativen oder kollaborativen Funktion vollständig ausgeblendet bleiben.

Eine dritte Selbstaneignung rekonstruiert Sabrina in Bezug auf die Lernumgebung:

*Ich habe ein Büro hier zuhause, hier sitze ich jetzt auch gerade. Das Büro ist im Laufe des Studiengangs mal umgezogen. Wir haben ein Einfamilienhaus. Ich war die ersten zwei Semester, glaube ich oben im ersten Stock und unser Haus, ich sag ja immer wir sind hier ein Irrenhaus. Das geht hier zu wie im Taubenschlag,*

*ja, so wie eben, ja, fast klassisch. Ich weiß nicht, wie oft am Tag, als das Büro noch oben war, ich die Treppe rauf und runter gerannt bin. Es war das eine. Das andere war, dass ich mich da oben, so total ausgegrenzt gefühlt hab. Ich habe so für mich, ich habe gedacht, Gott, jetzt sitzt du schon den ganzen Tag an diesem Studium, aber jetzt kriegst du gar nix mehr mit hier oben. Und hab daraufhin das Büro, bin umgezogen ins Erdgeschoss, ich bin jetzt im Prinzip direkt neben unserer Wohnstube, neben unserem Wohnzimmer. Und das heißt, hier, wenn es denn an der Tür klingelt, was bei uns ungefähr so @dreißig mal am Tag@ hier passiert @.@, brauche ich nicht mehr die Treppe runter rennen, und ich für mich, gefühlt, ich habe hier ein Fenster, da kann ich sehen, wer fährt quasi vor unser Haus, wenn ich's Fenster auf habe, höre ich meinen Mann mal draußen quatschen, mein Sohn kann hier sehr unkompliziert rein und raus, der Hund liegt hier so permanent neben dem Frauchen und studiert auch mit sozusagen. Und ich fühle mich hier so, dass ich mehr teilhaben kann an meinen Alltag noch nebenbei, so. (275-288)*

Nach zwei Semestern [*i*]ch weiß nicht, wie oft am Tag [...] die Treppe rauf und runter gerannt (278-279), entschließt sich Sabrina dazu, im *Irrenhaus* (278) bzw. dem *Taubenschlag* (278) unten zu lernen und schließt ihre Erzählung mit der argumentativen Selbstaussage ab [...] ich fühle mich hier so, dass ich mehr teilhaben kann an meinen Alltag noch nebenbei, so (287-288). Als orientierendes Muster lässt sich das Bedürfnis nach einer Verbindung von Selbstlern- und Alltagswelt rekonstruieren, aber auch eine bemerkenswerte Gegenläufigkeit von Bewegung und Ruhe: mitten im familiären 'Geschehen' kommt Sabrina lernend zur Ruhe, nachdem sie zuvor in der Abgeschlossenheit, *als das Büro noch oben war* (279), ständig auf der Treppe in Bewegung war.

Schließlich überlagert sich bei Sabrina das biographisch 'Neue' als Studierende mit ihrer beruflichen Rolle als Lehrende. Für ihren Selbstlernprozess scheint diese Überlagerung wesentlich zu sein, denn das lehrende Handeln bietet gewissermaßen den Resonanzboden für die kritische Reflexion der Lerninhalte des erwachsenenpädagogischen Studiums. In einer längeren Interviewpassage schildert Sabrina diesen anspruchsvollen (selbst-)kritischen Reflexions- und Lernprozess ausgehend von der inhaltlichen Ausrichtung ihres jetzigen Studiengangs:

*wie sag ich mal, die sind da ja sehr Rolf Arnold und ermöglichungsdidaktisch sag ich mal fixiert, also die Ermöglichungsdidaktik ist etwas, das ich im Rahmen des Studiums eben ganz neu kennengelernt hab. (S 223-225)*

Sie fasst die Grundprinzipien der Ermöglichungsdidaktik zusammen und verweist auf entsprechende neurobiologische Erkenntnisse, um diese

Erkenntnisse dann auf ihre eigenen lernbiographischen Erfahrungen zu beziehen:

*[...] die ich für mich persönlich total eingängig finde, weil ich glaube, wenn ich so noch mal an meinen Werdegang denke, hat in der Schule auch nicht funktioniert, ja, Vermittlungsfunktion. Und ich glaube erst mit dem Tag, wo man selber anfängt auch was zu tun, also selbstgesteuert tätig wird, hat das einen ganz anderen Lerneffekt am Ende für mich als den Lernenden. (S 232-235)*

Rückblickend hat Vermittlung bei ihr selbst *nicht funktioniert* (S 233), andererseits erfährt sie jetzt in ihrer berufsbildenden Lehrtätigkeit aber auch, wie voraussetzungsvoll offensichtlich selbstgesteuertes Lernen ist:

*ich merke, und das ist vielleicht gar nicht so einen Vorteil, das selbstgesteuerte Lernen [...] verlange ich tatsächlich von unseren Auszubildenden. Ich stelle immer wieder fest, die können das nicht. Das ist ein Klientel, die ja diese pure Vermittlung gewohnt sind, die kommen aus der Schule, haben ihren Realschulabschluss, haben ihr Abitur, haben noch nichts anderes im Leben kennengelernt als ein Lehrender, der Frontalunterricht hält mit seiner klassischen Powerpoint [...]. (S 237-242)*

In diesem Spannungsfeld zwischen Fordern, an Grenzen stoßen, sich Zurücknehmen, Heranführen, Impulse-Setzen und Strukturieren bewegt sich Sabrinas pädagogisches Handeln:

*[...] ich sage immer die sitzen da und denken, ich sei in der Lage, die Gehirne einmal aufzuklappen, mit der Gießkanne den Inhalt reinzukippen, und dann mache ich das wieder zu und dann wissen die das alles, ja, das ist wo ich manchmal an meine Grenzen stoße, weil ich merke, mir fehlt da so ein bisschen das Verständnis. Ich muss mich dann immer wieder zurücknehmen, okay, die können das noch nicht, die müssen selber da erst mal rangeführt werden, also irgendwie dann auch back to the roots denen Impulse zu geben, wie sie sich denn selber organisieren können, strukturieren, wie man selbstgesteuert was machen kann. Und das ist tatsächlich also dann ein Aspekt, der meine tägliche Arbeit mit dem Studium auch koppelt. (S 242-249)*

## **6.2 Interview 2: Michaela**

### **6.2.1 Kurzportrait**

Michaela ist zum Zeitpunkt des Interviews 31 Jahre alt und verheiratet. Sie hat nach dem Abitur die Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin absolviert, dann zwei Jahre in Vollzeit im Krankenhaus gearbeitet. Mit dem berufsbegleitenden Bachelor in Pflegepädagogik hat sie auf eine Teilzeitstelle reduziert. Seit Oktober 2019 arbeitet sie als Pflegepädagogin an einer privaten

Pflegeschule, zeitgleich beginnt sie mit dem weiterbildenden Masterstudiengang 'Berufspädagogik Pflege und Gesundheit' an einer privaten Fachhochschule ca. zwei Bahnstunden von ihrem Wohnort entfernt und befindet sich jetzt im dritten Semester.

### **6.2.2 Reflektierende Interpretation**

#### **Orientierungsrahmen 1: Selbststudium - Selbstdisziplin als 'das Neue'**

Wie Sabrina entwirft auch Michaela zu Beginn des Interviews im beschreibenden Modus zunächst einen Gegenhorizont zur 'neuen' Selbstlernerfahrung: es ist bei ihr das „eng getaktet[e] und relativ starr auch vorgegeben[e]“ (6-7) schulische Lernen, wovon dann auch das Bachelorstudium noch geprägt gewesen sei. Sie analysiert, dass diese Lernvorgaben ihr zu Studienbeginn den Wiedereinstieg ins Lernen erleichtert hatten. Selbstlernen ist für sie dagegen mit Selbstdisziplin verbunden, damit, immer wieder den „eigenen“ (16) bzw. „inneren Schweinehund“ (241) zu überwinden, „den Dreh“ (240) zu kriegen und sich selbst mit Struktur zu versorgen,

weil in dem Moment, wo ich mich aufs Sofa setze und erst noch ins Handy gucke oder lese oder irgendetwas tue, dann kriege ich den Dreh nacher nich. Da kenne ich meinen inneren Schweinehund einfach zu sehr. (239-241)

#### **Orientierungsrahmen 2: Digitale Medien – Hantieren mit der Hardware**

Michaela leitet ihre Erzählung des Beginns eines typischen Selbstlerntages mit dem 'Werkzeuggebrauch' der Hardware ein:

*Während ich noch so beim ersten Kaffee bin, wird der Laptop aufgeklappt, wird hochgefahren. (238-239)*

Dieser manuelle Akt des Aufklappens steht für den Beginn eines Selbstlerntages. Die Beschreibung der Handhabung greift Michaela dann wieder auf:

*Also ich kann meinen Laptop zum Tablet ausklicken und dann mit dem Stift darauf schreiben entsprechend und deswegen arbeite ich dann einfach auch ganz viel damit. (297-298)*

Das Aufklappen, Ausklicken und Darauf Schreiben, diese expliziten Beschreibungen der haptisch-mechanischen Tätigkeiten im Zusammenhang mit digitaler Arbeit sind spezifisch für Michaelas Erzählung. Wiederholt erläutert sie die Funktion digitaler Programme mit den manuellen

Entsprechungen. Wenn sie etwa berichtet, dass sie inzwischen alles in einer Cloud online speichert, begründet sie es damit, dass sie vorher *alles rumliegen hatte in Ordnern* (289) und ihr *dieser Papierwust vom Studium wahnsinnig auf die Nerven ging* (292).

Es findet sich in ihrem Interview auch eine ausführlichere Erzählpassage, in der sie ihre Kaufüberlegungen und den Entscheidungsprozess für das hochwertige Laptop schildert. Auch hier benennt Michaela als einziges und ausschlaggebendes Argument für etwas *Vernünftiges* (325), dass *man mit einem Stift drauf schreiben kann* (326). Sie setzt dieses Laptop in ihrer Erzählung an den Anfang der selbstgesteuerte Beschäftigung mit digitalen Arbeitstools:

*Das habe ich mir selber angeeignet. Das war so ein bisschen learning by doing, einfach mal ausprobieren, das fing tatsächlich alles mit diesem Laptop an, also das muss ich ehrlich sagen. (321-323)*

### **Orientierungsrahmen 3: Lernorte – aus der exklusiven Isolation in die Alltagsumgebung**

Ähnlich wie Sabrina berichtet auch Michaela von einem Lernortwechsel zuhause im Laufe des Studiums:

*Ich sitze eigentlich da, wo ich jetzt auch sitze. Das ist unser Esstisch. Weil eben ich habe, wir haben damals halt als mein Studium angefangen hat 'n Sekretär geholt, den wir mit ins Schlafzimmer steckten, weil wir nicht wirklich so einen richtigen Platz für nen vernünftigen Schreibtisch hatten, und dann ist das ein Sekretär mit Aufsatz geworden, was auch ganz toll ist, nur ist er viel zu klein, das macht überhaupt kein @Sinn @...@. Da wird dann immer alles verstaut drin und weggeräumt, aber lernen und arbeiten kann ich tatsächlich eigentlich nur hier in unserem normalen Esstisch, das heißt am Wochenende ist Essen, ja, auch häufiger mal am Wohnzimmertisch, damit ich nicht immer alles hier komplett wegräumen muss. Ähm, da bleibt's dann auch ganz gerne mal Samstag und Sonntag liegen dann, und ja, dann fang ich im Prinzip an, je nachdem, was ich grad machen muss, ne, und breite ich mich hier so nach und nach immer mehr aus. (242-250)*

Ursprünglich intendierter Lernort war der 'ins Schlafzimmer gesteckte und zu kleine Sekretär mit Aufsatz', umgezogen ist sie dann aber an den *normalen Esstisch* (246), den sie auch als *unser[en] Esstisch* (243) einführt und damit markiert, dass sie sich an einem eigentlich gemeinsamen Platz in der Wohnung *so nach und nach immer mehr aus[breite]* (249-250). Auch zeitlich nimmt sie zunehmend Raum ein, so dass das gemeinsame Essen selbst an Wochenenden an den Wohnzimmertisch umorganisiert werden muss. Als



orientierendes Muster lässt sich auch bei Michaela das Bedürfnis nach einer Verbindung von Selbstlern- und Alltagswelt rekonstruieren. Ihre Erzählung verweist aber auch auf ein zunehmendes Selbstbewusstsein und eine gesteigerte Wertschätzung für das Selbststudium in Relation zur privaten Lebenswelt.

### **6.2.3 Fallbeschreibung**

Wie Sabrina entwirft auch Michaela zu Beginn des Interviews im beschreibenden Modus zunächst einen Gegenhorizont zur 'neuen' Selbstlernerfahrung: es ist bei ihr das *eng getaktet[e] und relativ starr auch vorgegeben[e]* (6-7) schulische Lernen, wovon dann auch das Bachelorstudium noch geprägt gewesen sei. Sie analysiert, dass diese Lernvorgaben ihr zu Studienbeginn den Wiedereinstieg ins Lernen erleichtert hatten. Selbstlernen dagegen ist für sie mit Selbstdisziplin verbunden, damit, immer wieder den *eigenen* (16) bzw. *inneren Schweinehund* (241) zu überwinden, *den Dreh* (240) zu kriegen und sich selbst mit Struktur zu versorgen,

*weil in dem Moment, wo ich mich aufs Sofa setze und erst noch ins Handy gucke oder lese oder irgendetwas tue, dann kriege ich den Dreh nacher nich. Da kenne ich meinen inneren Schweinehund einfach zu sehr. (239-241)*

Neben der Selbstdisziplin ist es der Austausch mit befreundeten Kommiliton\*innen, der ihr diese Auseinandersetzung mit dem 'inneren Schweinehund' erleichtert. Sie begründet dies schon zu Beginn des Interviews explizit:

*Das heißt, man hatte immer direkt von Anfang an jemandem, mit dem man sich auch austauschen kann, mit dem man sowieso privat auch befreundet ist, ähm, und das Ganze hat es dann auch so ein kleines bisschen leichter gemacht, da dranzubleiben und das auch durchzuziehen [...]. (26-29)*

Im weiteren Verlauf greift Michaela diesen Aspekt wieder auf und erzählt ausführlicher von den Freundschaften, die sich im gemeinsamen Studium ergeben haben durch die Erfahrung zeitweisen „Wohnheimleben[s]“ (91) in den Präsenzphasen:

*[...] dann habe ich eine Zeit lang da mit anderen Mädels aus aus dem gleichen Semester haben wir im Kloster uns Zimmer gemietet, immer wochenweise, die ham da Zimmer vermietet, also auch ganz spannend, so ein bisschen Wohnheimleben quasi war das gewesen, so Dusche auf'm Flur @.@ jeder sein eigenes*

*Zimmer und so was alles. War eine ganz schöne Zeit, nur, die machen das jetzt auch nicht mehr. (89-93)*

Modus Operandi dieser Studienfreundschaften ist das 'Wohlfühlen', das gemeinsam gestaltete 'schöne Drumherum' um die Lerneinheiten:

*[...] und da haben wir uns so einen Tag auch wirklich schön gemacht mit Frühstücken vor der ersten Onlinevorlesung zusammen und dann den Tag über einfach mal so ein bisschen so verbringen, das lockert das Ganze natürlich ungemein auf, also es macht einfach mehr Spaß [...]. (103-105)*

Nur an einer einzigen Stelle gegen Ende des Interviews gibt Michaela in einer kurzen erzählenden Passage einen Einblick in den gemeinsamen Lernprozess, um dann die Zeitersparnis durch mobiles digitales Lernen zu begründen:

*Also wir haben am letzten Wochenende haben wir uns gegenseitig unsere Matrixen eingeblendet, es is einfacher, man kann mal eben einen Bildschirm teilen, der andere sieht sofort, worum es geht, ahm und man kam gut zusammen, also, das hat jetzt eigentlich auch fest in unser Lernen Eingang gefunden, weil wir, wie gesagt, die eine wohnt eine knappe Stunde weg, das heißt, wenn da einer hinfährt, dann sind auch schon zwei Stunden vom Tag wieder weg, in den zwei Stunden kann man aber sehr gut effektiv arbeiten, wenn man sich nur eben online trifft. (350-355)*

Michaela leitet ihre Erzählung eines typischen Selbstlerntages mit dem 'Werkzeuggebrauch' der Hardware ein:

*Während ich noch so beim ersten Kaffee bin, wird der Laptop aufgeklappt, wird hochgefahren. 238-239)*

Diese Beschreibung von Handhabungen ihres Laptops führt sie weiter aus:

*Also ich kann meinen Laptop zum Tablet ausklicken und dann mit dem Stift darauf schreiben entsprechend und deswegen arbeite ich dann einfach auch ganz viel damit. (297-298)*

Aufklappen, Ausklicken, Darauf Schreiben, diese expliziten Beschreibungen 'handwerklicher' Tätigkeiten im Zusammenhang mit digitalem Lernen sind spezifisch für Michaelas Erzählung und darauf greift sie auch bei der Erklärung von OneNote zurück:

*Ähm, ich weiß nicht, ob du das kennst, da kann man ja entsprechend wie in nem Ordner, den man in der Hand hat, auch das Ganze, nur digital führen. (292-294)*

In Verbindung mit dieser Fokussierung auf die handhabbare 'Hardware' findet sich in ihrem Interview eine ausführliche und selbstläufige Erzählpassage, in der sie ihre Kaufüberlegungen und den Entscheidungsprozess für das

hochwertiges SurfaceBook schildert, denn *das fing tatsächlich alles mit diesem Laptop an, also das muss ich ehrlich sagen (322-323).*

Auch Michaela hat sich das Lernen mit Unterstützung digitaler Tools selbst angeeignet, *[d]as war so ein bisschen learning by doing, einfach mal ausprobieren (321-322).* Die Nutzung sozialer Medien erwähnt sie im informellen Lernkontext, um sich 'just in time' bei Problemen mit Computerprogrammen zu informieren:

*wenn man mal was nicht weiß, aber ich sag mal, ne, wir leben in einer Zeit, da ist es einfach, also wenn selbst keiner der Kommilitonen es nicht weiß, wie es funktioniert, es gibt YouTube und es sind so viele Tutorials drin, man findet eigentlich immer irgendwas, und ich konnte bis jetzt jedes Problem zumindest so lösen, dass ich zufrieden war und weiterarbeiten konnte. (336-339)*

Auf explizite Nachfrage bezüglich sozialer Medien kommt Michaela schließlich doch auf das aktuelle Sommersemester unter Pandemie-Bedingungen zu sprechen und erzählt davon, dass diese nun *fest in unser Lernen Eingang gefunden (352)* haben:

*Ja doch, jetzt gerade so durch das letzte Semester, wo wir einfach sehr auf das Digitale also sowieso noch mal zurückkommen mussten, hat die Schule, die Hochschule hat dann letztlich ähm, das große Office-Paket für alle Studierenden gekauft, so dass wir jetzt Microsoft Teams haben und ei.eigentlich alles letztlich in einer Online-Version haben und wir haben jetzt in dem kompletten Semester über Teams zusammengearbeitet. Die erste Aprilwoche war noch ein bisschen holprig, da war es für alle neu, gar keine Frage, und dann ging das über Teams los, wo ja verschiedene Kanäle sind, wo man auch privat anrufen kann, Gruppenarbeiten liefern, und dann ist es letztlich da also, das haben wir durchs Studium durch die Vorlesungen kennengelernt und ähm damit arbeite ich jetzt mittlerweile auch privat. Also wir haben am letzten Wochenende haben wir uns gegenseitig unsere Matrixen eingeblendet, es ist einfacher, man kann mal eben einen Bildschirm teilen, der andere sieht sofort, worum es geht, ahm und man kam gut zusammen, also, das hat jetzt eigentlich auch fest in unser Lernen Eingang gefunden[...]. (342-352)*

Michaela schildert eine Bewegung weg vom ursprünglich intendierten Lernort des 'ins Schlafzimmer gesteckten zu kleinen Sekretärs' hin zum gemeinsamen Esstisch, wo sie sich auch am Wochenende *so nach und nach immer mehr aus[breite] (250).* Wie bei Sabrina lässt sich auch bei ihr eine Veränderung des Orientierungsmusters rekonstruieren von 'isoliertem Selbstlernen' hin zu 'Selbstlernen in den Lebensalltag integrieren'.

*Ich sitze eigentlich da, wo ich jetzt auch sitze. Das ist unser Esstisch. Weil eben ich habe, wir haben damals halt als mein Studium angefangen hat `n Sekretär geholt, den wir mit ins*

*Schlafzimmer steckten, weil wir nicht wirklich so einen richtigen Platz für nen vernünftigen Schreibtisch hatten, und dann ist das ein Sekretär mit Aufsatz geworden, was auch ganz toll ist, nur ist er viel zu klein, das macht überhaupt kein @Sinn @...@. Da wird dann immer alles verstaut drin und weggeräumt, aber lernen und arbeiten kann ich tatsächlich eigentlich nur hier in unserem normalen Esstisch, das heißt am Wochenende ist Essen, ja, auch häufiger mal am Wohnzimmertisch, damit ich nicht immer alles hier komplett wegräumen muss. Ähm, da bleibt`s dann auch ganz gerne mal Samstag und Sonntag liegen dann, und ja, dann fang ich im Prinzip an, je nachdem, was ich grad machen muss, ne, und breite ich mich hier so nach und nach immer mehr aus. (241-250)*

Wie Sabrina ist auch Michaela aus der praktischen Pflege Tätigkeit in die Lehre an eine Schule für Gesundheits- und Krankenpflege gewechselt und damit aus der Routine in ein neues Berufsfeld. Sie hat den Wechsel parallel zum Einstieg in den weiterbildenden Studiengang vollzogen:

*Ich merke jetzt im Master ganz extrem, wie ich ja passend zum Masterbeginn, im Oktober, meine Stelle gewechselt hab und von meinem altbekannten Berufsfeld, wo ich ja blind alles erledigen konnte, in die Schule gewechselt habe. [...] ich sage nur, den Beruf zu wechseln, Berufsfeld und auch den Arbeitsplatz selber während des Studiums, das ja, erlebe ich schon als @nicht ganz@ ohne. (39-48)*

Was Michaela lachend als 'nicht ganz ohne' bezeichnet, problematisiert sie vorwiegend aus finanzieller und zeitökonomischer Perspektive. Diese aktuellen Kontextbedingungen des berufs begleitenden Studierens geben ihr nur am Rande oder wie es der Zufall so will (198) die Gelegenheit, Studieninhalte und lehrende Praxis zu verbinden, wie sie an einem fachdidaktischen Beispiel aus der Pflege veranschaulicht:

*Ich versuchte es im Moment so ein kleines bisschen jetzt gerade auch aktuell zu verbinden weil wir jetzt gerade eine Hausarbeit einen Unterrichtsentwurf schreiben müssen. Ähm, ich weiß nicht, ob du das kennst, über diese heuristische Matrix von Frau Dahlmann-Fink und dann daraus eine Lerninsel entwickeln und daraus dann entsprechend ein Unterrichtsentwurf schreiben. Und ja, wie es der Zufall so will, bin ich in dem Feld gelandet, wo ich sowieso gerade auch im Unterricht vorbereite, so dass ich zumindest den inhaltlichen Schwerpunkt so ein bisschen in eine Richtung setzen kann und darf und nicht ganz so doppelt arbeiten muss. (194-200)*

Dass Michaela auch den Gewinn aus dieser 'zufälligen' Verbindung von Studium und Beruf in rein (zeit-)ökonomischer Perspektive reflektiert, ist ein Hinweis auf ihre aktuelle Belastungssituation. In einer späteren Passage dieser Erzählsequenz deutet sie jedoch auch das Irritations- und Lernpotential

der Rollenvielfalt am Beispiel Prüfling/Prüferin an und drückt ihre Irritation auch durch Ihre Selbstkorrektur (*Rollenkonflikt vs. Rollenwechsel*; 207) aus:

*Also, ich bin in der einen Woche wirklich von der, montags hatte ich selber Prüfung und Mittwoch war mündliches Examen bei uns, wo ich dann als Prüferin drin saß, sozusagen als klassischer Rollenkonflikt, der da einmal so[ oder Rollenwechsel es war nicht wirklich ein Konflikt, aber ich muss sagen, einmal so komplett die Position wechseln, aber man findet dann schon so ein paar Punkte wieder, dass man doch nochmal einen anderen Blick auch auf die Aufgabenformulierung nimmt und denkt so mhh ja @.@, hätteste vielleicht doch noch mal anders stellen können. Das ist eigentlich schon ganz interessant, man kann es besser anknüpfen, (205-211)*

## **6.3 Interview 3: Jonas**

### **6.3.1 Kurzportrait**

Jonas ist 39 Jahre alt, der Abschluss seines weiterbildendes Masterstudiums liegt bereits zwei Jahre zurück. Er arbeitet als Referent für Evaluation und Lehre des Präsidiums an der privaten Fachhochschule, an der er sowohl seinen Bachelor in Psychologie als auch seinen weiterbildenden Master in Wirtschaftspsychologie absolviert hat. Jonas hat nach Abitur und Zivildienst ein halbes Jahr in Indien verbracht und „mehr so in den Tag hinein gelebt“. Anschließend absolvierte er eine duale Ausbildung zum IT-Systemkaufmann bei einem großen IT-Unternehmen, von dem er übernommen wurde. Nach drei Jahren im Consulting kündigte er, um in Vollzeit Psychologie zu studieren. Nebenbei baute der den standortübergreifenden AstA dieser Hochschule mit auf. Er wurde von der Universität nach dem Studium übernommen, zunächst im Bereich Interne Kommunikation, leitete dann das Service-Center für Lehre und Didaktik der Hochschule und studierte parallel den oben genannten weiterbildenden Studiengang. Einen expliziten Einblick in seine private Lebenssituation gibt Jonas nicht, aber in einer Interviewsequenz wird Jonas kurz gestört und reagiert irritiert auf den persönlichen Einblick, den die Störung bietet:

*Entschuldigung (...) ja, ja, ich hab ja, ich, ich, ich benutze das Wickelzimmer hier als als Arbeits-, Homeoffice-Arbeitsplatz. (...) Könnt ihr uns bitte alleine lassen, Moni? Danke. Alles gut! So, jetzt bin ich wieder wieder ganz da. (81-82)*

### **6.3.2 Reflektierende Interpretation**

**Orientierungsrahmen 1: Selbststudium – zweckrationale Mechanik des leistungsorientierten Lernens**

Wie Sabrina und Michaela beginnt auch Jonas seine Erzählung mit einer Kontrastierung bzw. einem biographischen Rückblick. Er habe *lang ähm bulimiegelernt auf Klausuren @.@ (4)*. Das habe ihn *durch 80 Prozent [s]einer Schulzeit [...] super durchgeführt (4-5)* und sei geprägt gewesen davon,

*mit relativ wenig Aufwand kurz mal die Sachen, die man auswendig lernen musste, Bulimielernen, kurz vorher, reinpumpen, gute Note schreiben. (11-12)*

Den *Bruch (159)* verortet er zu Beginn des Studiums *mit dem erste[n] Mal, wo ich gesagt habe, oh, jetzt muss ich mal wirklich ranklotzen (157)*. Damals erst habe er dann *wirklich zu arbeiten und zu lernen gelernt (158-159)* und entdeckt:

*Ich bin, ich bin Leistungstyp. Ich bin am besten, wenn ich unter Druck gesetzt werde, und am meisten unter Druck gesetzt wird man in einer Klausur, wo man 50 Min - 45 Minuten oder ne Stunde hat, um jetzt alles rauszupowern, was geht. Da bin ich am effektivsten am am mich begeistert das, und da kann ich viel abrufen. (224-227)*

Mit Verben wie *ranklotzen (157)*, *reinpumpen (12)*, *rausleiern (97)* und der Rede von den sich verschleißenden Mitlernenden offenbart Jonas ein mechanistisches Lernverständnis und darüber hinaus eine zweckrationale Verdinglichung der Menschen seiner Lerngruppen. Mit dem Verweis darauf, dass im Studium *die PS unterschiedlich auf die Straße gebracht werden (224)*, eröffnet er als Gegenhorizont zu seiner zweckrationalen Vorgehensweise

*andere Typen, die werden dann von von Lernangst oder von Stress so beeinflusst, dass sie dann das nicht abrufen können. (227-228)*

## **Orientierungsrahmen 2: Soziales Lernen als Notwendigkeit und Mittel zum Zweck**

Jonas hat sehr genaue Vorstellungen davon, wie gemeinsames Lernen effizient zu organisieren und sicherzustellen ist: mit Sachorientierung und sozialem Bezug als (Lern-)Zweck:

*[...] dort miteinander kollaborativ sich gegenseitig Dinge erklären, einen sozialen Bezug herstellen und durch diesen sozialen Bezug anderen das erklären, was sie nicht begriffen haben, mich selbst hinterfragen, was habe ich begriffen hab, Leute auffordern, mir das zu erklären, das zu reflektieren, darüber raus darüber zu sprechen, zu sagen, das interessiert mich jetzt noch mehr [...]. (J 14-19)*

Im Unterschied zu den 'Mädels' und 'Freundinnen' bei Michaela bleiben Jonas' Lernpartner austauschbare *Leute* (J 16, 66, 71, 179, 207, 219), die er immer wieder neu finden musste, denn:

*So, was waren die größten Hürden? Immer wieder Leute zu finden, die mit mir lernen, weil die haben sich verschlissen ähm, weil wir das Gleiche gemacht haben und ich immer drei Noten besser war, [...] (J 65-67)*

Wenn Menschen sich in seinem Verständnis verschleifen, ordnet er sie den Dingen seiner mechanistischen Lernwelt zu und wenn er sich die Notwendigkeit sozialen Lernens *eingestehen musste* (J 51), lässt er damit eine (Ab-)Wertung anklingen. Es scheint der dahinter stehende Anspruch auf, es eigentlich doch lieber alleine schaffen zu wollen, obwohl er das Lernen in der Gruppe eingangs als überaus vielfältig und produktiv schildert:

*Ähm, im Studium war es dann so, dass die, das Selbstlernen ähm getrennt war in selbstständiges, eigenständiges Vor- und Nachbereiten, wo ich relativ faul war und mich in Lerngruppen organisieren und dort miteinander kollaborativ sich gegenseitig Dinge erklären, einen sozialen Bezug herstellen und durch diesen sozialen Bezug anderen das erklären, was sie nicht begriffen haben, mich selbst hinterfragen, was habe ich begriffen hab, Leute auffordern, mir das zu erklären, das zu reflektieren, darüber raus darüber zu sprechen, zu sagen, das interessiert mich jetzt noch mehr, also wirklich intrinsisch gesteuert, motivationsgesteuert, begeisterungsgesteuert auch, also auch ins individuelle Selbststudium gegangen und gesagt okay, das reicht mir jetzt nicht. Wie funktioniert's denn wirklich? (J 12-19)*

Was Jonas dann aber doch alleine schafft ist, dass er *immer drei Noten besser* (J 67) abschneidet als seine Mitlernenden. Dafür nimmt er dann auch das bereits benannte Folgeproblem in Kauf, dass diejenigen, *die mit mir lernen, [...] sich verschlissen [haben]* (J 66).

