Virtualisierte Fernlehre
in gestalterischen Fachbereichen

Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der
Philosophie (Dr. phil.), angenommen vom Senat der Universität Vechta

Erstgutachter
Prof. Dr. June H. Park, Studienfach Designpädagogik

Vorgelegt von
Andreas Ken Lanig, geb. 17.01.1975, Matrikelnummer 880263
Panoramastr. 29, 97980 Bad Mergentheim
2019

Herzlichen Dank

… an die Studierenden im Fachbereich Gestaltung und Medien der DIPLOMA Hochschule, die ich in vielen Interviews und über die Dauer des Studiums begleiten durfte. Es hat sich hier das eigentliche Thema der Arbeit herausgestellt: dass in hybriden Ateliers vermeintlich *beiläufig* Gestalterpersönlichkeiten heranreifen. Und dass dieses Faktum in der Geschichte der Kunstpädagogik neuartig ist. Ihnen allen, die Sie direkt oder indirekt Beiträge für meine Überlegungen geleistet haben, widme ich diese Arbeit.

… an meinen Doktorvater Prof. Dr. June H. Park von der Universität Vechta für die Inspiration zwischen gestalterischer Leidenschaft und analytischer Umsicht.

… an meine Frau und meine Kinder, die mir für diese Arbeit die Kraft gegeben und den nötigen Freiraum gewährt haben; so konnte ich guten Gewissens die Stunden am Schreibtisch verbringen. Nicht zuletzt danke ich Angela für die akribischen Korrekturen.

… meinen Kolleginnen und Kollegen in meinem Büro und im kollegial verbundenen Netzwerk, die mir direkt und indirekt den organisatorischen Freiraum für dieses zusätzliche Projekt ermöglicht haben. Dies schließt die Kolleginnen und Kollegen der DIPLOMA Hochschule sowie der Forschungsstelle „Design und Kreativität“ mit ein: Die materielle und ideelle Unterstützung hat das Entstehen dieser Arbeit wesentlich erleichtert.

Die Studie leistet einen Beitrag zum Diskurs der Designdidaktik in virtuellen Lehrkontexten.

Zielgruppe

Die Studie richtet sich an Designdidaktiker, die aus diesem neuen, sich aktuell etablierenden Lernraum in den digitalen Medien heraus neue Denkfiguren und designdidaktische Anschlüsse für die Designlehre weiterentwickeln möchten. Über diesen Fachbezug hinaus trifft die Studie generalisierende Aussagen zum Transformationsprozess der Bildungssysteme im Allgemeinen.

Fachwissenschaftlicher Kontext

Dieser Diskurs ist einerseits aufgespannt zwischen einer traditionellen Auffassung einer Atelierausbildung, die über das Lehrhandeln geprägt ist und die eigene Lehr- und Lernerfahrung in virtuellen Kontexten nachempfindet. Auf der anderen Seite ist der Diskurs der virtuellen Fernlehre geprägt von einer kleinteiligen Modularisierung, die über die „Verschulung“ die humanistisch gedachte Entwicklung der „Gestalterpersönlichkeit“ zu wenig würdigt. Deshalb diskutiere ich die historischen Diskurspositionen, um die epistemischen Überzeugungen heutiger Hochschullehrer erklärbar zu machen. In dieser Perspektive werden die epistemischen Haltungen zwischen dem Bauhaus und der HfG Ulm diskutiert. In einem zweiten Diskussionsstrang werden theoretische Konzepte des schöpferischen Prozesses aufgearbeitet und diskutiert. Dies hat den Hintergrund, diesen Lern- und Entwicklungsprozess als Zentrum einer didaktischen Modellierung zu begreifen.

Methodik

Über die deduktiven Näherungen an den designdidaktischen Diskurs entstehen sensibilisierende Konzepte für die narrativen Interviews. Da das Phänomen der Virtualisierung historisch neu ist, wird es über den Forschungsstil der „Grounded Theory“ untersucht: Die Konzeptbildung zeichnet die gestalterische Entwicklung im Studienverlauf nach. Dabei sind die Lernbiografien die Basis für eine qualitative Inhaltsanalyse. Über die drei Studienjahre hinweg entstehen Schlüsselkategorien, die zu einer Handlungstheorie verdichtet werden.

Kernaussage: Es braucht designdidaktische Kriterien für „hybride Ateliers“

Über die Theorie des schöpferischen Prozesses als solchen zeigt die Studie Parallelitäten auf: Der gestalterische Entwicklungsprozess ist traditionell als Designlernen im Atelier gedacht. Er findet aber in dieser Form auch ohne das klassische Präsenzstudium statt. Die gestalterischen Entscheidungskompetenzen entstehen indessen über andere Entwicklungsphasen. Spannungen, Barrieren und Krisen zeichnen sich in Fallvergleichen ab, liegen jedoch aufgrund der Studienform auf unterschiedlichen Ebenen. Das hat Konsequenzen für das designdidaktische Lehrhandeln. Diese Konsequenzen werden im „Memorandum für die Konzeption gestalterischer Fernstudiengänge“ abgeleitet. Darin werden die in dieser Arbeit eröffneten Diskursstränge zu einer Synthese vereint. Der Anspruch ist ein designdidaktisches Konzept, das die Theorien schöpferischer Prozesse einerseits wie auch die mediendidaktischen Kontexte einer entwicklungszentrierten Designpädagogik würdigt. Die Arbeit trifft die generalisierbare Aussage, dass eine Kompetenz- und Persönlichkeitsorientierung die Basis für die Entwicklung von Studienprogrammen sein sollte. Diese erfahrungszentrierte Didaktik ist eine Voraussetzung für das Gelingen digitalisierter Bildungssysteme.

Zum Autor:

Andreas Ken Lanig bezieht sich in dieser Forschung auf seine Lehrpraxis als Professor für Kommunikationsdesign und virtuelle Lehre. Neben der Lehre ist der Autor freiberuflicher Gestalter.

Vorwort

In Bildungsbiografien von Designern gibt es eine Vielzahl von Schlüsselmomenten, die eine prägende Wirkung im Selbstkonzept und damit im Duktus der Gestaltung hinterlassen. Das erstmalige Überschreiten der Eingangsschwelle der Kunstakademie nach bestandener Mappenprüfung und der architektonische Eindruck des Hochschulgebäudes ist bei vielen DesignerInnen ein solcher Schlüsselmoment. Projektgespräche mit Dozenten in der Werkstatt oder im Atelier sind weitere Momente, in denen der didaktische Rahmen in Form konkreter physischer Räume handlungsleitende Wirkungen in der Biografie von DesignerInnen hinterlässt.

Doch welche Momente bedeuten für Designstudenten ein vergleichbares ästhetisches Schwellenerlebnis, wenn der Weg zum akademischen Abschluss im virtuellen Rahmen stattfindet? Welche ästhetischen Erfahrungen in der Entwicklung der Gestaltungskompetenz gibt es in diesen Lernwelten? Wie verändern sich der Prozess des Gestaltens und der Kreativprozess in diesem Rahmen?

Diese lehrpraktischen und bildungstheoretischen Fragen bilden den Ausgangspunkt für die hier vorgelegte Dissertation zu den Potenzialen und Grenzen der virtualisierten Fernlehre in den Gestaltungsfächern.

Die gestalterische Kompetenzentwicklung Studierender ist traditionell der Gegenstand eines Designstudiums. Diese subjektive Sicht ist mit der Virtualisierung von Studienprogrammen neu relevant, da das Phänomen der gestalterischen Fernlehre in der Entwicklung der Designausbildung neu aufgetreten ist. Daher nimmt die hier vorgelegte Arbeit die Wahrnehmung der Lernenden in den Blick, um aus dieser Beobachtung didaktische und methodische Schlüsse zu ziehen. In dieser empathischen Nähe gewinne ich Erkenntnisse, die das Lehrhandeln in ihren Paradigmen bestätigt, aber darüber hinaus einige spezifische neue Aspekte eröffnet. Diese wollen mit teilweise neuen professionellen Selbstverständnissen der Lehrenden gefüllt werden.

Vorwort 6

Kapitel 1
Aufbau des Theorieteils **16**

Kapitel 1.1
Der gestalterische Lernprozess als Zentrum der didaktischen Rahmung 18

Kapitel 1.2
Die Entwicklung der Gestaltungskompetenz
in akademischen Studienkontexten als Forschungsinteresse 22

Kapitel 1.3
Virtuelle Bildungsprozesse als Ko-Produktion von Kompetenz 24

Kapitel 2
Konzeptionelle Modelle schöpferischer Prozesse **30**

Kapitel 2.1
Gestalterische Kompetenzentwicklung zwischen
gerichteter und ungerichteter Kreativität 32

Kapitel 2.2
Auslösende Wahrnehmung zwischen
sinnlichem Reiz und körperlichem Schock 48

Kapitel 2.3
Pädagogik des Pragmatismus
als Komplexion von Kognition, Körperlichkeit und Sozialraum 52

Kapitel 2.4
Das Pathos verändert das Subjekt und seine Sicht auf die Welt,
indem es schöpferisch antwortet 56

Kapitel 2.5
Zwischenertrag: Designdidaktische Fragestellungen
als Ausgangspunkt des methodischen Aufbaus 62

Kapitel 2.6
Exkurs zur Designdidaktik:
Diskursfelder zwischen Subjekt- und Objektperspektive 70

Kapitel 3
Methodik: Designkompetenzentwicklung
als empirisch beobachtbares Phänomen 82

Kapitel 3.1
Rahmentheorie zur Evaluation bildender Wirkungen
ästhetischer Lernprozesse 84

Kapitel 3.2
Hypothesen zum virtuellen Designlernen
als Ausgangspunkt der Datenerhebung 90

Kapitel 3.3
Methodendiskussion: Die qualitative Forschungsphilosophie
als Logik des Erkenntnisinteresses 96

Kapitel 3.4
Selbstbetroffenheit und lebensgeschichtliche Parallelitäten 110

Kapitel 3.5
Entwicklung der Methodik zur Rekonstruktion
gestalterischer Kompetenzentwicklungen 114

Kapitel 3.6
Methodenkritisches Zwischenfazit 128

Kapitel 4
Kategorien des Lernhandelns
in gestalterischen Fernstudiengängen **132**

Kapitel 4.1
Empirie des Lernhandelns in der Studieneingangsphase 134

Kapitel 4.2
Raumzeitliche Umwidmungen im hybriden Designstudium 150

Kapitel 4.3
Die Schlüsselkategorie Ferne
als zentrales Merkmal der Studienorganisation 156

Kapitel 4.4
Metaphern in den Bewusstseinskontexten der Statuspassage 168

Kapitel 4.5
Virtuelle Peers zwischen Sichtbarmachung und Isolation –
die Pole der Gruppenkohäsion 180

Kapitel 4.6
Identitätsbildung im gestalterischen Fernstudium 192

Kapitel 4.7
Quantitative Validation des Lernhandelns der ersten Studienhälfte 204

Kapitel 4.8
Verdichtung der Entwicklungen im ersten und zweiten Studienjahr
mit dem Ziel der taxonomischen Strukturierung 210

Kapitel 4.9
Zwischenfazit auf Ebene des Lehrhandelns 236

Kapitel 5
Diskursfelder des Lernhandelns
in gestalterischen Fernstudiengängen **240**

Kapitel 5.1
Gestalterische und soziale Anforderungen
als Entwicklungsfelder des dritten Studienjahrs 242

Kapitel 5.2
Spannungserfahrungen als Entwicklungsimpulse 244

Kapitel 5.3
Ambivalenz zwischen „entdecken-lassendem Lernen“
und Spannungserfahrungen 248

Kapitel 5.4
Motivation zwischen Aktivität und Passivität
im gestalterischen Fernstudium 254

