

# 1 Einführung

„Es reicht nicht, wenn Lernenden die Dinge nur in ihrer objektivierenden Variante beigebracht werden. Eine geradlinig objektivierende Sicht der Dinge unterschlägt die subjektierenden [sic] Schattierungen, entsinnlicht die Phänomene, grenzt den subjektiv gemeinten Sinn aus und bringt die Dinge den Subjekten nicht nahe.“

(Combe & Gebhard 2007, S. 98)

Die vorliegende Arbeit widmete sich der Rekonstruktion subjektiver, ausbildungsspezifischer Entwicklungsaufgaben des Lehramtsstudiums, die sich für Studierende im Rahmen der Bearbeitung krisenhafter und befindensmodulierender Studienmomente gestellt haben.

Das lernende Subjekt sieht sich im Verlauf seiner Ausbildung im Verständnis der Bildungsgangtheorie (vgl. Trautmann 2004a; Schenk 2005; Hericks 2006; Meyer 2007) mit der Auseinandersetzung ausbildungsspezifisch-curricularer Anforderungen sowie individueller Lernbedürfnisse konfrontiert, woraus sich für das Subjekt im Zuge eines Abwägungsvorgangs innerhalb dieser beiden Pole notwendige Lernaufgaben ergeben. Diese Aufgaben, die gemäß Havighurst als „midway between an individual need and a societal demand“ (Havighurst 1972, S. VI) zu verstehen sind, werden in der bildungsgangtheoretischen Diktion als „Entwicklungsaufgaben“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um ein Set von Aufgaben, deren Bearbeitung zu spezifischen Zeiten besonders erfolgversprechend ist und die prospektiv betrachtet die Konfrontation und Auseinandersetzung mit zukünftigen Anforderungen begünstigen. Entwicklungsaufgaben unterscheiden sich von herkömmlichen Aufgaben insbesondere darin, dass sie nicht „negiert werden können, wenn es nicht zu [...] die Berufsausübung gefährdenden Komplikationen kommen soll“ (Meyer 2012, S. 161). Eine spätere Bearbeitung ist mit größerem Aufwand verbunden und erschwert die Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben, die sich in der nächsten Lebensphase stellen.

In dem hier gewählten Kontext der universitären Berufs(-aus-)bildung werden Entwicklungsaufgaben im Sinne Oerter & Dreher (vgl. 2002, S. 268) als Lernaufgaben definiert, die der konstruktiven und zufriedenstellenden Bewältigung zukünftiger berufsspezifischer Anforderungen dienlich sind. Für die vorliegende Arbeit wurde aufgrund der vorgenommenen lerntheoretischen Verortung eine modifizierte Version (nach Hahn 2004) des klassischen Entwicklungsaufgabenkonzepts (vgl. Havighurst 1972) herangezogen. Entwicklungsaufgaben wurden in diesem Verständnis aus dem Handlungs- bzw. Erfahrungshorizont der lernenden Subjekte rekonstruiert und können daher als subjektive Lernaufgaben aufgefasst werden, die sich aus der sinnzuschreibenden Auseinandersetzung des/der Lernenden mit ausbildungsspezifisch-normativen Anforderungen formen. In Anlehnung an Holzkamps theoretische Auffassungen zur Genese „intentionalen<sup>3</sup> Lernens“ (Holzkamp 1995, S. 183), das sich durch erlebten Widerstand und der Notwendigkeit einer reflektierten Bearbeitung von herausfordernden Aufgaben der Umwelt auszeichnet (vgl. Mitgutsch 2009), wird die theoretische Verknüpfung zwischen Studienkrisen und ihrem Potential der Sichtbarmachung eines Lern- bzw. Entwicklungsbedarfs vorgenommen.<sup>4</sup>

3 Unter „intentionalem Lernen“ versteht Holzkamp „Lernen aufgrund einer speziell darauf gerichteten Handlungsvornahme“ (1995, S. 183).