### **Orientierungsrahmen 3: Digitale Medien – Verwaltung und Fabrikation von Lernmaterial**

Digitale Fließbandarbeit zur Aufbereitung des Lernstoffs, davon ist Jonas' Erzählung in Bezug auf die Nutzung digitaler Tools geprägt. Sprachstilistisch verdeutlicht er diese repetitiven Handlungsschritte mit deren wiederholender Aneinanderreihung:

*Also die erste Arbeit war copy-paste [...], copy-paste, copy-paste [...], und dann rausgelöscht, rausgelöscht, herausgelöscht, immer weiter kondensiert. (92-95)*

Die beeindruckende Anzahl der auf diese Weise produzierten Karteikarten unterstreicht diesen Fabrikationsprozess, und auch die (Rück-)Übersetzung vom digitalen ins analoge Format ist wieder von Fließbandarbeit geprägt:

*so für den letzten Step, also das waren so 700, 800 Karteikarten, die, [...] habe ich die gedruckt, geschnitten und dann kann man die einzelnen Sachen, eben Karteikarten-Systematik, dann noch mal abarbeiten. (141-144)*

### **6.3.3 Fallbeschreibung**

Jonas` Statement zu Beginn des Interview endet nach knapp drei Minuten mit der abschließenden Aussage: *So sah mein Selbststudium bisher aus (25)*. Diese knappe selbstevaluierende Eingangspassage ist mit deutlicher Distanz zur erlebten (Selbst-)Studienzeit im zusammenfassenden Rückblick verfasst. Jonas hat seine Lernerfahrungen aus dem abgeschlossenen Studium offensichtlich inzwischen in sein professionelles Erklärungs- und Handlungsmuster internalisiert. Zuweilen ist nicht mehr zu unterscheiden, ob er seine eigenen Lernerfahrungen rekapituliert oder seine didaktischen Überzeugungen und sein Fachwissen präsentiert. Im Verlauf des Interviews verfällt Jonas zuweilen in einen dozierenden Stil, den er selbst als *Didaktikersprech (192)* tituliert:

*Und so, über den Reflekt[ - gemeinsamen Reflektionsprozess, über Verbalisierung von inneren Systematiken einer Wissenserarbeitung ähm, haben wir das alle sehr schnell verankern können, also in unserem Sinne, im Didaktikersprech ist ja auch Lernen das Verknüpfen mit bereits Bekannten und mit Netzwerkbildung dieser bereits bekannten Artefakte. (189-193)*

Auch wenn die narrativen Anteile im Interview entsprechend gering sind und Beschreibungen, Erklärungen und Analysen überwiegen, lassen sich implizite Wissensbestände und Orientierungsmuster rekonstruieren und als Vergleichshorizonte zu den beiden anderen Interviews in Beziehung setzen. Wie Sabrina und Michaela beginnt auch Jonas das Interview mit einem kontrastierenden biographischen Rückblick. Er habe *lang ähm bulimiegelernt auf Klausuren @.@ (4)*. Das habe ihn *durch 80 Prozent [s]einer Schulzeit [...] super durchgeführt (4-5)* und sei geprägt gewesen davon,

*mit relativ wenig Aufwand kurz mal die Sachen, die man auswendig lernen musste, Bulimielernen, kurz vorher, reinpumpen, gute Note schreiben. (11-12)*

Auch in das erste Studiensemester sei er noch mit dieser vertrauten Lernstrategie gestartet, um dort dann aber einen *Bruch (159)* zu erleben, der



ihn verunsicherte und die Suche nach neuen Lernstrategien auslöste:

*Bin ins erste Semester mit, joa, Bulimielernen und mal gucken und so weiter. Hatte aber auch Schiss im ersten Semester, weil ich nicht wusste, was auf mich zukommt. Daher haben wir da sehr, sehr viel investiert. Man muss ja auch mal rausfinden, wie man sich vorbereitet. (130-132)*

Damals erst habe er dann *wirklich zu arbeiten und zu lernen gelernt (158-159)* und entdeckt:

*Ich bin, ich bin Leistungstyp. Ich bin am besten, wenn ich unter Druck gesetzt werde, und am meisten unter Druck gesetzt wird man in einer Klausur, wo man 50 Min[ 45 Minuten oder ne Stunde hat, um jetzt alles rauszupowern, was geht. Da bin ich am effektivsten am am[ mich begeistert das, und da kann ich viel abrufen. (224-227)*

Mit dem Verweis darauf, dass im Studium *die PS unterschiedlich auf die Straße gebracht werden (224)*, eröffnet er als Gegenhorizont

*andere Typen, die werden dann von von Lernangst oder von Stress so beeinflusst, dass sie dann das nicht abrufen können. (227-228)*

Diesen Entwurf eines 'Negativbeispiels', um seine eigene, strukturierte Vorgehensweise damit zu kontrastieren, wendet Jonas im Interview auch mit der Erzählung der folgenden Anekdote an,:

*ich hatte zum Beispiel eine in der Lerngruppe, die hat den kompletten Text genommen und hat den einfach nur farbig gemacht; hab ich gesagt, das nützt doch überhaupt gar nichts, weil es nicht reduziert. Du, du, du beschränkt dich nicht aufs Wesentliche. Du machst nur Farben. Haben die Farben denn wenigstens irgendeine Bedeutung? Ja, @nee@, das sind halt nur, mir war hier so nach rosa, und mir war hier nach gelb. Und dann haben wir ja auch gesagt, es geht, es bringt nix. Mit der habe ich nicht viel weiter gelernt. (183-188)*

Im Gegensatz zu dieser intuitiven Vorgehensweise der Kommilitonin lässt sich Jonas` Arbeitsweise im Selbststudium als 'maschineller Prozess' rekonstruieren. In seiner Wortwahl deutet Jonas diesen Orientierungsrahmen bereits an, wenn er im Zusammenhang mit Lernen von *reinpumpen (12)* und dem bereits zitierten *PS [...] auf die Straße (224)* bringen spricht. Seine Beschreibungen lassen die von ihm geschilderten Lernschritte wirken wie ineinandergreifende Zahnräder und seine aufzählende, wiederholende und zuweilen stakkatoartige Erzähl- und Sprechweise verstärkt diesen Eindruck einer wirkungsvollen 'Mechanik':

*Also die erste Arbeit war copy-paste [...], copy-paste, copy-paste [...], und dann rausgelöscht, rausgelöscht, herausgelöscht, immer weiter kondensiert. (92-95)*

Die Nutzung digitaler Tools gleicht digitaler Fließbandarbeit zur Aufbereitung des Lernstoffs und die absurd hohe Anzahl der auf diese Weise produzierten Karteikarten ist Ergebnis dieses Fabrikationsprozesses. Auch die (Rück-) Übersetzung vom digitalen ins analoge Format ist wieder von dieser Fließbandarbeit geprägt:

*So für den letzten Step, also das waren so 700, 800 Karteikarten, die, [...] habe ich die gedruckt, geschnitten und dann kann man die einzelnen Sachen, eben Karteikarten-Systematik, dann noch mal abarbeiten. (141-144)*

Abgesehen von diesem finalen, handwerklichen Arbeitsschritt schätzt Jonas, dass er seine Selbststudienzeit zu 90 % am Computer verbracht habe. Neben dem oben beschriebenen akribischen Sammeln und Kondensieren von Lernmaterial ist auch bei ihm dabei der Sortierprozess Bestandteil des Lernens:

*Erster Schritt war alles sammeln, was man an ähm schriftlichem Material hatte, also alles digitalisiert von Büchern, Notizen, Präsentationen, das dann alles zusammengefasst in eine Worddatei, die systematisiert, ähm Überschriften erstellt. Also das automatische Überschriftenverzeichnis von Word hat mich gerettet, weil so konnte man anhand von Überschriften die Systematisierung aufrechterhalten. Ne, weil mit automatischem Durchzählen und so weiter ähm, auch immer die Überschriften so wählen, dass ich für mich sprechend sind. Also habe ich sie zum Teil umformuliert. (86-92)*

Was in diesen Interviewpassagen nach einsamer und erfolgreicher Einzelarbeit klingt, wird auf explizite Nachfrage an anderer Stelle von Jonas aber korrigiert:

*In Eigenarbeit alleine, unerfolgreich! Bis ich mir dann immer wieder mehr eingestehen musste, dass ich soziales Lernen brauche. Ich brauche den sozialen Austausch und den sozialen Kontext, selbst wenn man nur nebeneinander sitzt und das gleiche macht oder auch ein anderes Fach macht. Ich brauch` jemanden mir gegenüber oder nebenan, der ebenfalls fleißig ist, um meinen eigenen Fleiß zu entdecken. (50-54)*

Wenn Jonas sich die Notwendigkeit sozialen Lernens *eingestehen musste* (51), lässt er damit eine (Ab-)Wertung mit anklingen und es scheint der dahinter stehende Anspruch auf, es eigentlich doch lieber alleine schaffen zu wollen. Trotzdem schildert er das Lernen in der Gruppe eingangs als überaus vielfältig und produktiv:

*Ähm, im Studium war es dann so, dass die, das Selbstlernen ähm getrennt war in selbstständiges, eigenständiges Vor- und Nachbereiten, wo ich relativ faul war und mich in Lerngruppen organisieren und dort miteinander kollaborativ sich gegenseitig Dinge erklären, einen sozialen Bezug herstellen und durch diesen sozialen Bezug anderen das erklären, was sie nicht begriffen haben, mich selbst hinterfragen, was habe ich begriffen hab, Leute auffordern, mir das zu erklären, das zu reflektieren, darüber raus darüber zu sprechen, zu sagen, das interessiert mich jetzt noch mehr, also wirklich intrinsisch gesteuert, motivationsgesteuert, begeisterungsgesteuert auch, also auch ins individuelle Selbststudium gegangen und gesagt okay, das reicht mir jetzt nicht. Wie funktioniert`s denn wirklich? (12-19)*

Letztendlich schafft er dann aber doch etwas alleine, nämlich *immer drei Noten besser (67)* abzuschneiden als seine Mitlernenden. Dafür nimmt er das Folgeproblem in Kauf, das er als eine seiner größten Hürden im Selbststudium bezeichnet:

*So, was waren die größten Hürden? Immer wieder Leute zu finden, die mit mir lernen, weil die haben sich verschlissen ähm, weil wir das Gleiche gemacht haben und ich immer drei Noten besser war, und das, das haben die zwei Semester mitgemacht, dann haben Sie irgendwann gesagt nee, ich glaube, ich brauche jemand anderen zum Lernen, das frustriert mich zu sehr. (65-69)*

Neben der Leistungsorientierung zeigt sich in dieser Passage, dass Jonas auch Menschen in seiner mechanistischen Sichtweise verdinglicht, wenn sie sich für ihn wie Gebrauchsgegenstände verschleifen.

## **6.4 Komparative Analyse**

### **6.4.1 Das lernbiographisch Neue des Selbststudiums und Gegenhorizonte**

Die jeweiligen Erzähleinstiege in Form von biographischen Rückblicken scheinen den „Zugzwängen des Erzählens“ (Schütze, 1977, zitiert in Nohl, 2017, S. 24ff.) geschuldet; die Interviewten markierten so den Prozesscharakter des erfragten Phänomens 'Selbststudium' mit einem Beginn, einem Wandel und einer Weiterentwicklung und machen es dadurch erst 'erzählbar'. Dieses erste Tertium Comparationis der drei Interviews ist also der selbstläufige Einstieg in die Erzählungen bzw. Beschreibungen mit einem biographisch orientierten Rückblick auf das 'Neue' des Selbststudiums, das bei den Akteur\*innen offensichtlich vertraute Muster des Erlebens und Vollziehens von Lernen nachhaltig irritierte. Diese Irritationen lassen sich Differenzerfahrungen zuordnen, wie sie Lobe (2015; vgl. Kapitel 4.2) in ihrer

biographieanalytischen Studie bei Einsteiger\*innen in ein weiterbildendes Studium ebenfalls identifizierte. Diesen Differenzerfahrungen begegnen die Interviewten mit jeweils produktiven, aber unterschiedlichen Bewältigungsmustern und Orientierungen:

Sabrina wird von Ehrgeiz gepackt und lässt sich in diesem Sog zu Leistungen anspornen, deren positive Ergebnisse bzw. 'Ehrerweisungen' wiederum diesen Sog verstärken. Michaela begegnet ihrem 'inneren Schweinehund' mit Selbstdisziplin, aber auch mit der Organisation von angenehmem Lernambiente, das sie mit Kommilitoninnen gemeinsam um die Lerneinheiten herum arrangiert. Jonas empfindet zum ersten Mal ernsthafte Lernanstrengung, darf aber seine 'PS auf die Straße bringen' und gesteht sich die Notwendigkeit sozialen Lernens in der Gruppe ein.

Als Kontrapunkte zu diesen produktiven, an Leistung orientierten und effizienten eigenen Praktiken bzw. Haltungen streuen Sabrina und Jonas immer wieder Gegenbeispiele, meist in anekdotischer Form, ein. Der 'Fundus' dieser widerständig oder ineffizient oder erfolglos Lernenden schöpft sich aus drei Quellen: Erstens dem eigenen früheren 'Ich', das damals *nicht großartig [...] mit Eigeninitiative gegläntzt und low budget irgendwie das Abitur (S 7-8) gemacht oder die ganze Qual der Prokrastination hoch und runter gespielt (J 28) hat*; zweitens Kommiliton\*innen, die auch *mal Fünfe grade sein lassen (S 159-160) können mit ihrer Haltung, ich will hier nur durchkommen und was da am Ende draufsteht, ist mir so egal (S 160-161) oder auch die Typen, die werden dann von [...] Lernangst oder von Stress so beeinflusst, dass sie dann das nicht abrufen können (J 227-228) bzw. die sich nicht aufs Wesentliche (J 185) beschränken können. Drittens speist sich dieser Fundus aus eigenen Schüler\*innen, die *keinerlei Eigeninitiative, keinerlei ja auch Motivation (S 265) zeigen und noch so begrenzt in ihrem Denken (S 269-270) sind.**

#### **6.4.2 Selbststudium und Lernraumgestaltung**

Jonas fasst seinen Erfahrungsprozess in Bezug auf den von ihm bevorzugten Lernort knapp in einem Satz zusammen, ohne darauf dann vertiefend einzugehen:

*[...] die allermeiste Zeit in der Uni, nicht zuhause, zuhause lernen habe ich die die ganze Qual der Prokrastination hoch und runter gespielt. (J 28-29)*

Bei Sabrina und Michaela dagegen lassen die ausführlicheren Erzählungen eine kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Common Sense vertrauter Handlungs- und Erlebensmuster auch bezüglich der Lernraumgestaltung rekonstruieren.

Beide lernen vorwiegend zuhause, denn ihr Studium ist entweder als Fernstudium (bei Sabrina) oder in hybrider Form mit wenigen Präsenzwochenenden (bei Michaela) konzipiert. Entsprechend alltagstheoretischer Vorstellungen, nach denen ein Lernort möglichst reizarm gestaltet und abseits vom Alltagsgeschehen gelegen sein sollte, erzählen beide, dass sie sich tatsächlich zu Beginn des Studiums einen expliziten Lernort eingerichtet hatten, Sabrina ein Büro in der ersten Etage über dem familiären Wohnbereich im Erdgeschoss, Michaela einen eigens angeschafften Sekretär im Schlafzimmer. Doch Sabrina fühlt sich dort *ausgegrenzt* (S 280) und auch Michaela stellt lachend fest, *das macht überhaupt kein @Sinn @...@* (M 245). So ziehen beide im Laufe ihres Studiums um und lernen nun mitten im Alltagsgeschehen, am Esszimmertisch bzw. direkt neben der Wohnstube. Sabrina kann nun alles sehen - *ich habe hier ein Fenster, da kann ich sehen, wer fährt quasi vor unser Haus* (S 285) - und hören - *wenn ich's Fenster auf habe, höre ich meinen Mann mal draußen quatschen* (S 285-286) - und sogar ihren Hund neben sich spüren - *der Hund liegt hier so permanent neben dem Frauchen und studiert auch mit sozusagen* (S 287). Michaela lässt am Esstisch ihre Lernunterlagen *auch ganz gerne mal Samstag und Sonntag liegen* (M 248) und breitet sich *hier so nach und nach immer mehr aus* (M 249-250).

Eine Begründung für diese Umorientierung formuliert Sabrina:

*[...] ich fühle mich hier so, dass ich mehr teilhaben kann an meinen Alltag noch nebenbei [...]* (S 288-289).

Diese 'raumgreifenden Prozesse' im Studienverlauf sind auch Ausdruck einer zunehmenden Wertschätzung des Selbststudiums und auch eines wachsenden Selbstbewusstseins in der Rolle als Studierende. Das 'Mittendrin-Lernen' und 'Sich-Ausbreiten' macht die Lernenden für ihre Familie bzw. ihren Partner sichtbar und dürfte auch dem Bedürfnis entsprechen, mit dem Fleiß und der Selbstdisziplin gesehen und anerkannt zu werden.

### 6.4.3 Selbststudium und soziales Lernen in Gruppen

'Lernen mit Anderen effizient organisieren' (Jonas) vs. 'Gemeinsam ein angenehmes Lern-Ambiente schaffen' (Michaela), mit diesen beiden Polen lassen sich die gegensätzlichen Orientierungsmuster bezüglich des sozial organisierten (Selbst-)Studiums charakterisieren. Jonas hat sehr genaue Vorstellungen, wie die Effizienz des Lernens in der Gruppe für ihn selbst sicherzustellen ist: Sachorientierung und der soziale Bezug als (Lern-)Zweck, *Leute* (J 16, 66, 71, 179, 207, 219) als Mittel zu diesem Zweck:

*[...] dort miteinander kollaborativ sich gegenseitig Dinge erklären, einen sozialen Bezug herstellen und durch diesen sozialen Bezug anderen das erklären, was sie nicht begriffen haben, mich selbst hinterfragen, was habe ich begriffen hab, Leute auffordern, mir das zu erklären, das zu reflektieren, darüber raus darüber zu sprechen, zu sagen, das interessiert mich jetzt noch mehr [...]. (J 14-19)*

Die Zusammensetzung dieser Lerngruppen scheint entsprechend nicht von Dauer, vielmehr ergibt sich für Jonas immer wieder das Problem, neue Lernpartner\*innen zu finden, denn in seinem zweckrationalen Verständnis verschleifen sich 'Leute':

*[...] was waren die größten Hürden? Immer wieder Leute zu finden, die mit mir lernen, weil die haben sich verschlissen ähm, weil wir das Gleiche gemacht haben und ich immer drei Noten besser war, [...]. (J 65-67)*

Bei Michaela hingegen sind es stabile, bereits seit Berufsausbildung und Bachelorstudium gewachsene Studienfreundschaften. Modus Operandi der Lerngruppen mit ihren *Mädels* (M 90) ist das 'Wohlfühlen', das gemeinsam gestaltete 'schöne Drumherum' um die Lerneinheiten:

*[...] und da haben wir uns so einen Tag auch wirklich schön gemacht mit Frühstück vor der ersten Onlinevorlesung zusammen und dann den Tag über einfach mal so ein bisschen so verbringen, das lockert das Ganze natürlich ungemein auf, also es macht einfach mehr Spaß [...]. (103-105)*

Sabrina nimmt zwischen den beschriebenen Polen eine pragmatische Mittelstellung ein. Auch bei ihr 'kommen und gehen Leute' und sie stellt durchaus Überlegungen an, welche Kontakte *ergiebig* (S 194) sind. Sie nutzt ihre Kontakte im Lernprozess für regelmäßige oder auch für 'just in time'-Telefonate bei aktuellen Problemen.

#### 6.4.4 Selbststudium und Digitale Medien

Auf den ersten Blick erstaunt, dass digitale Medien im Selbststudium weder in den Eingangserzählungen noch in den weiteren selbstläufigen Erzählpassagen differenziertere Erwähnung finden. Zwar schätzt Jonas, dass er sein Selbststudium *zu 90% am Computer (J 30-31)* verbracht habe und Michaela berichtet en passant, dass sie sich schon *ab dem dritten Semester im Bachelor komplett digital organisiert (M 285)* habe, aber die konkreten Lernpraktiken mit digitalen Medien werden jeweils erst auf explizite Nachfrage geschildert. Auf den zweiten Blick haben diese nachgefragten Schilderungen dann aber wenig erzählenswerten 'Ereignischarakter' und erinnern mehr an die Routine klassisch-analoger 'Büro'-Tätigkeiten des Ordnen, Sortierens und Archivierens, abzüglich des damit verbundenen *Papierwust[s] (M 290)*, wie Michaela anmerkt:

*[Ich] habe OneNote als Arbeitsinstrument für mich entdeckt wo ich meine Semester drin sortiere, weil mir auch dieser Papierwust vom Studium wahnsinnig auf die Nerven ging, zum einen weil ich eigentlich alles rumliegen hatte in Ordnern, und ganz ehrlich, in die meisten habe ich nicht mehr reingeguckt [...]. (M 288-291)*

So lässt sich die den Interviewten gemeinsame habituelle Praxis als 'medientechnologische Lernstoffverwaltung' charakterisieren, die der (Un-)Menge an zur Verfügung gestelltem oder verfügbarem digitalem Lernmaterial geschuldet scheint. Michaela schildert explizit, dass sie per Moodle von der Uni *da sehr viele Dokumente [...] reingesteckt bekomme[.] (M 295)*, aber auch Sabrinas und Jonas` Verwaltungsanstrengungen verweisen darauf zurück: Sabrina erwähnt ihren großen *Onlinespeicher (S 74)* und die Notwendigkeit, sich eine eigene *Speicherkultur (S 79)* zuzulegen und Jonas schildert seine digitale 'Fließbandarbeit' zur Produktion der eindrucksvollen Anzahl von Lernkarteikarten. Dass auch in den verwendeten Technologien selbst dieser 'Verwaltungsmodus' als *modus operandi* bereits inhärent ist, soll im Ergebniskapitel als These vertiefend diskutiert werden.

Andere den digitalen Lernmedien zugeschriebene Potentiale wie Mobilität, Interaktivität oder Multimedialität werden tatsächlich nur von Michaela und nur auf explizite Nachfrage erwähnt im Zusammenhang mit pandemiebedingter Onlinelehre im aktuellen Sommersemester, wozu sie lapidar anmerkt:

*[...] es is einfacher, man kann mal eben einen Bildschirm teilen, der andere sieht sofort, worum es geht, ahm und man kam gut zusammen, also, das hat jetzt eigentlich auch fest in unser Lernen Eingang gefunden [...]. (M 342-352)*

#### 6.4.5 Reflexion von Selbststudium und Beruf

Spezifische gemeinsame Konstellation bei den drei Interviewten und damit ein weiteres Tertium Comparationis ist deren berufliche Tätigkeit im Bereich der Erwachsenenpädagogik. Die komparative Analyse konzentriert sich nun darauf, ob bzw. wie die Interviewten ihre pädagogische Tätigkeit im Kontext des Selbststudiums thematisieren.

Bei Jonas verschmelzen die beiden Erfahrungswelten, denn seine Beschreibungen des persönlichen Selbstlernens erinnern zuweilen an verallgemeinerbare Lernanleitungen, wie er sie auch an seine Studierenden weitergeben könnte, was er in einer Passage explizit auch so formuliert:

*[...] die Kompetenz aus dem Dozenten rauszuleiern, was ihm wirklich wichtig ist, [...] eine Kernkompetenz, die ich im Studium dadurch gelernt habe. Und wenn jetzt Studierende kommen und sagen, was kommt da in der Prüfung dran? Dann sage ich: ja die richtige Frage, aber fragt nicht, was kommt dran, sondern sagt: ist eher Kapitel eins relevant? Wenn Sie sich entscheiden müssten, würden Sie eher Kapitel eins oder Kapitel zwei abfragen? So, also die Art und Weise, wie man fragt. (J 97-103)*

Während Jonas die Lernerfahrungen aus dem vor zwei Jahren abgeschlossenen Studium in seinen professionellen Wissensbestand und Habitus integriert zu haben scheint, werden differierende Orientierungsmuster bei Sabrina und Michaela deutlich, ebenfalls in Abhängigkeit davon, wie neu oder etabliert die pädagogische Rolle wahrgenommen wird. Michaela ist zeitgleich mit dem Studium und erst vor neun Monaten in die Lehrtätigkeit eingestiegen, bei ihr doppelt oder potenziert sich das biographisch Neue. Entsprechend scheint ihre Irritation über die Rollenwechsel Lehrende vs. Studierende in der Erzählpassage durch, in der sie über ihre Formulierung *Rollenkonflikt* 'stolpert' (vg. Kapitel 6.2.2) und sich verbessert: *oder Rollenwechsel, es war nicht wirklich ein Konflikt (M 207-208)*. Vorwiegend reflektiert sie inhaltliche Überschneidungen zwischen Studium und Beruf (noch) unter dem zeitökonomischen Aspekt, *nicht ganz so doppelt arbeiten (M 200)* zu müssen. Aus dieser Perspektive bewertet Michaela auch die Selbstaneignung digitaler Medien im Selbststudium in Bezug auf den Digitalisierungsprozess an ihrer Pflegeschule:

*Also wenn ich mir vorstelle, ich hätte im Studium nicht so gearbeitet, dann würde sich das, glaube ich, alles gerade etwas schwieriger für mich noch gestalten, da auch noch neu rein zu finden. (M 315-317)*



Eine tiefere Reflexionsdimension der Erfahrungswelten Studium und Lehrberuf zeigt sich bei Sabrina, wenn sie davon erzählt, wie sie als Lehrende um ihre Grundannahmen und ihre pädagogische Haltung ringt und dabei auch an Grenzen stößt:

*das ist wo ich manchmal an meine Grenzen stoße, weil ich merke, mir fehlt da so ein bisschen das Verständnis. Ich muss mich dann immer wieder zurücknehmen, okay, die können das noch nicht, die müssen selber da erst mal rangeführt werden, also irgendwie dann auch back to the roots denen Impulse zu geben [...]. (S 242-246)*

In ihrer Erzählung spiegeln die Berufsschüler ihrer Pflegeschule das 'Schülerinnen-Ich' der geschilderten eigenen Lernbiographie wider. Gleichzeitig ist sie aus professioneller Perspektive in der Lage, ihrer Ungeduld mit der Erkenntnis zu begegnen, wie voraussetzungsvoll selbstgesteuertes Lernen ist und zu reflektieren, dass das im Studium neu kennengelernte didaktische Konzept der Ermöglichungsdidaktik in der Berufsbildung an Grenzen stößt.

## **7. Ergebnisse und Diskussion**

Zur Ergebnissicherung werden die Befunde verdichtend zusammengefasst und mit einer Fokussierung auf die Forschungsfrage nach Alltagspraktiken des Selbststudiums und den damit verwobenen Wissensbeständen diskutiert. Die Interviewpartner\*innen hatten in ihrem wissenschaftlichen Studium vielfältige und individuell unterschiedlich gewichtete Herausforderungen auf inhaltlicher Ebene, auf der Ebene der Lernprozessgestaltung und auf der Ebene der Einbindung des neuen Lebensausschnittes in Privatleben und Beruf zu bewältigen. Schließlich hatten sie auch ihre Lernerfahrungen aus dem Studium in das (ebenfalls neue) pädagogische Berufsfeld zu transferieren und sich dabei auf professioneller wie persönlicher Ebene zu reflektieren.

Offensichtlich wurden diese Herausforderungen von den drei Interviewten erfolgreich bewältigt. Die mit der Aufnahme des Studiums verbundenen Differenzenerfahrungen stellten eine Herausforderung für das Selbst- und Weltverhältnis dar, sie irritierten vertraute Handlungsschemata und Wissensbestände. Diesen setzten sie Neuorientierungen entgegen, die sich vor allem an Effizienz, Leistung und Anerkennung orientierten. Der Preis für diese Anstrengungsbereitschaft deutet sich in den Interviews nur an

(Leistungsdruck, Verzicht auf soziale Kontakte und auf Privatleben) und wird mit dem Verweis auf die erreichten Ziele abgeschwächt. Die anekdotisch eingestreuten Gegenhorizonte von Sabrina und Jonas mit Beispielen widerständigen oder erfolglosen Lernverhaltens (orientiert an der eigenen Biographie, am Beispiel von Kommiliton\*innen oder Lernenden aus dem beruflichen Kontext) heben die eigenen Lernerfolge um so deutlicher hervor. Es werden ausschließlich negative Gegenhorizonte aufgezeigt, die keine produktiven Handlungsalternativen zu den normativen Erwartungen an selbstgesteuertes Lernen aufzeigen. Die auf diese Weise konstruierten Erzählungen scheinen von dem Bedürfnis nach Anerkennung der erbrachten Leistungen geleitet zu sein – und legen die Hypothese nahe, dass auch die Bereitschaft zur Teilnahme am Interview von dieser Intention geleitet war.

Selbstsorgende Orientierungen finden sich bei Michaela, die stabile Freundschaften mit Kommilitoninnen pflegt, mit denen sie ein angenehmes Lernambiente 'zelebriert' und bei Sabrina, die sich auf eine ganze *Menschenkette* (S 143) von unterstützenden und sie entlastenden Familienangehörigen und Freund\*innen stützt. Mit diesen selbstsorgenden Praktiken können die beiden Studierenden offensichtlich auf vertraute soziale Bindungen zurückgreifen, die sie bereits vor ihrem Studium etabliert hatten.

Ein besonderes Augenmerk der Analyse galt den medialen Praktiken des Selbststudiums. Die herausgearbeiteten Befunde sind bemerkenswert, weil sie den innovativen Verheißungen entsagen, die in den Diskursen zur digitalen Transformation in der Bildung anklingen (vgl. Kapitel 3.1.2). Tatsächlich finden sich diese Innovationen nur in einer Interviewpassage, in der Michaela von Praktiken kollaborativer und multimedialer Mediennutzung im pandemiebedingt ausschließlich online stattfindenden Sommersemester berichtet. Ansonsten konnten zwei überaus 'konservative' Orientierungsmuster bezüglich der Nutzung digitaler Medien rekonstruiert werden. Das erste ist der Bezug zu haptisch-manuellen Tätigkeiten, zum 'Werkzeuggebrauch' im Hantieren mit dem Laptop bei Michaela. Sie beschreibt entsprechende Tätigkeiten wie Aufklappen, Ausklicken und 'Mit dem Stift darauf Schreiben', in denen sie sich mit ihrem Arbeitsgerät verbindet. Auch für die Funktion digitaler Tools greift sie auf 'manuelle' Vergleiche zurück, wenn sie etwa beschreibt, mit ihnen könne man Dinge sammeln *wie in nem Ordner, den man in der Hand hat, nur digital* (M 293).

Das zweite 'konservative' Orientierungsmuster im Gebrauch digitaler Medien klingt damit bereits an. Erst auf explizite Nachfrage in den Interviews kommen

diese tatsächlich kaum erzählenswerten, klassischen 'Büro- und Verwaltungsroutinen' des Sammelns, Sortierens und Ablegens in Ordnern zur Sprache, die in der komparativen Analyse (vgl. Kap. 6.4.4) bereits als 'medientechnologische Lernstoffverwaltung' charakterisiert wurden. Diese Tätigkeiten verweisen zum einen auf die Not der Bewältigung eines Zuviel an Lernmaterial. Darüber hinaus aber ist „*habituelles Handeln mit Technik* von den je spezifischen *Kontagionserfahrungen mit dem Quasihabitus der Technik* geprägt“ ( Schäffer, 2013, S. 72, Kursivsetzungen im Original). Schäffer verweist damit auf den von Mannheim eingeführten Begriff der 'Kontagion' mit Dingen<sup>8</sup> und darauf, dass schon in der Technik selbst Habitualisierungen 'verinnerlicht' sind, die dann in den jeweiligen mediengestützten Praktiken zum Ausdruck kommen.

## 8. Fazit

Die Verinnerlichungen bzw. Inkorporierungen normativer Erwartungen an lebenslanges und selbstorganisiertes Lernen konnten mit dem Instrumentarium der praxeologischen Wissenssoziologie herausgearbeitet werden. Die befragten Akteur\*innen entwickelten Ehrgeiz, Selbstdisziplin und Leistungswillen, um diese verinnerlichten Erwartungen im Sinne einer Anpassungsleistung zu erfüllen und die vielfältigen Herausforderungen des Selbststudiums zu bewältigen. Die Befunde dieser Studie zeigen, auf welcher produktive Weise Macht wirksam werden kann, wenn sie sich als gouvernementale Führung der Motivation der einzelnen Akteur\*innen bedient. In den vorliegenden Fällen operiert diese Führung mit Erfolgsversprechen und der Verheißung des beruflichen Aufstiegs in das pädagogische Feld der Berufs- und Hochschulbildung. Dafür unterwerfen sich die bildungsaffinen Interviewpartner\*innen freiwillig den Selbstmanagementpraktiken des Lernens und es deutet sich in den Interviews an, dass sie als Lehrende diese normativen Erwartungen an ihre Schüler\*innen und Studierenden weitertragen und damit vervielfachen werden. Zumindest bei einer der Interviewpersonen deuten sich in der Verbindung von Selbststudium und Lehrpraxis aber auch selbstreflexive Prozesse an. Sie reflektiert selbstgesteuertes Lernen als voraussetzungsvolle Praxis und setzt ihre eigene Lernbiographie dazu in

---

<sup>8</sup> Kontagion als vor aller Begrifflichkeit und Symbolisierung stehende existenzielle Beziehung (vgl. Schäffer, 2013, S. 52)

Beziehung. Um solche Reflexionsprozesse zu initiieren und zu stärken, wäre es erforderlich, institutionell gerahmte und professionell begleitete „Nachdenkräume“ (Cendon, 2017, S. 43) insbesondere in wissenschaftlichen Weiterbildungen der pädagogischer Qualifizierung zu etablieren.

## Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (2016). Lernen und Erwachsenenbildung in Selbsthilfe. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1-13). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9\\_71-1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-20001-9_71-1)
- Altenrath, M., Helbig, C., & Hofhues, S. (2020). Deutungshoheiten: Digitalisierung und Bildung in Programmatiken und Förderrichtlinien Deutschlands und der EU. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17(Jahrbuch Medienpädagogik), 565-594. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.22.X>
- Angermuller, J., & Dyk, S. van. (2010). Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung—Zur Einführung. In *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung: Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen* (S. 7-23). Campus.
- Banscherus, U. (2020). Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Eine institutionentheoretische Analyse internationaler Reformdiskussionen. In W. Jütte & M. Kondratjuk (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven* (S. 113-134). <https://openresearchlibrary.org/content/b54afbf8-95a5-4f2c-900e-34fe457f2f83>
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., & Schrader, J. (Hrsg.). (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016*. wbv Media. <https://doi.org/10.3278/85/0016w>
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung* (S. 119–153). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5)
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Verlag Barbara Budrich.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform* (1. Aufl). Suhrkamp.
- Bröckling, U., & Krasmann, S. (2010). Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien—mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In J. Angermuller & S. van Dyk (Hrsg.), *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen* (S. 23-42). Campus.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“*. <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen>
- Butler, J. (2015). *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung* (R. Ansén, Übers.; 8. Auflage). Suhrkamp.
- Carlson, S., Kahle, L., & Klinge, D. (2018). Wenn Narrationen nicht zustande kommen... Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(2), 239–262. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.05>
- Cendon, E. (2017). Reflexion in der Hochschulweiterbildung. Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2017/2: Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. <https://doi.org/10.4119/unibi/zhwb-2017-02-52>
- Cendon, E. (2020). The Reflective Practitioner? Entwicklung und Reflexion aus Sicht von Weiterbildungsstudierenden. In W. Jütte, M. Kondratjuk, & M. Schulze (Hrsg.), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektive* (S. 225-240). <https://openresearchlibrary.org/content/b54afb8-95a5-4f2c-900e-34fe457f2f83>
- Cendon, E., Elsholz, U., Speck, K., Wilkesmann, U., & Nickel, S. (2020). *Wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen: Herausforderungen und Handlungsempfehlungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“*. Oldenburg: Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-190350>
- Dehnbostel, P. (2008). *Berufliche Weiterbildung*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845267999>
- Deleuze, G., & Rosslar, G. (1993). *Unterhandlungen: 1972 - 1990* (1. Aufl.). Suhrkamp.
- Dohmen, G. (1999). *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen*. BMBWFT.
- Dyrna, J., Riedel, J., & Schulze-Achatz, S. (2018). Wann ist Lernen mit digitalen Medien (wirklich) selbstgesteuert? Ansätze zur Ermöglichung und Förderung von Selbststeuerung in technologieunterstützten Lernprozessen. In Th. Köhler, E. Schoop, N. Kahnwald (Hrsg.), *Gemeinschaften in neuen Medien. Forschung zu Wissensgemeinschaften in Wissenschaft, Wirtschaft, Bildung und öffentlicher Verwaltung* (S. 155-166). TUDpress.

- Europäische Kommission (2006). *Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu der „Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen – Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft: Förderung des Unternehmergeistes in Unterricht und Bildung“*. KOM(2006) 33 endg. (2006/C 309/23).
- Evers, H. (2009). Die dokumentarische Methode in interkulturellen Forschungsszenarien. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), 48 Absätze. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901478>.
- Faulstich, P. (2010). Von der „Universitären Erwachsenenbildung“ zur „Wissenschaftlichen Weiterbildung“. Von der Hochschulreform in den siebziger Jahren über die Vereinigung von AUE und AUW bis heute. *DGWF, Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (Hrsg.): Hochschule & Weiterbildung. 40 Jahre AUE/DGWF*, 30-35.
- Felden, H. von. (2020). *Identifikation, Anpassung, Widerstand: Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens*. Springer VS.
- Flick, U. (2011). Das Episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit* (S. 273-280). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17)
- Forneck, H.-J. (2002). Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 242-261. URN: urn:nbn:de:0111-opus-38322
- Forneck, H.-J., & Wrana, D. (2005). *Ein parzelliertes Feld: Eine Einführung in die Erwachsenenbildung*. Bertelsmann.
- Foucault, M. (1988). Für eine Kritik der politischen Vernunft. Aus dem amerikanischen Englisch von Claus-Dieter Rath. *Lettre International*, 1988(1), 58-66.
- Foucault, M. (2000). Die Gouvernementalität. In *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (1. Auflage, S. S. 41-67). Suhrkamp.
- Foucault, M. (2017). *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften* (24. Auflage 2017). Suhrkamp.
- Foucault, M., Honneth, A., & Saar, M. (2016). *Die Hauptwerke* (4. Auflage). Suhrkamp.
- Foucault, M., & Lemke, T. (2005). *Analytik der Macht* (D. Defert, F. Ewald, & J. Lagrange, Hrsg.; R. Ansén, M. Bischoff, H.-D. Gondek, H. Kocyba, & J. Schröder, Übers.; 1. Auflage). Suhrkamp.

- Hanft, A., Pellert, A., Cendon, E., & Wolter, A. (2016). *Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung: Bd. Band 3* (S. 7-18). Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2020). *Glossar: Selbststudium*. <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/selbststudium/>
- Honneth, A. (Hrsg.). (2002). *Befreiung aus der Mündigkeit: Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Campus-Verlag.
- Kless, E. (2017). Einstellung von Lehrenden zum Selbststudium. *die hochschullehre*, 3. [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)
- Klingovsky, U. (2009). *Schöne Neue Lernkultur: Transformationen der Macht in der Weiterbildung; eine gouvernementalitätstheoretische Analyse*. Transcript.
- Klingovsky, U. (2017). Selbstsorgendes Lernen in Hochschule und wissenschaftlicher Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, 2017/2: Lernen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. <https://doi.org/10.4119/unibi/zhwb-2017-02-56>
- Kluge, F., & Seibold, E. (1995). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (23. erw. Aufl.). de Gruyter.
- KMK. (2000). *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder v. 13./14.04.2000*. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_04\\_14\\_Selbstgesteuertes\\_Lernen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_04_14_Selbstgesteuertes_Lernen.pdf)
- Küstners, I. (2009). *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen* (2. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lemke, T. (2007). *Gouvernementalität und Biopolitik* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition: Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08259-8>
- Lobe, C. (2020). Teilnehmer- und Adressatenforschung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 353-368). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_18)
- Ludwig, J. (2012). Lehr-Lernsettings. In Burkhard Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 516-529). Budrich.
- Mann, T. (1954/2011). *Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull: Der Memoiren erster Teil*. Fischer Taschenbuch Verlag.



- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenssoziologie* (S. 91-154). Luchterhand.
- Meyer-Drawe, K., & Fischer, M. (1990). *Illusionen von Autonomie: Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. P. Kirchheim.
- Münste-Goussar, S. (2016). *(e)Portfolio—Eine pädagogische Technologie des Selbst* [Flensburg]. <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/muente-goussar/diss-muentegoussar-zhb.pdf>
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4). <https://www.degruyter.com/view/journals/zfsoz/32/4/article-p282.xml>
- Reckwitz, A. (2016). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. transcript.
- Reckwitz, A. (2017). Subjektivierung. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie* (S. 125-130). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_21)
- Rothe, D. (2009). Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm: Der deutsche bildungspolitische Diskurs in gouvernementalitätstheoretischer Perspektive. In P. Alheit & H. von Felden (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 89-110). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91520-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91520-3_6)
- Schäffer, Burkhard. (2012). Gruppendiskussionsverfahren und Focus Group. In Burkhard Schäffer & O. Dörner (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 347-362). Budrich.
- Schäffer, Burkhardt. (2013). „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur dokumentarischen Interpretation der generationenspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & Savigny, E. von (Hrsg.). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. Routledge.
- Schmid, C., Maschwitz, A., Wilkesmann, U., Nickel, S., Elsholz, U., & Cendon, E. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung in Deutschland -Ein kommentierter Überblick zum Stand der Forschung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 41, 10-35.

- Schroer, M. (2006). Selbstthematization. Von der (Er-)Findung des Selbst und der Suche nach Aufmerksamkeit. In G. Burkart (Hrsg.), *Die Ausweitung der Bekenntniskultur—Neue Formen der Selbstthematization?* (S. 41-72). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90288-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90288-3_2)
- Seufert, S., Guggemos, J., & Moser, L. (2019). *Digitale Transformation in Hochschulen: Auf dem Weg zu offenen Ökosystemen*. 85-107. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-14-02/05>
- Sternfeld, N. (2009). *Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Turia + Kant.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.). (2018). *Digitale Souveränität und Bildung: Gutachten* (1. Auflage). Waxmann.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4/2011), 8-35.
- Wolter, A., & Schäfer, E. (2018). Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung – Von der Universitätsausdehnung zur Offenen Hochschule. In M. Apelt, I. Bode, R. Hasse, U. Meyer, V. V. Groddeck, M. Wilkesmann, & A. Windeler (Hrsg.), *Handbuch Organisationssoziologie* (S. 1-28). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7\\_1-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_1-1)
- Wrana, D. (2006). *Das Subjekt schreiben: Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung - eine Diskursanalyse*. Schneider.
- Wrana, D. (2014). *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung* (1. Auflage. Originalausgabe). Suhrkamp.
- Wrana, D., & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidungsdiskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 20. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702206>.

# Anhang

## Anhangverzeichnis

<b>I. Transkriptionen der Interviews</b> .....	<b>68</b>
I.1 Transkriptionslegende .....	68
I.2 Transkription Sabrina .....	69
I.3 Transkription Michaela .....	70
I.4 Transkription Jonas .....	71
<b>II. Auswertungen der Interviews</b> .....	<b>72</b>
<b>II.1 Interview Sabrina</b> .....	<b>72</b>
II.1.a Nacherzählung des Interviews .....	72
II.1.b Tabellarische formulierende Interpretation .....	77
II.1.c Zusammenfassende formulierende Interpretation .....	80
<b>II.2 Interview Michaela</b> .....	<b>82</b>
II.2.a Nacherzählung des Interviews .....	82
II.2.b Tabellarische formulierende Interpretation .....	88
II.2.c Zusammenfassende formulierende Interpretation .....	90
<b>II.3 Interview Jonas</b> .....	<b>92</b>
II.3.a Nacherzählung des Interviews .....	92
II.3.b Tabellarische formulierende Interpretation .....	96
II.3.c Zusammenfassende formulierende Interpretation .....	98
<b>III. Versicherung</b> .....	<b>122</b>

# I. Transkriptionen der Interviews

## *I.1 Transkriptionslegende*

dann habe <u>ich</u> ...	betonende Äußerung
viel[	Wortabbruch
@.@	Lachen
@ so was @	lachend gesprochene Äußerung
(...)	unverständliche Äußerung
...	Pausen (ca. 1sec. pro Punkt)
...wieder weg. ↳ Und warum bist ...	sich überschneidende Äußerungen zwischen Interviewer und Interviewtem

## ***1.2 Transkription Sabrina***

1 [Einleitender Smalltalk und Vorinformationen]

2 I: Okay, S., was fällt dir also spontan zum Thema Selbstlernen ein, was kannst du davon erzählen?

3 S: Ja also da  
4 kann ich sagen also das erste Mal oder ich sage mal der Zeitpunkt, an dem das Selbstlernen für mich so  
5 Priorität bekommen hat, das erste Mal war tatsächlich in meiner ursprünglichen Berufsausbildung. Da hat mich  
6 auf einmal so ein bisschen der Ehrgeiz gepackt @.@ also sag ich mal. Also ich war in der Schule, immer joaa  
7 solide, kann man sagen, aber habe nicht großartig mit mit Eigeninitiative gegläntzt, sondern hab das so ein  
8 bisschen low budget irgendwie das Abitur gemacht und da halt gut @durchgekommen@, wenig Aufwand aber  
9 hatte da auch nie die Ambitionen jetzt in der regulären Schulzeit großartig, sag ich mal selbstgesteuert was zu  
10 machen. Und das kam dann tatsächlich in der Berufsausbildung also ich hab eine Ausbildung gemacht zur  
11 Gesundheits- und Krankenpflegerin oder Krankenschwester ehemals benannt. Und ja, da packte mich  
12 tatsächlich der Ehrgeiz, ich glaube, es lag dann einfach auch daran, dass das einfach mein Thema war. Thema  
13 Medizin, also es waren nicht mehr diese vorgegebenen Schulfächer die du machen musst, sondern das war  
14 das, was ich mir bewusst ja selber ausgesucht hatte, diese Ausbildung, was thematisch einfach total mein  
15 Interesse gewesen ist und hab ich dann ganz, ganz viel angefangen, auch selbstgesteuert zu machen. Ich sag  
16 mal, ich sag heute immer zu unseren Schülern, ihr müsst lernen über den Tellerrand hinaus zu gucken, wir  
17 können euch nur ein Teil des des Inputs hier geben und anbieten und was ihr da irgendwie mit macht, da gehört  
18 ganz viel Eigeninitiative dazu. Das habe ich in der Ausbildung tatsächlich angefangen und dann eben  
19 fortführend jetzt ganz viel selbstgesteuert gemacht durchs durch meinen Berufswechsel in die Lehre, das heißt,  
20 sich auch Themen ja selbstgesteuert, autodidaktisch manchmal ähm anzueignen, um dann eben auch in der  
21 Lehre das zu vermitteln. Und jetzt einfach ganz extrem in meinem Studiengang. Er sei das heißt also wie  
22 vergangenen knappen zwei Jahre ist das natürlich immer Nummer eins gewesen und ich muss sagen ähm mir  
23 hat das Biografische vorher, was ich dir gerade erzählt habe, für das Studium total geholfen. Als ich glaube  
24 ähm, ich habs super hinbekommen jetzt im Studium mich selbst zu organisieren, mich zu strukturieren, mir  
25 Zeitpläne zu machen so ich habe im ersten Semester angefangen, okay, sind die Semesteraufgaben, wie lange  
26 hast du für was Zeit, damit du auch irgendwie noch 'n Puffer hast und fertig wirst am Ende. Ähm bedingt  
27 natürlich auch durch das Stipendium, dass man da jetzt nichts großartig vor sich herschieben wollte und ja auch  
28 nicht kann, sondern just in time, dann auch Aufgaben ja fertig haben musste. Ähm ja und viel eben ist ja auch  
29 letztendlich bei uns reine Online-Geschichten erst mal sind wir haben ja auch nur zweimal Präsenzen im im  
30 Jahr und war da dann das Thema selbstgesteuertes Lernen also einfach tagtäglich wirklich an der  
31 Tagesordnung.

32  
33 I: Wenn du so an eine typische Selbstlernsituation denkst, was für Bilder kommen dir da?

34 ↳ S: @.@ also als erstes, was  
35 echt total assoziativ ich einmal kurz in mir aufploppen lasse, ist das wissenschaftliche Arbeiten. Ähm, es ist so  
36 dass ich kein Bachelorstudiengang vorweg habe, sondern ich an der Uni xxxxx im Rahmen einer  
37 Eignungsprüfung für den Masterstudiengang genommen wurde, waren fünf oder sechs Tage die ich da machen  
38 musste. Das heißt dieses Thema wissenschaftliche Arbeiten, wissenschaftliches Schreiben ect. pp. n i e bei mir  
39 einfach der Bachelorstudiengang ist. Na und dann steigt man auf einmal so in einen Masterstudiengang ein, wo  
40 die sagen, hm (zuckt mit den Schultern) das musst du jetzt irgendwie mitbringen, ne, muss die jetzt irgendwie  
41 auf die Kette kriegen. Und also, das ist so was mir dazu immer sofort einfallen würde, ähm sich da eben  
42 einzuarbeiten. Ich hab dann angefangen, eben natürlich durch die Studienbriefe an sich, wo man schon mal ein  
43 Beispiel bekommt, okay wie's funktioniert irgendwie, Publikation, wie handhaben die das hier in den  
44 Studienbriefen? Leider muss man sagen, dass die Studienbriefe der Uni xxxxx da gar nicht so ein gutes Vorbild  
45 sind @.@ Äh aber gut, habe ich mir eben selber Literatur besorgt ähm zu diesem Thema wissenschaftliches  
46 Schreiben, wissenschaftliches Arbeiten, hab viel gelesen, ja klar, das Internet genutzt, google scholar dann  
47 einfach mal da diese Publikationsweisen abgefragt. Und ja, da versucht mir so einen eigenen Stil äh für mich zu  
48 entwickeln. Und war in den Feedbacks, also von Hausarbeit, Fallarbeit und was wir so schreiben mussten, auch

49 immer sehr sehr gut ähm bewertet worden ist, also es scheint mir gelungen zu sein.

50 I: Ja, also, stelle ich mir das so vor du hast dich mit ganz viel Literatur umgeben, du hast die Studienbriefe,  
51 die sind auch print, also traditionelle Studienbriefe?

52 ↳ S: die kann man sich ausdrucken, die sind erst einmal als PDF. Aber  
53 ich habe sie mir dann ausgedruckt,

54 ↳ I: Ja, genau, und hast dir dann Fachliteratur gesucht. Und jetzt stelle ich mir vor,  
55 du hattest einen Schreibtisch mit ganz vielen Büchern um dich herum?

56 ↳S: ja, genau, hier zum Beispiel @(zeigt)@  
57 ↳ I: @..@ Und  
58 dann sagtest Du der Computer hatte schon auch Bedeutung oder das virtuelle Lernen und Recherchieren. Ja,  
59 das heißt du hast du auch viel mit dem Computer gearbeitet?

60 S: Genau, das erste Mal auch im Kontext dann  
61 über den Uni-Zugang hab ich die Online-Ressourcen genutzt, also sprich den Springer-Link halt eben, über  
62 über unsere Uni. Ich liebe eigentlich die Präsenzbibliothek, aber es ist natürlich in K., das sind von mir 800  
63 Kilometer, da komm ich nicht mal eben hin. Nein, das heißt, es ist auch so ein neuer Schwerpunkt geworden,  
64 wenn es um das Digitale geht. Tatsächlich mit mit eBooks, mit Online, Onlinere Ressourcen und da muss ich  
65 sagen, soll ich, also habe ich vor`m Studium nie gemacht Ja, da gab es immer diese klassischen physischen  
66 Bücher, sag ich jetzt mal, und es hat sich aber für mich jetzt im Laufe des Studiums wirklich zu so einer kleinen  
67 Liebelei entwickelt. Also ich mag das mittlerweile super gerne mit diesem äh äh Formaten digital zu arbeiten,  
68 weil es natürlich auch Vorzüge hat. Also wenn ich jetzt auf der Suche nach einem bestimmten Begriff, sag ich  
69 mal innerhalb des Buchs, dann hast du einfach diese Suchfunktion. Ja, du hast ja Texte viel schneller bewältigt.  
70 Früher hast du dich dann irgendwie mit den Abstract befasst und hast geguckt, steht da überhaupt irgendwas  
71 drin, was ich brauche? Und ich finde in diesem Digitalformaten über diese Suchfunktion kriegst du natürlich  
72 Bücher und Texte viel schneller ich sag mal begriffen und und und. Zu gucken ist das überhaupt was das ich  
73 jetzt für mich gerade auch brauche das heißt Ähm, ich habe hier Bücher stehen ganz viele, gar keine Frage.  
74 Aber ich glaube, mein mein Onlinespeicher mit eBooks ist mittlerweile viel, viel größer.

75 I: Ah, okay, das wäre  
76 jetzt meine Frage gewesen, wenn du so viel erstmal so viel gelesen und rezipiert hast, wie hast du das für dich  
77 strukturiert oder für dich festgehalten, dokumentiert?

78 S: Ich habe mir tatsächlich also, wenn es jetzt um das  
79 Digitale geht, ähm mir einfach so eine @..@, ich sag mal Speicherkultur zugelegt, ich weiß nicht, ähm, ich  
80 habe mir halt überlegt auf meinem Rechner vor Ort, wie organisiere ich mich? Da bin ich tatsächlich erst mal  
81 semesterweise vorgegangen. Also, ich habe quasi mittlerweile Semester-Ordner bei mir auf dem Laufwerk, und  
82 innerhalb der Semestern bin ich dann modulweise vorgegangen, für so, wir haben so Einsende[, also halt so  
83 Einsendeaufgaben. Beziehungsweise im achten Semester hatten wir die Fallarbeit. Dann gab es einen  
84 Extraordner Fallarbeit. Dann kamen die Hausarbeit extra Ordner und jetzt am Ende Masterarbeiten und  
85 innerhalb dieser Kategorien hab ich dann wiederum Unterordner gebildet. Und jetzt für die Masterarbeit da  
86 musste ich noch mal so ein bisschen switchen. Ich muss sagen, ich arbeite nicht mit Citavi, kann ich vielleicht  
87 auch gleich einmal vorwegnehmen. Ähm, habe ich mich technisch irgendwie nie eingearbeitet, muss ich hab's  
88 mal versucht. Aber irgendwie, man muss es ja auch gescheit befüllen, weil sonst kommt auch nichts Richtiges  
89 am Ende bei raus @...@. Und ich habe an ähm mir so eine Arbeitsweise angewöhnt also wenn ich in meiner  
90 Masterarbeit neue Quelle irgendwie habe mache ich den Beleg im Text und switch dann sofort ins  
91 Literaturverzeichnis um, trag also händisch quasi ein und nutze dann in Sachen Speichern auf dem Laufwerk,  
92 zu die Masterarbeiten musste ich noch einmal umswitchen, weil die Literatur natürlich viel viel mehr war als die  
93 Semester zuvor. Un d da bin ich jetzt dazu übergegangen, ähm also ein eBook genau so abzuspeichern wie ich  
94 es quasi auch im Literaturverzeichnis anführe, also Autor, Titel. Und dann finde ich eben auch ganz ganz  
95 schnell, wenn ich den Kurzbeleg hab, keine Ahnung, Schmidt 2018, dann weiß ich ja ungefähr okay, das war  
96 das und das Buch und dann kann ich es direkt auf meinem Laufwerk suchen. Ich musste mir ein gutes System

97 überlegen, wie ich mich digital auf meiner Festplatte organisiere.  
98  
99 *I: Ja, du bist gut strukturiert, das hört  
sich alles sehr, sehr klar und strukturiert an. Bist du so Mensch, der strukturieren kann?*  
100 S: @Ja, total!@ Also  
101 das ist was, ich hab da sicherlich mein eigenes System. Aber das hat jeder, da kommt ein anderer vielleicht gar  
102 nicht unmittelbar mit klar, aber ich brauche das, also ich bin kein, also wenn ich da irgendwie jetzt drei Stunden  
103 irgendetwas suchen müsste würd ich blöd werden, @ja@. Und ich habe Gott sei Dank, glaube ich, auch ein  
104 ganz guten Gedächtnis, viel weiß ich dann, ah wart mal, das stand da oder hab irgendwie dann so ein Bild dazu  
105 im Kopf. Weiß dann, ah komm, das war die Abbildungen in dem und dem Buch und guck dann nochmal rein.  
106 Und ja, ich brauch absolut diese ganz klare Struktur um dann auch effektiv, auch zeiteffektiv arbeiten zu  
107 können. Das ist ja, das sagtest du ja auch, es ist eben alles nebenher, neben, neben dem daily business, neben  
108 Familie, neben Hund, der gerade neben mir schläft und neben Mann und was man alles so hat und dann muss  
109 das einfach auch fluppen, sag ich mal, dann muss das funktionieren wenn man dann was tut.  
110 *I: Ja, das  
interessiert mich jetzt noch weiter. Da frage ich jetzt noch weiter nach weil, wie schaffst du das mit der  
Strukturierung zum Beispiel zeitlich. Hast du feste, hast du da feste Lernzeiten für dich nutzen konntest, die du  
für dich freihalten konntest, oder wie hast du dich so zeitlich strukturiert, neben all den anderen Anforderungen  
um dich drumherum?*  
115 S: Also war auch ein tatsächlicher Wandel drin. Äh, grundsätzlich muss ich einmal  
116 sagen, ich habe eine halbe Stelle, ich arbeite 19,25 Wochenstunden, auch ganz bewusst innerhalb des  
117 Studiums. Ich wollte schon erhöhen, ich hatte das Angebot und hab gesagt, nee Leute, komm, lasst mich mal  
118 das Studium zu Ende bringen, dass ist jetzt im Moment ganz gut so mit der Arbeitsbelastung. Im ersten  
119 Semester war es dann so, da gab es nur die reinen Einsendeaufgaben, und da habe ich dann tatsächlich, ich  
120 sag mal, am späten Nachmittag angefangen, ja, teilweise bis abends 22, 23 Uhr an den Aufgaben gesessen. Es  
121 ist aber so, als ich ein Mensch bin, der echt seinen Schlaf braucht und ich werde total ungenießbar, wenn ich  
122 den nicht bekomme. Und wenn ich um 23 Uhr abends ins Bett gehe und morgens um halb sechs aufstehe, das  
123 klappt nicht. Und das hab ich schnell gemerkt, dass das nicht funktioniert. Und hab mein System dann quasi ein  
124 bisschen umgestellt und hab dann tatsächlich, bin dazu übergegangen, wenn ich also Hause bin, mein Sohn  
125 zunächst erst einmal war er noch im Kindergarten, habe ich ihn abgeholt. Wir haben dann erstmal Mittag  
126 zusammen gegessen und bin dann gleich am Nachmittag, sag mal 13, 14 Uhr angefangen, mit den  
127 Studienaufgaben. Und da zu gucken eher sag ich mal auch 19, 20, vielleicht mal 21 Uhr, dann aber auch den  
128 Hammer fallen zu lassen. Ich muss sagen tatsächlich tagtäglich, kann man fast sagen über die letzten zwei  
129 Jahre, klar, man hätte das Studium mit Sicherheit auch mit weniger Aufwand betreiben können. Bin ich nicht der  
130 Typ für, wenn ich was mach, dann will ich das gut machen. Ich habe da so meine eigenen Ansprüche, sag ich  
131 mal. Das Ganze ist nur überhaupt möglich gewesen, weil ich über ein perfektes familiäres Netzwerk verfüge.  
132 Das heißt, mein Sohn ist, der wird jetzt acht, das heißt zu Studienbeginn war er sechs bzw. fünf und wurde  
133 sechs. Äh mittlerweile geht es super, ne, die haben halt mal ne Spielverabredung. Das heißt, ich gucke auch  
134 irgendwie, dass er nachmittags dann irgendwie beschäftigt ist, entweder hier ein Spielfreund oder er ist  
135 irgendwo. Dann habe ich eine tolle Oma für ihn, die ganz ganz viel mit ihm macht. Meine Schwester, ich habe  
136 eine eineiige Zwillingsschwester die wohnt 50 Meter neben mir, ist auch immer da und ich habe den perfekten  
137 Ehemann, der mir wirklich die letzten anderthalb oder eindreiviertel Jahre einfach den Rücken freigehalten hat  
138 und ich hier echt mega was reißen konnte, und das wäre ohne ihn alles so in dieser Form in dieser Ausprägung  
139 nicht möglich gewesen, das muss man ganz klar sagen.  
140 *I: Okay, das ist sehr spannend, da tut sie ja  
ganz ganzes Umfeld auf. Also auch am Selbststudium hängen dann noch ganz viele andere Menschen mit  
dran?*  
143 S: Ja, ja, richtig, genau. Eine ganze Menschenkette also bis hin zu Patentanten des Kindes, Freundinnen.  
144 Ach, ich ich also, ich hab es mal so ein bisschen rekapituliert für die Masterarbeit, grade so für die Danksagung,



145 die da ja so klassischerweise mit drinsteht und da ist mir das einfach noch mal, (.) jetzt klingelt mein Handy, (...)  
146 da ist mir das einfach noch mal bewusst geworden, ja, wieviel Menschen da tatsächlich eigentlich ich sag mal  
147 beflügelt mit mir zusammen studiert haben @.@, welche noch irgendwie beteiligt waren. Das war das ist richtig  
148 krass.

149 *I: Ja, kommt mir bekannt, ja! (.) Gut, ähm, und ich hab gerade rausgehört, du bist nicht nur sehr*  
150 *strukturiert, sondern auch sehr ehrgeizig.*

151 ↳ S: Mhm, ja, bin ich, glaube ich. Hat sich tatsächlich aber auch erst mit der den  
152 Anspruch. Ich hab nie großartig was getan und es war eine solide Leistung, sicherlich hätte ich das Abitur auch  
153 besser werden können, war es jetzt einfach @nicht@. Äh und mit der Ausbildung kam das einfach, dass ich  
154 irgendwie gemerkt habe, okay, wenn du selbstgesteuert was tust, wenn du selber dich hinsetzt, und und und  
155 lernst für deine Klausuren, für die Inhalte, kamen die ersten guten Ergebnisse oder ersten Erfolgserlebnisse, da  
156 war so eine Flamme entfacht, irgendwie in mir wo ich gedacht hab ach guck mal die Klausur, da hast du jetzt  
157 wieder so ne gute Note. Rückblickend auf so über das Studium muss ich sagen, es kann auch belastend sein.  
158 Also mich nervt das teilweise schon. Mittlerweile bin ich da ich will mal sagen fast schon verbissen, also ohne  
159 dass das jetzt eher negativ konnotiert ist aber, dass ich manchmal denk, wär auch schön, wenn man mal Fünfe  
160 gerade sein lassen könnte, ja, also Kommilitonen, die man dann irgendwie hat, ohh, ich will hier nur  
161 durchkommen und was da am Ende draufsteht, ist mir so egal, ich mein auch schön so eine Einstellung @.@  
162 für mich @aber nicht@ das heißt, ja, das setzt ein auch manchmal unter Druck. Also dieser Ehrgeiz, diese  
163 selbst gesteckten Ziele, das ist schwierig manchmal, kann ich zugeben.

164 ↳ I: Hm (..) ja, genau da wollte ich jetzt nochmal  
165 nachfragen, so die Kehrseite der Medaille. Was waren so, oder sind nur die wichtigsten Hürden und  
166 Hindernisse, auf die du stößt?

167 S: Ja das sind tatsächlich meine eigenen Ziele, die ich mir stecke. Also die, die  
168 Ergebnisse, die ich mir selber vornehme. Tatsächlich muss ich sagen auch so ein bisschen, als das mit dem  
169 SBB-Stipendium geklappt hatte, mich das auch unter Druck gesetzt hat, weil das natürlich, die wollen ja, na,  
170 dass du so irgendwie just in time fertig wirst und nicht so von wegen ach komm hier, das Modul mach ich  
171 nächstes Semester, sondern da ist natürlich irgendwie un äh äh der Weg klar formuliert, un da hab ich gedacht,  
172 oh ja, noch so ein Grund, na, wo ich mir selber ja schon so viel Druck mache war das ja noch mal irgendwie on  
173 top so ein Reglement was das ja auch so verlangt. Ja und das war teilweise schwierig. Was ich extrem  
174 schwierig fand, das ist, dass es berufsbegleitender Fernstudiengang ist. Nun habe ich ganz schnell gemerkt in  
175 den ersten Wochen des ersten Semesters, dass eine Anknüpfung an Mitstudierende fehlt. Also Kontakt zu der  
176 Uni sag ich jetzt mal nicht, also unsere wissenschaftlichen Mitarbeiter, wenn du eine E Mail schreibt, hast du  
177 flink eine Antwort, darum geht es nicht. Aber es geht darum, du bearbeitest die Aufgabe und bleibst irgendwie  
178 stecken, hast selber ein Problem, da hast du keinen Mitstudierenden neben dir wo du sagen kannst, was  
179 machst denn du, wie hast du das jetzt gelöst oder zum Professor hin gehen und können Sie mir da vielleicht  
180 noch mal helfen? Gibts jetzt nicht die Möglichkeit. Das war tatsächlich das zweite große Probleme und das hat  
181 extrem schnell im ersten Semester dargestellt. Deswegen die erste Präsenz in Kaiserslautern, da haben wir alle  
182 gemerkt, wie sehr wir eigentlich danach lechzten, als ich glaube, das ging etwa 90 Prozent der Mitstudierenden  
183 so, ja diese fehlende Anbindung, die fehlenden Kontakte und äh, als als das Studium losging, wir wurden  
184 freigeschaltet auf einer Onlineplattform, aber du kanntest ja auch noch niemanden, das heißt, du hattest noch  
185 nicht mal die Möglichkeit, irgendjemanden zu kontaktieren. Also, ich hab dann angefangen, weil die  
186 Onlineplattform bei Fragen so Foren zu eröffnen gab es dann die ersten Kontakte. Aber mit der ersten  
187 Präsenzveranstaltung, ich war damals im Februar unterwegs, kannte man ja endlich mal persönlich Leute und  
188 dann und dann natürlich sofort, gib mal deine WhatsApp-Nummer und lass mal ne Gruppe, und also, wie sehr  
189 man das eigentlich braucht, n`Austausch untereinander. Es war eigentlich mit das größte, nein das würde ich  
190 nicht sagen, aber es war ein ein Erschwernis.