Kapitel 5.5
Diastase im hybriden Atelier 262

Kapitel 5.6
Subjektivität des Designlernens 266

Kapitel 6
Ergebnisse zum virtuellen Designlernen **272**

Kapitel 6.1
Interne und externe Faktoren des Designlernens 274

Kapitel 6.2
Virtuelle Genese der Gestaltungskompetenz 278

Kapitel 6.3
Bildung der Gestalterpersönlichkeit 300

Anhang 304

Abbildungsverzeichnis 306

Tabellenverzeichnis 310

Literaturverzeichnis 312

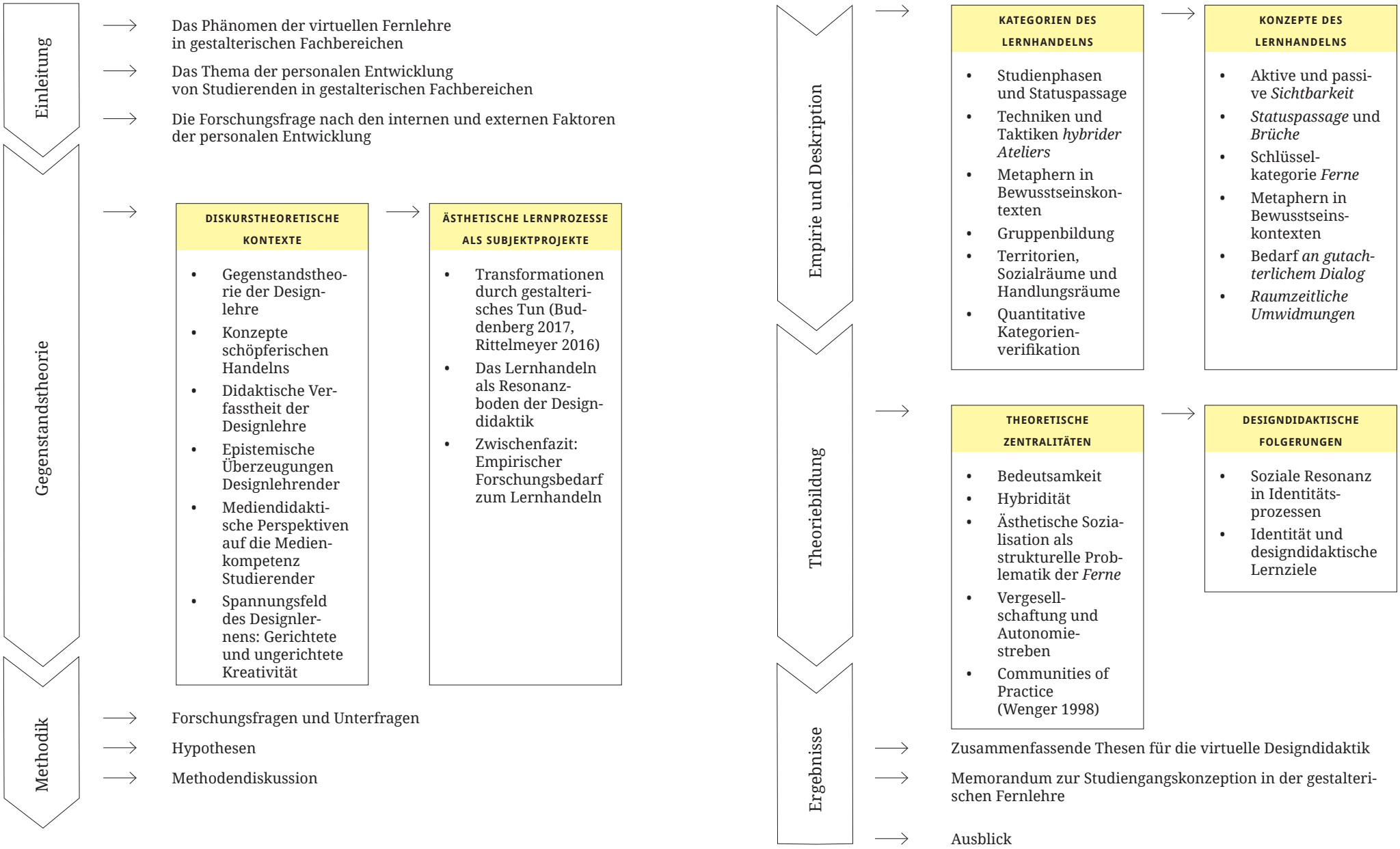


Abbildung 1: Struktureller Aufbau der Dissertation

Aufbau des Theorieteils

Kapitel 1

Der Lernprozess und dessen Lernziele sollen Ausgangspunkt jeder institutionellen und didaktischen Rahmung sein.[1] Die Gestaltungskompetenz ist der Untersuchungsgegenstand der Arbeit: Daher soll diskutiert werden, welche theoretischen Bezüge das Lernen in Gestaltungsfachbereichen hat. Die in der Theoriebildung vorfindlichen Konzeptionen schöpferischer Prozesse bestehen meist mit einer abstrakten Darstellung des kreativen Vorgangs selbst.[2] Oder der personale Entwicklungsprozess ist auf einer allgemeinen Ebene und nicht einschlägig auf Entwicklungen im Design modelliert.[3] Die hier verfolgte Fragestellung zielt ab auf eine Zusammenführung beider Fragen, damit der kreative Prozess als Aspekt einer personalen Entwicklung greifbar und für designdidaktische Entwicklungen fruchtbar wird.

1 Reinmann 2003, S. 11.

2 Vgl. Waldenfels 2016, Dewey 1998, Linneweh 1973.

3 Vgl. Nohl 2006, Buddenberg 2016.

Der gestalterische Lernprozess als Zentrum der didaktischen Rahmung

Kapitel 1.1

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Virtualisierung von Gestaltungsstudiengängen in ihrer Ausprägung ab 2010. Diese Entwicklung der Virtualisierung ist – analog zur Fernlehre in anderen Fachbereichen – von neuen Marktzugängen geprägt: Durch die örtliche Emanzipation der privaten Studienangebote auf Bachelorebene von den physischen Einrichtungen und damit den urbanen Zentren können Studierende erreicht werden, die vom staatlichen System der Gestaltungshochschulen bisher ausgeschlossen waren. Innerhalb dieses strukturell neuen Settings der virtuellen Bildungsanbieter im Gestaltungsbereich ist der Forschungsbedarf einerseits in der Betrachtung der personalen Entwicklung schöpferischer Kompetenzen und andererseits in der Erweiterung des lehrpraktischen Repertoires eben jenes didaktischen Rahmens gegeben.

Der Begriff der Fernlehre meint hier die Virtualisierung von Präsenzphasen. Damit sind die Gegenstände der hier vorgelegten Forschung virtualisierte Gestaltungsstudiengänge, die auf Bachelor- und Masterebene im Modus des Fernstudiums 80 % der Kontaktzeit im Selbststudium (Makroebene) vorsehen. Der hier verwendete Begriff der Virtualisierung betrifft neben der Digitalisierung der institutionellen Ebene die Virtualisierung der Vorlesungsphasen (Mikroebene) über virtuelle Klassenräume.

Das Lernhandeln und das Lehrhandeln gelten damit als Bezugsfelder der virtuellen Designdidaktik. In diesem Rahmen gibt es spezifische Dimensionen, die in der virtuellen Fernlehre vom Lernenden zu strukturieren sind und daher als erster zentraler Aspekt des Erkenntnisinteresses zu beobachten sind:

- Das selbstorientierte und eigenmotivierte Schaffen von Lernräumen, die den Lernenden eine Distanz vom Alltag ermöglichen, um sich wiederum darin auf neue ästhetische Lernanforderungen einlassen zu können.
- Das emotionale Lernen in Gestaltungsprojekten im per se zunächst distanzierten und isolierten medialen Raum innerhalb des privaten Lernumfeldes.
- Die sozialen Strukturen innerhalb der Lerngruppe, die Lernenden Lernschritte rückmeldet und eine Vergleichbarkeit schafft.
- Das handwerkliche, physische Lernen von künstlerischen Techniken ohne die Möglichkeit, nachvollziehend am Vorbild zu lernen.

Die Neudefinition dieser Lernräume stellt die designdidaktischen Konzepte Lehrender vor Herausforderungen. Um diese Konzepte und deren Wirkungen aus der Lehrpraxis heraus zu ana-

lysieren, sie über deren Wirkungen im Lernhandeln bildungstheoretisch einzuordnen und so auf ihre bildenden Wirkungen hin zu beurteilen, ist der zweite zentrale Aspekt des Erkenntnisinteresses:

- Das Lehrhandeln ist ohne eigenes Erfahrungsbild virtueller Lernprozess. Daher ist das Selbstkonzept der Lehrenden ebenfalls im Fokus des Erkenntnisinteresses.
- Mit diesem Aspekt geht die Beobachtung einher, dass die Beziehungen im virtuellen Lehrkontext eine neue zu gestaltende Qualität haben. Diese sind zu ergründen und konzeptionell zu begreifen.

Die Entwicklung der Gestaltungskompetenz in akademischen Studienkontexten als Forschungsinteresse

Kapitel 1.2

Die vorgelegte Arbeit sieht sich in der Reihe empirischer Forschung zu ästhetischen Erfahrungen. Diese Erfahrungen sind Aspekte der inner- und außerfachlichen Entwicklung Studierender in gestalterischen Fernstudiengängen. Der Fokus des Beitrags liegt damit auf der Kompetenzentwicklung im Fachbereich der visuellen Kommunikation. Mit dem Begriff der Gestaltungskompetenz ist das Entwickeln von Fähigkeiten gemeint, um berufspraktische Herausforderungen in Gestaltungsberufen meistern zu können. Diese Bedeutung ist nicht zu verwechseln mit dem größeren Begriff in der Bildungsplanung und Forschungsförderung.[4] In dieser Dissertation ist mit „Gestaltungskompetenz“ der Aneignungsprozess von berufspraktischen Kompetenzen gemeint. Das spezifische Feld ist die virtualisierte Fernlehre. Mit diesem Fokus reagiere ich auf die Problematik empirischer Forschung über Phänomene ästhetischer Erfahrung. „Ästhetik, Kunst und ästhetische Erfahrung erweisen sich als begrifflich nicht einholbare Modi von Sinn.“[5] An diese Feststellung schließt sich die forschungslogische Forderung an, „nicht die ästhetische Erfahrung als Ganzes in den Mittelpunkt empirischer Forschung zu stellen, sondern einzelne ihrer Charakteristika, da über diese Merkmale theoriegeleitet weitgehend Konsens besteht. Ließen sich [...] diese Charakteristika mittels qualitativer Methoden rekonstruieren, wäre davon auszugehen, dass es sich um eine ästhetische Erfahrung handelt.“[6] Beide Autoren beschreiben aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive, dass sich die intersubjektive Generalisierung von ästhetischen Erfahrungen nicht herstellen lässt, und schlagen dafür eine spezifische Segmentierung für eine solche Untersuchung vor.

Eine solche Segmentierung geschieht hier bezogen auf den Fachbereich (visuelle Kommunikation), das Bildungsformat (virtuelle Fernlehre) und bezogen auf die theoretische Rahmung (über den Begriff der schöpferischen Prozesse). Den abschließenden Fokus hat das Forschungsinteresse im Topos „Gestaltungskompetenz“ als Kern der gestalterischen Studienziele. Die theoretische Näherung arbeitet zunächst bildungstheoretische Relevanzen des Bildungsformats virtueller Lehre in den gestalterischen Fachbereichen heraus. Darauffolgend widme ich mich dem schöpferischen Prozess als solchem, um dessen erkenntnisphilosophische Sachlogik zu fassen, um diese wiederum auf die institutionellen und designdidaktischen Diskurse zu beziehen.[7] Das Ziel ist das Herausarbeiten sensibilisierender Prä-Konzepte für den Hauptteil der Studie. Diese wird im Rahmen der im Forschungsstil der „Grounded Theory“[8] strukturierten Untersuchung in die Empirie eingebracht und ist geeignet, die Kompetenzentwicklung im Kontext der virtuellen Designdidaktik beschreiben zu können.