4 Gemäß Holzkamp (vgl. 1995, S. 183f & S. 189) wird diese Art zu lernen durch das übergeordnete Motiv der Erweiterung bzw. Aufrechterhaltung der Weltverfügung und Lebensqualität angetrieben. Erlebte Krisen Lernender im Lehr-Lernkontext entstehen in Anlehnung an Holzkamp (vgl. 1995, S. 184) folglich aufgrund erlebter (zeitlicher und ressour-

Ausgangspunkt und gleichzeitig Kern der in dieser Arbeit vorgestellten Untersuchung ist die retrospektiv-reflektierende Beschreibung von befindensbeeinträchtigenden und krisenhaften Konflikten des Studienalltags aus Sicht von 51 Lehramtsstudierenden der Universität Innsbruck, die in den Jahren 2010 bis 2012 dort ihr Studium abschlossen. Mittels (teil-)narrativer Interviews ( $n = 41$ ) und reflexiver schriftlicher Dokumente ( $n = 10$ ) zur professionsspezifischen Entwicklung Studierender wurde versucht, zentrale Anforderungen des Lehramtsstudiums und Wege ihrer Bearbeitung herauszuarbeiten, um daraus subjektive Entwicklungsaufgaben dieser Zeit abzuleiten. Ausgewertet wurde das Datenmaterial nach den Prinzipien der Grounded Theory (nach Strauss & Corbin 1996, 2010) unter Zuhilfenahme der Software MaxQDA.

Die vorliegende Erhebung wurde an der Universität Innsbruck durchgeführt. Dies bedingt, dass die vorgestellten Ergebnisse in erster Linie Anforderungen der untersuchten Stichprobe im Kontext der Innsbrucker Ausbildungsstrukturen abbilden.

Das Phänomen Lernen wird in dieser Arbeit im Kontext der formalen Bildung behandelt. Diese umfasst das schulische Lernen ebenso wie das Studieren<sup>5</sup> als besondere Form des Lernens an der Hochschule. SchülerInnen als auch Studierende müssen sich dabei einem organisierten Bildungsumfeld und seinen formalen Lernanforderungen unterziehen. Lernen ist dabei in beiden Ausbildungsphasen stark normativ geprägt und unterliegt der Prämisse, dass es durch curriculare Ausbildungsvorgaben und -ziele gesteuert werden kann. Da es sich in beiden Fällen um Lernende in institutionellen (Aus-)Bildungskontexten handelt, sind Parallelen nicht von der Hand zu weisen und Vergleiche an einigen Stellen wertvoll.

### Aufbau der Arbeit

Eingeleitet wird diese Arbeit durch ein *Plädoyer an die LehrerInnen(-aus-)bildung*, in dem dazu angehalten wird studentische (Lern-)Bedürfnisse als zentrale Bezugsquelle im Zuge der Gestaltung von Ausbildungscurricula aufzunehmen. Argumentativ wird dargelegt, inwiefern normativ-curriculare Ausbildungsstrukturen von einer Eingliederung studentischer Entwicklungsaufgaben profitieren könnten und welche zentrale Bedeutung dieser Zugang für Lernen und Entwicklung an formalen Bildungseinrichtungen einnimmt. Konzepte des *expansiven, intrinsisch motivierten, selbstbestimmten* und *sinnstiftenden Lernens* werden unter diesem Gesichtspunkt diskutiert. Aus diesen einleitenden Gedanken wird anschließend das *Anliegen der vorliegenden Forschungsarbeit* formuliert, welche sich das Aufdecken subjektiv bedeutsamer Studienanforderungen und Wege ihrer Bearbeitung zum Ziel gesetzt hat. Abschließend werden die *zentrale Forschungsfrage* dieser Arbeit vorgestellt, ihr semantischer Gehalt analysiert und davon ausgehend substantielle Elemente (Anlage und Durchführung) der Untersuchung im Überblick umrissen.