191 *I: Und hast du diese Kontakte, die so mehr so informell*  
192 *wahrscheinlich liefen so per WhatsApp, hast du das dann weiter gepflegt?*

193 S: Tatsächlich ja, ja, sagen wir mal so, Leute kommen und gehen, gar keine Frage, man musste dann immer so  
194 ein bisschen gucken, inwieweit ist das auch ergiebig? Und ich kann mittlerweile sagen, ich hab zwei  
195 Mitstudierende, die eigentlich schon ein Semester weiter sind, aber eben bisschen hinterherhängen mit bin  
196 witzigerweise eben so synchron die Fallarbeit geschrieben hab. Nun haben wir so in die Hausarbeit  
197 geschrieben, und jetzt sind wir zu dritt in der Masterarbeit ein Dreiergestirn. Was ich habe, mit denen ich auch  
198 möglich regelmäßig telefoniert oder wenn man sagt ich habe ein Problem, können wir mal eben irgendwann  
199 dann mal schnell telefonierten Die wohnen halt beide in Bayern, da ist Treffen schwierig. Und dann hatte ich  
200 einen Mitstudierenden aus der Gegend, wo sich auch tatsächlich ein persönlicher Kontakt ergeben hat, also  
201 man stellte eben über die Onlineplattform fest, Mensch, eigentlich sind wir nur 50 Kilometer auseinander. Wäre  
202 ja toll, so eine Lerngruppe. Es hat aber einfach von der Arbeitsweise nicht gepasst, ich habe dann feststellen  
203 müssen, dass der einfach irgendwie gar nix gemacht hat. Und am Ende des Semesters eine Woche vorher  
204 schrieb, kannst mir mal deine Ausarbeitung rüberschicken, wo ich dann im Semester irgendwann gedacht  
205 habe, das is irgendwie komisch. Dann hat sich das dann irgendwie verlaufen, tatsächlich. Und die nächste  
206 Kommunikation so im Semester glaube ich so immer zweiten Semester hat sich dadurch ergeben, erst mal über  
207 über Einsendeaufgaben, die wohnt in Berlin, und es ist auch bis heute, das ist auch diejenige, mit der ich jetzt  
208 am Wochenende die Ausarbeitung in Berlin gemacht habe für meine Masterarbeit. Deshalb bin ich auch  
209 hingefahren, und wir telefonieren auch regelmäßig, als ich sag mal vier Mitstudierende, wo absolut  
210 regelmäßiger Kontakt draus entstanden is.

211 *I: Schön, also genau, so, der Aspekt soziale Kontakte wo du*  
212 *sagst, das ist schon auch ein wichtiger background, das ist wichtig das zu haben?*

213 S. Total, für den  
214 Austausch einfach für die, die das erste gemeinsame Brainstorming um einfach noch mal, die  
215 Erwachsenenpädagogen sprechen ja immer von Brillen die du selber aufhast bei der Bearbeitung, und dann  
216 nochmal einen anderen Blickwinkel drauf zu kriegen, natürlich auch fachlicher Austausch. Das sind teilweise, oh  
217 man, kannst du mir mal helfen? Wie echt? Ha ja, also auch ganz praktische Beispiele. Und das war wichtig.  
218 Ganz ganz wichtiger Aspekt!

219 *I: Hm, (...) und jetzt interessiert mich noch, wie ist dein Lernen jetzt in dem Studium*  
220 *Erwachsenenbildung gekoppelt mit deiner Arbeit, wo du ja in der Erwachsenenbildung als Lehrende, bist in der*  
221 *anderen Rolle. Wie, gibt es da so Wechselwirkungen? Oder ist das eher getrennt voneinander? Wie nimmst du*  
222 *das wahr?*

223 S: Also erst mal ist es ja so, die K.s haben ja so ihre eigene Form, wie sag ich mal, die sind da ja sehr  
224 Rolf Arnold und ermöglichungsdidaktisch sag ich mal fixiert, also die Ermöglichungsdidaktik ist etwas, das ich  
225 im Rahmen des Studiums eben ganz neu kennengelernt hab. Ich selber bin ja in der Ausbildung tätig, in der  
226 Gesundheits- und Krankenpflege, das heißt, das ist nicht klassischerweise Erwachsenenbildung, auch wenn ich  
227 es natürlich mit jungen Erwachsenen zu tun habe. Es ist eine Ausbildung. Nichtsdestotrotz habe ich einfach  
228 versucht Erkenntnisse aus dem Studium jetzt im Bereich der Ermöglichungsdidaktik zum Beispiel auch in die  
229 Ausbildung zu transferieren. Das ist einfach eine ganz andere Form, eine Didaktik, die den Teilnehmer eben  
230 total fokussiert, ja, die Lernen ermöglichen will, die von dieser Vermittlungsfunktion ja total abrückt und sagt,  
231 also eine reine Wissensvermittlung ist sowieso mal gar nicht möglich. Es ist eine Didaktik, die ja auch  
232 neurobiologische Erkenntnisse verfolgt, ich für mich persönlich total eingängig finde, weil ich glaube, wenn ich  
233 so nochmal an meinen Werdegang denke, hat in der Schule auch nicht funktioniert, ja, Vermittlungsfunktion.  
234 Und ich glaube erst mit dem Tag, wo man selber anfängt auch was zu tun, also selbstgesteuert tätig wird, hat  
235 das einen ganz anderen Lerneffekt am Ende für mich als den Lernenden. Das heißt, ich habe ganz viel versucht  
236 mitzunehmen, ähm, auch faktisch dann tatsächlich Studieninhalte umzusetzen. Was ich merke, und das ist  
237 vielleicht gar nicht so einen Vorteil, das selbstgesteuerte Lernen, was ich ja nun wirklich ausbauen musste,  
238 spätestens mit dem Studium, äh, verlange ich tatsächlich von unseren Auszubilden. Ich stelle immer wieder  
239 fest, die können das nicht. Das ist ein Klientel, die ja diese pure Vermittlung gewohnt sind, die kommen aus der  
240 Schule, haben ihren Realschulabschluss, haben ihr Abitur, haben noch nichts anderes im Leben kennengelernt

241 als ein Lehrender, der Frontalunterricht hält mit seiner klassischen Powerpoint und wo die Auszubildenden, ich  
242 sage immer die sitzen da und denken, ich sei in der Lage, die Gehirne einmal aufzuklappen, mit der Gießkanne  
243 den Inhalt reinzukippen, und dann mache ich das wieder zu und dann wissen die das alles, ja, und das ist wo  
244 ich manchmal an meine Grenzen stoße, weil ich merke, mir fehlt da so ein bisschen das Verständnis. Ich muss  
245 mich dann immer wieder zurücknehmen, okay, die können das noch nicht, die müssen selber da erst mal  
246 rangeführt werden, also irgendwie dann auch back to the roots denen Impulse zu geben, wie sie sich denn  
247 selber organisieren können, strukturieren, wie man selbstgesteuert was machen kann. Und das ist tatsächlich  
248 also dann ein Aspekt, der meine tägliche Arbeit mit dem Studium auch koppelt.

249 *I: Hm, aber du erlebst, du hast*  
250 *schon auch so eine Diskrepanz zwischen Wirklichkeit und Ideal. So was du jetzt so mit Ermöglichungsdidaktik*  
251 *kennengelernt hast, so als Konzept und deiner Lehrtätigkeit im Alltag?*

252 S: Ja, absolut, gar keine Frage, ich  
253 glaube, ich habe ja so zwei Rollen in der Lehre. Ich bin einmal im Bereich der Ausbildung, und der zweite  
254 Bereich ist die also Fort- und Weiterbildung. Das ist ja wiederum dann auch die klassische  
255 Erwachsenenbildung. Du hast einen Teilnehmer, der sich irgendwie für das Fortbildungsthema xyz angemeldet  
256 hat. Bei dem funktioniert das tatsächlich super, ja, zu sagen, erzählt mir mal, was sind eure Wünsche? Wie  
257 möchtet ihr vorgehen? Welche Ideen habt ihr selber, die ihr mit einbringen wollt? Ja, das funktioniert ganz gut.  
258 Im Bereich der Ausbildung, wo das Klientel ein ganz anderes ist, sprich klassisch ein Schüler, der also selber  
259 irgendwie gerade seinen Schulabschluss hat und jetzt erste mal in eine Berufsausbildung startet, die haben ein  
260 totales Problem damit. Die kennen diese Form des Lernens, das ist so meine persönliche Hypothese, die ich so  
261 langsam irgendwie mir gebildet habe, dass das Thema selbstgesteuertes Lernen im Bereich der der  
262 grundständigen Schulen, dass das schlichtweg nicht existent ist. Ne, kennen die nicht, es wird alles auf einen  
263 Silbertablett, sag ich mal, präsentiert. Ähm, und dann heißt es, so, das machst du jetzt so und so. Aber es ist  
264 kein, keinerlei Eigeninitiative, keinerlei ja auch Motivation da auch mit bei für die Schüler, warum muss ich das  
265 eigentlich machen. Die klassische Frage, die dann immer kommt bei uns in der Ausbildung, müssen wir das für  
266 die Klausur wissen (*mit nachhöfender Stimme*), boa äh, wo ich dann immer sagen muss, ihr lernt hier nicht für  
267 die Klausur, ihr lernt für den Beruf. Und kann man das letztendliche mögliche Fachwissen auch erst im Rahmen  
268 ihrer beruflichen Tätigkeit irgendwann entwickeln und ausbauen. Aber die sind noch so begrenzt in ihrem  
269 Denken, da geht es nur darum, brauch ich das für die Klausur, sag uns das Frau B., weiter denken die noch  
270 nicht.

271 *I: Jetzt überlege ich ... genau. Ich hatte vorhin so nach der zeitlichen Strukturierung gefragt deines*  
272 *Lernens, was mich jetzt noch interessiert ist, wie machst du das räumlich? Hast du einen eigenen Studien-,*  
273 *Lernraum zu Hause oder wie kannst du dich da organisieren, abgrenzen oder wie weit lässt du da die anderen,*  
274 *Familie und Hunde mit rein? Wie strukturierst du dich da?*

275 S: Ich habe ein Büro hier zuhause, hier sitze ich jetzt  
276 auch gerade. Das Büro ist im Laufe des Studiengangs mal umgezogen. Wir haben ein Einfamilienhaus. Ich war  
277 die ersten zwei Semester, glaube ich oben im ersten Stock und unser Haus, ich sag ja immer wir sind hier ein  
278 Irrenhaus. Das geht hier zu wie im Taubenschlag, ja, so wie eben, ja, fast klassisch. Ich weiß nicht, wie oft am  
279 Tag, als das Büro nach oben war, ich die Treppe rauf und runter gerannt bin. Es war das eine. Das andere war,  
280 dass ich mich da oben, so total ausgegrenzt gefühlt hab. Ich habe so für mich, ich habe gedacht, Gott, jetzt sitzt  
281 du schon den ganzen Tag an diesem Studium, aber jetzt kriegst du gar nix mehr mit hier oben. Und hab  
282 daraufhin das Büro, bin umgezogen ins Erdgeschoss, ich bin jetzt im Prinzip direkt neben unserer Wohnstube,  
283 neben unserem Wohnzimmer. Und das heißt, hier, wenn es denn an der Tür klingelt, was bei uns ungefähr so  
284 @dreißig mal am Tag@ hier passiert @.@, brauche ich nicht mehr die Treppe runter rennen, und ich für mich,  
285 gefühlt, ich habe hier ein Fenster, da kann ich sehen, wer fährt quasi vor unser Haus, wenn ich's Fenster auf  
286 habe, höre ich meinen Mann mal draußen quatschen, mein Sohn kann hier sehr unkompliziert rein und raus,  
287 der Hund liegt hier so permanent neben dem Frauchen und studiert auch mit sozusagen. Und ich fühle ich mich  
288 hier so, dass ich mehr teilhaben kann an meinen Alltag noch nebenbei, so.

289 Ähm, wie ich vorhin schon sagte, ich habe immer die Chance mal genutzt, auch ähm, in bestimmten  
290 Arbeitssequenzen hier mal rauszukommen aus diesen Büro. Also, ich hab das extrem gemerkt, als ich den  
291 Theorieteil meiner Masterarbeit sozusagen erst einmal so stehen hatte, habe ich gedacht, ich krieg hier `nen  
292 Anfall. Ich muss hier raus aus dieser Bude, also, also ich hatte das Gefühl, und so war es ja auch, ich saß  
293 wochenlang nur in diesem Zimmer und hab`s nicht mehr ertragen. Und dann kam ja Gott sei Dank diese  
294 Interviewphase, das heißt, ich war mal weg vom Laptop, hab ja meine Interviews geführt und hab dann die  
295 Transkription tatsächlich gedacht, ne, draußen waren es 30 Grad, jetzt nimmst du dir diesen Laptop, Headset,  
296 und ob du nun drinsitzt oder draußen und dabei noch irgendwie braun wirst und die Sonne genießt und deinem  
297 Sohn im Planschbecken zugucken kannst, da machst du das. Das habe ich also draußen gemacht. Die  
298 Überarbeitung der Transkription fand kann tatsächlich bei mir in der Küche, am Küchentisch gemacht. Das war  
299 auch noch einmal so ein Wechsel, weil ich, ich sag jetzt mal ganz platt, ich war noch nicht bereit in diesen  
300 Raum zurückzukehren. Der war noch für mich (...) (*rümpft die Nase*), boah, ich will da nicht wieder rein und hab  
301 dann noch die Transkription quasi überarbeitet, ne, alles nochmal anhören, durchgucken, und als das stand und  
302 ich, am Sonntag bin ich aus Berlin zurückgekommen von der Auswertung, also ich bin Montag quasi erst wieder  
303 hier in dieses Büro mit dem Laptop gezogen und hab für mich jetzt so ein bisschen, so mental, sag ich mal,  
304 diese Abschlussphase eingeläutet, ne, jetzt geht es an die Auswertung und irgendwie versuche ich so ein  
305 bisschen das Licht am Ende des Tunnels zu sehen. Es ist jetzt absolut zeitlich begrenzt absehbar und das hat  
306 es mir jetzt um das mal ganz platt zu sagen, ermöglicht, hier jetzt wieder reinzugehen, dann okay, einmal tief  
307 Luft holen, und jetzt geht es weiter, und jetzt ist Endspurt genau. Und jetzt sitze ich hier wieder im Büro.

308 *I: Gut. Ja, das kann ich mir jetzt gut vorstellen. Wann hast du denn deine Deadline?*

309 S: Schön, ja, also  
310 theoretisch ist es so, leider ist bei meiner Masteranmeldung bisschen was schiefgelaufen, die haben meine  
311 Anmeldung verschlampt. Ich wollte mich so anmelden, dass ich zum 30.09. meine Abgabezeit gehabt hätte.  
312 Haben meine Anmeldungen, wie gesagt, verbaselt und als ich dann irgendwann mal nach dreieinhalb Wochen  
313 nachgefragt hab, weil bei den Kommilitonen dauerte es irgendwie drei bis fünf Tage, ging es dann ganz schnell,  
314 also mein regulärer Abgabetermin wäre der 10.10., dann habe ich in einer in der Zeit angemeldet, als Corona  
315 quasi noch extrem hoch war, Bibliotheken waren geschlossen, daraufhin gab es eine sechswöchige  
316 Verlängerung, also Ultimo 23.11. persönliches Zeitfenster aber 30.09.

317 *I: Du hast dir eine eigene Deadline*  
318 *gesetzt?*

319 S: Ja, ja, ich will es versuchen im vierten Semester, das ist für mich auch wieder, da sind wir wieder  
320 beim Thema Ehrgeiz, ich hab gesagt, ich mache das in vier Semestern und ich will nicht ins Fünfte und auch  
321 nicht wegen einigen Tagen also der unverlängerte Abgabetermin wäre ja nur zehn Tage später. Für mich ist das  
322 einfach so ein persönliches Ziel @..@. Auf der anderen Seite hat man natürlich die die Lücke, ne also, wenn ich  
323 jetzt merk, mein Gott, haut gar nicht hin, dann hab ich noch ein bisschen.

324 *I: Bekommst du denn so Rückmeldungen*  
325 *von außen, von deiner Familie, von deinem Mann deiner Verwandtschaft, Bekannten, wie die dich so erleben*  
326 *jetzt die zwei Jahre in dem Selbststudium?*

327 S: Hmm, ja, also die, das was ich da gespiegelt bekomme ist  
328 also, wenn man so sagt, fleißiges Bienchen, Schlau wie Schlumpf ist wieder an der Arbeit, also ich glaube die  
329 nehmen mich eigentlich auch so wahr, dass ich das schon sehr, sehr ernsthaft verfolge. Ähm, man hat ja, also  
330 meine meine beiden allerbesten Freundinnen, die machen das auch super mit, weil ja meine Zeitressourcen  
331 mittlerweile einfach doch sehr geschrumpft sind, was so das Privatleben angeht, aber haben das irgendwie  
332 auch total toll sich damit arrangiert, ansonsten, glaube ich, kriege ich das schon so gespiegelt, wie du das so  
333 gesagt hast, strukturiert, ehrgeizig, bemüht, ja.

334 *I: So, was meinst du, haben wir jetzt noch etwas ganz Wichtiges*  
335 *vergesse, was, mit deinem Selbstlernen zusammenhängt?*

336 ↳ S: Fällt mir jetzt nicht ein.



### ***1.3 Transription Michaela***

1 (Vorgespräch)  
2 *I: In Bezug auf das selbstgesteuerte, selbstorganisierte Lernen in deinem jetzigen Studium, was fällt dir da so als*  
3 *erstes ein?*  
4 M: Im Endeffekt mit Selbstlernen in dem Sinne bin ich eigentlich erst im Studium richtig in Kontakt  
5 gekommen. Ähm, also ich habe vorher die ganz normale Schullaufbahn durchlaufen, mit Abitur, wo dann unter  
6 anderem natürlich viel auch eigenständig gelernt werden musste. Aber es ist ja schulisch gesehen, ist ja eng  
7 getaktet, ist eigentlich und ähm relativ starr auch vorgegeben, im Prinzip, wann was ansteht. Und ähm, ja, dann  
8 kamen halt zwei Jahre Berufstätigkeit in Vollzeit bei mir erstmal und man kommt dann raus aus dem Lernen, ähm  
9 und ich sag mal, das waren bei mir nur zwei Jahre, bei anderen ist es ja wesentlich länger, bevor so ein berufs-  
10 begleitendes Studium dann losgeht. Und trotzdem war das nach den zwei Jahren ja schon eine gewisse  
11 Anstrengung da wieder so reinzufinden, ähm, auch wenn es verhältnismäßig eine kurze Zeit war. [...] ja auch im  
12 Bachelor schon berufsbegleitend studiert. Ähm, so dass es eigentlich sehr schön mal überhaupt erst mal dass die  
13 FH uns da relativ stringent auch n Plan vorgegeben hat, schon, also wir sind, da mit organisierten Präsenzwochen  
14 ähm und die sind relativ verschult, also da hatten wir einen ganz klaren Stundenplan im Prinzip und in, ja, alles  
15 andere findet eben zu Hause statt und alleine und neben der Arbeit. Und ähm also da braucht man schon eine  
16 ganze Menge Disziplin, um auch den eigenen Schweinehund, sich dann das eine oder andere Mal dranzusetzen  
17 @.@ Ja, und dann dementsprechend da auch, um seine Sachen zeitnah zu erledigen. Das @Zeitnahe@ hab ich  
18 für mich als Herausforderung erlebt, auch wirklich am Ball zu bleiben und die Sachen zu erledigen, seien es jetzt  
19 Hausarbeiten sei es entsprechendes Lernen. Also alles, was ich so vor mir herschiebe, dass es schon immer ein  
20 kleines Problem ist, da dann wieder reinzufinden. Aber insgesamt funktioniert es schon ganz gut. Ich bin ganz  
21 froh, ich hab das Studium quasi nicht ganz alleine angefangen, sondern ne Freundin von mir die auch hier aus  
22 der Gegend kommt mit der habe ich das Examen damals gemacht, also die Ausbildung zusammen gemacht. Und  
23 es hatte sich dann ergeben, die hatte sich auch überlegt, den Studiengang anzufangen, hatte eigentlich noch  
24 geplant, erst ein Jahr später anzufangen. Und als ich dann sagt sie ja, ich habe jetzt den Studienvertrag, ich  
25 mache das jetzt ab Herbst, dann sagte sie, so okay, das ist ja irgendwie doof, noch ein Jahr zu warten. Und dann  
26 haben wir letztlich zusammen das Studium angefangen. Das heißt, man hatte immer direkt von Anfang an  
27 jemandem, mit dem man sich auch austauschen kann, mit dem man sowieso privat auch befreundet ist, ähm, und  
28 das Ganze hat es dann auch so ein kleines bisschen leichter gemacht, da dranzubleiben und das auch  
29 durchzuziehen, also ich sag mal so die ersten zwei Semester waren halt ich sag mal, zäh, nich, aber an unserer  
30 Hochschule hat nach dem zweiten Semester des Studiengangsleitung gewechselt. Und es war ganz gut so, dass  
31 die gewechselt hat, die erste war nicht, dass die unfreundlich war, aber die war halt auch schon älter, ein  
32 @bisschen tüddelig@ und ehrlich gesagt, nicht allzu gut organisiert @.@, sage ich mal. Und ein nicht gut  
33 organisierter berufsbegleitender Studiengang ist ein echtes Problem. Also es haben etliche im zweiten Semester  
34 abgebrochen damals, ähm, und nachher im zweiten Semester, wie gesagt, hat die Studiengangsleitung  
35 gewechselt und dann damit wurde das Ganze dann auch besser ja und seitdem habe ich das eigentlich so in der  
36 Form durchgezogen mit Phasen, die mal schwieriger waren, mal leichter waren, einfach aufgrund des Lernstoffs  
37 auch, ne, der Lernstoff und natürlich auch das, was zeitlich einfach auch abzuleisten war. Ich sage mal die  
38 Bachelorarbeit ist natürlich die klassische Phase, sehr anstrengend, gerade auch, was was arbeiten angeht, und  
39 so was alles. Ich merke jetzt im Master ganz extrem, wie ich ja passend zum Masterbeginn, im Oktober, meine  
40 Stelle gewechselt hab und von meinem altbekannten Berufsfeld, wo ich ja blind alles erledigen konnte, in die  
41 Schule gewechselt habe. Und da bin ich jetzt mit einer dreiviertel Stelle, um eben auch da entsprechend  
42 reinzufinden und dreiviertel Stelle arbeiten und Masterstudium sind schon anstrengend, möchte ich sagen. Also  
43 viel Freizeit bleibt nich. Aber es ist ja abzusehen, bis wann das alles noch so geht, es sind jetzt noch anderthalb  
44 Jahre, die sind dann halt noch ein bisschen anstrengender. Ne, ich sage mal, das Einarbeiten in das neue  
45 Berufsfeld, das ja, ich bin eigentlich ganz froh, dass ich es jetzt gemacht habe, weil , jetzt, jetzt noch wechseln wo  
46 es ins drittes Semester jetzt schon geht und dann eher schon fast in Endspurt, wär mit Sicherheit ein noch  
47 schlechterer Zeitpunkt. Aber ich sage nur, den Beruf zu wechseln, Berufsfeld und auch den Arbeitsplatz selber  
48 während des Studiums, das ja, erlebe ich schon als @nicht ganz@ ohne. Na und äh, ja, jetzt ist hat sich halten,

49 wenn meine Arbeitsweise einiges geändert dadurch, vorher war es Schichtdienst, im Dreischichtsystem. Da  
50 konnte ich immer schön auch mal vormittags was machen, wenn ich Spätdienst hatte oder gerade auch im  
51 Nachtdienst, ich war in einem Krankenhaus in dem unsere Nächte wirklich sehr ruhig waren, muss ich sagen, also  
52 ich habe es da sehr gut gehabt und dadurch konnte ich mir dann auch immer mal das eine oder andere an  
53 Unisachen mit zur Arbeit nehmen, und wenn ich meine Arbeit im Nachtdienst erledigt hatte, wo ich mir dann so  
54 ein Buch genommen hatte, hatte ich halt schon mal den einen oder anderen Text dabei, den ich nochmal  
55 auseinander genommen habe oder andere Sachen nachgearbeitet hab. Das geht jetzt halt nicht mehr @. @,  
56 wenn ich jetzt arbeiten bin, dann ist die Arbeitszeit auch wirklich komplett für die anderen Sachen ähm reserviert  
57 und äh eben nicht mehr einmal in der Woche auch Sachen den ganzen Tag erledigen. Man hat nich mehr so  
58 mehrere Tage am Stück frei, so wie das nach dem Nachtdienst sonst öfter mal der Fall war. Jetzt sind`s halt  
59 wirklich nur noch die Wochenenden, weil in der Woche, wenn ich bis halb fünf arbeiten bin, ich bin zwar innerhalb  
60 von fünf Minuten zuhause, aber nichtsdestotrotz, wenn ich von halb acht bis halb fünf arbeiten bin dann bin ich  
61 auch entsprechend geplättet, zumal ich ja jetzt, zum Teil, wir unterrichten in ganzen Tagen, also wir haben immer  
62 sieben oder acht Stunden Unterricht und dementsprechend dann, wenn ich dann einen Tag Unterricht hatte, bin  
63 ich denn abends auch wirklich müde und dann brauche ich mich auch nicht mehr an meine Unisachen setzen,  
64 das führt zu nichts. Und andererseits, wenn ich einen ganzen Tag aber auch Büroarbeiten erledigt habe und  
65 Unterricht vorbereitet habe, dann ist der Kopf letztlich auch leer. In der Woche passiert bei mir jetzt nicht mehr viel  
66 für die Uni. Also dann wirklich nur noch Kleinigkeiten, die ich da erledige oder meinen Emailverkehr oder sowas.  
67 Und die Wochenenden sind jetzt so das Wesentliche. Was ganz schön is bei meiner Arbeit, also ich bin wirklich  
68 zufrieden, ich habe da wirklich eine gute Schule erwischt, muss ich sagen, die machen mit bei meinem Studium.  
69 Also, ich kann jederzeit hingehen und sagen kann ich mir den und den freinehmen, solange das irgendwie mit  
70 dem Stunden absehbar passend wird ähm kriege ich das entsprechend auch frei. Also fürs Studium, da gebe ich  
71 die Zeiten an, wo ich hin muss. Jetzt durch Corona haben wir ja ohnehin, dass wir jetzt von zuhause aus gelernt  
72 haben. Aber unsere FH hat das trotzdem in normalen Zeiten organisiert, dass ich halt trotzdem auch frei brauchte  
73 bei der Arbeit und dementsprechend habe ich das immer einfach angegeben, dass ich da meine Uniwoche habe,  
74 und dann habe ich das auch, das ist auch keine Diskussion, auch wenn ich da eigentlich für Unterricht eingeplant  
75 war, und wenn da doch Unizeit war, schon wurde der Unterricht umgeplant. Dann übernimmt das entweder  
76 jemand anders, oder man schiebt ein paar Stunden und also da machen sie mir wirklich alles möglich, und wenn  
77 ich dann mal mehr Lernzeit brauche, da kann ich mir die quasi auch nehmen. Das einzige Problem ist, ich muss  
78 meinen Unterricht natürlich trotzdem vorbereiten, auch wenn ich mir einen oder zwei Tage frei nehme. Ähm, das  
79 wird dann manchmal ein bisschen eng, aber so alles in allem muss ich sagen, ähm klappt das eigentlich ganz gut.  
80 Es ist, wie gesagt, es ist viel Arbeit. Aber ja, so alles in allem bin ich da eigentlich ganz zufrieden mit, auch dass  
81 sich das so verändert hat, das ist in Ordnung. Ja...

82 I: *Okay, danke, das war schon mal ganz viel, was Du mir*  
83 *erzählt hast. Studierst du jetzt auch noch im Tandem mit deiner Freundin, oder war das nur das Bachelorstudium?*  
84 M: Sie hat auch weitergemacht! Ja, die ist auch weiterhin im gleichen Rhythmus wie ich und was ganz schön is  
85 durch den Bachelor hat sich auch ergeben, dass man, man lernt noch andere Kommilitonen kennen und eine  
86 wohnt so eine knappe Stunde von mir entfernt und mit der hat sich auch eine ganz enge Freundschaft entwickelt  
87 in den dreieinhalb Jahren Bachelorstudium, und äh, ja, das hat ohnehin noch mal ein bisschen geändert, weil ich  
88 hatte ursprünglich ne Schlafmöglichkeit in Düsseldorf, wo ich studiere, ich wohne und bin immer noch  
89 wochenweise da, dann hat das mit der Schlafmöglichkeit so nicht mehr funktioniert, dann habe ich eine Zeit lang  
90 da mit anderen Mädels aus aus dem gleichen Semester haben wir im Kloster uns Zimmer gemietet, immer  
91 wochenweise, die ham da Zimmer vermietet, also auch ganz spannend, so ein bisschen Wohnheimleben quasi  
92 war das gewesen, so Dusche auf m Flur @. @ jeder sein eigenes Zimmer und so was alles. War eine ganz  
93 schöne Zeit, nur, die machen das jetzt auch nicht mehr. Und dann haben wir jetzt auch zum Schluss entschieden,  
94 okay, dann fahren wir jetzt, das geht, mit dem Zug. Ich kann, ich kann hier in S. einsteigen und bis nach D. fahren,  
95 ohne umzusteigen bis nach F. fahren und von da aus halt direkt nur einmal umsteigen, und dann sind wir schon  
96 an der Hochschule. Ist nicht das Problem, nur so zeitaufwendig und ähm meine Freundin, die ich im Bachelor



97 kennengelernt habe, die zieht jetzt quasi immer die Woche über bei mir ein, wenn wir Uniwoche haben, sodass  
98 mit einem gemeinsam die Fahrzeiten haben, weil von ihr aus die Zugverbindung nicht so komfortabel ist und wir  
99 dann eben gemeinsam hin- und zurückfahren eben und also da hat sich jetzt noch mal so ein ja eigentlich mehr  
100 so ein Trio gebildet, dann daraus, so dass wir halt ja recht viel zu dritt auch wirklich machen können. Also auch  
101 jetzt ja, als wir jetzt diese ganze Homestudying-Zeit hatten, haben wir zwischendurch auch einen Tag gesagt  
102 okay, jetzt machen wir mal trotzdem so ein bisschen ah Unileben, weil sonst wohnen wir ja quasi auch eine  
103 Woche zusammen und da haben wir uns so einen Tag auch wirklich schön gemacht mit Frühstücken vor der  
104 ersten Onlinevorlesung zusammen und dann den Tag über einfach mal so ein bisschen so verbringen, das lockert  
105 das Ganze natürlich ungemein auf, also es macht einfach mehr Spaß, als wenn man gerade auch so jetzt nur  
106 zuhause ist, keinen Kontakt zu den anderen hat, dann, das macht dann einfach @mehr Spaß@, als wenn man  
107 nur vorm Laptop sitzt und sich nur über den Bildschirm sehen kann.