4 Dort geht es um Kompetenzen, in denen Schüler für die Zukunft ausgebildet werden sollen; damit geht es dort um Fähigkeiten für eine nachhaltige Entwicklung. Dabei ist der eigene Entwicklungsprozess Teil der Überlegung, geht aufgrund der komplexen Wechselwirkungen innerhalb Ökologie, Ökonomie und Sozialem sehr viel weiter. Vgl. De Haan 2002, S. 104.

5 Ehrenspeck 2001, o. S., zitiert nach Peez 2003, S. 6.

6 Ebd.

7 Vgl. ebd.

8 Vgl. Strauss 1998, Glaser 2011.

Virtuelle Bildungsprozesse als Ko-Produktion von Kompetenz

Kapitel 1.3

Die Dissertation konzentriert sich auf die Ebenen des Lernhandelns einerseits und Lehrhandelns andererseits. Beide Ebenen sind keine getrennt voneinander operierenden Systeme, sondern ein gegenseitig bezogener Systemzusammenhang. In der Metapher der „Bildungsdienstleistung“[9] sind die Faktoren biografischer Prozesse des Lern- wie Lehrhandelns zusammengeführt und bilden das terminologische Konzept[10] für die empirische Untersuchung.

Ein Axiom ist vorauszuschicken: dass digitale Medien und virtuelle Lernräume eine Selbstverständlichkeit in Bildungsprozessen sind.[11] Die didaktische Frage und der Forschungsbedarf, der sich aus der Medialisierung der Lehre ergibt, ist indessen nicht neu: Denn die personalen Dimensionen der Didaktik sind auf die traditionelle Präsenzveranstaltung bezogen. Mit der Digitalisierung seien diese „ähnlich wie bei konventionellen Fernstudienangeboten in der Gestaltung von Medien zu vergegenständlichen“[12], da die klassische Auffassung des didaktischen Handelns vom direkten interpersonalen Handeln ausgeht.

Die ab 2010 entstehenden Bildungsformate sind als Bildungsdienstleistung zu beobachten: Rippien entlehnt diesen Begriff aus der Marketingtheorie, um die Prinzipien der Ko-Produktion von Dienstleistungen zwischen Nachfragern und Anbietern für Bildungsprozesse anzuwenden. In dieser Figur ist der Bedarf und damit das Bildungsanliegen Ausgangspunkt des Dienstleistungsprozesses. Als solcher betrachtet zeigt die Fernlehre als funktionaler Vermittlungsvorgang, dass er den Bildungsprozess zwischen der Ist-Situation des Lernenden und der Zieldefinition des Kompetenzerwerbs darstellt. In dieser theoretischen Rahmung entfaltet Blended Learning sein Potenzial über die Personalisierung der Lern-Lehrprozesse. Damit ist auch die Forderung an das didaktische Format angesprochen, dass die Dimensionen der Vermittlung in medialer wie sozialer und damit taxonomischer Sicht dem jeweiligen Lernanliegen entsprechen müssen.

Der auf Bildungssysteme bezogene Dienstleistungsbegriff begründet sich nach Rippien erstens aus der „Leistungskombination von wissensbasierten und organisatorischen Leistungen“[13] und zweitens aus der Perspektive der kooperativen Leistungserstellung, die „eine Abgrenzung von der Eigenleistung autodidaktischen Handelns“[14] und des professionellen, institutionellen Handelns ermögliche. Rippiens Gedanken liegt eine für die Erwachsenenbildung erweiterte Auffassung didaktischen Handelns zu Grunde, die diesen Begriff nicht wie im schulischen Kontext auf die Mikroebene des Unterrichts bezieht, sondern die Kursstruktur und den damit einhergehenden Anforderungstypus des zu Lernenden. Damit ist die inhaltliche Gewichtung sowie die Verlaufsstruktur des

9 Vgl. Rippien 2012.
10 Ebd., S. 24–32.
11 Ebd., S. 12.
12 Vgl. ebd.
13 Ebd., S. 33.
14 Ebd.

Vermittlungsprozesses[15] miteinbezogen. Damit ist medial vermitteltes, apersonales Lernen ebenfalls ein Gegenstand des Begriffs des didaktischen Handelns. Der Begriff der Bildungsdienstleistung ist charakterisiert durch folgende Aspekte:

- „Die Integration der Lebens- und Bildungsgeschichte in das Lernen,
- die Selbstbeschränkung der Bildungsanbieter auf das Anbieten von Lerndienstleistungen, die ihrerseits zum Weiterlernen geeignet sein sollen sowie
- die Aushandlungsprozesse über Ziele, Inhalte und Arbeitsweisen."[16]

Diese Aspekte charakterisieren auch die von nebenberuflich Studierenden wahrgenommenen Studienprogramme in der gestalterischen Fernlehre. Hinzu kommt die marktförmige Eigenschaft der Weiterbildung, die einerseits auf privatwirtschaftlichen Märkten angeboten wird, und andererseits die Tatsache, dass die Wirkung der Weiterbildung auf den „Marktwert" der Lernenden wirken soll.

Der Zugang von Reinmann ordnet das semantische Feld der Dienstleistungsfunktionen aus Sicht der Lernenden und der Funktion der Medien. Dabei wird unterschieden zwischen der Vermittlung der Lehrinhalte, der medienadäquaten Aktivierung Lernender sowie der Struktur des Betreuungsrahmens.[17] Der Ansatz erzeugt einen erweiterten Zugang, indem er die technischen Umsetzungen gleichzeitig als Relationen im Lernhandeln und dessen taxonomische Niveaus modelliert. Dies ist bis dahin ein Bruch mit der technologieorientierten Systematik des Begriffs E-Learning: In dieser Perspektive werden die didaktischen Potenziale über Multimedialität, Interaktivität und soziale Vernetzung deutlicher herausgearbeitet.

In solcherlei Abgrenzungen werden die E-Learning-Szenarien nach dem Grad der Virtualität von Lehr-Lernprozessen modelliert. Prägnant ist die Systematisierung nach Schulmeister, die für die Hochschulebene den Virtualisierungsgrad von der Distribution von Lernmaterialien bis hin zu interaktiven Onlineseminaren modelliert.[18] Schulmeister erweitert in dieser Systematisierung die Gradierung der Virtualität mit didaktischen Kategorien, um die Funktionen, Methoden und Szenarien des Lernprozesses zu integrieren. Aussagekräftig ist diese Theorie insofern, als sie technologische und personale Rolle des E-Learnings im didaktischen Sinne mit Funktionen und Methoden integriert. Darüber wird ersichtlich, dass die technische Ebene der Kooperation den Akteuren vorbehalten ist und den Medien per se „keine didaktischen Potenziale innewohnen". Aus dieser These entnehme ich die Konsequenz, die institutionellen und technischen Systeme zunächst auszuklammern und das interaktive und kooperative Lehr-Lernhandeln in den Fokus der Beobachtung zu stellen.

Eine weitere Vernetzung nimmt Euler vor, indem die Bausteine zur Entwicklung von mediengestützten Lernumgebungen in Medien, Lehr-Aktionsformen, Sozialformen und sozial-kommunikative Lehr-Aktionsformen[19] eingeteilt werden. Die Abgrenzung zum vorgenannten Modell von Schulmeister liegt darin, dass Präsentations- und Interaktionsmedien als genuine E-Learning-Typen betrachtet werden und über den Medienbegriff bei Schulmeister hinausgehen: „Interaktionsmedien erfüllen aus didaktischer Sicht prinzipiell die Funktionen, die in Kontaktveranstaltungen wahrgenommen werden: Sie fordern und fördern die Lernenden dadurch, dass sie in höherem Maße Lerninhalte aktiv verarbeiten, auf variierende Prob-

15 Vgl. ebd., S. 35.

16 Vgl. ebd., S. 15.

17 Vgl. Reinmann 2013, S. 10, Abb. 1 „Grundfigur für das didaktische Design".

18 Schulmeister 2004, S. 62 f.

19 Euler 2004, S. 225–242.

lemsituationen anwenden oder kritisch reflektieren müssen."[20] Der so verwendete Begriff E-Learning ist in der Literatur uneinheitlich und dadurch unscharf. Im Kern bezeichnet er die Verbindung von Lernmedien und informellen Lernzusammenhängen.

In dieser Betrachtung wird deutlich, dass diese Begriffsverwendung die konstruktivistische Auffassung des Lernens meint. Aus lerntheoretischer Sicht lässt sich Blended Learning als Deduktion des Kognitivismus und Konstruktivismus beschreiben, wie Euler konstatiert. Eine weitergehende und als Komplexion von Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus zu verstehende Auffassung findet sich im Anschluss: „Es werden unterschiedliche Lernprozesse zu beobachten sein, für die je nach konkretem Einzelfall einmal behavioristische Lerntheorien, ein andermal kognitivistische und konstruktivistische Ansätze für die theoretische Erklärung nützlich sind."[21] Diese Komplexion ist für den Kompetenzerwerb auf Fachhochschulebene und die dortige gestalterische Fernlehre von hoher Relevanz, da sie das jeweilige Lernziel und die Heterogenität der Lernenden respektive deren Vorwissen integrieren kann. Dieses Vermögen der Individualisierung stellt eine der zentralen Qualitäten des E-Learnings dar.

Die vom jeweiligen Lernanliegen ausgehende Methodenwahl markiert einen Paradigmenwechsel für die Hochschullehre, da die Prinzipien des Blended Learning historisch aus den Marktbedarfen der Erwachsenenbildung sowie der beruflichen Weiterbildung stammen.

20 Ebd.

21 Dicharz 2011, S. 8 f.

An diesem Punkt werden Lernmedien in didaktisch offene und geschlossene Lernaktivitäten[22] unterschieden: Geschlossene Angebote enthalten eine implementierte Didaktik, indem Lehrfunktionen ins Angebot selbst verlagert sind und eine soziale Einbettung nicht vorsehen. Demgegenüber bieten offene Angebote den Lernenden die Selbststeuerung des Prozesses. Beispiele für geschlossene Lernmedien sind etwa Tests und Trainings, offene Lernmedien sind Projektkonzeptionen, die als virtuell zu organisierende Gruppenarbeit die Ko-Produktion von Wissen zwischen Lernenden und Lehrenden ins Zentrum des didaktischen Designs rücken. In dieser Begriffsdefinition handelt es sich beim zu untersuchenden Gegenstand und dem gewählten Forschungsfeld um „didaktisch offene Lernaktivitäten".

Die hier grob skizzierten Verschiebungen in der Theoriebildung zum Blended Learning sind für die vorgelegte Arbeit insofern von Belang, als die Mediendidaktik zwischen den Polen Denken, Kommunikation und Ko-Konstruktion von Kompetenzen[23] ihre Lehr-Lernkonzepte modelliert. Die Zentralität des Lernobjektes[24] macht die Verschiebung vom medientechnisch verstandenen E-Learning zum gemeinsam gestalteten Erkenntnisprozess deutlich. Die Bildungsdienstleistung als Ko-Produktion von Wissen soll im Folgenden kontrastiert werden mit dem Gegenstand des schöpferischen Prozesses, der – wie zu zeigen ist – in der Theorie in einem hohen Maße zu subjektorientiert dargestellt ist.