In Kapitel zwei werden *zentrale Konzepte* dieser Arbeit im Sinne der Notwendigkeit der theoretischen Positionierung dieser Untersuchung einer umfassenden Diskussion unterzogen. Behandelt werden Ansätze der *Bildungsgangforschung* (vgl. Trautmann 2004a; Schenk 2005; Hericks 2006; Meyer 2007) und das damit in Zusammenhang stehende *Konzept der Entwicklungsauf-*

---

cenabhängiger) Komplikationen im Rahmen eines Problemüberwindungsversuchs, bei dem die Anwendung vertrauter Strategien nicht den gewünschten Erfolg bringt und das lernende Individuum sich dennoch aufgrund des Vorliegens eines triftigen Lernmotivs der Bearbeitung des jeweiligen Problems annehmen möchte. Krisenbehaftete Erfahrungen im Studium bedürfen so zusammengefasst aufgrund ihrer Auswirkungen (z.B.: auf das subjektive Wohlbefinden) einer Bearbeitung (Vorhandsein eines triftigen Lernmotivs), sind folglich sinnbehaftet und zielgerichtet (übergeordnetes Ziel: Verbesserung der Lebensqualität) und können in Summe in Anlehnung an Hahns (vgl. 2004) und Strums (vgl. 2004) bildungsgangdidaktische Überlegungen als Indikatoren für subjektive, Entwicklungsaufgaben gedeutet werden.

5 leitet sich vom Lateinischen *studere* ab und bedeutet „nach etwas streben bzw. sich um etwas bemühen bzw. etwas eifrig betreiben“ (Duden 2013).

*gaben* sowohl nach Havighurst (vgl. 1948, 1953 & 1972) als auch in modifizierter Auslegung nach Hahn (vgl. 2004). Abschließend wird der aktuelle Stand der Forschung unter besonderer Berücksichtigung von Untersuchungen zu Entwicklungsaufgaben im Kontext der LehrerInnenbildung aufgearbeitet. Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Desiderate der LehrerInnenbildungsforschung wird das Potential dieser Forschungsarbeit weiter präzisiert.

Kapitel drei thematisiert die *Frage nach Möglichkeiten der adäquaten Identifikation und empirischen Abbildbarkeit von subjektiven Entwicklungsaufgaben*. Lösungsansätze werden in Holzkamps subjektorientierter Lerntheorie (vgl. 1995) gesucht, indem *zentrale Analogien* zwischen dem Konzept der subjektiven Entwicklungsaufgaben und Holzkamps Verständnis von *intentionalem Lernen* herausgearbeitet werden. Parallelen zeigen sich insbesondere für die Phänomene der *Diskrepanzerfahrung*, der *Festgefahrenheit* und des *subjektiven Sinns*, anhand derer in einem nächsten Schritt die *Bedeutung befindensmodulierender und krisenhafter Studienanforderungen* für die Entschleierung von Entwicklungsaufgaben aufgezeigt wird.

Die methodischen Überlegungen zur *Anlage, Durchführung und Auswertung der empirischen Untersuchung* finden sich in Kapitel vier. Ausgehend von der Diskussion *zentraler Operationalisierungsentscheidungen* erfolgt die Beschreibung herangezogener *Erhebungs- und Auswertungsinstrumente*. Eingeleitet wird dieser Abschnitt durch die Darstellung der *Grounded Theory* (vgl. Strauss & Corbin 1996, 2010) und ihrer konkreten Anwendung im vorliegenden Untersuchungskontext. Als zentrales Erhebungsinstrument wurde das *narrative Interview* ausgewählt, dem ebenfalls ein gesonderter Abschnitt gewidmet ist. Ergänzend dazu finden sich in diesem Kapitel Informationen zum *(theoretischen) Sampling* und zur *Abfolge der Datenerhebungs- und -auswertungsschritte* im Untersuchungsverlauf. Eine kurze Beschreibung der *Ausbildungsstrukturen der LehrerInnenbildung an der Universität Innsbruck*, die verdeutlichen soll in welchem Kontext die ausgewählte Stichprobe ihre Ausbildung absolvierte, schließt dieses Kapitel ab.<sup>6</sup>

In Kapitel fünf werden zentrale Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Eckdaten zu den *soziodemographischen Merkmalen* der befragten StudentInnengruppe leiten in das Kapitel ein. Anschließend werden *Ergebnisse der unterschiedlichen Erhebungsphasen*, folglich Merkmale des *studentischen (Wohl-)Befindens* und der unter diesem Fokus *identifizierten ausbildungsspezifischen Problemfelder* sowie *studentische Krisenerfahrungen* und ihnen zugrunde liegende *Bewältigungsmuster* dargestellt. Ein weiterer Abschnitt widmet sich den *protektiven Faktoren im Lehramtsstudium* und skizziert zwei Beispiele *krisenarmer Studienverläufe*.