108 I: Ja, das hört sich ja gut an, da mit eurem  
109 Trio, und wie ihr da gemeinsam das Studienleben zelebriert, auch.

110 ↳ M: Ja, okay, ja, so ein bisschen muss man es sich ja  
111 auch schön machen @..@, also grade was auch das Drumherum angeht. Wir gehen alle arbeiten und studieren  
112 dabei und das sind ja schon auch Abstriche, die man macht. Also ich hab die Tage noch mit ner Freundin  
113 gesprochen, und weil es eben auch darum ging, wie viel Stress im Moment so zwischenzeitlich dann immer ist,  
114 ich sage auch, ja, ich hätte es ja auch leichter haben können, ich habs mir ja schon auch so ausgesucht, um um  
115 Gottes willen das bereu` ich nicht, weil das, wo ich jetzt hinkomme oder jetzt schon bin ich meine, ich habe jetzt  
116 schon den Job, den ich mir nach meinem Studium gewünscht hatte, ne also, ich bin ja im Prinzip schon da, das ist  
117 auch genau die Schule, wo ich gerne hinwollte. Muss dazu sagen, wir sind ja hier relativ ländlich und da gibt's  
118 jetzt auch nicht so viele Pflegeschulen. Es gibt schon noch Auswahl, so ist es nicht, aber die nächsten wären  
119 immer jetzt mit einer Fahrzeit verbunden. Oder die Nächstschöne, sagen wir es mal so, eine andere ist auch noch  
120 ohne viel Fahrzeit, aber die Nächstschöne, fahre ich dann schon mindestens 20, 30 Minuten. Gut, das ja, muss  
121 man halt auch wissen, da hatte ich so ein bisschen Glück, dass ich ich habe den Fuß in die Tür gekriegt durch  
122 mein Praktikum, im Bachelor. Da habe ich das Praktikum gemacht an der Schule, kannte dann alle. Und dann hat  
123 die Schule angefangen, sich zu vergrößern, vor, jetzt muss ich kurz lügen, vor zwei Jahren, genau zwei Jahren.  
124 Die sind vorher immer nur mit einem Kurs pro Jahr gefahren plus einen Assistentkurs von den Einjährigen. Und  
125 jetzt haben die aufgebaut auf zwei Kurse, so dass also quasi am Ende jetzt ähm doppelt so viele, also dieses Jahr  
126 fängt jetzt der letzte Kurs zweizügig an, und dann sind alle zweizügig. Und plötzlich wird ja auch Lehrpersonal  
127 jetzt gebraucht ne, vorher war es relativ klein, ne, drei dreijährige Kurse und ein Assistentkurs, da sind sie ganz  
128 gut mit ihren Lehrkräften hingekommen. Und jetzt wurde halt dann jedes Jahr auch eingestellt und dadurch, dass  
129 ich da meinen Bachelor fertig hatte, hat das ganz gut gepasst, dass ich dann erst als Honorar Dozentin mal ganz  
130 kurz auch noch da war und dann aber auch direkt so in die Festanstellung reingerutscht bin.

131 I: War der  
132 Bachelor die Voraussetzung dafür, dass du als Lehrende in der Pflege arbeiten kannst?

133 ↳ M: Äh, ja, eigentlich schon.  
134 Also ich hatte, (...) als Honorar Dozentin hätte ich auch ohne Bachelor schon gedurft an der Schule. Das hätten Sie  
135 gemacht, aber für eine Festanstellung war der abgeschlossene Bachelor definiert. Sie haben eigentlich auch  
136 Masterabsolventen gesucht, hatten aber im Jahr vorher gerade auch schon zwei Masterabsolventen eingestellt  
137 und ähm ja, es gibt nun mal nicht so viele und unter der Bedingung, dass ich dann meinen Master jetzt auch  
138 definitiv noch mach, was ich ohnehin wollte, nun ja, aber es war halt einmal kurz im Gespräch, dass das definitiv  
139 sein muss. Ähm aber das war dann schon mit eine Bedingungen dafür, ähm dass ich den halt mache, damit ich  
140 die Anstellung bekomme. Andererseits ist es ja auch allein durch die Gesetzgebung, es müssen ja nun mal auch  
141 genug Masterabsolventen da sein. Und es war jetzt auch nur einen Bachelorabsolvent, also, wir könnten jetzt  
142 auch gar keinen weiteren Bachelor einstellen, bei der Schülerzahl, die wir haben, von daher (...)

143 I: Also jetzt  
144 habe ich rausgehört du hast so als unterstützende Systeme einmal so einen Arbeitsplatz, der das mit fördert und

145 *dir so eine gewisse Flexibilität auch gibt für das Studium und du hast die sozialen Kontakte dir geschaffen, mit*  
146 *den Mitstudierenden. Genau gibt es da noch was, wo du sagst, oh, das ist auch noch wichtiger Bereich oder ein*  
147 *wichtiger Aspekt, der mir dabei hilft, das durchzuziehen?*

148 M: Ja auf jeden Fall, jetzt wo du das ansprichst, das  
149 Finanzielle ist natürlich nicht ganz unentscheidend. Ich studiere an der privaten Fachhochschule, die hat  
150 Studiengebühren jeden Monat und die sind nicht zu knapp. Im Bachelor lagen die bei 350 Euro, im Master jetzt  
151 bei 368 im Monat. Oh, oh ja @.@, die sind schon nicht ganz ohne, und äh, ja, das Stipendium von der SBB hilft  
152 mir da natürlich, das Stipendium umfasst ja jetzt da es ein berufs begleitender Studiengang ist, nicht die  
153 kompletten Studiengebühren. Aber ich sag mal knappe zwei Drittel sind dadurch abgedeckt und das ist natürlich  
154 etwas, was ganz schön is. Im Bachelor habe ich noch ein bisschen Unterstützung von meinem Vater auch  
155 bekommen ähm finanziell. Das war auch so mit ausschlaggebend, damals, als ich endlich entscheiden wollte,  
156 mache ich das Studium jetzt, oder mache ich das Studium nicht und da hat mein Papa damals gesagt, weißt du  
157 was, wenn wenn es jetzt ums Geld Sorgen machst, mach dir keine Sorgen. Er hat den Bachelor mit meinen  
158 Studiengebühren so auch mitfinanziert und jetzt im Master ham`wir aber gesagt, ich bekomme das ganz gut hin  
159 und ich habe das Stipendium weiter bekommen im Master und so is jetzt so fein und gut, jetzt, mit dem Wechsel  
160 an die Schule, muss ich sagen als Bachelorabsolvent bekommt man ja nun mal an der Schule noch nicht so den  
161 tollen Lohn da hab ich tatsächlich wenn ich`s stellenmäßig vergleiche im Krankenhaus fast besser verdient durch  
162 die Zulagen, die Zulagen halt es waren wirklich die Feiertags-, Wochenenden-, Nachtzulagen, die da den  
163 Unterschied machen. Vom reinen Grundgehalt gar keine Frage, stehe ich jetzt besser. Aber von den Zulagen her  
164 stand ich im Krankenhaus eigentlich besser. Ich habe jetzt mehr Geld, weil ich die Dreiviertelstelle mache, würde  
165 ich jetzt aber nur eine halbe machen in der Schule dann wär das, dann würde ich glaube ich, unter dem liegen,  
166 wo ich mit einer halben Stelle Krankenhaus lag. Entsprechend ist das schon noch mal ein Unterschied ähm, es  
167 passt jetzt aber ganz gut und ähm gut, ich muss jetzt meine Wohnung auch nicht alleine bezahlen, bin verheiratet,  
168 mein Mann ist auch da. Sind aber natürlich so Faktoren, die schon wichtig sind. Also ich glaube, wenn ich alleine  
169 leben würde, alles allein finanzieren müsste, dann sähe das auch nochmal anders aus. Wenn man so finanzielle  
170 Punkte auch ja, teilt und nicht nur ein Verdiener zuhause ist.

171 I: *Was mich jetzt noch interessiert. Du hast gesagt*  
172 *letzten Oktober, bist du angefangen als Lehrende, ich stelle mir vor, da gibt es ja auch ganz viel selbst zu lernen*  
173 *an Neuem. Oder also, du lernst ja wahrscheinlich nicht nur im Studium, sondern du lernst auch in seinem neuen*  
174 *Job als Lehrende in der neuen Rolle. Kommt das irgendwie zusammen? Oder sind das zwei getrennte Lernfelder*  
175 *für dich? Wie hängt das zusammen für dich?*

176 M: Also, es ist unterschiedlich. Es ist auch, teilst teils verbunden  
177 ist, was ich sagen muss was jetzt das erste Mal so innerlich, so emotional noch so ein bisschen das Ganze schön  
178 gemacht hat ist, dass ich jetzt da arbeite, wofür ich letztlich auch studiere. Als ich noch im Krankenhaus gearbeitet  
179 habe, waren das zwei völlig getrennte Welten letztendlich. Klar, schon, das Studium baute, das baute auf der  
180 Ausbildung auf ähm aber nichtsdestotrotz war ich halt in einem sehr kleinen Haus, da gibt es jetzt nicht so  
181 viele die denn, wie gesagt, wir wohnen halt auch ländlich da ist nicht da ist nicht so viel mit großen Unis  
182 drumherum oder so und, da waren jetzt einfach nicht viele, die das so nachvollziehen konnten, so verstanden  
183 haben. Also meine Station, die hatten mir auch schon meine Freizeiten und alles immer sehr gut möglich gemacht  
184 so ist das nicht, ich hatte da schon auch eine tolle Leitung aber es waren ja trotzdem zwei getrennte Welten. Also,  
185 das war mal eine so gefragt hat, wie ist denn so das Studium? Das war schon relativ wenig, und die Inhalte von  
186 meinem Studium, die hatten eigentlich nichts in meiner Arbeitswelt zu tun, und jetzt, in der Schule ist es ja, wie du  
187 schon sagst, eigentlich sind das mehrere Punkte, also ich habe natürlich das neue Arbeitsumfeld, wo ich erstmal  
188 noch ganz vieles auch ähm, ja erst mal komplett neu, an, an Arbeitsabläufe sowieso, die wahrscheinlich von  
189 Schule zu Schule auch unterschiedlich sind, ähm lernen muss. Ähm, na dann auch die Hierarchiesysteme die  
190 sind ja auch immer ein bisschen versteckt und anders. Wir sind halt auch einem Krankenhaus angegliedert.  
191 Dementsprechend gibt es dann natürlich auch nochmal neben der Schule nochmal ein ganz eigenes System, was  
192 mit reinspielt ähm ja, und dann so rein inhaltlich ist es natürlich beim Studium jetzt wesentlich mehr auf den

193 pädagogischen und den wissenschaftlichen Teil ausgerichtet und jetzt von der Arbeit von den Inhalten nicht auch  
194 für die Unterricht vorbereitend. Es ist natürlich auf die, auf die Pflege an sich ausgerichtet. Ich versuchte es im  
195 Moment so ein kleines bisschen jetzt gerade auch aktuell zu verbinden weil wir jetzt gerade eine Hausarbeit einen  
196 Unterrichtsentwurf schreiben müssen. Ähm, ich weiß nicht, ob du das kennst, über diese heuristische Matrix von  
197 Frau Dahlmann-Fink und dann daraus eine Lerninsel entwickeln und daraus dann entsprechend ein  
198 Unterrichtsentwurf schreiben. Und ja, wie es der Zufall so will, bin ich in dem Feld gelandet, wo ich sowieso  
199 gerade auch im Unterricht vorbereite, so dass ich zumindest den inhaltlichen Schwerpunkt so ein bisschen in eine  
200 Richtung setzen kann und darf und nicht ganz so doppelt arbeiten muss. Ähm aber ansonsten war es eigentlich  
201 auch sehr schön so alles anfangen jetzt auch, wo es Studium dann wieder losging. Und man merkt so okay das  
202 eine oder andere, was man denn gerade im Seminar gemacht oder besprochen hat, kann man dann schon auch  
203 noch einmal anders umsetzen. Also wir haben uns jetzt zuletzt nochmal mit ähm Prüfungen zum Beispiel  
204 beschäftigt. Meine letzte Prüfung ging um das Thema Lern- und Leistungsdiagnostik und Aufgabenformulierung  
205 und ähm wir hatten jetzt vor kurzem auch Examen bei uns an der Schulen dann. Also, ich bin in der einen Woche  
206 wirklich von der, montags hatte ich selber Prüfung und Mittwoch war mündliches Examen bei uns, wo ich dann als  
207 Prüferin drin saß sozusagen als klassischer Rollenkonflikt, der da einmal so[ oder Rollenwechsel es war nicht  
208 wirklich ein Konflikt, aber ich muss sagen, einmal so komplett die Position wechseln, aber man findet dann schon  
209 so ein paar Punkte wieder, dass man doch nochmal einen anderen Blick auch auf die Aufgabenformulierung  
210 nimmt und denkt so mh ja @.@, hätteste vielleicht doch noch mal anders stellen können. Das ist eigentlich  
211 schon ganz interessant, man kann es besser anknüpfen, das ging also das konnte ich im Krankenhaus halt  
212 überhaupt nicht weil es war eine andere Welt, es war reine Theorie, was ich im Studium dann gemacht habe, und  
213 dadurch, dass ich jetzt in der Praxis bin, kann ich natürlich vieles umsetzen. Gleichzeitig merke ich natürlich,  
214 okay, das ein oder andere kann ich auch einfach noch nicht so gut das sind dann auch Punkte, die ich dann  
215 nochmal ja anwenden und selber üben muss überhaupt ähm, und wo ich hoffe, dass ich das nicht negativ auf den  
216 Unterricht dann auswirkt nachher. Ähm andererseits ist das, glaube ich, bei jedem Berufsanfänger so, dass es  
217 kann ja nicht alles von Anfang an immer hundertprozentig stimmig sein. Aber es ist ganz schön, wenn man jetzt  
218 so das ein oder andere dann nochmal nimmt und sagt okay, das kann ich jetzt umsetzen, ähm, und dann einfach  
219 auch mit aufnehmen. Andererseits ist es natürlich gleichzeitig auch viel über den ganzen Tag dass man kognitiv  
220 beschäftigt ist sowohl bei der Arbeit als auch fürs Studium dann das wiederum war dann ein kleiner Vorteil, als sie  
221 dann noch im Krankenhaus gearbeitet habe, dass man da auch ja vielleicht nicht immer so hoch konzentriert  
222 rangehen musste, ähm anders, als es jetzt eben ist. Bei uns in der Schule ist es aber eben auch so, wir machen  
223 auch ähm jeder eigentlich so ein bisschen alles mit, also wenn Zwischenprüfungen sind, dann ist da auch jeder  
224 mit involviert. Wenn Vorstellungsgespräche sind, machen auch nicht nur zwei oder so, es machen auch alle, also  
225 eigentlich immer so gerade die, die gerade keinen Unterricht haben. Alle übernehmen dann diese Aufgaben in der  
226 Art und ähm entsprechend ist man da überall involviert. Dementsprechend ist es aber auch, wenn man neu  
227 anfängt, ganz schön viel in das man involviert ist, weil das ja alles unbekannt ist. Also Vorstellungsgespräche  
228 habe ich vorher noch nicht gemacht. Nein, jetzt mittlerweile wird man da so ein bisschen routinierter drin. Ähm  
229 aber ich glaube vor Oktober, ne, hab ich noch nie ein Vorstellungsgespräch geführt wozu auch ne, als  
230 Krankenschwester auf Station? Wenn man da nicht in der Leitungsposition ist, braucht man es ja einfach nicht.  
231 *I: Zurück zum Studium. Kannst du mal so einen typischen Lerntag beschreiben. Wenn du dich samstags oder*  
232 *sonntags an dein Selbststudium machst wie gestaltest du das zeitlich, wie machst du das? Gibt es einen*  
233 *Lieblingsort dafür? Wie kann ich mir das vorstellen, den Lernalltag bei dir am Wochenende?*  
234 ↪ M: Ja, ähm, das ist eigentlich  
235 relativ unspektakulär, würde ich jetzt sagen@.@. Das geht also, wenn ich mir vornehme, an einem Tag viel zu  
236 machen, dann ist das auch der ganze Tag, dann muss ich da auch morgens direkt mit anfangen also ich darf  
237 mich nicht jetzt verfransen und erst morgens noch etwas anderes machen. Das ist dann wirklich aufstehen,  
238 Kaffee machen, im Schlafanzug noch den Kaffee trinken und während ich noch so beim ersten Kaffee bin, wird  
239 der Laptop aufgeklappt, wird hochgefahren, weil in dem Moment, wo ich mich aufs Sofa setze und erst noch ins  
240 Handy gucke oder lese oder irgendetwas tue, dann kriege ich den Dreh nacher nich. Da kenne ich meinen

241 inneren Schweinehund einfach zu sehr. Das heißt, ich fange dann direkt an. Ich sitze eigentlich da, wo ich jetzt  
242 auch sitze. Das ist unser Esstisch. Weil eben ich habe, wir haben damals halt als mein Studium angefangen hat  
243 `n Sekretär geholt, den wir mit ins Schlafzimmer steckten, weil wir nicht wirklich so einen richtigen Platz für nen  
244 vernünftigen Schreibtisch hatten, und dann ist das ein Sekretär mit Aufsatz geworden, was auch ganz toll ist, nur  
245 ist er viel zu klein, das macht überhaupt kein @Sinn @...@. Da wird dann immer alles verstaut drin und  
246 weggeräumt, aber lernen und arbeiten kann ich tatsächlich eigentlich nur hier in unserem normalen Esstisch, das  
247 heißt am Wochenende ist Essen, ja, auch häufiger mal am Wohnzimmertisch, damit ich nicht immer alles hier  
248 komplett wegräumen muss. Ähm, da bleibt`s dann auch ganz gerne mal Samstag und Sonntag liegen dann, und  
249 ja, dann fang ich im Prinzip an, je nachdem, was ich grad machen muss, ne, und breite ich mich hier so nach und  
250 nach immer mehr aus. Irgendwann gegen Mittag merke ich dann, okay, du hast noch nicht gefrühstückt, jetzt wird  
251 es auch mal Zeit. Und duschen kannst du ja auch nochmal `ne Runde, dann mache ich immer so meine, ja,  
252 Pause und verbringe die letztlich aber damit, mal eben ins Bad zu gehen und ein Brötchen zu essen. Ja dann  
253 muss sich in der Regel auch weitermachen und gerade so nach dieser Pause dann ist das für mich persönlich  
254 immer so dieser Tiefpunkt, dieser erste Müdigkeitstiefpunkt, ähm, wo es dann auch gefährlich ist, wenn ich dann  
255 auch nicht direkt weitermache, sondern mir sag, ich hau mich mal ne Stunde aufs Sofa und mach irgendetwas  
256 anderes, und dann wieder anzufangen, fällt mir wahnsinnig schwer, also ich brauch dann irgend so so einen  
257 Startpunkt. Deswegen also am besten läuft`s, wenn ich einfach weitermache dann wirklich und dann zwischendrin  
258 noch mal so ne kurze Pause und in den Pausen ist es häufig so, dass ich da telefoniere, damit ich mich auch,  
259 damit ich auch wirklich also Pause mache tatsächlich. Sonst fällt es mir sehr schwer, mir selber Lernpausen zu  
260 setzen, grad wenn ich irgendwo drin bin, aber da weiß auch mein privates Umfeld Bescheid, wenn ich hier am  
261 machen bin und jemand ruft an dann kanns auch durchaus sein dass ich sag jetzt geht`s nicht, ich rufe dich  
262 nachher zurück und dann, ist auch dann ist das auch im Prinzip so in Ordnung. Und so vergeht geht dann  
263 irgendwann der Tag und irgendwann ist es dann Abend und irgendwann merk ich ich kann nicht mehr das kann  
264 mal zwischen vier und fünf sein, wobei das relativ selten ist, meistens ist es tatsächlich eher so 18, 19, 20 Uhr, bis  
265 ich dann aufhöre. Also sind das dann schon lange Tage, aber ich, ich kann das besser einmal lang am Stück als  
266 dieses kleinere gestückelte und jeden Tag ein bisschen, das geht nicht gut.

*I: Das hört sich aber sehr*

268 *diszipliniert an. Also du hast jetzt zweimal gesagt es gibt zwar deinen inneren Schweinehund, aber du schaffst es*  
269 *offensichtlich den dann immer zu überwinden, oder?*

270 M: Ja, immer nicht. Nein, immer nicht. Das ist jetzt so, dieser  
271 Lerntag, wo ich es dann auch wirklich durchziehe. Dass ich einen Lerntag mal komplett verstreichen lasse, is  
272 wirklich mal selten wobei ich jetzt, ich weiß nicht mehr, ich glaub nach, nach der Prüfung. Aber da hab` ich es  
273 eigentlich auch ganz bewusst gemacht, nach der letzten mündlichen Prüfung war einmal so richtig sie Luft raus.  
274 Das Wochenende danach hätte ich eigentlich genug zu tun gehabt. Aber da habe ich dann auch, ich hatte  
275 gedacht, okay komm, ein bisschen was könntest ja und bin dann einmal gar nicht an Schreibtisch gegangen, um  
276 einfach auch mal den Kopf frei zu kriegen. Es gibt aber auch absolut die Tage, wo ich mein` Schweinehund nicht  
277 überwinden kann, wo ich dann eben na also durch einen Vormittag wirklich gut gearbeitet habe und dann  
278 eigentlich nur Pause machen will, und nach der Pause den Dreh nicht mehr finde. Na also, da siegt dann schon  
279 auch manchmal der innere Schweinehund, so is es nicht. Und erst recht, wenn ich dann sowieso abgelenkt bin,  
280 vielleicht auch mal unkonzentriert bin. Wenn dann irgendwer anruft oder vorbeikommt oder vorbeikommen will,  
281 dann lässt man sich natürlich auch gerne mal rausreißen, ne.

*I: So. Jetzt habe ich eine vielleicht schon letzte*

283 *Nachfrage. Du hast es so als ersten Akt deines Lerntages gesagt, dann klappe ich mein Laptop auf. Laptop ist ein*  
284 *wichtiges Instrument, Lerneninstrument für dich?*

285 ↳ M: Ja, absolut. Ich hab mich im, ab dem dritten Semester im Bachelor  
286 komplett digital organisiert, eigentlich. Ich hab mir einen sehr guten Laptop von Windows damals gekauft, ähm  
287 hab das einmal investiert und der tut`s heute immer noch fast wie am ersten Tag da bin ich sehr glücklich drüber  
288 und arbeite seitdem eigentlich über OneDrive, also ich speichere alles entsprechend in ner Cloud online und habe

289 OneNote als Arbeitsinstrument für mich entdeckt wo ich meine Semester drin sortiere, weil mir auch dieser  
290 Papierwust vom Studium wahnsinnig auf die Nerven ging, zum einen weil ich eigentlich alles rumliegen hatte in  
291 Ordern, und ganz ehrlich, in die meisten habe ich nicht mehr reingeguckt ähm außer dann irgendwann mal ganz  
292 punktuell. Und dann habe ich angefangen, mir das im OneNote zu organisieren. Ähm, ich weiß nicht, ob du das  
293 kennst, da kann man ja entsprechend wie in nem Ordner, den man in der Hand hat, auch das Ganze, nur digital  
294 führen. Da habe ich dann angefangen, mir die ganzen Dokumente reinzudrucken, zumal wir auch über die  
295 Hochschule mit Moodle viel arbeiten und da sehr viele Dokumente ohnehin reingesteckt bekommen und die  
296 Präsentationen von den Dozenten, Professoren. Und dann drucke ich mir die da entsprechend rein, anstatt sie  
297 mir auszudrucken und kann dann auch, also ich kann meinen Laptop zum Tablet ausklicken und dann mit dem  
298 Stift darauf schreiben entsprechend und deswegen arbeite ich dann einfach auch ganz viel damit. Das heißt also,  
299 ein Lerntag ohne meinen Laptop vergeht eigentlich so gut wie nie. Ähm, ich weiß gar nicht den ganzen Tag, also  
300 sonst so einen richtigen ganzen Lerntag habe ich, glaube ich, noch nie ohne mein Laptop verbracht, der ist  
301 eigentlich mehr oder weniger immer dabei, und auch wenn ich mich irgendwo zum Lernen verabrede, dann  
302 kommt der mit. Es ist ja alleine durchs Studium schon gegeben, den ganzen Hausarbeiten, man braucht immer  
303 einen Laptop, dann irgendwelche Referate, Präsentationen, auch das wird entsprechend vorbereitet und dadurch,  
304 dass es mir halt irgendwann im OneDrive abspeichere, is ganz praktisch, komme ich ja nun mal auch überall da  
305 dran, also mir is schon passiert dass ich bei der Arbeit war, dachte ach, Mensch, du hast doch ähm im Studium  
306 irgendetwas gehabt, so kann ich es mir mal eben schnell angucken von der Arbeit aus, was ich dann auch gerade  
307 bei der Arbeit brauche, obwohl ich es eigentlich zu Hause hab. Es ist einfach eine Erleichterung, also ich möchte  
308 auf mein Laptop nicht mehr verzichten, ja, und es wirkt sich jetzt auch grad positiv aus, weil bei uns in der Schule  
309 wir arbeiten ähm mit Tablets, unsere Schüler kriegen zu Beginn der Ausbildung alle'n iPad gestellt, das müssen  
310 sie am Ende der Ausbildung wieder abgeben, aber sie kriegen es halt erst mal für die drei Jahre und ähm durch  
311 den Digitalpakt Schule konnt man noch ein bisschen aufrüsten, das heißt, es wird jetzt auch nochmal ein bisschen  
312 digitaler. Wir haben in jedem Raum WLAN und Beamer fest installiert und er ist also kein Hin- und Hergeschlöre  
313 von Sachen. Wir arbeiten sehr wenig mit Papier eigentlich nur noch. Ähm, es ist nichtsdestotrotz auch da  
314 Verbesserungsbedarf, damit irgendwann ein Ablegort da ist aber sich schon mal so grundsätzlich mit der  
315 Software auszukennen hilft mir da doch jetzt ungemein. Also wenn ich mir vorstelle, ich hätte im Studium nicht so  
316 gearbeitet, dann würde sich das, glaube ich, alles gerade etwas schwieriger für mich noch gestalten, da auch  
317 noch neu rein zu finden. Ja also doch, der Laptop gehört fest zu meinem Lerninventar.

318 *I: Und hast du dir das auch*  
319 *alles selbst angeeignet, so den Umgang mit OneNote und für die digitale Selbstorganisation? Oder gab es da*  
320 *auch einführende Seminare in deinem Studium?*

321 *M: Äh, nee, das tatsächlich nicht. Das habe ich mir selber*  
322 *angeeignet. Das war so ein bisschen learning by doing, einfach mal ausprobieren, das fing tatsächlich alles mit*  
323 *diesem Laptop an, also das muss ich ehrlich sagen. Ich hab mir das SurfaceBook gekauft aufgrund der ähm also*  
324 *ich brauchte einen neuen Laptop, der alte war groß, sperrig, viel zu schwer um den mit an die FH zu nehmen.*  
325 *Und daraufhin bin ich dann los und hab geschaut, okay, was gibt es Vernünftiges, wo man dann aber auch direkt*  
326 *mit einem Stift drauf schreiben kann, das war mir schon ganz wichtig, dass ich da irgendeine, eine Option zu finde*  
327 *und hatte mit dann auch tatsächlich mal Apple angeguckt, obwohl ich eigentlich nie mit Apple Berührung hatte, da*  
328 *haben mir dann aber zwei verschiedene Verkäufer in zwei verschiedenen Läden gesagt, mhhh Apple und*  
329 *Stiftfunktion, die sind dann noch nicht ganz so gut wie Windows, Windows wäre besser. Da habe ich angefangen,*  
330 *mir dieses Laptop anzuschauen und war dann doch recht schnell relativ begeistert davon, hab dann noch einmal*  
331 *ein` Monat darüber schlafen müssen, weil er sehr teuer ist und als ich mich dann dazu durchgerungen hatte zu*  
332 *sagen, okay, komm, du hast auch noch genug Jahre Studium vor dir mit Master hinten dran, dann investier das*  
333 *einmal und ja, dann hatte ich den und dann hatte ich mir dieses Open Office Paket geholt und da war Windows*  
334 *bei und dann habe ich angefangen, mir das anzugucken und dann habe ich irgendwann angefangen damit zu*  
335 *arbeiten und habe gemerkt, hee, das erleichtert hier alles ungemein und habe dann angefangen, mir die Option*  
336 *und klar, wenn man mal was nicht weiß, aber ich sag mal, ne, wir leben in einer Zeit, da ist es einfach, also wenn*

337 selbst keiner der Kommilitonen es nicht weiß, wie es funktioniert, es gibt YouTube und es sind so viele Tutorials  
338 drin, man findet eigentlich immer irgendwas, und ich konnte bis jetzt jedes Problem zumindest so lösen, dass ich  
339 zufrieden war und weiterarbeiten konnte.

340 I: Ja, toll, und nutzt du digitales Arbeiten auch mit sozialen Medien, um im  
341 Kontakt mit einem Studienkollegen zu sein, oder jetzt mit deinen beiden mitstudierenden Freundinnen?

342 ↳ M: Ja doch, jetzt  
343 gerade so durch das letzte Semester, wo wir einfach sehr auf das Digitale also sowieso noch mal zurückkommen  
344 mussten, hat die Schule, die Hochschule hat dann letztlich ähm, das große Office-Paket für alle Studierenden  
345 gekauft, so dass wir jetzt Microsoft Teams haben und ei.eigentlich alles letztlich in einer Online-Version haben  
346 und wir haben jetzt in dem kompletten Semester über Teams zusammengearbeitet. Die erste Aprilwoche war  
347 noch ein bisschen holprig, da war es für alle neu, gar keine Frage, und dann ging das über Teams los, wo ja  
348 verschiedene Kanäle sind, wo man auch privat anrufen kann, Gruppenarbeiten liefern, und dann ist es letztlich da  
349 also, das haben wir durchs Studium durch die Vorlesungen kennengelernt und ähm damit arbeite ich jetzt  
350 mittlerweile auch privat. Also wir haben am letzten Wochenende haben wir uns gegenseitig unsere Matrixen  
351 eingublendet, es ist einfacher, man kann mal eben einen Bildschirm teilen, der andere sieht sofort, worum es geht,  
352 ähm und man kam gut zusammen, also, das hat jetzt eigentlich auch fest in unser Lernen Eingang gefunden, weil  
353 wir, wie gesagt, die eine wohnt eine knappe Stunde weg, das heißt, wenn da einer hinfährt, dann sind auch schon  
354 zwei Stunden vom Tag wieder weg, in den zwei Stunden kann man aber sehr gut effektiv arbeiten, wenn man sich  
355 nur eben online trifft. Und doch, da haben wir das auch mit eingebunden, also in dieser Art und Weise haben wir  
356 es eingebunden. Nein, ich glaube ansonsten nicht. Aber so hat schon, also das Teams, da ich bin wirklich  
357 begeistert von diesem Programm, und das ist etwas, also, das würde ich mir im Moment noch für uns in der  
358 Schule wünschen, wobei wir ja eigentlich jetzt nicht noch mal ins komplette Homeoffice für die Schüler zurück  
359 wollen und daher hoffe ich, dass wir wieder normalen Unterricht machen können.

360 ↳ I: *Toi, toi, toi!*

361 ↳ M: ja, die Hoffnung stirbt zuletzt!

362 I: Gut, Verena, jetzt guck ich noch einmal auf meinem Zettel und auf meine Mitschrift von ihm. Ich glaube aber, du  
363 hast mir jetzt schon so viel Einblick gewährt und erzählt. Oder gibt es noch etwas Wichtiges, was dir noch einfällt  
364 zum Thema Selbstlernen?