22 Rippien 2012, S. 75.

23 Vgl. Schulmeister 2004, S. 19–49.

24 Ebd. „Abb. 2: Dreieck virtueller Lehre", S. 27.

Konzeptionelle Modelle schöpferischer Prozesse

Kapitel 2

Der Untersuchungsgegenstand ist die Entwicklung von gestaltungspraktischen Kompetenzen der Studierenden in virtualisierten Fernstudiengängen. Daher wird zur theoretischen Bestandsaufnahme der zentrale didaktische Gegenstand, der schöpferische Prozess, erörtert.
Diese Betrachtung hat im Kontext der Forschungsfragen zwei Ebenen: einerseits die offene, ungerichtete Kreativität und andererseits die angewandte Entwurfskompetenz. Auf der ersten Ebene ziehe ich erkenntnisphilosophische Theoriebildung[25] zur Modellierung der offenen Kreativität hinzu, um diese Befunde mit Modellen der angewandten Kreativität zu diskutieren.

25 Insbesondere nach Dewey 1988 und Waldenfels 2016. An dieser Stelle der Herleitung beziehe ich mich auf globale Aussagen wie „Brüchigkeit" bei Waldenfels 2016 und „Harmonie" bei Dewey 1988. Aus diesem Grund gebe ich auch in Fußnoten 45, 48, 62 und so fort keine spezifischen Seitenzahlen an, sondern beziehe mich auf diese beiden erkenntnisphilosophischen Denkfiguren beider Autoren.

Gestalterische Kompetenzentwicklung zwischen gerichteter und ungerichteter Kreativität

Kapitel 2.1

Die künstlerische Darstellung von sinnlich erfahrenen Spannungssituationen schafft ein neues Selbst: Der kreative Prozess wird im Spannungsfeld der Aussagen von Dewey und Waldenfels modelliert und theoretisch nachgezeichnet: „In Deweys ästhetischer Konzeption [...] werden Erfahrungselemente, die zuvor in der Person versammelt waren, miteinander in Verbindung gebracht und stellen so eine Kontinuität der Erfahrung dar.“[26] In dieser Theorie spielen „Widerstände eine wichtige Rolle“[27], denn durch diese Widerstände werden die Prozesse der Vernetzung von Erfahrungen bewusst erlebbar und über die Überwindung „verlebendigt“[28] und „von einem neuen Standpunkt des selbst aus in neuem Licht gesehen“[29]. In der Erörterung dieser beiden Positionen ergeben sich die Grundelemente der ästhetischen Prozesse, die den Ausgangspunkt der Dissertation bilden.

26 Waldenfels 2002, S. 26.
27 Ebd., S. 27.
28 Ebd.
29 Ebd.

Die Verbindung zwischen dem Diskurs der ästhetischen Bildung einerseits, deren Fundament bei Dewey und Waldenfels modelliert ist, und die Diskurse der Gestalterausbildung andererseits, deren Fundamente sich meist auf die Konzepte der HFG Ulm beziehen, sind zu diskutieren: Rittelmeyer hat bei seinen „ästhetischen Bildungswirkungen“[30] stets auch außerfachliche Bildungseffekte in gleicher Gewichtung zu den innerfachlichen Wirkungen im Sinn. Dabei stellen verwandte Aspekte wie personale und soziale Kompetenzen lediglich den Rahmen für die eigentlichen Entwurfskompetenzen dar.

Aus diesem Grund spanne ich den theoretischen Rahmen der Erörterung über der allgemeinen ästhetischen Erkenntnis auf, um darüber für die Untersuchungsfragen der personalen Kompetenzentwicklung den terminologischen Rahmen zu erschließen.

Der Rahmen dieser Gegenstandstheorie berücksichtigt, dass Veränderungsprozesse in virtualisierten Gestaltungsstudiengängen personale wie soziale Dimensionen enthalten. Damit sind außerfachliche Wirkungen Teil der Studienziele und die „außerfachlichen Ebenen“[31] damit integraler Teil dieser kunstakademisch geprägten Erwachsenenbildung. Daher soll in diesem Kapitel dargelegt werden, wie der schöpferische Prozess selbst Ausgangspunkt einer didaktischen Modellierung für virtuelle Gestaltungsstudiengänge ist.

30 Rittelmeyer 2016, S. 17.
31 Ebd.

Die gerichtete, angewandte Kreativiät als Entwurfssystematik

Sudrow modelliert den Designprozess in die drei Phasen „Problematisierung“, „Entwurf“ und „Darstellung“. Diese Formulierung ist aus der Theoriebildung zum Industrial Design der 1980er Jahre entnommen und geht auf Bernsen[32] zurück. Um die Zieldimension der angewandten schöpferischen Prozesse zu setzen, möchte ich einleitend ein spezifisches Prozessmodell rekapitulieren: Die erste Phase der Problematisierung segmentiert er in die Analysen auf Objektebene, der damit zu verrichtenden Tätigkeit und der Situation, in der das zu gestaltende Designartefakt zu verwenden sei. Diese Analyse führt dann zu der Aufgabenstellung und der Evaluation des Auftrags. Sudrow betont dabei die rationale Denkweise, in der „die Fakten objektivierbar, quantifizierbar und verbalisierbar“[33] sind. In dieser Reflexion würde erhellt, dass „die meisten Auftraggeber naturgemäß sehr unklare Vorstellungen haben über das, was sie wollen.“ Dies stelle sich erst in dieser Phase der Problematisierung heraus; Ergebnis dieser Überlegungen ist die „Fragestellung“. Auf diese erste Phase des Designprozesses folgt der Entwurf, der die Problemdefinition zu einer Formidee führt. Diese Phase „ist synthetischer Natur und führt über erste Gestaltungsansätze oder Experimente zu einer Formvorstellung“[34]. Dieser „Augenblick der kreativen Wahrheit“[35] ist in seiner Darstellung trotz der Kreativitätstechniken ein unbekannter Vorgang: Es sei „eine Black Box geblieben. Rezepte gibt es nicht, oder sie werden nicht feilgeboten. Jeder hat da seine eigenen Verfahren.“[36]

Der Designprozess schließt in der dritten Phase mit der Darstellung ab, die die Funktionen sichtbar macht und über den Prototyp zur Fertigung führt.

32 Bernsen 1986, S. 89, zitiert nach Sudrow 1989, S. 256.
33 Ebd., S. 253.
34 Ebd., S. 255.
35 Ebd.
36 Ebd.

Mit der Modellierung des Kreativprozesses als „gestalterische Problemsynthese“[37] stellt er die Organisationen der Gebrauchsaspekte und die daran anschließenden Problemlösungen ins Zentrum der Gestaltungskompetenz. Diese Synthese sei jedoch bei aller Systematik des Modells im Kern ein „individuelles Geheimnis“[38]. Mit dieser Formulierung verwehrt sich der Autor dem didaktischen Diskurs, was dem hier verfolgten Forschungsinteresse nicht dienlich ist.

Die einerseits sehr konkrete Darstellung des Anwendungsprozesses von schöpferischen Leistungen einerseits und die Feststellung, der kreative Prozess an sich sei nicht objektivierbar, steht exemplarisch für den Designdiskurs, dem simultan die Nähe zum gewerblichen Anwendungsziel wie auch zum ästhetischen Eigenwert der gestalterischen Tätigkeit sowie den zu gestaltenden Artefakten innewohnt. Mareis zeichnet in diesem Diskurs zwei Linien nach, über die sie Designauffassungen und damit Designmethoden konzeptioniert: einerseits „erweiterte (Selbst-) Auffassungen“[39] von einzelnen Akteuren, die beispielhaft für die Erneuerung von Markt- und Bildungssystemen werden, und andererseits die Definition von Design als „Problemlösungs- und Planungshandeln“[40].

Diese Pole sind in der vorliegenden Arbeit insofern von Belang, als die Bildungssysteme ihrerseits über den Anwendungsbezug eine diskursive Vernetzung zu diesen beiden Auffassungen haben. Relevant werden diese Diskursanalysen darin, dass Lehrende in der Designausbildung auf diesem diskursiven Hintergrund handeln. In diesem Punkt ist die theoretische Rahmung ein Präkonzept für die Analyse des Lehr- und Lernhandelns.

37 Ebd., S. 256.
38 Sudrow 1989.
39 Mareis 2011., S. 89.
40 Ebd.

Es ist wenig angemessen, den schöpferischen Prozess als „individuelles Geheimnis“[41] zu postulieren und diese „Black Box“[42] gleichzeitig als zentralen Bezugspunkt einer didaktischen Rahmung in anwendungsorientierten Studiengängen nutzen zu wollen. Daher möchte ich als Ausgangspunkt der theoretischen Rahmung den schöpferischen Prozess als solchen betrachten, um diesen dann in die beiden vorgenannten Designauffassungen einzuordnen.

Als zweite Säule der sensibilisierenden Konzepte möchte ich den Moment der Fremdheit, Brüchigkeit und Plötzlichkeit kontrastieren[43], der das Ganzheitlichkeitsnarrativ[44] anreichert und für die designdidaktische Operationalisierung in dem hier betrachteten virtuellen Kontext anschlussfähig machen wird.

Die ungerichtete Kreativität bei Dewey als implizite Theorie ästhetischer Bildungsprozesse

Die hier rekapitulierte Konzeption ungerichteter Kreativität soll in dieser Ausführlichkeit dazu dienen, didaktische Anschlüsse zu finden. Dazu möchte ich im Folgenden die zentralen Ideenfiguren skizzieren, um ein Verständnis zu diesem Diskurs zu schaffen. Daran anschließend wird es darum gehen, sensibilisierende Konzepte für die hier verfolgten Forschungsfragen abzuleiten.

In der erstmalig 1934 vorgelegten Sammlung von Vorlesungen stellt Dewey[45] ein konzeptionelles Modell offener Kreativität vor, das als Theorie der ästhetischen Erfahrung in engem Zusammenhang mit seinem pädagogischen Gesamtwerk steht. In dieser Reflexion erkennt man fünf gedankliche Figuren:

41 Sudrow 1989, S. 88.
42 Ebd.
43 Waldenfels 2016, S. 174.
44 Vgl. Itten 1934, Dewey 1934.
45 Dewey 1988.

1. Die grundlegende Besonderheit ist, dass Dewey keine Unterscheidung zwischen profaner und künstlerischer Wahrnehmung macht. Nicht ausschließlich hochkulturelle Erfahrungen können demnach eine ästhetische Qualität haben; „Theoretiker und Kritiker rühmen sich, diese Trennung[46] aufrechtzuerhalten oder gar zu vertiefen.“[47] Sein Ausgangspunkt ist vielmehr, dass eine ästhetische Erfahrung – im künstlerischen wie im trivialen Kontext – sich vom Gewohnten unterscheidet. Im Grundkonzept zum Begriff der Erfahrung findet sich das Motiv des Gleichgewichts und der Harmonie, das Dewey aus der Evolution ableitet.
2. „Kein Lebewesen existiert ausschließlich innerhalb des Bereichs seiner eigenen Haut. Vielmehr stellen seine subkutanen Organe die Verbindung zu dem her, was außerhalb seines Körpers liegt, und um leben zu können, muss es sich dieser Umwelt angleichen. (…) Leben und Schicksal eines Wesens sind mit den Wechselbeziehungen zu seiner Umgebung verknüpft, und zwar nicht rein äußerlich, sondern auf engste Weise.“[48] Dieses Gleichgewicht von Bedürfnis und Befriedigung überträgt er auf die Erfahrung. Die über diesen Ausgleich entstehende Ordnung „ist nicht etwa von außen auferlegt, sondern besteht aus der harmonischen Interaktion, die die Energien gegenseitig aufrechterhalten.“[49] In diesem biologischen Narrativ der symbiotischen Einheit zwischen Mensch und Umwelt modelliert Dewey 1988 die ästhetischen Handlungen als „Rhythmen“ und damit Faktoren, die gleichsam wie die „Morgendämmerung und Sonnenuntergang, Tag und Nacht, Regen und Sonnenschein […] den Menschen unmittelbar betreffen“[50]. In diesem poe-

46 Zwischen trivialer und künstlerischer Wahrnehmung, Anm. A. L.
47 Ebd., S. 12.
48 Dewey 1988, S. 21.
49 Ebd., S. 22.
50 Ebd., S. 171.

tisch umschriebenen Konzept der Geschlossenheit, das Dewey mit dem „Gleichschritt von Organismus und Umwelt“[51] zusammenfasst, liegen nach seiner Auffassung die Kennzeichen für eine ästhetische Erfahrung und damit die Abgrenzung zu einer alltäglichen Erfahrung. Die Abgrenzung liege darin, dass es sich um eine in sich geschlossene Episode handelt, die mit einer Differenzierung vom Trivialen und Gewohnten[52] einhergeht und als „eine Entwicklung bis hin zur Vollendung“[53] durchlaufen wird. Dieser Erfahrungsprozess wird vom Subjekt retrospektiv mit einer spezifischen „Eigenschaft benannt, die so weit vorherrschend war, dass sie die Erfahrung insgesamt prägte.“[54] In Erlebnisberichten sei dies durch die Äußerung „*Das* war ein Erlebnis!“[55] abzulesen.