Zentralen Kern des Kapitels sechs bildet die *finale Bündelung der Detailanalyseergebnisse zu subjektiven Entwicklungsaufgaben*. Über die Beschreibung der gewählten Rekonstruktionsebenen und -zugänge (Krisenerfahrungen, studierendenseitige Empfehlungen an StudienanfängerInnen und verbalisierte Lernvorgänge) erfolgt im Anschluss die Herausarbeitung übergeordneter Lernfelder, die abschließend zu einem abstrakten Kanon subjektiver Entwicklungsaufgaben zusammengefasst werden. Darauf folgend werden die rekonstruierten Entwicklungsaufgaben mit Entwicklungsaufgabenkatalogen von Havighurst (1972), Dreher & Dreher (1985), Kraler (2012b) sowie Ostermann (2014) verglichen und diskutiert. Aus den vorliegenden Erkenntnissen werden anschließend *Hypothesen* formuliert. Es wird sich zeigen, dass Studierende im Studienverlauf den *Fokus noch stark auf sich selbst* und auf die *Erweiterung selbst-regulativer Fähigkeiten* richten und die professionsspezifische Entwicklung, wie sie das Curriculum vorsieht,

<sup>6</sup> Das Verständnis für häufig verwendete ausbildungsrelevante Begriffe innerhalb dieser Arbeit, wie „Gesamtportfolio“, „Fallstudie zur professionellen Entwicklung“ etc., sollte zudem dadurch erhöht werden.

von diesen persönlichen Entwicklungskrisen teilweise überschattet wird. Abschließend werden diese Erkenntnisse mit Modellen zur LehrerInnenprofessionalität in Verbindung gebracht, um die zentrale Relevanz der studierendenseitigen Entwicklungsaufgaben für die studentische Professionalisierung aufzuzeigen.

Ausgehend von diesen Untersuchungsbefunden werden im letzten Kapitel *mögliche Handlungsimplikationen für die Gestaltung der universitären LehrerInnenbildung* abgeleitet. Im Vordergrund steht dabei die Frage, ob und inwiefern die Ausbildungsinstitution bei der Bearbeitung subjektiver Entwicklungsaufgaben, die wesentliche Professionalisierungsschritte im Rahmen des LehrerInwerdens markieren, unterstützend wirken kann. Diskutiert werden unter dem Gesichtspunkt möglicher struktureller und curricularer Veränderungen der hochschulischen LehrerInnen(-aus-)bildung beispielsweise Vorzüge eines höheren Studieneinstiegalters, positive Auswirkungen vor-universitärer Praktika, Vorteile der Integration bildungsgangdidaktischer Supervisionen im Studienverlauf sowie die Notwendigkeit der Förderung einer fehlerfreundlichen Feedbackkultur.

### 1.1 Subjektive Lernbedürfnisse als Bezugsquelle für die Gestaltung von Ausbildungscurricula: Ein Plädoyer an die LehrerInnenbildung

Die LehrerInnenbildung war seit der Jahrtausendwende in vielen Ländern Europas substantiellen Reformbemühungen unterworfen. Insbesondere die Unterzeichnung der Bologna-Erklärung (1999) mit Ziel der Verwirklichung eines europäischen Hochschulbildungsraums (vgl. Buchberger & Buchberger 2002, S. 12) und der um 2001 erfahrene „PISA-Schock“ führten in deutschsprachigen Ländern zu hektischen Reformbewegungen. Seit dem 12. Juni 2013 (Unterrichtsausschuss des Nationalrates) ist die Reform zur LehrerInnenbildung „PädagogInnenbildung Neu“ nun auch in Österreich beschlossen (vgl. APA 2013). Die neue Studienstruktur soll bis spätestens Herbst 2019 österreichweit implementiert sein (vgl. BMUKK 2013b). Legitimiert wurde die Neugestaltung der österreichischen LehrerInnen(-aus-)bildung mit dem Verweis auf die Problematik der gestiegenen Anforderungen an den LehrerInnenberuf. Referenzquelle hierfür war der im Jahr 2003 veröffentlichte OECD-Bericht zur Situation österreichischer LehrerInnen, welcher postulierte, dass diese „[...] sehr wissensorientiert, *aber oftmals nicht gut vorbereitet auf die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Bedürfnisse*“ seien (OECD 2003, zit. in BMUKK 2013a).