365 M: Eigentlich nicht.

366 I: Hat sich das jetzt durch das Corona Semester nochmal sehr  
367 besonders verändert für dich, das Studium?

368 M: Für das Studium eigentlich relativ wenig dadurch, dass wir ja ohnehin  
369 berufsbegleitend studiert haben und ähm ohnehin auch immer viel zu Hause arbeiten mussten. Also, was  
370 natürlich fehlt sind so diese diese einfach sozialen Kontakte, die erst mal nix mit dem Studium zu tun haben. Aber  
371 im Studium sehen eigentlich na also, ich habe jetzt bei weitem nicht zu allen Kontakt, wir sind nun mal ja im  
372 Vergleich zu anderen Hochschulen sicher ein kleines Semester. Wir haben gute 30 Leute bei uns im Semester,  
373 das heißt, man kennt sich auch nach einem Semester schon. Es sind so zehn, elf sind aus dem Bachelor  
374 geblieben, im Prinzip. Die kenne ich jetzt schon also auch schon seit ein paar Jahren. Und da ist es ein bisschen  
375 schade, weil man doch wesentlich weniger Privates auch einfach miteinander spricht, weil so diese Zwischen-, ja  
376 Zwischendinge nicht da sind. Aber so vom reinen Lernen her hat sich nicht ganz so viel verändert. Es ist es  
377 natürlich anders, eine Online-Vorlesung zu haben, als wenn man im Hörsaal sitzt, im Seminarraum sitzt, und da  
378 ganz normal, zumal bei uns alles sehr in Seminaren, also, wir haben ganz wenig Vorlesungen, sehr seminarlastig.  
379 Und dementsprechend ist das ja auch viel Miteinander, viel Interaktion. Und man merkt so ein bisschen bei diesen  
380 Onlinevorlesungen, dass für einige viele Hemmungen bei ist, sich dann so online zu Wort zu melden. Viele haben  
381 die Kameras dann auch mal aus zwischendurch. Das ist einfach anders, als wenn man sonst so im Raum sitzt.  
382 Aber so vom reinen lernen her mein ich, hat sich nicht viel verändert. Ich muss sagen, ich habe es tatsächlich als  
383 sehr angenehm empfunden, weil es einfach, diese viele Fahrerei nach Düsseldorf und das, sind mir in den  
384 Uniwochen tatsächlich etwas Stress genommen sogar. Also ich würde jetzt nicht sagen, dass ich das weiter so

385 möchte, aber so, dass der eine oder der andere Tag oder die eine oder andere Woche oder halbe Woche mal in  
386 in so einer Onlineversion zu haben wäre. Wenn ich mich so frage, ich mein, wir wissen noch nicht, wie es ab  
387 Herbst wirklich weitergeht. Das wird ja alles recht kurzfristig entschieden und dementsprechend auch so eine  
388 Mischung fände ich ganz nett, wenn man mal ein paar Tage da ist und ein paar Tage von Zuhause aus arbeiten.  
389 I: *Jetzt habe ich doch noch eine Frage ja, ähm, was glaubst Du oder wie nimmst du es wahr, verändert dich das*  
390 *Studium so persönlich? Oder Menschen, die von außen schauen, dein Mann oder Verwandte oder Freunde, dass*  
391 *die sagen, Mensch, da verändert sich was?*

392 ↳ M: Ahh, verändert mich das? Ja, also ich sag mal, schon so ein bisschen, ne. Man  
393 also, man, ich hab schon das Gefühl, aber, und dann liegen da natürlich schon noch ein paar Jahre dazwischen  
394 ne, das Bachelorstudium ging 2015 los, jetzt ist 2020. Das sind natürlich auch nur fünf Jahre. Ich bin jetzt 30  
395 dementsprechend 25 bis 30, ich glaube, da verändert sich ohnehin was im Leben. Ah, ich glaube nicht, dass ich  
396 mich komplett, das ich, dass ich mich von der Persönlichkeit verändert hätte, aber meine Wahrnehmung hat sich,  
397 glaube ich, ein bisschen verändert. Na also, Wahrnehmung auf, auf, ähm, ja allein jetzt auch ähm Corona. Es wird  
398 unheimlich viel von Studien gesprochen und man lernt durch durch ein Studium schon auch Studien anders  
399 einzuschätzen und einfach auch mal kritisch zu hinterfragen. Okay, was heißt denn jetzt da diese Studie, wenn  
400 schon wieder eine Studie nach fünf Tagen erschienen ist, dann ist die natürlich anders wahrzunehmen, als wenn  
401 ich jetzt das alles nicht wüsste. Also wenn ich dieses Hintergrundwissen nich hätte einfach, ne. Der eigene  
402 Wissenszuwachs, der verändert, glaube ich, die Wahrnehmung auf die Dinge eher, ähm, und ansonsten klar,  
403 verändert mich das Studium auch so ein bisschen in in die, aber eben in der Hinsicht, in der ich auch tätig bin, als  
404 Lehrerin die Dinge auch wahrzunehmen. Auch sich selber mal zu hinterfragen, einfach noch mal. Das is so dass,  
405 was ich vorhin sagte, als du gefragt hattest, wie es kam, wie sich das so verbindet, kam ein anderes gutes  
406 Beispiel dafür ist einfach auch, dass wir eben in dieser Lern- und Leistungsdiagnostik auch so diese ganzen  
407 Beurteilungsfehler nochmal besprochen haben. Und als wir wieder mal mündliche Prüfungen hatten, hatte ich  
408 dann doch noch mal gedacht, ach guck doch nochmal drauf, hast du da jetzt n Reihungsfehler eingebracht oder  
409 so. Also, man schaut halt einfach nochmal ein bisschen kritischer auch auf auf sich selber vielleicht glaube ich, in  
410 manchen Punkten, ich glaube im Privaten habe ich mich da nicht groß verändert. Ähham, aber die  
411 Wahrnehmung, doch die verändert sich!

412 I: *Gut. Ich danke dir vielmals!*

413 M: Ja gerne!

414 (Verabschiedung)

## ***1.4 Transkription Jonas***



1 [Vorgespräch]

2 I: So, welche Assoziationen hast du in Bezug auf das Selbststudium und selbstgesteuertes Lernen?

3 J: Äh... ähm

4 ich habe lang ähm bulimiegelernt auf Klausuren @.@. Das hat mich durch 80 Prozent meiner Schulzeit und 20  
5 Prozent meines Studiums super durchgeführt. Was, was meine ich damit? Ich bin sehr, sehr fleißig in die  
6 Vorlesungen beziehungsweise in den Unterricht gegangen und habe dort alles aufgesogen. Mein Kopf ist faul,  
7 und ich konnte mich zwischen zwei, zwischen zwischen zwei Situationen entscheiden. Das eine ist, ich schlafe,  
8 weil es mir zu langweilig ist. Das andere ist, ich hinterfrage alles und jedes und frage solange nach, bis ich  
9 verstanden habe. Auch wenn ich alle anderen nerve, weil wenn ich das nicht tu, dann schlaf ich. Dadurch habe  
10 ich das meiste Lernen in der Präsenz rausgenommen. Deshalb konnte ich vielleicht auch weil mein Gehirn so  
11 gestrickt ist, weiß ich nicht, mit relativ wenig Aufwand kurz mal die Sachen, die man auswendig lernen musste,  
12 Bulimielernen, kurz vorher, reinpumpen, gute Note schreiben. Ähm, im Studium war es dann so, dass die, das  
13 Selbstlernen ähm getrennt war in selbstständiges, eigenständiges Vor- und Nachbereiten, wo ich relativ faul war  
14 und mich in Lerngruppen organisieren und dort miteinander kollaborativ sich gegenseitig Dinge erklären, einen  
15 sozialen Bezug herstellen und durch diesen sozialen Bezug anderen das erklären, was sie nicht begriffen haben,  
16 mich selbst hinterfragen, was habe ich begriffen hab, Leute auffordern, mir das zu erklären, das zu reflektieren,  
17 darüber raus darüber zu sprechen, zu sagen, das interessiert mich jetzt noch mehr, also wirklich intrinsisch  
18 gesteuert, motivationsgesteuert, begeisterungsgesteuert auch, also auch ins individuelle Selbststudium gegangen  
19 und gesagt okay, das reicht mir jetzt nicht. Wie funktioniert's denn wirklich? Ähm, das hat mein Lernalltag  
20 geprägt, ähm, um dann, kurz vor den Klausuren ähm, wirklich strukturiert, das, was nicht in den großen Kontext  
21 gepasst hat, wo man die richtigen Worte gebraucht hat. Es gibt diesen letzten Anteil an wirklich ähm faktischem  
22 ähm Wissen, um um mir das wieder reinzupumpen, denn Bulimielernen konnte ich ja. Karteikarten schreiben, sich  
23 gegenseitig abfragen, Mind-Maps basteln, Spickzettel basteln. Die Spickzettel habe ich da am Ende zwar nicht  
24 gebraucht, aber das ist die Systematisierung, die Kondensierung, die mir dann als visueller Mensch geholfen hat,  
25 alles auf einem Blatt zu schreiben, das konnte ich dann noch abrufen. So sah mein Selbststudium bisher aus.

26 I: Wenn du an selbststudientypische Situationen denkst, hast du da einen konkreten Raum vor Augen, wo das  
27 sich hauptsächlich vollzogen hat?

28 ↳ J: Am Computer, definitiv am Computer, die allerallermeiste Zeit in der Uni, nicht  
29 zuhause, zuhause lernen habe ich die die ganze Qual der Prokrastination hoch und runter gespielt. Und mit  
30 anderen Menschen. Allein, allein lernen ist schwierig ähm, sondern immer in dem im sozialen Kontext, zu 90  
31 Prozent am Computer. Und dann die letzten zehn Prozent, wenn ich es aufbereitet hatte, dann nochmal mit Stift  
32 und Papier, ähm, um auch nochmal eine andere, ein anderes Medium reinzubringen, um Karteikärtchen wirklich  
33 zu schreiben.

34 I: Und an der Uni sagst du, in welchem Räumlichkeiten?

35 J: Er entweder in der Bibliothek, oder ich  
36 habe relativ früh nen studentischen Vertretungsposten übernommen und durfte deshalb das Asta-Büro benutzen,  
37 das ähm außerhalb der Öffnungszeiten bei uns einfach beliebter Lernraum war, weil wir dann eben eigenen  
38 Tisch, eigenes Mobiliar hatten, wurden nicht gestört, das war sehr gut. Ohne diese wirklich abgeschotteten, Nicht-  
39 Heim-Räume wäre es schwierig gewesen.

40 I: Und zeitlich, wie hast du dich zeitlich organisiert? Was waren deine  
41 Hauptstudienzeiten?

42 J: Wie gesagt, die Präsenzzeiten voll ausgenutzt. Nie gefehlt. Dann so ein bisschen  
43 Skripte sortiert, bisschen Aufzeichnungen gemacht. Aber, wie gesagt, mit auf auf Status faul wirklich, weil ich's  
44 auch ne, ich habe mir das aufgeschrieben, wo ich dachte okay, dass das bereitest du so auf, dass du dann am  
45 Ende des Semesters gut damit lernen kannst. Und dann drei, vier Wochen vor der Klausur, jeden Tag quasi fast  
46 ohne Pause. Das war mal wirklich ein Tunnel. So, habe ich auch allen gesagt, so, jetzt es gibt Zeiten für Party  
47 und Feierei und Sachen machen und so weiter. Und es gibt die Lernzeiten. Da ist nichts anderes als vier Wochen  
48 durchhackern.

49 I: *Das war dann tatsächlich in Eigenarbeit alleine oder auch das in, in Gruppen?*

50 ↪ J: In Eigenarbeit alleine,

51 unerfolgreich! Bis ich mir dann immer wieder mehr eingestehen musste, dass ich soziales Lernen brauche. Ich

52 brauche den sozialen Austausch und den sozialen Kontext, selbst wenn man nur nebeneinander sitzt und das

53 gleiche macht oder auch ein anderes Fach macht. Ich brauch` jemanden mir gegenüber oder nebenan, der

54 ebenfalls fleißig ist, um meinen eigenen Fleiß zu entdecken.

55 I: *Mhm, was würdest du sage, was waren die größten*

56 *Hürden oder Hindernisse in diesem Selbstlernanteilen für dich?*

57 J: Schlechtes Zeitmanagement, dass der Berg

58 immer größer wurde und ähm es am Ende also ohne Koffein auch dann nicht mehr ging. Nun also, dass ich

59 meine eigenen Ressourcen da auch wirklich ausgeschöpft habe, ausschöpfen musste, das war ein Hindernis. Ich

60 hatte Glück, dass wir gutes Skripte, gutes Material haben. Hätte ich andere, eine andere Literatur gehabt, hätte

61 ich mich erst durch ein Fachbuch komplett wälzen müssen, wäre das in dieser Spurt-Phase am Ende, hätte das

62 nicht funktioniert, glaube ich. Wir hatten wenige, wo das gemacht wurde, wo wir wirklich Lehrbücher von vorn bis

63 hinten und dann mit Seiten, und lest euch da mal ein, das war sehr wenig, weil das auch bei uns als private

64 Hochschule einfach ein Service ist, dass man eben nicht dem Professor erlaubt zu sagen, das ist das Buch,

65 arbeitet das durch, ich bin für Fragen da, so, das ging einfach bei uns nicht. So, was waren die größten Hürden?

66 Immer wieder Leute zu finden, die mit mir lernen, weil die haben sich verschlissen ähm, weil wir das Gleiche

67 gemacht haben und ich immer drei Noten besser war, und das, das haben die zwei Semester mitgemacht, dann

68 haben Sie irgendwann gesagt nee, ich glaube, ich brauche jemand anderen zum Lernen, das frustriert mich zu

69 sehr. Hindernis ist auch eben sind diese klassischen Prokrastinationsthemen, also sich nicht ablenken zu lassen,

70 nicht was Wichtigeres finden, anfangen und durchziehen. Da habe ich auch ganz intensiv ähm mir

71 Lösungsstrategien erarbeitet auch mit Leuten zusammen, die es in denen es ähnlich ging, also Pomodoro-

72 Technik, ähm, strukturierte ähm Aufarbeitung von von To-Do-Listen, sich Zeitpläne machen ähm also haben wir

73 die ganze Palette hoch und runter ausprobiert, um dann zu sehen, was funktioniert.

74 I: *Hab ich das richtig*

75 *verstanden, dass deine Prüfung hauptsächlich durch ähm Klausuren geprägt waren?*

76 J: Zu 70 Prozent sind's

77 Klausuren gewesen, ähm, also die Abschluss-, am Ende des Semesters, die Abschlussprüfungen waren

78 hauptsächlich Klausuren, auch ein paar Hausarbeiten dabei. Projektarbeiten sind semesterbegleitend gewesen,

79 auch Hausarbeiten, semesterbegleitend, Präsentationen. Das ging alles so nebenher. Da hat man, ja stimmt, da

80 hat man sich auch mal zusammengesetzt. Immer wenn es eine Deadline gab, hat man sich kurz davor

81 zusammengesetzt. (...)

82 Entschuldigung (...) ja, ja, ich hab ja, ich, ich, ich benutze das Wickelzimmer hier als als Arbeits-, Homeoffice-

83 Arbeitsplatz. Könnt ihr uns bitte alleine lassen, Marie? Danke. Alles gut! So, jetzt bin ich wieder wieder ganz da.

84 I: *Vorhin hast du gesagt, 90 Prozent am PC, zehn Prozent Stift Papier, die 90 Prozent am PC interessieren mich*

85 *jetzt natürlich noch intensiver. Wie hast du den genutzt? Wie hast du digitale Medien genutzt?*

86 J: Erster Schritt

87 war alles sammeln, was man an ähm schriftlichem Material hatte, also alles digitalisiert von Büchern, Notizen,

88 Präsentationen, das dann alles zusammengefasst in eine Worddatei, die systematisiert, ähm Überschriften

89 erstellt. Also das automatische Überschriftenverzeichnis von Word hat mich gerettet, weil so konnte man anhand

90 von Überschriften die Systematisierung aufrechterhalten. Ne, weil mit automatischem Durchzählen und so weiter

91 ähm, auch immer die Überschriften so wählen, dass ich für mich sprechend sind. Also habe ich sie zum Teil

92 umformuliert. Also die erste Arbeit war copy-paste aus dem Skript, aus dem Buch, aus den case studies, aus den

93 Aufzeichnungen, copy-paste, copy-paste, untereinander und dann systematisiert. Was hängt inhaltlich

94 zusammen? Was baut inhaltlich auch aufeinander auf? Und dann rausgelöscht, rausgelöscht, herausgelöscht,

95 immer weiter kondensiert. Das heißt, ich hatte eine Anfangsversion, das war das Gesamtskript. Dann wurde

96 gelöscht, was uninformativ ist, und ein Lernprozess, den ich vom vom Selbststudium in die Präsenz überführt

97 habe, ist die Kompetenz aus dem Dozenten rauszuleiern, was ihm wirklich wichtig ist. Also auch eine Kompetenz,  
98 die die ich nach wie vor für sehr, sehr, sehr relevant halte. Ob das jetzt der Chef ist oder der Kunde oder  
99 irgendjemand, so nachzufragen, dass man weiß, was der will, was wichtig ist, wo die Prioritäten sind. Eine  
100 Kernkompetenz, die ich im Studium dadurch gelernt habe. Und wenn jetzt Studierende kommen und sagen, was  
101 kommt da in der Prüfung dran? Dann sage ich: ja die richtige Frage, aber fragt nicht, was kommt dran, sondern  
102 sagt: ist eher Kapitel eins relevant? Wenn sie sich entscheiden müssten, würden sie eher Kapitel eins oder  
103 Kapitel zwei abfragen? So, also die Art und Weise, wie man fragt. Mit diesen Informationen in den in den letzten  
104 Zügen der Vorlesung hab ich mein Skript runtergekürzt und weggestrichen, was ich als nicht relevant erachtet  
105 hab. Dieses Bauchgefühl hat sich auch sehr bewährt. Auch da war das, da haben wir uns immer dann  
106 unterhalten, glaubst du wirklich, das kommt nicht dran? Wie kannst du das nur wegstreichen? Vielleicht ja, aber  
107 so wie der geguckt hat, so wie der drüber weg gegangen ist, als ich ihn gefragt habe, interessiert ihn das gar  
108 nicht. Das muss das machen, weil es im Modulhandbuch steht. Das wird er nicht fragen, weil der will, wenn wenn  
109 jemand eine Klausur korrigiert, dann will der Fragen lesen, wo ihn die Antwort ein bisschen auch interessiert. Und  
110 niemand will Hunderte von Seiten korrigieren, mit Themen, auf die er so mal richtig gar keine Lust hat. Deshalb  
111 streich`ich`s weg und dann kondensiert, kondensiert. Wenn alles dann untereinander war, dann kam mein Stift,  
112 und ich habe mir ein A4, maximal ein A3-Blatt genommen und hab versucht, all diese Überschriften ähm visuell  
113 ins Verhältnis zu setzen. Das heißt Überschrift plus drei, vier Stichworte, die ich dann am Ende auswendig lernen  
114 musste. Was hinter dem Modell steht, das habe ich begriffen. Das ist, wenn, wenn es logisch ist, dann kann man  
115 das begreifen, das kann man nicht auswendig lernen, sondern das muss man wirklich begreifen. Wie das Modell  
116 aber heißt, das muss ich auswendig lernen, weil das muss am Ende auch richtig dastehen. Also, die Begriffe, die  
117 auswendig zu lernen sind, untereinander und dann farblich und mit Pfeilen mit Dinge in Verhältnis gesetzt, das  
118 heißt Kontext geschaffen für das, was ich lernen muss. Mit Stift und Papier hab ich das gemacht, genau, genau  
119 Ich habe es auch mal mit Powerpoint versucht. ähm oder mit MindMap-Tools, aber das hat nicht so richtig gut  
120 funktioniert. Am Ende des Tages war es immer das große, bunte, vollgeschriebene Blatt, wo ich dann extra den  
121 den Druckbleistift rausziehen musste, weil das das feinste war, was man so als Stift bekommt, damit das alles auf  
122 ein Papier passt. So war der Prozess meistens, jetzt für die, für die Klausurlernthemen. Wenn man jetzt an  
123 Projektarbeiten an an Hausarbeiten rangeht, an an so, dann ist der Prozess anders. Aber das Selbststudium, das  
124 Lernen für eine Prüfung hin, das war meistens diesem Kondensierungsprozess unterworfen.

125  
126 *I: Ich bin beein-*  
127 *druckt, das klingt sehr strukturiert und klar @.@. Wie hast du dir das angeeignet? Sind das Lernerfahrungen, die*  
128 *du schon vor deinem Studium gemacht hast? Oder hast du das während des Studiums dir das so beigebracht*  
129 *oder von jemand anderem gelernt?*

129 J: Wir hatten Einführung ins Lernen, wo die das mal gesagt haben. Dies habe  
130 ich aber lang vergessen gehabt. Bin ins erste Semester mit, joa, Bulimielernen und mal gucken und so weiter.  
131 Hatte aber auch Schiss im ersten Semester, weil ich nicht wusste, was auf mich zukommt. Daher haben wir da  
132 sehr, sehr viel investiert. Man muss ja auch mal rausfinden, wie man sich vorbereitet. Also was am Ende da  
133 gefragt wird. Je detaillierter und wissensbasierter gefragt wird, um so mehr muss man auswendig lernen. Je  
134 inhaltlicher und konstruktiver die, die die Fragen sind, um so schwerer sind sie zu korrigieren, aber umso leichter  
135 kann man den größeren Kontext verstehen. Das rauszufinden war auch auch Aufgabe in der  
136 Prüfungsvorbereitung den Dozent zu leiern, äh zu zu nerven, aus ihm rauszuleiern @.@, wie denn  
137 Prüfungsfragen aussehen. Und dann hat sich das so ergeben, muss ich sagen. Also, das ist in jedem Semester  
138 habe ich mir quasi ein Tool mehr dazu geholt und um verfeinert, wie ich das gemacht war. Am Ende genau habe  
139 ich noch vergessen, habe ich, die, habe ich aus dem Word die Begrifflichkeiten, die man auswendig lernen  
140 musste, in den Excel übertragen dass des automatisch Karteikarten erzeugt. Wirklich so für den letzten Step, also  
141 das waren so 700, 800 Karteikarten, die, wenn ich die mit Hand geschrieben hätte, sagt man immer nä, , mit  
142 Handschreiben verankert, aber allein für das von Hand schreiben wär so viel Zeit draufgegangen, dass ich gar  
143 keine Zeit mehr gehabt hätte, die auswendig zu lernen. Also habe ich die gedruckt, geschnitten und dann kann  
144 man die einzelnen Sachen, eben Karteikarten-Systematik, dann noch mal abarbeiten.

145 I.: *Ja, Wenn du das mit deinen*  
146 *Lernprozessen vergleichst davor. Ich nehme an, du hast du ja, du hast ein Grundstudium auch absolviert, davor?*  
147 J: Bachelor habe ich gemacht, Wirtschaftspsychologie, genau! Ich habe, ich habe auch eine Berufsausbildung. Ja  
148 davor, habe ich auch gemacht, genau, IT Systemkaufmann, IHK.  
149 ↳ I: *Ah daher okay, ja, so. Und davor warst du ja auch*  
150 *noch auf einer allgemeinbildenden Schule. Wenn du das damit vergleichst, gab's dafür dich irgendwo dann so*  
151 *einen sehr klaren Wechsel in der Lehr- oder Lernform?*  
152 J: Mit dem Studium! Also davor bin ich wirklich mit  
153 Unterlagen noch mal durchlesen vor der Klausur, so wie sie sind, bin ich sehr gut zurechtgekommen. Weil in der  
154 Schule war es mir nicht so wichtig, so gut zu sein. Da hatte ich irgendwie andere Prioritäten. In der Ausbildung  
155 war ich, habe ich mich ein bisschen unterfordert gefühlt. Da war es von der Stoffmenge und auch die Art und  
156 Weise, wie dort gefragt wurde, fand ich super easy. Das heißt, da hat es mir gereicht, das durchzulesen. Beim  
157 Studium war es das erste Mal, wo ich gesagt habe, oh, jetzt muss ich mal wirklich ranklotzen, weil ich nicht weiß,  
158 was auf mich zukommt. Es war dann, ab dem ersten Semester habe ich wirklich zu arbeiten und zu lernen  
159 gelernt. Deshalb war da schon der Bruch, ja.  
160 I: *Oh, du hast mir schon so viel erzählt, so viele Einblicke*  
161 *gegeben. Jetzt frage ich dich erst mal gibt es von von Deiner Seite noch was, was zu in dem Kontext, die er jetzt*  
162 *noch wichtig erscheint, du noch nicht erzählt hast?*  
163 J: Ich überleg grad, ob das Thema also, also mir ist das soziale  
164 Lernen ganz wichtig. Ich weiß jetzt nicht, ob das in deinem Fokus ist, weil Selbststudium, also selbstorganisiertes  
165 Studium, aber in der Lerngruppe ist etwas, was wir auch nicht akkreditieren, sondern es ist völlig den  
166 Studierenden selbst überlassen, es folgt aber auch einer gewissen Systematik. Deshalb halte ich es für sehr  
167 relevant, gerade weil ich vom Typ her kein Selbstlerner bin. Ich bin auch alleine in der Bibliothek gewesen und  
168 hab diesen Reduktionsprozess gemacht. Ähm aber wie, wie gesagt, ich brauchte das soziale Miteinander.  
169 I: *Ja, genau das interessiert mich sehr.*  
170 J: Also Thema Thema Leerneffizienz. Ich, ähm, mein Fleiß und meine  
171 Prokrastination überkomme ich, wenn jemand da ist, der auch fleißig ist und auch lernt, das muss nichts zwingend  
172 das gleiche sein. Es sind es aber Gründe, die ihn mir liegen. Mit dem Master wurde der Arbeitsaufwand so hoch,  
173 weil die Anforderungen auch höher geworden sind, dass es auch um das Thema Effizienz ging. Also nicht nur,  
174 wie komme ich überhaupt ins Arbeiten, sondern wie kann ich diese 800 Karteikarten, diese 700 Slights, diese 400  
175 Seiten Buchtext ähm, wie kann ich das möglichst effizient bewältigen? Und da haben wir uns als Lerngruppen  
176 auch inhaltlich thematisch aufgeteilt. Das wäre also nicht, nicht jeder hat jedes Kapitel erarbeitet, sondern wir  
177 haben gesagt, wo liegen, wo liegt unsere Faszination, zu welchem Kap - welches Kapitel spricht am ehesten für  
178 ähm zu uns? Ähm, welche Aufbereitungsart spricht für uns ähm oder zu uns? Und dann hat sich jeder nen  
179 Fokuspunkt rausgesucht, und zwar in Lerngruppen, die maximal drei, maximal vier Leute, mehr, mehr ging nicht  
180 ähm, und dann hat man das aufbereitet, und man hat quasi die Ergebnisse zusammengeschrieben und  
181 zusammen kondensiert und ist sie dann aber noch mal explizit durchgegangen und hat gesagt, warum hast du  
182 das so geschrieben? Das heißt, dass der der Kondensierungsprozess, der notwendig ist, verbalisiert und nochmal  
183 erklärt werden musste: Warum habe ich das so, hat, ich hatte zum Beispiel eine in der Lerngruppe, die hat den  
184 kompletten Text genommen und hat den einfach nur farbig gemacht, hab ich gesagt das nützt doch überhaupt gar  
185 nichts, weil es nicht reduziert. Du, du, du beschränkt dich nicht aufs Wesentliche. Du machst nur Farben. Haben  
186 die Farben denn wenigstens irgendeine Bedeutung? Ja, @nee@, das sind halt nur, mir war hier so nach rosa,  
187 und mir war hier nach gelb. Und dann haben wir ja auch gesagt, es geht, es bringt nix. Mit der habe ich nicht viel  
188 weiter gelernt. Ähm, aber andere, mit denen das gut funktioniert hat, die haben dann gesagt ja, so und so habe  
189 ich das reduziert, dieses Wort war sprechend für - Aha, interessant. Warum hast du dieses Wort gewählt? Und so,  
190 über den Reflekt [ - gemeinsamen Reflektionsprozess, über Verbalisierung von inneren Systematiken einer  
191 Wissenserarbeitung ähm, haben wir das alle sehr schnell verankern können, also in unserem Sinne, im  
192 Didaktikersprech ist ja auch Lernen das Verknüpfen mit bereits Bekannten und mit Netzwerkbildung dieser bereits

193 bekannten Artefakte. Und das zu verbalisieren, nicht nur im Kopf diese Arbeit machen zu lassen, sondern die  
194 Artefakte nochmal in Worten auszusprechen und auch Unterschiede zu erkennen und zu sagen oh, ich habe  
195 einen ganz anderes Netzwerk in meinem Kopf, ich verknüpfe das vielmehr mit dem, deshalb ist dein Spickzettel  
196 kann ich nicht benutzen, und du kannst mein nicht benutzen, sondern Spickzettelerstellung ist was individuelles,  
197 das eine Repräsentation der der Netzwerkstruktur im Hirn darstellt. Daher ist die allererfolgreichste Methode zu  
198 lernen, Spickzettel zu visualisieren für mich. Ja, weil ich dann auch in der Klausur oder in der Prüfung oder wann  
199 auch immer, ich habe zum Teil heute noch des Bild vor Augen, wenn ich an, keine Ahnung, differentielle  
200 Psychologie denke, ich weiß sogar noch halb, wo was steht auf diesem Papier. Und was ähm, dann auch  
201 geholfen hat, ist, dass man, manchmal muss man ja so Reihen auswendig lernen, nenne die acht Schritte des  
202 Management-Zyklus, bff, so. Dann haben wir die Anfangsbuchstaben genommen und ham aus diesem  
203 Anfangsakronym uns irgendeine Eselsbrücke gebaut. Ähm also also, wenn da stand E A M I R haben wir für E A  
204 M I R irgendwie uns eine lustige Geschichte dazu erzählt, also klassische ähm Auswendiglerntechniken, ähm, die  
205 dann damit verknüpft wurden. Und diese diese Verknüpfung, diese Eselsbrücken waren zum Teil noch später im  
206 Semester, immer noch die Insider, äh, und alleine hätte mir das keinen Spaß gemacht, ja, das ist, wie sich selber  
207 ein Witz erzählen. Aber anderen Leuten sich da so ein Freude daran haben, was Lustiges auszudenken, ne,  
208 Emotionen sind Gedächtnisanker, je mehr Emotionen da drinsteckt, umso besser wird das. Wem erzähle ich das?  
209 Ähm, hat uns als Lerngruppe sehr geholfen und hat da, äh, ja und hat, glaube ich, auch allen geholfen, das  
210 schneller, effizienter und dann auch tiefer zu verankern. Wobei ich immer noch sagen muss, es ist eine  
211 Lerntechnik, die auf eine Klausur vorbereitet. Ähm, ich weiß jetzt immer noch viel. Aber das, was ich am Ende des  
212 Tages auswendig gelernt hab, bulimiegelernt habe, das weiß ich jetzt nicht mehr. Aber ich könnte mein  
213 Spickzettel rausholen.

214 I: *Also mit dir hätte ich ja gern in einer Lerngruppe gearbeitet, das hört sich für mich sehr*  
215 *motivierend an. Aber trotzdem sagtest du vorhin, du hast doch auch einige Mitlernende verschlissen und hinter dir*  
216 *gelassen. Wie kam es denn dazu? Also du sagst okay, du warst irgendwann drei Noten besser, warst du dann*  
217 *einfach zu schnell zu flink? Oder wie kam das?*

218 J: Nee, ich glaube wirklich, dass es ähm, vielleicht ist es auch ein ganz  
219 natürlicher Prozess, dass man im ersten Semester mit anderen Leuten lernt und sich umgibt als im höheren  
220 Semester, weil auch die Schwerpunkte sich verändern, weil die, die ne, wir ham`, am Anfang ham wir  
221 fachgruppenübergreifend interdisziplinär gelernt, und irgendwann gingen die andere Wege. Aber ich hatte bei  
222 dem einen oder anderen das Gefühl, wirklich, dass es frustrierend ist, wenn man in dieser Arbeitsgruppe so  
223 effektiv miteinander arbeitet, sich die gemeinsamen Spickzettel machte, die gemeinsamen Eselsbrücken, und  
224 dann aber die PS unterschiedlich auf die Straße gebracht werden. Ich bin, ich bin Leistungstyp. Ich bin am besten,  
225 wenn ich unter Druck gesetzt werde, und am meisten unter Druck gesetzt wird man in einer Klausur, wo man 50  
226 Min - 45 Minuten oder ne Stunde hat, um jetzt alles rauszupowern, was geht. Da bin ich am am effektivsten am  
227 am mich begeistert das, und da kann ich viel abrufen. Und es gibt andere Typen, die werden dann von von  
228 Lernangst oder von Stress so beeinflusst, dass sie dann das nicht abrufen können. Und wenn man dann sieht, wir  
229 haben exakt das gleiche eingesetzt, und der J. hat ne Eins geschrieben, und ich habe eine drei geschrieben, oder  
230 ich bin sogar durchgefallen, dann macht man das eins, zwei, maximal drei Klausuren mal und dann frustet es halt  
231 auch. Ich habe mich da immer angeboten. Habe gesagt nee, komm, lass weitermachen, weil ich finde es effektiv,  
232 wie wir miteinander arbeiten, aber es hat halt unterschiedlich gut funktioniert.