3. In dieser retrospektiv als Einheit konstruierten Erfahrung spielen die körperlich wahrgenommenen Sinneseindrücke eine verbindende Rolle zwischen Unterbewusstsein und Bewusstsein. In diesem Punkt weist Dewey der sinnlichen Wahrnehmung eine leibliche Rolle zu, die Erfahrung als zusammenhängend und damit als sinnvoll erfahren zu können. Diese Komplexion der physischen Reize zu einem höher abstrakten Sinn sei ein natürlicher, autonom verlaufender Denkprozess, der in der Hauptsache unbewusst verläuft; das Erkennen stelle sich blitzartig ein, sei jedoch „kein bloßer Punkt in der Zeit. Er ist Gipfel und Brennpunkt längerer, allmählicher Reifeprozesse.“[56] Mit dem Erfassen der Form und dem Abheben derselben vor dem amorphen Hintergrund sinnlicher Wahrnehmung betont Engler die „ästhetische Differenz“[57] als eigenes Merkmal. Dieses Moment hat zwei Aspekte, die gleichzeitig wirken: Einerseits gibt sich das Subjekt „geradezu an das Objekt, Werk oder Anschauung hin und (erlebt) diese Hinwendung als Genuss und belebende Steigerung des Lebensgefühls“[58]. Dieser in vielen Modellen der Kreativität als „Kontemplation“ beschriebene Wahrnehmungsmodus hat andererseits die Ambivalenz, dass er „durchaus von Interesse, Anteilnahme, gesteigerter Spannung und Erwartung“[59] gekennzeichnet ist. Diese implizit bei Dewey zu lesende Form- und Gestaltbildung ist distanzierend in dem Sinne, dass das subjektive Selbst einen ontologischen Sprung im Vorgang des Formfindens vollzieht, den Dewey als autonomen, präreflexiven Prozess beschreibt. Dieser steht im Einklang mit dem Kant’schen interesselosen Wohlgefallen, in dem die „drei Momente der Kontemplation[60] so aufeinander abgestimmt sind, dass kein besonderer intendierter Zweck in den Vordergrund tritt – also weder bloße sinnliche Lust oder ein Erkennenwollen noch handelndes Eingreifen unsere Einstellung bestimmt.“[61] Dieser Konzeption der Distanzierung und dem damit verbundenen Überschreiten der Bewusstseinsschwelle widmet Dewey den Begriff der „Inspiration“.
4. Künstlerisches Tun ist ein „Ausdrucksakt“[62], der die Erfahrung im Wechsel zwischen innerem Impuls und Widerständen strukturiert und „zu einem vollendeten Abschluss“[63] bringt. Dies ist sowohl die Herstellung der Einheit zwischen

51 Ebd., S. 21.
52 Siehe oben, Punkt 1.
53 Ebd., S. 47.
54 Ebd., S. 49.
55 Ebd., S. 48, Hervorhebung A. L.
56 Ebd., S. 33.
57 Engler 1992, S. 217.
58 Ebd.
59 Ebd.
60 Das Gefühl, der Verstand und das Wollen sind gemeint, A. L.
61 Engler 1992, S. 218.
62 Dewey 1988, S. 72.
63 Ebd., S. 76.

„Mensch und Umwelt“[64] und damit auch eine biografische Veränderung des Subjekts selbst. Über den Aspekt der biographischen Veränderungen entfalte sich die Rezeption von Deweys Werk als „implizite Bildungstheorie ästhetischer Prozesse“[65], was in den folgenden Gedankenfiguren bis hin zum Punkt 5 „ästhetische Erfahrungen als biografische Schlüsselmomente“ darzustellen sein wird. In der zeitlichen Abfolge der Erfahrung[66] folgt der „Ausdrucksakt“[67], der den zentralen Moment in Deweys Konzeption schöpferischer Prozesse darstellt. In der bis zu diesem Punkt entwickelten Prämisse zeichnet sich die künstlerische Handlung erstens aus durch den Kontext einer ungewohnten Erfahrung, die zum Antrieb des Ausdrucks wird, um diese Erfahrung künstlerisch zu verarbeiten. Zweitens haben Widerstände eine bewusstmachende Rolle, die den direkten Impuls zum Ausdruck über eine hemmende, widerständige Wirkung zu einer Reflexion machen.[68] In diesem Punkt gewinnt einerseits der zu formulierende künstlerische Ausdruck an Gestalt, andererseits werden „sowohl die eigene Person als auch die aktuelle Umgebung zunehmend bewusster erfahren“ [69] und es „verwandeln sich instinktive Neigungen in geplante Unternehmungen“[70]. Innerhalb des „Ausdrucksakts“[71] verbindet die Inspiration vergangene, gegenwärtige und zukünftige Erfahrungen. Als zentraler Moment der Dewey’schen Konzeption des schöpferischen

64 Siehe oben, Punkt 2.
65 Vgl. Buddenberg 2017, S. 66.
66 Siehe oben Punkt 1.
67 Vgl. Dewey 1988, S. 72.
68 Vgl. Buddenberg 2017, S. 21.
69 Buddenberg 2017, ebd.
70 Dewey 1988, S. 73.
71 Dewey 1988, S. 72.

Prozesses steht innerhalb des „Ausdrucksaktes“[72] die Inspiration. Dieser Vorgang startet die aktive, bewusste Phase der künstlerischen Äußerung. Dewey 1988 widmet diesem eine eigene Betrachtung. Er bezieht in diese Konzeption die Rolle des Freud’schen Unterbewusstseins mit ein. In diesem Anschluss führt er das Bild des Feuers bzw. des Selbstentzündens ein. In diesem Narrativ gibt es zwei Szenarien: „Was angefacht wird, muss entweder niederbrennen und zu Asche werden, oder es muss sich in Material ausdrücken, wobei letzteres vom Rohmaterial in ein verfeinertes Produkt verwandelt wird.“[73] Das erste Szenario führe in eine Verdrängung und Sublimierung der Spannungserfahrung[74], und „verebbt, vielleicht nach schmerzlicher Erfahrung“[75]. Im zweiten Szenario reagieren die „Materialien, die sich durch enge Berührung und gegenseitig ausgeübten Druck im Verbrennungszustand befinden“, zur Inspiration. In der Analogie der Selbstentzündung reagieren „im Feuer einer inneren Bewegung“ unterbewusste Erfahrungen – „sie scheinen nicht dem Ich zu entstammen, denn sie entstehen aus einem Selbst, das sich seiner nicht bewusst ist.“[76] In dieser poetischen Figur des Feuers, aus dem die Inspiration zum künstlerischen Ausdruck aufsteigt, ist ein metaphysischer Moment postuliert, der von einem Nebensatz abgesehen („Also führt man die Inspiration mithilfe eines entsprechenden Mythos auf einen Gott oder die Muse zurück“[77]) nicht weiter ausgeführt wird. Relevanter in dieser Analogie ist für Dewey das Bild der Metamorphose, die unter Druck und Temperatur etwas hervorbringt, das ontologisch neu

72 Dewey 1988, S. 72.
73 Ebd., S. 80.
74 Vgl. ebd.
75 Ebd.
76 Ebd.
77 Ebd.

und eigen ist. Dewey schreibt ohne expliziten Rückgriff auf psychoanalytische Konzepte dem Unbewussten die tragende Funktion der Kreativität zu. Eine gewisse Offenheit lässt Dewey in der Beschreibung des Vorgangs, der sich an das „Hervortreten der Ideen, die unverzüglich ins Bewusstsein“[78] strömen, anschließt: das Erkennen dieser Ideen als Ideen. In dieser Frage arbeitet Engler mit dem Begriff der Imagination, die „immer wieder vergangene Erfahrung und gegenwärtige Bedingungen vereinigt zu neuer Bedeutung“[79]. Diese Vorstellungskraft ist die Grundlage, um die Selektion in der künstlerischen Handlung zu treffen. Dieser bewusste und zum Teil willentlich steuerbare Vorgang ist in Deweys Konzeption als „emotionalisiertes Denken und unbewusstes Heranreifen“[80] beschrieben und wird in der Sekundärliteratur mit der „Imagination als Form der Erkenntnis“[81] in der zeitlichen Abfolge des kreativen Prozesses benannt, um das ontologisch Neuartige als Produkt des schöpferischen Denkens als „das zu erkennen und zu imaginieren, was in der Wirklichkeit auch möglich wäre.“[82] In diesem auf Kant zurückgehenden Gedanken wird neben der Abgrenzung zur Fantasie[83] das besondere Vermögen zur Selektion der Kunst betont, die „Gesamtheit der ästhetischen Wahrnehmungssituation[84] festzuhalten, indem (sie) alle bedeutsamen Aspekte in eine gemeinsame Form gerinnen lässt.“[85]

5. „Inspiration“ ist nach Deweys Konzeption der Faktor, der vergangene ästhetische Erfahrungen in einen Möglichkeitsraum in der Zukunft transformiert. Dabei sind „Intellekt und Sinne gleichermaßen beteiligt“[86] und strukturieren aus ästhetischen Erfahrungen biographische Schlüsselmomente. In dieser Projektion entfaltet sich eine bildungstheoretische Relevanz für die gestaltende Handlung als biografisch formender Moment.[87] Die Zweiwertigkeit aus Sicht des handelnden Subjekts des Status quo vor und nach dem „Ausdrucksakt“[88] macht dies deutlich: Das „Selbst, das sich seiner (noch)[89] nicht bewusst ist“[90], finde über die künstlerische Handlung oder die künstlerische Rezeption zu einem neuen Selbstbewusstsein. Diese biographische Figur reflektiert die Sekundärliteratur ausführlich[91] und arbeitet die zentrale kunstpädagogische Position heraus: Über den „Verlust an Autonomie“[92] erfahre das Subjekt die Flüchtigkeit der ästhetischen Erfahrung, da sie sich „weder festhalten noch begrifflich fixieren (lässt), dass sie gebunden ist an ihre konkrete Erscheinung, wie zum Beispiel den konkreten bildnerischen Prozess.“[93] In dieser Passivität, die das Subjekt als einen Kontrollverlust erfährt, ist die Ambivalenz der künstlerischen Handlung im Sinne eines Lernprozesses[94] ausgedrückt: Einerseits kann sich das Subjekt über den künstlerischen Ausdruck entwickeln, indem es über die Imagination gestaltend oder rezeptiv Bedeutungen erfasst; dies ist ein positiv-bestärkender Effekt. Andererseits