Trotz der nicht in allen Bereichen zufriedenstellenden Erneuerungen (z.B.: Ablehnung der verlängerten Studiendauer, Kritik an der Beibehaltung der ausbildungsrelevanten institutionellen Doppelstruktur und Verfehlen der Umsetzung eines standort- und stärkenorientierten Gesamtversorgungskonzepts) (vgl. OFEB 2010) stellte die LehrerInnenbildungsreform in Österreich einen geeigneten Anlass dar, um curriculare Ausbildungsstrukturen zu hinterfragen und auf ihre Wirksamkeit zu prüfen.

Antworten auf die Fragen, welchen Ansprüchen und Bedürfnissen die LehrerInnen(-aus-)bildung die letzten Jahre und Jahrzehnte nicht gerecht werden konnte und welche Professionalisierungsbewegungen Studierende durchlaufen sollten, um im Berufsalltag bestehen zu können, liefern vorwiegend BildungsexpertInnen, die mit ihrem kritischen Blick von „außen“ ihr Wissen an (Aus-)Bildungsinstitutionen weitergeben und die curricular-verankerte Ausbildungsphilosophie prägen. Aufschlussreich können andererseits auch Meinungen von VerwenderInnen eines Curriculums sein, die Konzeptionslücken in Form erfahrener Rezeptionsschwierigkeiten aufzudecken vermögen. Sloane (vgl. 2003) plädiert in diesem Zusammenhang für eine Umdeutung der Frage nach der idealen Gestaltung von Curricula hin zu deren optimaler Umsetzung und Nutzbarmachung für und von Lernenden. Er spricht von der Notwendigkeit einer Gegenüberstellung der Produktions-

(z.B.: Bildungsträger) und Rezeptionsperspektive<sup>7</sup> (z.B.: Lernende) (vgl. Sloane 2003, S. 3f). Zweites meint die verwerderInnenbezogene Interpretation curricularer Vorgaben und damit in Zusammenhang stehende Gestaltungsbedürfnisse und -ideen der Lernenden. Sloane legt nahe, dass „Curriculumsentwickler wissen [sollten], was Curriculumsverwerder benötigen und Rezipienten erfahren [sollten], was Produzenten denken“ (Sloane 2003, S. 3).<sup>8</sup> Er schlägt in seinem Ansatz der „produktiven Lehrplanrezeption“ die Ausarbeitung eines Rahmen- bzw. Kerncurriculums vor, das „in der jeweiligen Bildungsorganisation [...] präzisiert werden muss“ (Sloane 2001, S. 194). Die „Präzisierung“ wird gemäß Sloane durch die Rezipienten gesteuert, denn durch sie verdeutlicht sich, was „verstanden“ oder auch „missverstanden“ wurde und daher nochmals einer Überarbeitung bedarf (vgl. Sloane 2001, S. 194). Curricula übernehmen folglich die Funktion eines Kommunikationsmediums zwischen Lehrplanentwickler und ihrer Rezipienten.