233 I: *Schön, dass wir jetzt die Schleife noch*  
234 *gemacht haben und nun auch noch so von deinem sozialen Lernen in den Lerngruppen erzählt hast. Das war*  
235 *jetzt noch eine gute Ergänzung, prima. Ich danke dir!*  
236 *[Nachgespräch]*

## II. Auswertungen der Interviews

### II.1 Interview Sabrina

#### II.1.a Nacherzählung des Interviews

Auf die erzählgenerierende Einstiegsfrage nach ihren Assoziationen zum Selbststudium erinnert sich Sabrina daran, dass Selbstlernen in ihrer beruflichen Ausbildung zum ersten Mal Priorität bekommen habe und sie damals zum ersten Mal auch „so ein bisschen der Ehrgeiz @.@ gepackt“ (6) habe. Sie kontrastiert das ehrgeizige Selbstlernen mit ihrem zwar „soliden“ (7), aber „low budget“ (8) - Lernverhalten in der allgemeinbildenden Schule bis zum Abitur. Den aufflammenden Ehrgeiz in der Berufsausbildung begründet sie mit ihrem Interesse am Thema Medizin und damit, dass man nicht mehr vorgegebene Schulfächer absolvieren musste.

Aus aktueller Perspektive als Lehrende appelliere sie an ihre Schüler\*innen:

Ich sag mal, ich sag heute immer zu unseren Schülern, ihr müsst lernen über den Tellerrand hinaus zu gucken, wir können euch nur ein einen Teil des des Inputs hier geben und anbieten und was ihr da irgendwie mit macht, da gehört ganz viel Eigeninitiative dazu. (16-18)

„Ganz extrem“ (21) habe das Selbstlernen jetzt in ihrem weiterbildenden Masterstudium Priorität, und mit Stolz weist sie darauf hin:

ich habs super hinbekommen jetzt im Studium mich selbst zu organisieren, mich zu strukturieren, mir Zeitpläne zu machen. (24-25)

Selbstlernen verbindet sie hier mit Selbstorganisation und (zeitlicher) Selbststrukturierung, um Aufgaben „just in time“ (28) zu erledigen und nicht vor sich her zu schieben. Sie charakterisiert die Studienangebote als „reine Onlinegeschichten“ (29), womit „das Thema selbstgesteuertes Lernen also einfach tagtäglich wirklich an der Tagesordnung“ (30) sei.

Nach Bildern gefragt, die sie mit einer typischen Selbstlernsituation verbinde, benennt Sabrina

als erstes, was echt total assoziativ ich einmal kurz in mir aufploppen lasse, ist das wissenschaftliche Arbeiten. (33-34)

Sie benennt die Anforderung, sich ohne grundständigen Bachelorstudiengang wissenschaftliches Arbeiten selbst aneignen zu müssen:

wo die sagen, hm (zuckt mit den Schultern), das musst du jetzt irgendwie mitbringen, ne, muss die jetzt irgendwie auf die Kette kriegen. (39-40)

Sabrina beschreibt dann ihre Strategien, sich wissenschaftliches Arbeiten anzueigenen: Sie lernt wissenschaftliches Schreiben am Modell der Studienbriefe und wissenschaftlicher Literatur, sie liest selbst recherchierte Literatur zum Thema 'wissenschaftliches Arbeiten' und nutzt im Internet 'Google Scholar' für die Recherche. Mit Selbstlernen verbinde sie darüber hinaus auch, „mir so einen eigenen Stil äh für mich zu entwickeln“ (46-47), was ihr angesichts der positiven Feedbacks offensichtlich gelungen sei.

Ein neuer Schwerpunkt sei für sie „das Digitale“ (64) geworden, das sich für sie „zu so einer kleinen Liebelei“ (66) entwickelt habe. Texte seien schneller zu bewältigen, „über diese Suchfunktion kriegst du natürlich Bücher und Texte viel schneller ich sag mal begriffen“ (71-72). Auch wenn sie viele Bücher im Regal stehen habe, sei ihr „Onlinespeicher mit eBooks [...] mittlerweile viel, viel größer“ (74). Sie beschreibt detailliert, wie sie sich hierfür eine „Speicherkultur“ (79) zugelegt habe und resümiert ihre Ausführung mit dem Satz:

Ich musste mir ein gutes System überlegen, wie ich mich digital auf meiner Festplatte organisiere. (97)

Sabrina beschreibt sich selbst als jemanden, die eine ganz klare Struktur brauche, um (zeit-)effektiv arbeiten zu können:

ich brauche das, also ich bin kein, also wenn ich da irgendwie jetzt drei Stunden irgendetwas suchen müsste, würd ich blöd werden, @ja@. (102-103)

An dieser Stelle führt Sabrina ihre soziale Einbindung ein als Begründung dafür, warum „das funktionieren“ (109) müsse:

Es ist eben alles nebenher, neben, neben dem daily business, neben Familie, neben Hund, der gerade neben mir schläft und neben Mann und was man alles so hat und dann muss das einfach auch fluppen, sag ich mal, dann muss das funktionieren, wenn man dann was tut. (107-109)

Auf die Nachfrage, wie genau sie sich selbst dafür organisiert habe, holt Sabrina weit aus und beschreibt, wie sie im Verlauf des Studiums ihr „System dann quasi ein bisschen umgestellt“ (123-124) habe, um nicht wie im ersten Semester bis spät in die Nacht am Schreibtisch zu sitzen. „Das hab ich schnell gemerkt, dass das nicht funktioniert“ (123). Stattdessen habe sie dann tagtäglich nach der Arbeit und dem gemeinsamen Mittagessen mit ihrem

Sohn bis längstens 21 Uhr für das Studium gearbeitet, um „dann aber auch den Hammer fallen zu lassen“ (127-128).

Sie reflektiert, dass sie das Studium auch mit weniger Aufwand hätte betreiben können, aber

[da] bin ich nicht der Typ für, wenn ich was mach, dann will ich das gut machen. Ich habe da so meine eigenen Ansprüche, sag ich mal. (129-130)

Nun blendet Sabrina wieder ihr soziales Umfeld ein, dieses Mal aber aus der Perspektive des unterstützenden Systems: „Das Ganze ist nur überhaupt möglich gewesen, weil ich über ein perfektes familiäres Netzwerk verfüge“ (131). Sie benennt die „tolle Oma“ (135), ihre „eineiige Zwillingsschwester, die wohnt 50 Meter neben mir, ist auch immer da“ (136), ihren „perfekten Ehemann“ (144), der ihr den Rücken freigehalten habe, „eine ganze Menschenkette also bis hin zu Patentanten des Kindes, Freundinnen“ (143). Für die Formulierung der Danksagung in der Masterarbeit sei ihr

das einfach noch mal bewusst geworden, ja, wieviel Menschen da tatsächlich eigentlich, ich sag mal gefühlt mit mir zusammen studiert haben (lacht), welche noch irgendwie beteiligt waren. Das war das ist richtig krass. (146-148)

Gegen Ende des Interviews erweitert Sabrina ihre Dankbarkeit auf ihre beiden besten Freundinnen, denn auch die

machen das auch super mit, weil ja meine Zeitressourcen mittlerweile einfach doch sehr geschrumpft sind, was so das Privatleben angeht, aber haben das irgendwie auch total toll sich damit arrangiert. (330-332)

Auf ihren Ehrgeiz angesprochen, reflektiert Sabrina ihre Ambivalenz. Einerseits „war so eine Flamme entfacht“ (156) durch positive Rückmeldungen und gute Noten im Studium, andererseits „nervt das teilweise schon“ (158) und sie erlebe sich „fast schon verbissen“ (158),

dass ich manchmal denk, wär auch schön, wenn man mal Fünfe gerade sein lassen könnte, ja, also Kommilitonen, die man dann irgendwie hat, ohh, ich will hier nur durchkommen und was da am Ende draufsteht, ist mir so egal, ich mein auch schön so eine Einstellung (lacht) für mich @aber nicht@. (159-162)

Auf Nachfrage benennt Sabrina ihre selbst gesteckten Ziele als die größte Hürde während des Studiums. Zusätzlich habe sie von außen auch das Stipendium unter Druck gesetzt, „weil das natürlich, die wollen ja, na, dass du so irgendwie just in time fertig wirst“ (169-170),



un da hab ich gedacht, oh ja, noch so ein Grund, na, wo ich mir selber ja schon so viel Druck mache war das ja noch mal irgendwie on top so ein Reglement was das ja auch so verlangt. Ja und das war teilweise schwierig. (171-173)

Die fehlende Anbindung an Mitstudierende benennt Sabrina als weitere Erschwernis in ihrem weiterbildenden Fernstudium:

du bearbeitest die Aufgabe und bleibst irgendwie stecken, hast selber ein Problem, da hast du keinen Mitstudierenden neben dir wo du sagen kannst, was machst denn du, wie hast du das jetzt gelöst. (177-179)

Auch hier wurde Sabrina initiativ und ist in den Onlineforen der Lernplattform und bei den ersten Präsenzveranstaltungen auf Kommiliton\*innen zugegangen. Daraus seien kontinuierliche Kontakte entstanden, aktuell „sind wir zu dritt in der Masterarbeit, ein Dreiergestirn“ (197) und

wenn man sagt, ich habe ein Problem, können wir mal eben irgendwann dann mal schnell telefonieren (198-199).

Diesen Austausch erlebe sie als sehr wertvoll, beispielsweise zum gemeinsamen „Brainstorming“ (214) und fachlichen Austausch:

die Erwachsenenpädagogen sprechen ja immer von Brillen die du selber aufhast bei der Bearbeitung, und dann nochmal einen anderen Blickwinkel drauf zu kriegen. (214-216)

In einer längeren Passage legt Sabrina dann argumentativ dar, warum es schwierig ist, die Ermöglichungsdidaktik, die sie in ihrem erwachsenenpädagogischen Studiengang kennengelernt hat, auf ihre Schüler in der beruflichen Erstausbildung zu beziehen und sie lässt ihre Frustration darüber erkennen:

Das ist wo ich manchmal an meine Grenzen stoße, weil ich merke, mir fehlt da so ein bisschen das Verständnis. Ich muss mich dann immer wieder zurücknehmen, okay, die können das noch nicht, die müssen selber da erst mal rangeführt werden, also irgendwie dann auch back to the roots denen Impulse zu geben, wie sie sich denn selber organisieren können, strukturieren, wie man selbstgesteuert was machen kann. Und das ist tatsächlich also dann ein Aspekt der meine tägliche Arbeit mit dem Studium auch total koppelt. (243-248)

Von einer weiteren selbstinitiierten Veränderung berichtet Sabrina in der letzten Interviewphase. Sie ist mit ihrem 'Büro' im Einfamilienhaus – „wir sind hier ein Irrenhaus. Das geht hier zu wie im Taubenschlag“ (277-278) - aus der ersten Etage ins Erdgeschoss neben das Wohnzimmer umgezogen. Oben fühlte sie sich „total ausgegrenzt“ (280) und sei,

„ich weiß nicht, wie oft am Tag, als das Büro nach oben war, [...]

die Treppe rauf und runter gerannt [...]“ (278-279),

jetzt könne sie mehr teilhaben am Familienleben:

ich habe hier ein Fenster, da kann ich sehen, wer fährt quasi vor unser Haus, wenn ich's Fenster auf habe, höre ich meinen Mann mal draußen quatschen, mein Sohn kann hier sehr unkompliziert rein und raus, der Hund liegt hier so permanent neben dem Frauchen und studiert auch mit sozusagen. (285-287)

Allerdings sei es ihr auch wichtig gewesen, in bestimmten Lernphasen einen Ortswechsel vorzunehmen, etwa nachdem sie den Theorieteil ihrer Masterarbeit abgeschlossen hatte. „Ich saß wochenlang nur in diesem Zimmer und hab`s nicht mehr ertragen“ (292-293). Für die Interview sei sie unterwegs gewesen, die Transkription habe sie im Garten mit Laptop und Headset geschrieben und die Überarbeitung der Transkription schließlich am Küchentisch. Erst jetzt, in der Schlussphase, da sie versuche „so ein bisschen das Licht am Ende des Tunnels zu sehen“ (304-305), sei sie auch wieder bereit, in diesem Büro zu arbeiten.

Zum Ende des Interviews kommt Sabrina noch einmal auf Ihren Ehrgeiz zu sprechen, wenn sie von ihrem Vorhaben berichtet, das Studium in der Regelstudienzeit von vier Semestern abzuschließen:

Ja, ja, ich will es versuchen im vierten Semester, das ist für mich auch wieder, da sind wir wieder beim Thema Ehrgeiz, ich hab gesagt, ich mache das in vier Semestern und ich will nicht ins Fünfte und auch nicht wegen einigen Tagen. Also der unverlängerte Abgabetermin wäre ja nur zehn Tage später. Für mich ist das einfach so ein persönliches Ziel @..@. (319-322)

Abschließend bestätigt Sabrina, dass sie auch von außen ähnliche Zuschreibungen gespiegelt bekomme, sie werde als strukturiert und ehrgeizig beschrieben,

wenn man so sagt, 'fleißiges Bienchen', 'Schlau wie Schlumpf' ist wieder an der Arbeit, also ich glaube die nehmen mich eigentlich auch so wahr, dass ich das schon sehr, sehr ernsthaft verfolge. (327-329).

## II.1.b Tabellarische formulierende Interpretation

Zeile	Oberthema	Unterthemen	Zusammenfassung
3-10	<b>OT 1 selbstgesteuertes Lernen</b>	UT 1.1 Ehrgeiz (vs. ohne Ambitionen)	S. kontrastiert ihr Lernverhalten in der Schulzeit ( <i>solide aber low budget und mit wenig Aufwand</i> ) mit dem in der nachfolgenden Berufsausbildung und im Studium ( <i>von Ehrgeiz gepackt</i> ).
12-23		UT 1.2 thematisches Interesse (vs. zu lernender Fächerkanon)	S. kontrastiert interessen geleitetes Lernen (Thema Medizin) mit dem Lernen <i>vorgegebene(r) Schulfächer</i> .
24-31		UT 1.3 Selbstorganisation und Selbststrukturierung	S. benennt ihre Fähigkeiten zu (zeitlicher) Selbstorganisation und Selbststrukturierung als Voraussetzung dafür, in einem digitalen Lernsetting Aufgaben <i>just in time</i> zu bewältigen.
34-49		UT 1.4 erfolgreiche Selbstaneignung wissenschaftlichen Arbeitens	S. berichtet von der Herausforderung und ihren erfolgreichen Strategien, sich ohne vorhergehendes Bachelorstudium wissenschaftliches Arbeiten selbst anzueignen.
60-68	<b>OT 2 Digitale Medien</b>	UT 2.1 Entdeckung der Online-Ressourcen	Sie liebe eigentlich Präsenzbibliotheken, habe aber über die von der Uni zur Verfügung gestellten Ressourcen den Zugang zu Online-Literatur gefunden.
68-74		UT 2.2 Vorzüge des Online-Recherchierens	S. kontrastiert traditionelle Literaturrecherche mit Online-Recherche und begründet die Effektivität und Zeitersparnis.
78-97		UT 2.3 erfolgreiche Selbstaneignung einer individuellen digitalen Literaturverwaltung	Sie habe sich im Laufe des Studiums eigenständig eine individuelle Systematisierung und Speicherung der Literaturquellen erarbeitet (anstatt ein Literaturverwaltungsprogramm zu nutzen).
100-109	<b>OT 3 Strategien der Bewältigung des Selbststudiums</b>	UT 3.1 Selbstorganisation und Selbststrukturierung	S. beschreibt systematisches und strukturiertes Lernen als Bedingung für den Studienerfolg bei gleichzeitiger Bewältigung des <i>daily business</i> .
115-139		UT 3.2 zeitliche Strukturierung	Sie habe ihr <i>System umgestellt</i> von spätabendlichem Lernen auf <i>tagtägliches</i> Lernen am Nachmittag und frühen Abend.
128-130		UT 3.3 Ehrgeiz und Anspruch	Das Studium wäre auch mit weniger Aufwand zu bewältigen gewesen, sie habe jedoch den Anspruch gehabt, es besonders gut zu machen.
151-173			S. kontrastiert noch einmal ihre ehrgeizige Haltung mit dem geringen Engagement zu Schulzeiten. Erfolgserlebnisse haben sie zusätzlich angespornt und <i>eine Flamme entfacht</i> .

319-322			S. benennt den Anspruch, das Studium unbedingt in der Regelstudienzeit abzuschließen.
131-148		UT 3.4 Unterstützung durch <i>perfektes familiäres Netzwerk</i>	Viele Familienmitglieder von Ehemann über Mutter bis zur Zwillingsschwester haben ihr den Rücken für das Studium freigehalten und sie perfekt darin unterstützt, Erziehungsaufgaben für den Sohn im Grundschulalter zu übernehmen.
167-173	<b>OT 4 Hindernisse im Selbstlern-Studium</b>	UT 4.1 Ehrgeiz	Gleichzeitig erweise sich der Ehrgeiz als Belastung. Durch die hoch gesteckten Ziele setze sie sich unter Druck, zusätzlich verstärkt durch die Anforderung durch das Stipendium, in der Regelstudienzeit abzuschließen.
173-185		UT 4.2 Anfänglich fehlende Kontakte zu Mitstudierenden	S. beschreibt das anfängliche Problem, keine Mitstudierenden an der Seite gehabt zu haben, mit denen man sich austauschen und Aufgaben besprechen konnte. Die Onlineplattform der Uni eignete sich nicht zur Kontaktaufnahme.
185-209	<b>OT 5 Sozialkontakte im Studium</b>	UT 5.1 erfolgreiche Eigeninitiativen zur sozialen Anknüpfung	Die erste Präsenzveranstaltung habe sie genutzt, um Kontakte zu Mitstudierenden zu knüpfen und über eine Whatsapp-Gruppe zu verstetigen.
210-234		UT 5.2 Ist-Zustand mit sozialer Einbindung	S. erzählt, wie stabile Kontakte zu Mitstudierenden sie durch das Studium begleitet haben und anhand konkreter Beispiele, in welcher Form gegenseitige Unterstützung hilfreich war.
15-21	<b>OT 6 Rolle als Lehrende</b>	UT 6.1 Appelle	Appell, über den Tellerrand hinaus zu blicken und Eigeninitiative zu entwickeln
223-248		UT 6.2 Studienschwerpunkt „Ermöglichungs-didaktik“ im berufsbildenden Lehrkontext	Ihre Bemühungen, Ermöglichungs-didaktik im berufsbildenden Lehrkontext umzusetzen, scheitern weitgehend.
252-270		UT 6.3 Selbstgesteuertem Lernen in Berufsausbildung vs. Weiterbildung aus Sicht der Lehrenden	S. reflektiert, wie voraussetzungsvoll selbstgesteuertes Lernen ist und belegt dies mit ihren konträren Erfahrungen im Kontext von Aus- vs. Weiterbildung.
275-288	<b>OT 7 Raumaspekte des Selbststudiums</b>	UT 7.1 Prozess der Gestaltung optimaler räumlicher Lernumgebung	S. erzählt, wie sie von ihrem abgelegenen Büro im ersten Stock des Einfamilienhauses nach unten <i>direkt neben unsere Wohnstube</i> umgezogen sei, um besser am familiären Alltag teilhaben zu können.
289-307		UT 7.2 Ortswechsel in der Phase der	Sie beschreibt unterschiedliche Lernorte in unterschiedlichen Phasen der Masterarbeit.

		Masterarbeit	
327-333	<b>OT 8 Außenwahrnehmung</b>	UT 8.1 Ehrgeiz	Ihr Ehrgeiz werde auch von den besten Freundinnen wahrgenommen, diese haben sich damit arrangiert.

## ***II.1.c Zusammenfassende formulierende Interpretation***

### ***Ehrgeiz (UT 1.1, UT 3.3, UT 4.1, UT 8.1)***

Gleich zu Beginn des Interviews und im weiteren Verlauf wiederholt thematisiert Sabrina ihren 'Ehrgeiz' in Verbindung mit dem Selbststudium. Sie kontrastiert diesen neu entdeckten Ehrgeiz mit ihrer wenig ambitionierten Lernhaltung zu Schulzeiten, aber auch mit entsprechenden Lernhaltungen von Mitstudierenden und ihren Schüler\*innen in der Pflege-Berufsausbildung. Sie reflektiert, dass das Studium auch mit weniger Aufwand zu bewältigen wäre, sie aber den Anspruch habe, gute Leistungen zu erbringen und das Studium in der Regelstudienzeit zu beenden. Gute Leistungen und die Anforderungen durch das Stipendium spornen sie dazu an, noch ehrgeiziger zu lernen, so dass sie den Ehrgeiz inzwischen durchaus auch als Belastung und Druck wahrnehme.

### ***Selbstorganisation und (zeitlich/räumliche) Selbststrukturierung (UT 1.3, UT 3.1 - 3.2, UT 7.1)***

Sabrina benennt ihre Fähigkeiten zu Selbstorganisation und Selbststrukturierung als Voraussetzung dafür, in einem digitalen Lernsetting Aufgaben 'just in time' zu erledigen. Unter anderem habe sie sich dafür eine eigene digitale Speicherkultur angeeignet. Sie erzählt, wie sie um eine zeitliche und räumliche Organisation ihres Selbststudiums gerungen habe, um gleichzeitig die alltäglichen familiären und häuslichen Anforderungen zu bewältigen. Sie habe sich umgestellt von spätabendlichem zu tagtäglichem Lernen und vom Lernen im abgeschiedenen Arbeitszimmer zum Lernen in der Wohnstube mitten im familiären Geschehen.

### ***Erfolge des Selbststudiums (UT 1.4, UT 2.3, UT 5.1)***

Da sie per Eignungsprüfung und ohne grundlegendes Bachelorstudium zum Master zugelassen wurde, hat Sabrina sich mittels gezielter Strategien wissenschaftliches Arbeiten selbst angeeignet. Auch hat sie sich im Laufe des Studiums eigenständig eine Strategie zur Systematisierung und Speicherung von digitalisierten Literaturquellen erarbeitet.

Nicht zuletzt ist es ihr gelungen, in einer ersten Präsenzveranstaltung eigeninitiativ Kontakte zu Mitstudierenden zu knüpfen und diese u.a. über eine WhatsApp-Gruppe zu verstetigen.

### ***Digitale Selbstlerntechniken (UT 2.1 – 2.3)***

Obwohl Sabrina eine Vorliebe für Präsenzbibliotheken hat, habe sie über die von der Uni zur Verfügung gestellten Ressourcen einen Zugang zu Online-

Literatur gefunden. Sie kontrastiert analoge Literaturrecherche mit Online-Recherche, zählt ihre digitalen Rechenschritte auf und begründet deren Effektivität und Zeitersparnis. Mit einem Literaturverwaltungsprogramm ist sie nicht zurechtgekommen, sie habe sich stattdessen im Laufe des Studiums eigenständig eine Literaturverwaltungsstrategie erfolgreich erarbeitet.

***Unterstützung durch familiäres Netzwerk (UT 3.4)***

Viele Familienmitglieder von Ehemann über Mutter bis zur Zwillingsschwester haben ihr den Rücken für das Studium freigehalten und sie perfekt darin unterstützt, v.a. Erziehungsaufgaben für den Sohn im Grundschulalter zu übernehmen.

***Perspektivwechsel: Rolle als Lehrende (UT 6.1 – 6.3)***

Sabrina appelliert an ihre Schüler\*innen in der Pflegeausbildung, über den eigenen Tellerand hinaus zu blicken und Eigeninitiative zu entwickeln. Sie erlebt am Beispiel dieser Schüler\*innen, wie voraussetzungsvoll selbstgesteuertes Lernen ist. Ermöglichungsdidaktisches Lehren, wie sie es im Studium vermittelt bekommt, scheitert in ihrem beruflichen Lehrkontext weitgehend. Sie reflektiert ihre konträren Erfahrungen im Kontext von Pflegeaus- vs. Pflegeweiterbildung.

## **II.2 Interview Michaela**

### **II.2.a Nacherzählung des Interviews**

Michaela betont zu Beginn des Interviews, dass sie erst im Studium mit Selbstlernen „in dem Sinne“ (4) in Kontakt gekommen sei. Zwar habe sie auch davor in ihrer „ganz normale[n] Schullaufbahn“ (5) viel eigenständig lernen müssen, das sei aber zeitlich eng getaktet gewesen und mit starren inhaltlichen Vorgaben versehen. Wenn Michaela vom Selbstlernen im Studium erzählt, differenziert sie zunächst nicht zwischen ihrem berufsbegleitenden Bachelorstudium und dem jetzigen wissenschaftlichen Weiterbildungsstudium. Offensichtlich erlebt sie ihre Studienabschnitte eher als Kontinuum, ihr weiterbildendes Masterstudium hat Michaela nahtlos an das Bachelorstudium angeschlossen.

Nach zweijähriger Berufstätigkeit wieder in einen intensiven Lernprozess einzusteigen, habe sie zu Beginn des Bachelorstudiums einerseits als recht anstrengend erlebt, andererseits sei die FH mit organisierten Präsenzwochen und klarem Stundenplan insgesamt „relativ verschult“ (14) gewesen und das war

eigentlich sehr schön mal überhaupt erst mal dass die FH uns da relativ stringent auch n Plan vorgegeben hat. (12-13)

Gleich zu Beginn führt Michaela auch ihren „eigenen Schweinehund“ (16) in die Erzählung ein, auf den sie im weiteren Verlauf häufiger rekurriert. Sie begegnet ihm mit Disziplin, um

sich dann das eine oder andere Mal dranzusetzen @.@. Ja, und dann dementsprechend da auch, um seine Sachen zeitnah zu erledigen. Das @Zeitnahe@ hab ich für mich als Herausforderung erlebt, auch wirklich am Ball zu bleiben und die Sachen zu erledigen, seien es jetzt Hausarbeiten sei es entsprechendes Lernen. Also alles, was ich so vor mir herschiebe, dass es schon immer ein kleines Problem ist, da dann wieder reinzufinden. (16-20)

Dass das insgesamt aber „ganz gut funktioniert“ (20), bringt sie damit in Verbindung, dass sie gemeinsam mit einer Freundin angefangen habe zu studieren und so „direkt von Anfang an jemandem, mit dem man sich auch austauschen kann, mit dem man sowieso privat auch befreundet ist“ (26-27). Außerdem habe sie in einem „altbekanntem Berufsfeld, wo ich ja blind alles erledigen konnte“ (40), gearbeitet.

Hier berichtet Michaela aber auch von einer großen Veränderung in ihrer beruflichen Biographie, denn mit dem Beginn des Masterstudiums ist sie aus



der Krankenpflege in die Lehrtätigkeit an einer Gesundheits- und Krankenpflegeschule gewechselt: „ich sage nur, den Beruf zu wechseln, Berufsfeld und auch den Arbeitsplatz selber während des Studiums, das ja, erlebe ich schon als nicht ganz ohne“ (46-48). Im Schichtdienst als Gesundheits- und Krankenpflegerin konnte sie sich an dienstfreien Tagen dem Studium widmen oder im Nachtdienst

hatte ich halt schon mal den einen oder anderen Text dabei, den ich nochmal auseinander genommen habe oder andere Sachen nachgearbeitet hab. (54-55)

Aktuell dagegen beschränke sich die Selbstlern-Zeit für das Studium auf die Wochenenden, denn nach einem Arbeitstag an ihrer Krankenpflegeschule sei sie „entsprechend geplättet“ (60). Für Präsenztage an der FH bekomme sie frei oder es werden ihre Unterrichtsverpflichtungen umgeplant, „also da machen sie mir wirklich alles möglich“ (76). Ihren ersten Erzählabschnitt beendet Michaela mit einer Bewertung ihrer aktuellen Arbeits- und Lernsituation. Sie sei zufrieden mit ihrer kooperativen Arbeitsstelle und auch wenn das berufsbegleitende Studium sehr zeitintensiv sei: „so alles in allem bin ich da eigentlich ganz zufrieden mit, auch dass sich das so verändert hat, das ist in Ordnung“ (80-81).

Auf die Nachfrage bezüglich Sozialkontakten im Studium erzählt Michaela recht ausführlich und angeregt davon, dass ihre Freundin weiterhin auch im Master mit ihr zusammen studiere und sich inzwischen ein Trio gebildet habe. Anfangs hätten sie in den Präsenzwochen gemeinsam am Studienort in einem Kloster gewohnt und nun, in Zeiten von Corona, ziehen die Studienfreundinnen zwischenzeitlich bei ihr zuhause ein:

Also auch jetzt ja, als wir jetzt diese ganze Homestudying-Zeit hatten, haben wir zwischendurch auch einen Tag gesagt, okay, jetzt machen wir mal trotzdem so ein bisschen ah Unileben, weil sonst wohnen wir ja quasi auch eine Woche zusammen und da haben wir uns so einen Tag auch wirklich schön gemacht mit Frühstück vor der ersten Onlinevorlesung zusammen und dann den Tag über einfach mal so ein bisschen so verbringen, das lockert das Ganze natürlich ungemein auf, also es macht einfach mehr Spaß, als wenn man gerade auch so jetzt n u r zuhause ist, keinen Kontakt zu den anderen hat, dann, das macht dann einfach mehr Spaß, als wenn man nur vorm Laptop sitzt und sich nur über den Bildschirm sehen kann. (100-107)

Als eine Strategie, sich die Mühsal des berufsbegleitenden Studiums annehmbarer zu machen, beschreibt Michaela den gemeinsamen Spaß und das gemeinsame und schöne 'Drumherum':

ja, so ein bisschen muss man es sich ja auch schön machen, also grade was auch das Drumherum angeht (110-111).

Sie betont noch einmal den Stress, der mit ihrer jetzigen Lebenssituation verbunden ist und sammelt Argumente und Begründungen, warum sie es trotzdem auf sich nimmt – „ja, ich hätte es ja auch leichter haben können“ (114). Diese Argumente bündelt sie in dem schlüssigen Argument, „ich habe jetzt schon den Job, den ich mir nach meinem Studium gewünscht hatte“ (115-116). Die Qualifizierung in ihrem jetzigen weiterbildenden Studium sei letztendlich Voraussetzung für die Zusage gewesen. In finanzieller Hinsicht ermöglichen ihr das Stipendium der SBB, eine monatliche Zulage ihres Vaters und das Einkommen ihres Mannes das Studium.

In einem anschließenden längeren Abschnitt erzählt Michaela von den sich verbindenden Lernwelten Studium und Lehrtätigkeit an der Pflegefachschule. Sie kontrastiert diese Verbindung mit den „zwei völlig getrennte[n] Welten“ (184), als sie noch während ihrer Tätigkeit im Krankenhaus studiert hatte. Im folgenden längere Zitat gibt Michaela am Beispiel 'Prüfungen' wieder, wie sich Studium und berufliche Praxis verbinden und die Reflexion ihres lehrenden Handelns anregt:

Meine letzte Prüfung ging um das Thema Lern- und Leistungsdiagnostik und Aufgabenformulierung und ähm wir hatten jetzt vor kurzem auch Examen bei uns an der Schulen dann. Also, ich bin in der einen Woche wirklich von der montags hatte ich selber Prüfung und Mittwoch war mündliches Examen bei uns wo ich dann als Prüferin drin saß sozusagen als klassische Rollenkonflikt, der da einmal so oder Rollenwechsel es war nicht wirklich ein Konflikt, aber ich muss sagen, einmal so komplett die Position wechseln, aber man findet dann schon so ein paar Punkte wieder, dass man doch nochmal einen anderen Blick auch auf die Aufgabenformulierung nimmt und denkt so mhh ja @.@, hätteste vielleicht doch noch mal anders stellen können. (204-210)

Auf ihren inneren Schweinehund kommt Michaela bei der Beschreibung eines typischen Selbstlerntages am Wochenende zurück. Ihre Strategie, diesen zu überwinden bestehe u.a. darin, morgens „im Schafanzug noch“ (238) beim ersten Kaffee den Laptop aufzuklappen und hochzufahren, denn

in dem Moment, wo ich mich aufs Sofa setze und erst noch ins Handy gucke oder lese oder irgendetwas tue, dann kriege ich den Dreh nacher nich. Da kenne ich meinen inneren Schweinehund einfach zu sehr. (238-240)

Ihr Arbeitsplatz sei der Esstisch, nachdem sich der eigens für das Studium angeschaffte Sekretär, - „dann ist das ein Sekretär mit Aufsatz geworden“

(244) - im Schlafzimmer als viel zu klein herausgestellt habe. Am Esstisch breite sie sich am Wochenende

so nach und nach immer mehr aus, [...] da bleibt's dann auch ganz gerne mal Samstag und Sonntag liegen dann. (249-250)

Die weitere Struktur eines Selbstlerntages hänge dann davon ab, wie sie ihren „Müdigkeitstiefpunkt“ (254) am Mittag überwinde. Es falle ihr sehr schwer, selbst Lernpausen zu setzen, lieber lasse sie sich von Telefonaten ablenken und zu Pausen verleiten. In der Regel sei es aber „meistens tatsächlich eher so 18, 19, 20 Uhr, bis ich dann aufhöre“ (264-265).