78 Ebd., S. 88.
79 Engler 1992, S. 227, zitiert nach Buddenberg 2017, S. 23.
80 Dewey 1988, S. 89.
81 Vgl. Engler 1992, S. 227, zitiert nach Buddenberg 2017, S. 23.
82 Ebd.
83 Vgl. ebd.
84 Und damit die prinzipiell unendliche Bedeutungsgenerierung, Anm. Buddenberg 2017, S. 24.
85 Engler 1992, S. 229, zitiert nach Buddenberg 2017, S. 24.
86 Buddenberg 2017, S. 24.
87 Vgl. Engler 1992.
88 Dewey 1988, S. 72.
89 Anmerkung A. L.
90 Ebd., S. 80.
91 Vgl. Engler 1992.
92 Buddenberg 2017, S. 24.
93 Ebd., S. 24.
94 Vgl. Englert 1992.

führt die Passivität im „Aushaltenmüssen“ zum „zeitweiligen Verlust des Selbst“[95]; dies ist ein belastender Effekt. Beide ästhetischen Erfahrungen können in Erlebnisberichten nachvollzogen werden und eine Reflexion darüber anstoßen, inwiefern das Selbstkonzept nach der künstlerischen Verarbeitung im „Ausdrucksakt“[96] eine Veränderung erfahren hat. In diesem Punkt dient die Konzeption schöpferischer Prozesse nach Dewey als theoretische Rahmung kunstpädagogischer Analysen und didaktischer Anschlüsse. Dewey postuliert dieses reflexive Vermögen: „Kunst vereinigt […] jede Beziehung von aktivem Tun und passivem Erleben“, das lehrpraktisch in der Selbstbeobachtung fruchtbar wird. Es gehört zum Bestand kunstpädagogischer Reflexionsgespräche, das innere Erleben beim Gestalten in Beziehung zu setzen mit konkreten äußeren Erfahrungskontexten, um über die „ästhetische Distanz“[97] des Subjekts zwischen sich selbst und zum Schaffensprozess „seine Eigenschaften, so, wie sie wahrgenommen werden“[98], im biographischen Zusammenhang zu reflektieren.

Abgesehen von wenigen illustrierenden Beispielen bewegt sich dieses konzeptionelle Modell ästhetischer Wahrnehmung und Äußerung auf einer sehr hohen theoretischen Abstraktionsebene. Dewey selbst hat daran kunstpädagogische Ansatzpunkte festgemacht, die im Folgenden an dieses theoretische Modell Anschluss finden sollen. Fünf Gedankenfiguren dienen zur operativen Anschlussfähigkeit. Neubert fasst diese folgendermaßen zusammen[99]:

95 Engler 1992, S. 234, zitiert nach Buddenberg 2017, S. 25.

96 Dewey 1996, S. 72.

97 Buddenberg 2017, S. 25.

98 Dewey 1988, S. 62.

99 Neubert 2012., in Anlehnung an Larry Hickman, S. 236.

1. In der „emotionalen Antwort“ wird vom Lernenden Neues, Unerwartetes oder Überraschendes registriert.
2. Das Phänomen wird in einer bewussten Phase als „Problem definiert“, der Lernende versucht, an Vorerfahrungen anzuschließen.
3. Dazu gehört die „Hypothesenbildung“, wie das Unbekannte eingeordnet werden kann. Der Lernende bildet Annahmen, wie dem Problem begegnet wird. Dies beinhaltet auch negative Erfahrungen durch misslingende Versuche, das Problem zu lösen.
4. Die temporären Annahmen versucht der Lernende durch „Testen und Experimentieren“ zu verifizieren, letztendlich mit einem erfolgreichen Versuch.
5. In der „Anwendung“ ist der Lernkreislauf geschlossen, der Lernende hat dadurch sein Wissen von der Welt erweitert. In dieser Phase entsteht der Ausdrucksakt.

Diese Modellierung kann direkter auf das Lernhandeln bezogen werden. Es ist ein Bezug zur allgemeinen ästhetischen Theorie gegeben, kann darüber hinaus jedoch auf beobachtbare Phänomene im Lernhandeln bezogen werden. Dieser Zusammenhang ist wichtig, um das allgemeine ästhetische Theoriemodell empirisch zugänglich zu machen. Dieser Zusammenhang folgt der Hypothese, dass ästhetische Bildung sich über Schlüsselmomente strukturiert, die sich ihrerseits in Form von Gestaltung äußern. Demnach müssen in der empirischen Analyse des Designlernens jene Schlüsselmomente beobachtbar sein. Diese Momente der kunstpädagogischen Selbsterfahrung sind Hinweise auf biografische Veränderungsprozesse.

Der somatische Aspekt der ästhetischen Wahrnehmung

Zum Terminus „ästhetische Bildung“ als Gegenstand der allgemeinen Didaktik wird in der Theoriebildung ab 2000 ein neu erwachtes Interesse am körperlichen Aspekt künstlerischen Erfahrungslernens[100] hergestellt. In diesem theoretischen Bezug grenzt sich „ästhetische Bildung“ über die physische Sinnlichkeit vom hauptsächlich kognitiv gemeinten Bildungsprozess ab. Dabei ist eine Hinwendung zum lernenden Subjekt zu registrieren, die der kunstpädagogische Diskurs[101] in dieser Verbindung betont. Diese Wiederaufnahme des bereits bei Itten als vorrangiger Bildungsprozess formulierten Vorgangs der Primärwahrnehmung[102] überlagert sich in seiner Grundaussage mit dem mediendidaktischen Diskurs ab 2000[103], indem er einen höheren Grad der Selbstorganisation und, damit einhergehend, einen konstruktivistisch interpretierten Subjektivierungs- und Aneignungsprozess feststellt. In dieser Perspektive ist das hier verfolgte Forschungsinteresse zu sehen, die ästhetische Bildung in ihrer biografischen Rolle im Bildungsprozess verstehen zu wollen.[104]

100 Vgl. Buddenberg 2016.
101 Rittelmeyer 2016, S. 117.
102 Itten 1931, S. 108.
103 Vgl. Petersheim 2004, Kerres 2007.
104 Vgl. Rittelmeyer 2016, Dewey 1988.

Auslösende Wahrnehmung zwischen sinnlichem Reiz und körperlichem Schock

Kapitel 2.2

Zwei Positionen stellt Buddenberg als theoretische Pole dar:

Einerseits die sinnlich gemeinte Erfahrung[105], die Dewey gleichwertig als alltägliche wie künstlerische Erfahrung modelliert; er beschreibt jene profanen wie hochkulturellen Erfahrungen als biografische Momente des „Wandels des Selbst durch ästhetische Erfahrung“[106]. Diese Momente werden damit empirisch beobachtbare Phänomene der Kompetenzentwicklung. Insofern wird in diesem Pol die Konzeption ästhetischer Erfahrung als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse im Designbereich abgeleitet und dient als sensibilisierendes Konzept für die Erhebung und Analyse verbaler Daten in narrativen Interviews.

Andererseits betont Buddenberg den an Dewey angelehnten Gedanken der „Ganzheit der Interaktion von lebendigem Geschöpf und Umwelt“[107] als Kern eines Denkmodells, das in der kunstpädagogischen Operationalisierung als Zielzustand definiert wurde: Der moderne Mensch und damit das lernende Subjekt habe diese Ganzheit[108] zu rekonstruieren. Dieses Narrativ deckt sich mit den Lernzielen in der „Vorlehre“ nach Itten, der die Ganzheit von sinnlichem Erleben, dessen Objektivierung und synthetisch gestaltender Umsetzung[109] postulierte.

Die Autoren im Diskurs um Deweys pädagogische Relevanz[110] betonen die präreflexiven Zusammenhänge des ästhetischen Erkenntnisprozesses. Der Erkenntnisprozess führt in beiden Diskussionen zu einer Transformation des Subjekts. Diese Folgerung bildet den Nukleus von Deweys pädagogischen Positionen.

Für eine Theorie schöpferischer Prozesse zeigt Fluck, dass die situative Spannung zwischen Mensch und Umwelt über eine aktive Anpassung durch überwiegend präreflexive Vorgänge zum Ausdrucksakt führe, der seinerseits als Handlung das Subjekt und die Situation in ein neues Gleichgewicht transformiere.[111]

105 Buddenberg 2016, S. 11.

106 Ebd.

107 Dewey 1934, zitiert nach Buddenberg 2016, S. 47.

108 Fluck betont, dass zwar am Ende einer Erfahrungssequenz das Wiederfinden der Einheit steht (Fluck 2000, S. 173). Jedoch wird das philosophische Paradigma der „Einheit der Erfahrung“ kritisch diskutiert. In dieser Theoriediskussion macht er auf zwei Perspektiven aufmerksam: In „Dewey's Beschreibung der ästhetischen Erfahrung werden durchgehend Metaphern der Abrundung oder Vervollständigung benutzt“. Diese vermeintlich reduktionistische Analogie als Verkürzung darzustellen (Shusterman 2000) und in dem Aspekt anzugreifen, dass es Dewey um eine „selbstzufriedene Kontemplation“ geht, hält Fluck für unangebracht. Denn wenn „Dewey von ganzheitlicher Wahrnehmung spricht, [argumentiert] er im Sinne der Gestaltpsychologie, für die der kontinuierliche Strom von Sinneseindrücken nur durch die momentane, provisorische Gestaltbildung sinnvoll geordnet werden kann“ (Shusterman 1992, S. 32, zitiert und übersetzt durch Fluck 2000, S. 176). Der Kritik am Ganzheitskonzept wird mit der Punktualität der Erfahrung und der stets hypothetischen Gestaltbildung begegnet. In einem zweiten Aspekt kann man in der Dewey'schen „Einheit der Erfahrung“ und den darin verwandten Vokabeln der Ganzheit, Einheit und Harmonie eine in sich harmonische, organische Gestalt lesen. Zu dieser verkürzten Wahrnehmung entgegnet Fluck die „Notwendigkeit der Re-Adjustierung des Organismus“, „auf dem Hintergrund der Erfahrung einer Spannung“; er modelliert den Spannungs- und Konfliktmoment als einen auslösenden Faktor, mit dem die Erfahrungssequenz initiiert wird. An diesem Punkt betont Engler (1992) die Rolle der Imagination als gestaltbildende Leistung des Subjekts: „Die Imagination trägt zur Kontinuität des Erfahrungsprozesses bei, indem sie immer wieder vergangene Erfahrungen und gegenwärtige Bedingungen vereinigt zu Bedeutung“ (Engler 1990, S. 227).

109 Itten 1934, S. 108.

110 Fluck 2000, S. 173; Engler 1990, S. 227; Buddenberg 2017. S. 11.

111 Fluck 2000.

Den Aspekt der Kontinuität interpretiert Buddenberg indessen als das Wiedererlangen der Handlungsfähigkeit. „Durch den Moment des Widerständigen wird die Einheit der Erfahrung unterbrochen; [...] um an den Erfahrungsstrom anzuschließen, muss eine neue, kreative Handlungsweise gefunden werden."[112] Auf dieser kreativen Suche bezieht das Subjekt die ganzheitliche Wahrnehmung in Form des präreflexiven Bewusstseins mit ein, der diesen Weg konturiert.[113] In diesem Konzept der Einheit von präreflexiver Erkenntnis und anschließender Handlung diagnostiziert Buddenberg eine typische Denkfigur des Pragmatismus, die Erkenntnis und Handeln aufs Engste verbindet. Die pädagogische Relevanz dieses Denkens schließt sich in der Konsequenz für das Subjekt an, denn im Finden dieses neuen Handlungsmusters ist die handelnde Person tangiert und transformiert. Denn in der von Dewey als funktionale Anpassungsleistung beschriebenen Strategie zum Wiederfinden der Einheit liegt für die pädagogische Perspektive die eigentliche Innovation.