Einen ähnlichen Zugang verfolgt die Bildungsgangforschung (vgl. Trautmann 2004a; Schenk 2005; Hericks 2006; Meyer 2007). Sie legt nahe, Lernende als Gestalter ihres eigenen Bildungsgangs wahr- und ernstzunehmen (vgl. Trautmann 2004a, S. 9) und ihre Bedürfnisse als zentrale Bezugsquelle im Zuge der Curriculumsarbeit heranzuziehen.<sup>9</sup> In ihrem Sinne sollte der/die Lernende anführen, was er/sie glaubt von der Ausbildung erhalten zu müssen, um notwendige Lern- und Entwicklungsschritte vollführen zu können. Bezeichnend für die Argumentationslogik der Bildungsgangtheorie ist die Orientierung an einem subjektorientierten Lernverständnis (vgl. Holzkamp 1995), dass eine vermeintliche Fremdsteuerung von Lernvorgängen anzweifelt. In curricular-ausgerichteten Ausbildungsvorhaben liegt nämlich die triviale Vorstellung vergraben, dass Lehrbemühungen orientiert an normativ gesetzten Bildungsidealen von den Lernenden ohne Abweichungen und Irrwege in Form einer Lernhandlung übernommen werden und so folglich von dritter Seite initiiert sind (vgl. Holzkamp 2004).<sup>10</sup> Dass dies ein Trugschluss ist, hat wohl schon jede/r Lehrende am eigenen Leib erfahren: auch trotz vieler Bemühungen um eine Verständnisförderung von Lerninhalten und der Betonung deren Sinnhaftigkeit blieben Lernerfolge aus (vgl. Grotlischen 2005, S. 17f). Curriculare Anforderungen werden von den Lernenden folglich nicht eins zu eins als Ausbildungsnotwendigkeiten übernommen. Ihre Bearbeitung erfolgt meist bedürfnisabhängig (vgl. Dreher & Dreher 1985). Die Aufnahme subjektiver Lernmotive in Ausbildungscurricula kann zur Abschwächung dieses Dilemmas beitragen (vgl. Holzkamp 1995) und ein Lernen fördern, das von den Studierenden als sinnstiftend und subjektiv bedeutsam aufgefasst wird. An dieser Stelle knüpft die Frage um die Erhöhung der Lernqualität in institutionellen Bildungskontexten an. Relevant erscheint unter anderem die Diskussion um Möglichkeiten der Förderung „intrinsisch motivierten“ (vgl. Deci 1971; Deci & Ryan 1985), „expansivem“ (vgl. Holzkamp 1995; Engeström 1999; Langemeyer 2006; Rihm 2010) und „selbstbestimmten“ Lernens (vgl. Bannach 2002; Faulstich et al. 2002; Mönks et al. 2008).<sup>11</sup> Lernen vollzieht sich im Rahmen ins-

7 Rezeption ist bei Sloane nicht als re-produktiver Vorgang misszuverstehen, sondern vollzieht sich als produktiver Akt der individuellen, kreativen Auseinandersetzung mit objektiven Ausbildungsanforderungen (vgl. Sloane 2003).

8 An dieser Stelle werden Parallelen zu Gruschkas Idee der „Friktion zwischen dem Curriculum für Schüler und dem Curriculum der Schüler“ (Gruschka 2002, S. 436ff) sichtbar. Gruschka unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen herkömmlichen Schulaufgaben und einem „privaten Curriculum“ (Gruschka 2002, S. 436). Im zweiten Fall bearbeiten Lernende Anforderungen entsprechend der „eigenen Voraussetzungen und der erfahrenen Praxis“ (Gruschka 2002, S. 436).

9 Da die vorliegende Arbeit auf Konzepte der Bildungsgangtheorie zurückgreift, wird an späterer Stelle nochmals ausführlich Bezug darauf genommen.

10 „Nach gängigen Vorstellungen kommt es zum Lernen immer dann, wenn Lernprozesse [...] von dritter Seite initiiert werden.“ (Holzkamp 2004, S. 29)

11 Holzkamp postuliert, dass intrinsisch motiviertes und expansives Lernen unbedingt auseinanderzuhalten sind und sich in substantiellen Bereichen unterscheiden: „Expansiv begründetes Lernen bedeutet ja gerade nicht Lernen um, sei-