Also sind das dann schon lange Tage, aber ich, ich kann das besser einmal lang am Stück als dieses kleinere gestückelte und jeden Tag ein bisschen, das geht nicht gut. (265-266)

Eine weitere längere und selbstläufige Erzählsequenz ergibt sich auf die Frage nach dem erwähnten Laptop als Arbeitsmittel, worauf Michaela spontan antwortet: „Ich hab mich im, ab dem dritten Semester im Bachelor komplett digital organisiert, eigentlich“ (285-286). In den beiden Semestern davor sei ihr

dieser Papierwust vom Studium wahnsinnig auf die Nerven [gegangen] zum einen weil ich eigentlich alles rumliegen hatte in Ordnern, und ganz ehrlich, in die meisten habe ich nicht mehr reingeguckt ähm außer dann irgendwann mal ganz punktuell. (289-292)

Inzwischen speichere sie alles in einer Cloud, „OneDrive“ (288), und organisiere sich mit OneNote, das sie als ihr „Arbeitsinstrument“ (289) bezeichnet, in dem sie ihr Semester organisiere. Diesen Organisationsprozess beschreibt Michaela nun detailliert und resümiert: „Es ist einfach eine Erleichterung, also ich möchte auf meinen Laptop nicht mehr verzichten“ (307-308). Den Umgang mit den beschriebenen digitalen Tools habe sie sich selbst angeeignet, „so ein bisschen learning by doing, einfach mal ausprobieren“ (322). Außerdem verweist sie auf Video-Tutorials, auf die sie erfolgreich zurückgegriffen habe:

also wenn selbst keiner der Kommilitonen es nicht weiß, wie es funktioniert, es gibt YouTube und es sind so viele Tutorials drin, man findet eigentlich immer irgendwas, und ich konnte bis jetzt jedes Problem zumindest so lösen, dass ich zufrieden war und weiterarbeiten konnte. (336-339)

Diesen Lernprozess beschreibt Michaela auch als Gewinn für ihre lehrende Tätigkeit, die Lehre an ihrer Fachschule sei jetzt durch den Digitalpakt

„nochmal ein bisschen digitaler“ (311-312) geworden mit Tablets und WLAN in jedem Raum.

Also wenn ich mir vorstelle, ich hätte im Studium nicht so gearbeitet, dann würde sich das, glaube ich, alles gerade etwas schwieriger für mich noch gestalten, da auch noch neu rein zu finden. (315-317)

Da dies alles mit dem Kauf des neuen Laptops angefangen hatte, erzählt Michaela auch ausführlicher von ihrem Entscheidungs- und Kaufprozess ihres Microsoft SurfaceBook. Sie habe nach einem Laptop geschaut, „wo man dann aber auch direkt mit einem Stift drauf schreiben kann“ (325-326), habe abgewogen zwischen Apple und Microsoft und habe dann

ein` Monat darüber schlafen müssen, weil er sehr teuer ist und als ich mich dann dazu durchgerungen hatte zu sagen, okay, komm, du hast auch noch genug Jahre Studium vor dir mit Master hinten dran, dann investier das einmal. (331-333)

Auf die Nachfrage bezüglich sozialer Medien im Studium verweist Michaela auf das aktuelle Semester unter Corona-Bedingungen. Ihre FH habe „das große Office-Paket für alle Studierenden gekauft“ (344-345), worauf die gemeinsame digitale Arbeit online über Microsoft-Teams nach einer ersten „ein bisschen holprig[en]“ (347) Aprilwoche das komplette Semester bestimmt habe. Sie berichtet von einer kollaborativen Zusammenarbeit am vergangenen Wochenende, an dem

haben wir uns gegenseitig unsere Matrixen eingeblendet, es is einfacher, man kann mal eben einen Bildschirm teilen, der andere sieht sofort, worum es geht, ähm und man kam gut zusammen, also, das hat jetzt eigentlich auch fest in unser Lernen Eingang gefunden. (350-352)

Sich online zu treffen habe den großen Vorteil, dass man sich die langen Anfahrten zu Lerngruppentreffen spare und diese Zeiten für effektives Arbeiten nutzen könne.

Zum Abschluss des Interviews reflektiert Michaela persönliche Veränderungen durch das Studium und kommt zu dem Schluss, dass sie sich nicht „komplett [...] von der Persönlichkeit verändert hätte“ (396), aber „meine Wahrnehmung hat sich, glaube ich, ein bisschen verändert“ (396-397). Durch ihr Hintergrundwissen bezüglich wissenschaftlicher Studien hinterfrage sie beispielsweise aktuelle Studien zu Corona kritischer. Ihr Wissenszuwachs verändere „die Wahrnehmung auf die Dinge eher“ (402), aber auch durch ihre neue berufliche Tätigkeit „als Lehrerin die Dinge auch wahrzunehmen“ (403-

404). Studium und beruflicher Neuanfang als Lehrende scheinen hier für Michaela untrennbar miteinander verbunden mit dem Resümee:

Also, man schaut halt einfach nochmal ein bisschen kritischer auch auf auf sich selber vielleicht glaube ich, in manchen Punkten. (409)

## II.2.b Tabellarische formulierende Interpretation

Zeile	Oberthema	Unterthemen	
4-7 12-14	<b>OT 1 Lernbiographischer Rückblick</b>	UT 1.1 Gegenhorizont: Schule und Bachelorstudium	M. benennt <i>relativ starre</i> zeitliche und inhaltliche Vorgaben schulischen Lernens. Auch das Bachelorstudium war in diesem Sinne eher verschult.
15-16		UT 1.2 Berufsbegleitendes Lernen	Anstrengung berufsbegleitenden Lernens nach zweijähriger Vollzeitberufstätigkeit
16-20	<b>OT 2 Strategien der Bewältigung des Selbststudiums</b>	UT 2.1 personale Aspekte/ Disziplin	M. schildert die erforderliche Disziplin, um Lernaufgaben nicht aufzuschieben, sondern zeitnah zu erledigen.
21-29  82-107		UT 2.2 Soziale Aspekte/ Lerngruppen	Austausch mit Freundin, die zeitgleich in das Studium eingestiegen sei, habe es ihr erleichtert, diese Disziplin aufzubringen.  M. erzählt ausführlich, wie sie sich mit ihren Studienfreundinnen trifft, sie es sich gemeinsam <i>schön machen</i> und so die gemeinsame Lernzeit auflockern.
39-56  57-68  118-147  182-236	<b>OT 3 berufsbegleitendes Studieren und Beruf</b>	UT 3.1 Berufsbegleitendes Studieren und Wechsel der Arbeitsstelle bzw. des Berufsfeldes	M. beschreibt die Herausforderung, mit dem Beginn des Masterstudiums auch die Arbeitsstelle und das Berufsfeld gewechselt zu haben.  Sie vergleicht die unterschiedlichen Bedingungen berufsbegleitenden Studierens vor und nach dem beruflichen Wechsel.  M. erzählt detaillierter, wie sie aus der Pflegetätigkeit in die Lehrtätigkeit gewechselt ist.  Zwei getrennte Welten (Studium vs. Pflegetätigkeit) werden zu einer Welt (inhaltliche Verbindung Studium und Lehre).
57-66		UT 3.2 Veränderungen der zeitlichen Lernorganisation	Die Lernzeiten haben sich nach dem Stellenwechsel auf das Wochenende verlagert.
67-78		UT 3.3 Kooperation des Arbeitgebers	Der Arbeitgeber zeige Verständnis und ermögliche ihr flexible Arbeitszeitgestaltung.
154-176		<b>OT 4 Studienfinanzierung</b>	
242-246 257-273	<b>OT 5 Organisation des</b>	UT 5.1 Zeitliche	Sie erzählt, wie sie morgens gleich nach dem Aufstehen mit dem Lernen

242-246 257-273	<b>häuslichen Selbststudiums</b>	Organisation eines Lerntages	beginnt und es nach einer Mittagspause bis in den Abend hinein fortsetzt.
248, 264, 266, 278-289		UT 5.2 Disziplin	M. benennt kritische Momente, die Selbstdisziplin erfordern und wie sie diesen begegnet.
249-255		UT 5.3 räumliche Organisation	M. erzählt, wie sie statt am eigens installierten Sekretär im Schlafzimmer den geeigneten häuslichen Arbeitsplatz am Esstisch findet.
286-287 323-333	<b>OT 6 Digitale Medien</b>	UT 6.1 Hardware- Aneignung	M. schildert den Prozess der Kaufentscheidung für das Surface- Laptop von Microsoft.
288-308		UT 6.2 Digitale Selbstorganisation	One Drive und OneNote als (Online-) Tools zur digitalen Selbstorganisation und Verwaltung der Artefakte mit mobilem Zugriff im Kontrast zur „nervigen“ Organisation per Papier und in Ordnern.
308-317		UT 6.3 Digitalisierung in der beruflichen Lehrtätigkeit	Zunehmende Digitalisierung auch der Lehre an der Pflegeschule mit Laptop- Ausstattung der Schüler*innen. Vorteil, mit den digitalen Medien durch das Studium schon vertraut zu sein.
322-323 336-339		UT 6.4 Selbstaneignung der digitalen Fertigkeiten	Selbstaneignung der digitalen Fertigkeiten per „learning by doing“ ausgehend von der o.g. Kaufentscheidung (UT 6.1). Nutzung von Online-Tutorials, wenn Kommiliton*innen nicht weiter wissen.
342-359 368-388		UT 6.5 Online- Kommunikation im „Corona“-Sommer- semester	Bereitstellung des Office-Pakets für alle Studierenden von Hochschuleseite und inzwischen selbstverständliche Nutzung von Microsoft Teams im Corona-Sommersemester. Zeitersparnis durch die Online- Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen. Durch Online-Seminare weniger privater Austausch, aber weniger Stress durch Wegfall der „Fahrerei“ zu Präsenzseminaren angenehm.
412-431		<b>OT 7 Wahrnehmung persönlicher Veränderungen durch das Studium</b>	UT 7.1 Reflektiertes berufliches Handeln

## **II.2.c Zusammenfassende formulierende Interpretation**

### ***Selbststudium im lernbiographischen Rückblick (UT 1.1)***

Michaela beginnt das Interview mit der Aussage, dass sie erst im Studium intensiver mit Selbstlernen in Kontakt gekommen sei und beschreibt im Rückblick das Lernen in der Schule als durch zeitliche und inhaltliche Vorgaben geprägt. In diesem Sinne sei auch ihr Bachelorstudium mit klar strukturierten Präsenzwochen noch recht verschult gewesen, was ihr damals den Einstieg in das berufs begleitende Studium erleichtert hatte.

### ***Disziplin (UT 2.1, UT 5.2)***

Es erfordere jetzt im Selbststudium des weiterbildenden Masters ein hohes Maß an Disziplin, um Lernaufgaben nicht aufzuschieben, sondern zeitnah zu erledigen. Im Lernalltag gebe es immer wieder kritische Momente (Müdigkeit, Konzentrationsschwächen, Ablenkung durch Smartphone, Telefonate und Medien), denen sie mit Disziplin oder bewusstem Pausen-Setzen begegnen müsse.

### ***Soziale Aspekte/Lerngruppe (UT 2.2)***

Eine Freundin studiert mit Michaela, dies helfe ihr dabei, die erforderliche Disziplin aufzubringen. Ausführlich erzählt sie, wie sie sich mit ihren Studienfreundinnen trifft, wie sie die gemeinsame Lernzeit angenehm gestalten und mit Freizeitaktivitäten auflockern.

### ***Studium und Beruf (UT 3.1 - 3.2, UT 7.1)***

Eine besondere Herausforderung bestand für Michaela darin, mit dem Beginn des Masterstudiums auch die Arbeitsstelle und das Berufsfeld gewechselt zu haben. Sie vergleicht die unterschiedlichen Bedingungen berufsbegleitenden Studierens vor und nach diesem Wechsel und wie aus zwei getrennten Welten (Studium vs. Pflegetätigkeit) sich jetzt inhaltliche Verbindung zwischen Studium und Lehrtätigkeit ergeben haben. Das Studium ermögliche ihr eine kritischere (Selbst-)Wahrnehmung und Reflexion des beruflichen Handelns.

Die Lernzeiten haben sich mit dem Stellenwechsel mehr auf das Wochenende verlagert, da sie jetzt unter der Woche nicht mehr die zeitlichen Freiräume habe und im Beruf intellektuell sehr herausgefordert sei.

### ***Digitale Medien im Selbststudium (UT 6.1-6.5)***

Die Investition in ein hochwertiges Laptop ist für Michaela die Initialzündung für ein vorwiegend digital und online organisiertes Studium. Von der Kaufentscheidung erzählt Michaela entsprechend ausführlich. Die Hochschule habe allen Studierenden das Office-Paket zur Verfügung gestellt, sie nutze die



Online-Tools intensiv und effektiv. Die entsprechenden Fertigkeiten habe sie sich selbst angeeignet bzw. greife auf Youtube-Onlinetutorials zurück. Dieses Know-how erleichtere ihr auch die zunehmend digitalisierte Lehrtätigkeit an der Pflegeschule. Insgesamt überwiegen die Vorteile: zwar vermissen sie das Private zwischendurch, aber der Wegfall der Präsenzseminare reduziere den Stress der Anreise zum Seminarort. Sie wünsche sich, dass Online-Seminare auch nach der Pandemie erhalten bleiben.

***Zeitliche und räumliche Selbststrukturierung (UT 5.1, UT 5.3)***

Michaela schildert den idealtypischen Ablauf eines Selbstlerntages, der gleich nach dem Aufstehen beginnt und nach einer Mittagspause bis in den Abend fortgesetzt wird. Der ursprünglich extra für das Studium angeschaffte Sekretär im Schlafzimmer erwies sich als Fehlinvestition, stattdessen lerne sie am Esstisch, breite sich dort manchmal immer mehr aus, so dass das Essen ins Wohnzimmer verlegt werde.

## **II.3 Interview Jonas**

### **II.3.a Nacherzählung des Interviews**

Auf die Frage nach seinen Assoziationen zum Selbststudium kontrastiert Jonas einleitend zwei Formen des Selbstlernens. Das eine sei das „Bulimielernen“ (12), das habe ihn „durch 80 Prozent [s]einer Schulzeit und 20 Prozent [s]eines Studiums super durchgeführt“ (4-5). Diese Form des Lernens charakterisiert er als

mit relativ wenig Aufwand kurz mal die Sachen, die man auswendig lernen musste, Bulimielernen, kurz vorher, reinpumpen, gute Note schreiben. (11-12)

Im weiteren Verlauf der Erzählung wird Jonas dieses 'reinpumpen' wiederholt aufgreifen und sehr differenziert beschreiben. Zunächst aber stellt er das 'andere' Lernen vor, das soziale Lernen in Lerngruppen:

in Lerngruppen organisieren und dort miteinander kollaborativ sich gegenseitig Dinge erklären, einen sozialen Bezug herstellen und durch diesen sozialen Bezug anderen das erklären, was sie nicht begriffen haben, mich selbst hinterfragen, was habe ich begriffen hab, Leute auffordern, mir das zu erklären, das zu reflektieren, darüber raus darüber zu sprechen, zu sagen, das interessiert mich jetzt noch mehr, also wirklich intrinsisch gesteuert, motivationsgesteuert, begeisterungsgesteuert auch [...]. (14-18)

Mit dieser Definition und Kontrastierung der beiden gegensätzlichen Lernformen beendet Jonas nach drei Minuten seine selbstläufige Eingangserzählung mit dem abschließenden Satz „so sah mein Selbststudium bisher aus“ (25).

Auf die sich anschließende Frage nach seiner Erinnerung an konkrete Lernräume benennt Jonas „diese wirklich abgeschotteten, Nicht-Heim-Räume“ (39-40) der Uni, die Bibliothek und vor allem seinen „eigenen Tisch, eigenes Mobiliar“ (38-39) im Asta-Büro, wo er früh einen studentischen Vertretungsposten übernommen habe und das deshalb auch außerhalb der Öffnungszeiten ein „beliebter Lernraum war“ (38). Zuhause habe er nicht gelernt, dort „habe ich die die ganze Qual der Prokrastination hoch und runter gespielt“ (30).

Zeitlich habe sich das Lernen im Semester unterschieden zwischen Seminarphasen in Präsenz - „Präsenzzeiten voll ausgenutzt. Nie gefehlt“ (43) - und die Lernphasen der Vorbereitung auf Klausuren in den letzten Semesterwochen:

Und dann drei, vier Wochen vor der Klausur, jeden Tag quasi fast ohne Pause. Das war mal wirklich ein Tunnel. So, habe ich auch allen gesagt, so, jetzt es gibt Zeiten für Party und Feierei und Sachen machen und so weiter. Und es gibt die Lernzeiten. Da ist nichts anderes als vier Wochen durchhackern. (46-49)

In diesen intensiven Klausuren-Lernphasen habe er den sozialen Kontakt gesucht, „selbst wenn man nur nebeneinander sitzt und das gleiche macht oder auch ein anderes Fach macht“ (53-54). Um seinen eigenen Fleiß zu entdecken, brauche er „jemanden mir gegenüber oder nebenan, der ebenfalls fleißig ist“ (54-55). Später im Interview kommt Jonas noch einmal auf diesen Aspekt des sozialen Lernens zurück, vergewissert sich zuvor aber, ob das überhaupt im Fokus des Interviews liege,

weil Selbststudium, also selbstorganisiertes Studium, aber in der Lerngruppe ist etwas, was wir auch nicht akkreditieren, sondern es ist völlig den Studierenden selbst überlassen, es folgt aber auch einer gewissen Systematik. (164-166)

Ermutigt vom Interesse des Interviewenden erzählt er dann in einer längeren selbstläufigen Passage mit großem Engagement von Lernstrategien in seinen Lerngruppen, wie zum Beispiel dem kollaborativen „Kondensierungsprozess“ (182):

wie kann ich diese 800 Karteikarten, diese 700 Slights, diese 400 Seiten Buchtext ähm, wie kann ich das möglichst effizient bewältigen? Und da haben wir uns als Lerngruppen auch inhaltlich thematisch aufgeteilt. Das wäre also nicht, nicht jeder hat jedes Kapitel erarbeitet, sondern wir haben gesagt, wo liegen, wo liegt unsere Faszination, zu welchem Kap - welches Kapitel spricht am ehesten für ähm zu uns? Ähm, welche Aufbereitungsart spricht für uns ähm oder zu uns? Und dann hat sich jeder nen Fokuspunkt rausgesucht, und zwar in Lerngruppen, die maximal drei, maximal vier Leute, mehr, mehr ging nicht ähm, und dann hat man das aufbereitet, und man hat quasi die Ergebnisse zusammengeschrieben und zusammen kondensiert und ist sie dann aber noch mal explizit durchgegangen und hat gesagt, warum hast du das so geschrieben? Das heißt, dass der der Kondensierungsprozess, der notwendig ist, verbalisiert und nochmal erklärt werden musste: [...]. (174-183)

Jonas verwendet elaborierte fachsprachliche Begriffe und Phrasen wie „Verbalisierung von inneren Systematiken einer Wissenserarbeitung“ (190-191), „Netzwerkbildung dieser bereits bekannten Artefakte“ (193-194) oder „Repräsentation der der Netzwerkstruktur im Hirn“ (197), was er selbst als „Didaktikersprech“ (192) kommentiert. Er erzählt von gemeinsam angewandten „klassische[n] ähm Auswendiglerntechniken“ (204) wie

„Eselsbrücken aus Anfangsakronymen bilden“ (203) oder das Reihen auswendig lernen mit lustigen Geschichten verbinden.

Und diese diese Verknüpfung, diese Eselsbrücken waren zum Teil noch später im Semester, immer noch die Insider, äh, und alleine hätte mir das keinen Spaß gemacht, ja, das ist, wie sich selber ein Witz erzählen.

Als „allererfolgreichste Methode zu lernen“ (197) benennt Jonas aber: „Spickzettel zu visualisieren“ (198).

Diese Spickzettel erwähnt Jonas im Interview mehrmals und bringt sie in Verbindung mit dem eingangs erwähnten 'Reinpumpen' und 'Bulimielernen' von faktischem Wissen. Sie stehen am Ende der Kette seines Kondensierungsprozesses, den er schon eingangs skizziert hatte: „Karteikarten schreiben, sich gegenseitig abfragen, Mind-Maps basteln, Spickzettel basteln“ (22-23).

Die Spickzettel habe ich da am Ende zwar nicht gebraucht, aber das ist die Systematisierung, die Kondensierung, die mir dann als visueller Mensch geholfen hat, alles auf einem Blatt zu schreiben, das konnte ich dann noch abrufen. (23-25)

Während das Spickzettel-Basteln zu den „letzten zehn Prozent [...] nochmal mit Stift und Papier“ (31-32) gehörte, verbrachte er „neunzig Prozent am Computer“ (30-31). Das digital vorhandene Material aus Büchern, Notizen und Präsentationen sammelte und sortierte er in einer Word-Datei: „Copy-paste [...], copy-paste, copy-paste“ (92-93). Für die Systematisierung nutzte er das automatische Überschriftenverzeichnis:

Also das automatische Überschriftenverzeichnis von Word hat mich gerettet, weil so konnte man anhand von Überschriften die Systematisierung aufrechterhalten. (89-90)

Dann nach dieser Systematisierung: „rausgelöscht, rausgelöscht, herausgelöscht, immer weiter kondensiert“ (94-95), denn „das [...] Selbststudium, das Lernen für eine Prüfung hin, das war meistens diesem Kondensierungsprozess unterworfen“ (123-124).

Als einen „Lernprozess, den [er] vom vom Selbststudium in die Präsenz überführt habe“ (96-97), beschreibt er die Kompetenz, „aus dem Dozenten rauszuleiern, was ihm wirklich wichtig ist“ (97). Diese „Kernkompetenz“ (100) vermittelte er heute noch seinen Studierenden:

Und wenn jetzt Studierende kommen und sagen, was kommt da in der Prüfung dran? Dann sage ich: ja die richtige Frage, aber fragt nicht, was kommt dran, sondern sagt: ist eher Kapitel eins relevant? Wenn sie sich entscheiden müssten, würden sie eher

Kapitel eins oder Kapitel zwei abfragen? So, also die Art und Weise, wie man fragt. (100-103)

Jonas bezeichnet sich selbst als „Leistungstyp[en]“ (224), der am besten sei, wenn er unter Druck gesetzt werde, deshalb könne er „in einer Klausur [...] alles rauszupowern, was geht“ (225-226). Er kontrastiert sich mit von Lernangst oder von Stress beeinflussten Typen, die ihre Leistungen nicht abrufen können oder denen systematisches Lernen in seinem Sinne schwerer fällt, was er an einem Fallbeispiel illustriert:

[...] ich hatte zum Beispiel eine in der Lerngruppe, die hat den kompletten Text genommen und hat den einfach nur farbig gemacht, hab ich gesagt das nützt doch überhaupt gar nichts, weil es nicht reduziert. Du, du, du beschränkt dich nicht aufs Wesentliche. Du machst nur Farben. Haben die Farben denn wenigstens irgendeine Bedeutung? Ja, @nee@, das sind halt nur, mir war hier so nach rosa, und mir war hier nach gelb. Und dann haben wir ja auch gesagt, es geht, es bringt nix. Mit der habe ich nicht viel weiter gelernt. (183-188)

So würden „die PS unterschiedlich auf die Straße gebracht“ (224) und damit formuliert Jonas nun auch die Begründung für seine zu Beginn des Interviews benannte Schwierigkeit, sich immer wieder Mitstudierende zu organisieren, mit denen er auf die geschilderte anspruchsvolle Weise in Lerngruppen arbeiten kann:

So, was waren die größten Hürden? Immer wieder Leute zu finden, die mit mehr lernen, weil die haben sich verschlissen ähm, weil wir das Gleiche gemacht haben und ich immer drei Noten besser war, und das, das haben die zwei Semester mitgemacht, dann haben Sie irgendwann gesagt nee, ich glaube, ich brauche jemand anderen zum Lernen, das frustriert mich zu sehr. (65-69)

### II.3.b Tabellarische formulierende Interpretation

Zeile	Oberthema	Unterthemen	Zusammenfassung
4-5  20-29	<b>OT 1 Lernstrategien</b>	UT 1.1 Bulimielernen	Das kurzfristige Auswendiglernen von Fakten vor Klausuren habe ihn erfolgreich durch die Schulzeit begleitet; im Studium überwiegen andere Lernstrategien.  Bulimielernen ist für Jonas in definierten Handlungsschritten organisiert (Karteikarten anfertigen, gegenseitig abfragen, Mindmaps erstellen, in Spickzetteln visualisieren).
5-11  98-104		UT 1.2 Lernen in Präsenz	Immer in die Vorlesung gehen und alles so lange hinterfragen, bis er es verstanden habe, Erfragen ( <i>rausleiern</i> ), was dem Dozenten wichtig und relevant für eine Klausur ist.
14-19  66-69		UT 1.3 Lerngruppen	1.3.1 Sich in Lerngruppen organisieren und sich gegenseitig hinterfragen und Dinge erklären.
106-114			1.3.2 Problem, immer wieder Mitlernende zu finden.
175-183			1.3.3 Gemeinsame Analyse und Austausch von Argumenten, was dem Dozenten in einer Klausur wichtig sein könnte.  1.3.4 Thematische Aufteilung in der Lerngruppe und gegenseitige Präsentation, gemeinsamer Kondensationsprozess.
30-31  87-97  124-125  139-141	UT 1.4 digitale Lernstrategien	1.4.1 90% seiner Lernzeit habe er am PC verbracht.  1.4.2 Systematisiertes Sammeln des digitalen Lernmaterials in einer Worddatei ( <i>copy-paste</i> ), Strukturieren mit der Überschriftenfunktion; Löschen nicht relevanter Inhalte ( <i>Kondensierungsprozess</i> ); Übertrag der zu lernenden Begrifflichkeiten aus Word in Excel und Generierung von ausdrückbaren Karteikarten.	
116-123	UT 1.5 Analoge Visualisierungs-	1.5.1 Die letzten 10% vor Klausuren analoges Lernen.	

140-145		techniken	1.5.2 Mit Stift und Papier wesentliche Stichworte in Form einer MindMap visualisieren; Prozess der Erstellung von Karteikarten: Drucken, Ausschneiden, Sortieren
28-39	<b>OT 2 Lernorte</b>	UT 2.1 Zuhause  UT 2.2 Uni	Nicht zuhause, um Prokastination zu vermeiden.  Lernräume in der Uni (Bibliothek oder ASTA-Büro), an <i>abgeschotteten</i> Arbeitsplätzen, aber mit ihn umgebenden anderen Lernenden
43-44	<b>OT 3 zeitliche Strukturierung</b>	UT 3.1 Vorlesungsphasen	Orientiert an den Vorlesungen immer präsent sein.
47-52		UT 3.2 Klausurphasen	Die Wochen vor Klausuren täglich ohne Ablenkungen durcharbeiten (wie ein <i>Tunnel</i> ).
51-55	<b>OT 4 Voraussetzungen für erfolgreiches Selbstlernen</b>	UT 4.1 Soziales Lernen	Eingeständnis der Notwendigkeit sozialen Lernens im Sinne körperlicher Präsenz von ebenfalls fleißigen Mitlernenden.
60-66		UT 4.2 Qualität des Lernmaterials	Gut ausgearbeitete Skripte als Service der privaten Uni - statt aus Büchern selbst erarbeiten.
153-160	<b>OT 5 (Lern-) Biographische Einordnung</b>	UT 5.1 Strategiewechsel	Kontrastierung von Anforderungen und eigenen Prioritäten in Schule/Ausbildung und Studium mit entsprechend unterschiedlichen Lernstrategien ( <i>Bruch</i> im ersten Studiensemester).
163-168	<b>OT 6 Selbsteinschätzung Lerntyp</b>	OT 6.1 kein Selbstlerner	Thematisiert die Bedeutung des sozialen Miteinanders (Vom Typ her <i>kein Selbstlerner</i> ).
184-189		OT 6.2 Strukturierter Typ	Indem er den Gegenentwurf skizziert: Unstrukturiert, intuitiv, ohne Sinn fürs Wesentliche.
224-232		OT 6.3 Leistungstyp	Charakterisiert sich als Leistungstyp, der unter Druck Leistung zeigen kann und kontrastiert den Typ mit Lernangst und Stress.

### **II.3.c Zusammenfassende formulierende Interpretation**

#### ***Selbststudium im lernbiographischen Rückblick (UT 1.1; UT 5.1)***

Zu Schulzeiten und in der beruflichen Ausbildung habe das kurzfristige Auswendiglernen vor Klausuren ausgereicht, denn damals habe seine Priorität nicht auf guten Lernergebnissen gelegen bzw. die Lernanforderungen waren gering. „Zu lernen gelernt“ habe er dann erst mit den gestiegenen Anforderungen im Studium.

#### ***Überblick über unterschiedliche Lernstrategien (UT 1.1 - 1.5)***

Jonas beschreibt seine Lernstrategien: Er unterscheidet zwischen Selbstlernen und Präsenzlernen, das Selbstlernen umfasst für ihn auch das selbstorganisierte Lernen in Gruppen. Dabei steht für ihn dialogisches Lernen im Vordergrund im Sinne von gegenseitigem Hinterfragen, Erklären, und Argumentieren. Als problematisch erlebte er das Finden der Lernpartner\*innen. Weiterhin unterscheidet Jonas das Lernen am Computer von analogen Visualisierungstechniken.

#### ***Digital unterstützte Lernstrategien (UT 1.4.1 - 1.4.2)***

Als seine digitalen Lernstrategien beschreibt Jonas das systematische Sammeln, Kondensieren und Visualisieren von Lernstoff. Hierzu versieht er in einer Worddatei die gesammelten Artefakte mit Überschriften, löscht nicht relevante Inhalte immer weiter und überträgt dann die zu lernenden Begrifflichkeiten in eine Excel-Datei, aus der er ausdrückbare Karteikarten generiert.

#### ***Analoge Visualisierungstechniken (UT 1.5.1 - 1.5.2)***

Die „letzten 10%“ vor Klausuren fand das Lernen analog statt, indem er mit Stift und Papier wesentliche Stichworte in Form einer MindMap visualisierte und sich die digital erstellten Karteikarten ausdrückte, ausschnitt und sortierte.

#### ***Lernorte (UT 2.1 - 2.2; UT 4.1)***

Um Prokrastination zu vermeiden, habe er nicht zuhause gelernt sondern an ruhigen Arbeitsplätzen an der Uni (Bibliothek, AStA-Büro). Dabei sei es ihm aber wichtig gewesen, um sich herum andere „fleißige“ Lernende physisch präsent zu haben.

#### ***Selbsteinschätzung als Lerntyp (UT 6.1 - 6.3)***

Jonas bezeichnet sich selbst nicht als Selbstlerner, vielmehr habe das soziale Miteinander für ihn große Bedeutung. Er charakterisiert sich als Leistungstypen, der unter Druck Leistung zeigen kann und kontrastiert dazu



Studierende mit Lernangst und Stress. Er grenzt sich auch von unstrukturiertem, intuitivem Lernen ohne Sinn fürs Wesentliche ab.