In dieser Leseart des pragmatischen Theorierahmens wird aus diesem Punkt der Kernaspekt der politischen Philosophie in Deweys Werk; nicht nur das handelnde Subjekt werde verändert, sondern auch die das handelnde Subjekt umgebende Umwelt. In diesem Punkt liegt die politische Hoffnung, in Deweys Theorie eine „Philosophie der Demokratie"[114] zu sehen. Dieser Gedanke ist in der Sekundärrezeption stärker betont als bei Dewey selbst, führt jedoch von der Ebene des Subjekts weg und soll aus diesem Grund an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden.

112 Buddenberg 2017.

113 Ebd., S. 38.

114 Fluck 2000, S. 192.

Pädagogik des Pragmatismus als Komplexion von Kognition, Körperlichkeit und Sozialraum

Kapitel 2.3

Die Sekundärliteratur bettet Deweys Erfahrungstheorie in eine übergeordnete pädagogische Philosophie ein. In dieser fundamentalphilosophischen Debatte ist relevant, dass Dewey „eine Kontinuität zwischen kognitiver und nicht-kognitiver Erfahrung geltend macht“ und so dem Präreflexiven eine Gleichwertigkeit zuschreibt. Ein zentraler Begriff im Dewey’schen Konzept der Wahrnehmung und insbesondere in dem Prägnant- und Signifikantwerden darin schreibt Shusterman der „Situation“ zu, die sich als Gestalt und damit als aktive Wahrnehmungsleistung des Subjekts darstellt. Diese Situation zeichnet sich nicht durch die Summe der Wahrnehmungsaspekte aus, sondern dadurch, dass diese Situation als zusammenhängend von Präreflexiven erkannt wird. Das Mittel dieses Erkennens sei das „Gefühl“, das eine „unbeschreibliche Eigenschaft unmittelbarer Erfahrung habe [und] die durch ihr Gefühl durch Relevanz Verbindungen schafft“[115].

115 Shusterman 2000, S. 93.

Mit dem Kernanliegen des Pragmatismus, das Lernen aus dem symbolischen Rahmen als bedeutsames Handeln im Alltag und in die Gesellschaft zu entwickeln, legt Neubert eine historische Analyse in Form von drei bildungstheoretischen Paradigmen in Deweys Werk offen, die er, beginnend mit dem „Klostertypus“, modelliert: „Die Schule war eine Buch- und Wissensschule, die sich durch eine Tendenz zur Trennung von Inhalten und Methoden auszeichnet, in ihren Inhalten stark vergangenheitsorientiert und in ihrer Methodik lehrstoffzentriert war.“[116] In der Folge macht Dewey ein zweites bildungstheoretisches Paradigma[117] aus: Eine marktgetriebene „Wühltisch-Erziehung“[118], die für Dewey „ein Spiegelbild der kapitalistischen Verhältnisse“[119] sei, die zwar in positiver Weise den vorgenannten Klostertypus überformen, etwa dadurch, dass in historischem Ausmaß Bildungschancen ausgeglichen werden. Den größten Einwand formuliert Dewey[120] darin, dass der „Lehrstoff als etwas fertig Vorgegebenes [...] den Lernenden [...] weitgehend passiv aufgenommen werden muss, um zum Zwecke der Prüfung und Benotung reproduziert zu werden“[121]. Diesen „Wühltischen“ setzt Dewey die Metapher des Labors entgegen, in dem aus alltäglichen Anfordernissen[122] ein aktives, konstruktivistisches Lernen gefördert wird. In diesem Typus ist wichtig, dass Lernen nicht rein kognitiv gefasst wird, sondern in pragmatistischer Denkhaltung als ein „Instrument des Handelns“[123].

Die hier im historischen Rahmen und politischen Kontext geführte Erörterung der pragmatistischen Philosophie soll an dieser Stelle

116 In dieser Epoche kämen Bildungsprozesse insofern an die Grenzen, als in der sich entwickelnden Industrialisierung der Jahrtausendwende in Nordamerika, aus dessen Kontext Dewey diese Tendenz beobachtet, die Bedarfe der Märkte nicht ausreichend gedeckt würden. Neubert 2012, S. 230.

117 Vgl. ebd.

118 Ebd., S. 231, Übersetzung durch Neubert 2012.

119 Ebd.

120 Vgl. Neubert 2012.

121 Ebd., S. 232.

122 Deweys Beispiel ist der Bau eines Schüler-Clubhauses.

123 Ebd., S. 235.

nicht weiterverfolgt werden. Mit der obigen Rekapitulation der Rezeption wird jedoch erkennbar, wie Deweys subjekttheoretischer Nukleus des „Selbst, das sich seiner noch nicht bewusst ist“[124] aus der Erkenntnistheorie im pragmatistischen Denkstil eine politische und in diesem Fall bildungstheoretische Auswirkung entfaltet.[125] Dieser Gedanke schafft im Erfahrungskonzept eine Verbindung von der fundamentalphilosophischen Erkenntnisdiskussion hin zu den basalen Theorien schöpferischer Prozesse.[126]

Der somatische Aspekt der Dewey’schen Pädagogik leitet sich aus dem Erfahrungskonzept her. In diesem bildungstheoretischen Kontext fügt sich die Theorie der Erfahrungsprozesse mit der darin genannten körperlichen Beteiligung mit oben beschriebenen Lernkonzepten ineinander: Um das Neue erkennen zu können – also schöpferisch tätig sein zu können –, ist eine gestaltbildende Handlung nötig, die wiederum die somatische Wahrnehmungssituation in Verbindung mit einem subjektiv bedeutsamen Lerngegenstand benötigt. In dieser didaktischen Konstellation lässt sich Lernen über damalige und – im historischen Abstand von 90 Jahren – über institutionelle Systemgrenzen hinweg als Kompetenzentwicklung von der Mikroebene des Erfahrungsprozesses her auf die Makroebene der Bildungssysteme projizieren.

Zusammenfassend kann man die Konzeption ästhetischer Prozesse nach Dewey im kulturellen wie im alltäglichen Rahmen als grundlegend in dem Punkt bezeichnen, dass diese Konzeption die informellen bzw. unbewussten Aspekte deutlich herausarbeitet.

124 Dewey 1988, S. 72.

125 Shusterman 2000.
In diesem Diskurs sind die pragmatistischen Antithesen ein Kontrapunkt zum Idealismus der alteuropäischen Philosophie am Ende des 19. Jahrhunderts. Dewey formuliert „Intelligenz und Denken als Werkzeuge erfolgreichen Handelns“ und formuliert einen der Kerngedanken des „experimentalistischen Wahrheitsverständnisses“ des Pragmatismus, nach dessen pädagogischer Operationalisierung es nicht um „symbolische Prozeduren“, sondern um „vitale und verifizierbare Bedeutungen“ im Sinne der Handlungsfolgen geht.

126 Neubert 2012, S. 226.

Der Rahmen ist für die Kunstpädagogik auch deshalb fruchtbar, da er über das Konzept der „Einheit der Erfahrung“ und die „holistische Prämisse“[127] der Wiederherstellung der Dewey’schen Harmonie eine biografische Wirksamkeit gestaltender Prozesse nachvollziehbar macht.

Im theoretischen Prozessmodell ist die individuelle Primärwahrnehmung betont. Das erklärt die biografischen Wirkungen. Eine Offenheit findet sich jedoch im Aspekt des Widerständigen, das in dieser Theorie lediglich auf individueller Ebene einen Ausgleich sucht. Wenig ausgeführt bleiben jedoch Widerstände, die weniger auf der primär-sinnlichen Wahrnehmungsebene liegen, sondern etwa auf semiotischer und damit überindividueller Ebene. Diese Ebene hat in der postmodernen künstlerischen Auseinandersetzung ihren festen Platz: Cassirer modelliert die Gestaltbildung als Symbolisierung und betont den kommunikativen Aspekt des gestaltenden Tuns.[128] Diese Prägnanzdiskussion ist mit dem Prozessmodell nach Dewey 1988 nicht zu begreifen.

Im Konzept des individuellen Strebens, die unverbundenen, vereinzelt wahrgenommenen Elemente im gestalterischen Prozess zu verbinden und damit eine „Kontinuität der Erfahrung“[129] wiederherzustellen, ist ein hohes Maß an Idealismus, wenn nicht sogar Positivismus lesbar: Dieses Konzept erklärt nicht, dass es künstlerische Spannungsfelder gibt, die im Lebenswerk nicht zu einer Auflösung entwickelt werden können.

Nachdem die Kritik eines Idealismus an Deweys Konzeption erörtert wurde, möchte ich nun als auslösenden Moment einen stärker als Konflikt wahrnehmbaren Schlüsselmoment der ästhetischen Wahrnehmung thematisieren. Ich möchte daher den Begriff des Waldenfels’schen Pathos[130] kontrastieren. In dieser Idee ist die Veränderung durch sinnliche Wahrnehmung stärker beinhaltet.

127 Beide Formulierungen aus Shusterman 2000, S. 86–90.

128 Vgl. Cassirer 1982, S. 235.

129 Buddenberg 2017, S. 21.

130 Waldenfels 2002.

Das Pathos verändert das Subjekt und seine Sicht auf die Welt, indem es schöpferisch antwortet

Kapitel 2.4

Der zentrale Begriff in Waldenfels' Modell ästhetischer Erfahrung ist der des „Pathos". Dieses „Widerfahrnis" per se ist jedoch „bedeutung-los oder belang-los" und „nicht intentional verfasst"[131]. Waldenfels führt daher aus, welche subjektiven Vorgänge des Erkennens sich von einer nicht intentionalen Wahrnehmung von diesem Hintergrund abheben. Er erklärt dieses Bewusstwerden als ein Überschreiten der Wahrnehmungsschwelle, das einerseits bei der schwachen Variante der Erfahrung die „Vorannahmen bestätigt oder entkräftet"[132] und andererseits über „Störungen, Verwirrungen und Erfahrungsschocks"[133] das Subjekt und damit die Welt verändert. Diese Modernisierung zeigt die Gemeinsamkeit mit der Dewey'schen Konzeption, dass die Ideen aus ästhetischen Impulsen eine gestaltbildende Eigenleistung des erkennenden Subjekts seien, erweitert jedoch die Argumentation in der Differenzierung und im Maß der Spannungserfahrung: Während Dewey vom „Gefühl der Spannung"[134] spricht, differenziert Waldenfels in die starke und die schwache Variante der Erfahrung: Letztere führe zu „Gewöhnung und Habitualisierung"[135] und letzten Endes dazu, dass die Wahrnehmungsschwelle steigt. Die starke Variante der Erfahrung kann jedoch am anderen Pol zu einem „Erfahrungsschock"[136] führen, der existenzielle Auswirkungen zeigen kann. In dieser Bandbreite der Wahrnehmungen benennt die Waldenfels'sche Sequenz ästhetischer Wahrnehmung das „schöpferische Antworten"[137] als ein Anknüpfen des Subjekts an die Vorerfahrungen in einer schöpferischen Handlung. In diesem Aspekt ist „der Zwang, den wir als Unausweichlichkeit bezeichnet haben"[138], eine Ähnlichkeit des Dewey'schen Ausdrucksaktes, der das „abgelagerte Material buchstäblich neu belebt". Bei Dewey wird dies als Neuschöpfung beschrieben, bei dem „der bestehende Antrieb Form und Festigkeit erhält"[139].