tioneller Bildungskontexte ausgerichtet an straffen Curricula mitunter zur Zufriedenstellung der Lehrenden und zur Abwendung ihrer Sanktionsmaßnahmen (vgl. Holzkamp 2004, S. 30) und ist in seiner Natur häufig extrinsisch motiviert. Dies wiederum führt zu einem „Vortäuschen“ von Lernerfolgen. Alle Formen des Schummelns, Abschreibens, Auswendig-Lernens treten zutage, was die Vergessenswahrscheinlichkeit der Lerninhalte deutlich erhöht. Lernen wird demzufolge „ineffizient“ (vgl. Grotlüschen 2005, S. 18). Intrinsisch motiviertes und expansives Lernen als „selbstbestimmte“<sup>12</sup> Lernformen (vgl. Prenzel & Drechsel 1996) gehen hingegen mit einer nachhaltigeren Verarbeitung der Lerninhalte einher (vgl. Krapp & Prenzel 1992; Schiefele 1996; Krapp 1998). Sie sind erfolgsversprechender und mit positiven Emotionen sowie geringerer Versagensangst verbunden (vgl. Utman 1997; Prenzel, Drechsel & Kramer 1998) und schaffen eine wachsende Tiefe in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand (vgl. Krapp & Prenzel 1992; Prenzel & Drechsel 1996; Schiefele 1996; Utman 1997; Krapp 1998; Prenzel, Drechsel & Kramer 1998). Eigene Lernmotive werden deutlich und der Lernende fühlt sich in seinen Bedürfnissen wahr- und ernstgenommen. Zudem ist das Aufzeigen der positiven Auswirkungen subjektiver Lernmotive auf Dimensionen der Lernqualität für zukünftiges professionell-pädagogisches Handeln unabdingbar: Studierende werden dafür sensibilisiert, dass „Pädagogische Dirigierung“ (Schulz von Thun 2006, S. 187), die sich in Form überhöhter Bevormundung und Lenkung im Unterricht äußern kann, auf Dauer nicht zielführend ist. Diese wird durch das Bewusstsein für die Bedeutung der Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. Holzkamp 1995) abgelöst, was sich auf handlungspraktischer Ebene beispielsweise in Form methodischer bzw. didaktischer Vielfalt im Unterricht zeigen kann (z.B.: Frontalunterricht versus Freiarbeitsphasen).

Im Sinne des „Lebenslangen Lernens“ und des Bewusstseins für eine sich schnellwandelnde Gesellschaft, in der Lernthemen von heute nach wenigen Jahren an Kontur verlieren (vgl. Kraler & Schratz 2008, S. 7), gewinnt selbstgesteuertes bzw. -bestimmtes Lernen zunehmend an Bedeutung. Diese Überzeugung spiegelt sich auch in Kralers Gedanken zur Professionalisierung der LehrerInnenbildung und der in diesem Kontext formulierten Kernfrage „Welche Kulturen der Lehrer/innenbildung [...] erforderlich [sind], um Schülerinnen und Schüler von heute in einer strukturell im Gestern verwurzelten Schule für ein größtenteils unbekanntes Morgen auszubilden?“ (Kraler, Schnabel-Schüle, Schratz & Weyand 2012, Buchumschlag) wider. In einer immer komplexer werdenden Berufswelt, die eine schnelle Anpassung an teilweise unbekannte Arbeitsbedingungen einfordert und mit breitgefächerten Berufsprofilen aufwartet, ist eigenverantwortliches bzw. selbstbestimmtes Handeln zur erfolgreichen Berufsbewältigung unverzichtbar (vgl. Kraler & Schratz 2008, S. 7). Rasche gesellschaftliche Veränderungs- und Fragmentierungsprozesse (vgl. Kraler & Schratz 2008, S. 7) erweitern daher auch das Anforderungsprofil zukünftiger LehrerInnen und verweisen auf die Notwendigkeit einer Integration alternativer Formen des Lernens und Lehrens: „weg von der Expertise des (alles) Wissens hin zur Unterstützung des Lernens (und Lebens)“ (Kraler & Schratz 2008, S. 7).

Da diese Arbeit den Anliegen der Bildungsgangforschung nachsinnt und die Berücksichtigung subjektbezogener Lernbedürfnisse auf curricularer Ebene aufgrund der zuvor angeführten Argumente als ertragreich und notwendig erachtet, liegen ihre Bestrebungen darin, Antworten auf die

---

ner selbst, sondern Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/ Lebensqualität willen. Damit in Zusammenhang geht es in expansiv begründeten Lernhandlungen eben nicht um die Rückbeziehung des Lernens auf bloß individuellen ‚Spaß an der Sache‘ o.ä., sondern um die Überwindung meiner Isolation in Richtung auf die mit dem lernenden Gegenstandsaufschluß [sic] erreichbare Realisierung verallgemeinerter gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten in meinem subjektiven Erleben.“ (Holzkamp 1995, S. 191)

12 Ich lerne ohne erheblichen Druck von außen, weil ich in der Lernhandlung einen Sinn sehe.