Die beiden Modelle unterscheiden sich darin, dass Dewey die Wiederherstellung einer Harmonie von Subjekt und Welt nach dem geschehenen Ausdrucksakt betont, Waldenfels jedoch die Zwangsläufigkeit der künstlerischen Antwort herausarbeitet: „Es gibt Gründe, warum so angeknüpft wird und nicht anders, aber es gibt keine zureichenden Gründe."[140] In diesem Aspekt hat die Waldenfels'sche Konzeption einen deutlich höheren Komplexitätsgrad, indem die Konzeption des schöpferischen Antwortens die Qualität der Äußerung differenzierend betrachtet und nicht nur das bloße Faktum desselben hervorstellt. Das Waldenfels'sche Werk spannt diese Morphologie künstlerischer Ausdrucksformen über die dia-

131 Waldenfels 2007, S. 33.
132 Ebd., S. 30.
133 Ebd.
134 Dewey 1988, S. 41.
135 Waldenfels 2002, S. 30.
136 Ebd.
137 Ebd., S. 233.
138 Ebd.
139 Dewey 1988, S. 74.
140 Waldenfels 2002, S. 239.

logische Struktur von Pathos und Antwort auf, in dem der Begriff der „Diastase“ der Kernaspekt ist.[141]

Die leibliche Phänomenologie, die Waldenfels in der Tradition von Husserl und Merleau-Ponty entwickelt, formuliert eine Gegenposition zu der rein kognitiven Auffassung der Erkenntnis. Das körperliche, sinnlich erfahrende Subjekt und die konkrete, räumliche Situation sei Bezugspunkt des Erkenntnisprozesses. In diesem Punkt postuliert Waldenfels in Anlehnung an Merleau-Ponty:

> *„Man soll sich den Dingen selbst zuwenden. Nicht Konstrukten und Modellen. [Sonst] hat man keinen Leib mehr – die Phänomenologie lässt diese Welt in den Sinnen neu entstehen […] und hat einen ‚starken‘ Begriff der Erfahrung: Es ist nichts ‚gegeben‘ [im Sinne von ‚Daten‘]; [Erfahrungen sind] nicht lediglich Daten, sondern Erfahrung ist ein Prozess, in dem sich der Erfahrene ändert und sich auch die Welt ändert.“*[142]

Die Diastase ist eine Erfahrung von etwas Fremdem, eine Störung und Irritation: „Es geschieht etwas zwischen uns, was uns aufschreckt, anrührt, angeht, anspricht, was trennend verbindet und verbindend trennt.“[143] Das Dynamische der Diastase macht den „Vorgang rätselhaft, der sowohl epistemisch wie praktisch etwas Anstößiges hat“[144]: Das Be-Merken ist „ein Differenzierungsprozess, in dem das, was unterschieden wird, erst entsteht.“[145] Eine Deckung mit der Dewey’schen Konzeption der Wahrnehmung hat der Waldenfels’sche Begriff in der zeiträumlichen Verschiebung. Die Reaktion auf die erfahrene Spannung setzt nicht sofort ein, sondern mit einem gewissen zeitlichen und räumlichen Abstand. Dieser Abstand wird in den meisten Modellen schöpferischer Prozesse mit der Verlagerung in das Freud’sche Unterbewusstsein erklärt.[146] Waldenfels führt an dieser Stelle die gedankliche Figur der „Brechung“ ein, die Ursache und Wirkung diffus werden lässt. Das erfahrende Subjekt ist integraler Teil des Rezeptions- und Artikulationsvorgangs geworden: Es „bildet etwas oder jemand heraus“, sodass der „verschobene Eindruck“ niemals durch eine eindeutige Identifizierung vereinheitlicht wird.[147]

In dieser „Brechung“ färbt sich die schöpferische Antwort personifiziert ein. An dieser Stelle ist die Leiblichkeit des Prozesses zu sehen, der die individuelle Konstitution und Situation miteinbezieht. Diese Komplexion ist auch dafür verantwortlich, dass die schöpferische Antwort in jedem Akt etwas anders ausfallen würde – „es gibt keine zureichenden Gründe“[148] für das Zustandekommen der Äußerungen. Dies erklärt die Einmaligkeit eines künstlerischen Ausdrucks, der in einem anderen Setting von Zeit und Raum ein anderer gewesen wäre.

Das passive Ausgeliefertsein wird aktiv in schöpferisches Tun transferiert: Waldenfels hingegen modelliert sein Konzept der ästhetischen Erfahrungen mit dem „pathetischen Widerfahrnis, das aus der Fremde trifft und auf das wir Antwort geben“[149]. Eine besondere Rolle in dieser Theorie sind die zeitlichen und räumlichen Brüche, „an denen Bewegungen an- oder abbrechen und sich Neues auftut.“ Dieses Neue ist eine künstlerische Antwort und damit eine Interpretation des zunächst passiven Ausgeliefertseins an diese Erfahrung. Dies beschreibt Buddenberg als „leibliches Ausgeliefertsein“[150] und betont damit die enge Verbundenheit der Sinneseindrücke mit der künstlerischen Synthese. In diesem Gedanken wird deutlich, dass der Ästhetikbegriff bei Waldenfels als primär sinnlich gefasste, mehrdimensionale Wahrnehmung gemeint ist. Dieser prägt sich leiblich aus und wird im künstlerischen Aus-

141 Waldenfels 2007.
142 Metzger 2005, 4:00–6:00, Hervorhebungen und Ergänzungen in Sinne der Lesbarkeit A. L.
143 Waldenfels 2002, S. 174.
144 Ebd.
145 Ebd.
146 Vgl. Sudrow 1989, Polet 1993.
147 Waldenfels 2002, S. 79.
148 Waldenfels 2002, S. 239.
149 Ebd.
150 Buddenberg 2017, S. 33, dort zitiert nach Waldenfels 2010.

druck, den er als „Antworten“ bezeichnet, in eine Kontinuität mit der Vorerfahrung zurückgebracht. In diesem Theoriemodell ist der schöpferische Prozess eine Synthese des Kreativen, einen stabilen Zustand nach dem „Widerfahrnis“ zurückzuerlangen und die erfahrene Spannung aktiv gestaltend aufzulösen.[151]

Fremdheit, Widerstand und Schock als verbindendes Element der Kunstpädagogik

In den beispielhaft an Dewey und Waldenfels diskutierten ästhetischen Konzepten spielen die Motive der Fremdheit bis hin zum Schock eine zentrale Rolle. Die Idee, dass das künstlerische Tun eine solche starke Motivation in Form einer subjektiven Spannung benötige,[152] stellt die Situation des gestalterischen Selbststudiums vor eine grundsätzliche Frage: Im privaten Raum des Fernstudiums könnte der Lernende ohne Weiteres diesen Spannungen ausweichen.

Zusammenfassung und Ausblick

In den oben aufgefächerten Diskussionen zur ästhetischen Erfahrung als Grundlage schöpferischer Prozesse wird deutlich, dass der initiale Impuls eine aus der Umwelt erregte Spannungswahrnehmung ist. Hier findet sich in der Literatur ein Kontinuum zwischen dem Bedürfnis des Subjekts, einen Ausgleich zur harmonischen Ordnung der Umwelt beizutragen, indem es sich anpasst – hier formuliert Dewey eine in diesem Punkt sehr zurückhaltende Theorie. Diametral modelliert Waldenfels den initialen Impuls ästhetischer Erfahrung in den Begriffen der Fremdheit und des Schocks. Übereinstimmend in der Sequenztheorie der Prozesse ist der externe Impuls, der das Subjekt in einen Handlungszwang versetzt. Auch die als „Reifeprozess“[153] und als „Diastase“[154] beschriebene Aneignung und Verarbeitung wird übereinstimmend als präreflexiv und intuitiv ablaufend modelliert. Auch hier finden sich in der Theoriebildung unterschiedliche Umschreibungen, denen die zeitliche und räumliche Verschiebung von empfangenem Impuls und den ausgelösten Äußerungen gemeinsam ist. Dieser innerliche Prozess betont die Konzeption ästhetischer Wahrnehmung als vorrangig präreflexiv, als nicht willentlich steuerbar und als leiblich konstituiert. Die moderne konstruktivistische Auffassung[155] weist dem Subjekt in biografischer Perspektive eine zentrale aktive Rolle zu. Ein Narrativ wie die „Brechung“[156] umschreibt, dass der schöpferische Vorgang des Erkennens gleichermaßen wie der Vorgang der Äußerung die Person auf eine biografisch und situativ gefärbte Art zur Äußerung bringt. Das in der Erziehungswissenschaft diskutierte Spannungsfeld zwischen Ästhetik und persönlicher Entwicklung spielt sich an diesem Punkt ab, da beide hier diskutierten Modelle ästhetischer Erfahrung die Transformation des Subjekts ableiten und damit bildungstheoretische Auswirkungen anschließen.

Die „Phänomenologie des Leibes“[157] ist im Designlernen doppelt relevant: Einerseits richtet die Kategorie des Leiblichen die Aufmerksamkeit auf Lernprozesse, in denen der Körper (als Medium des Verspürens von Ideen) und Emotion gleichwertiger Teil zum rationalen Lernen ist. Andererseits schafft diese Kategorie die theoretische Grundlage, warum gerade in virtuellen Lernkontexten der Zusammenhang von Körper und ästhetischer Erfahrung im Distanzlernen ein Hinweis auf gestalterische Kompetenzentwicklung ist.

151 Waldenfels 2016.
152 Dewey und Velten 1988.
153 Dewey 1988, S. 33.
154 Waldenfels 2002, S. 174.
155 Vgl. Waldenfels 2002.
156 Ebd., S. 79.
157 Waldenfels 2002, S. 174, dort zitiert nach Merleau-Ponty.

Zwischenertrag: Designdidaktische Fragestellungen als Ausgangspunkt des methodischen Aufbaus

Kapitel 2.5

Es geht nun darum, die mediendidaktischen Diskurspositionen aufzuarbeiten, um in dieses aufgespannte Feld die fachspezifischen Anforderungen der Designdidaktik zu positionieren. Diese diskursiven Positionen umfassen das Lernhandeln einerseits und das Lehrhandeln andererseits. Epistemische Überzeugungen Lehrender bestimmen über das eigene Lehrhandeln. Die Überzeugung, was „gute Designlehre“ sei, prägt sich in der Lehrpraxis und damit in der virtuellen Lehre der Gestaltungsfächer aus.[158] Daher interessieren als Faktoren des Lehrhandelns, aus welchen Erfahrungen der eigenen Bildungsbiografie Lehrender sich diese Vorstellungen ergeben und wie diese das eigene Lehrhandeln motivieren bzw. hemmen.

Die Erwartung an Medien in der Bildung im Sinne besserer Lernleistung oder höherer Effizienz ist bis 2000 nicht durch Forschungen bestätigt; es müsse davon ausgegangen werden, dass „im Durchschnitt betrachtet der Lernerfolg weitgehend unabhängig von den gewählten Mediensystemen ist. Eine mögliche Kostenersparnis bei gleichbleibendem Lernerfolg ist darüber hinaus überraschend selten systematisch nachgewiesen worden.“[159]

Diese drei Potenziale sollen in der Spezifizierung auf gestalterische Fachbereiche bezogen werden, ob und inwieweit Wirkungen neuer mediendidaktischer Konzepte sich in diesem Fachbereich in den Lern- und Bildungsprozessen ausprägen.[160]

Der Großteil der Studierenden[161] „bevorzugt – sofern die prinzipielle Möglichkeit besteht, den Ort zu wählen – das *Selbststudium*[162] zu Hause“[163]. Die „Motive der Studierenden für das Selbststudium zu Hause sind vor allem die Möglichkeit zur flexible(re)n Zeiteinteilung und die Arbeitsbedingungen zu Hause.“ [164] Während für „Gruppenarbeiten oder fachlichen Austausch die Hochschule eher geeignet scheint, ermöglicht der heimische Arbeitsplatz gute, vor allem ruhigere Arbeitsbedingungen.“[165]

In der stichwortartig angerissenen mediendidaktischen Rahmung durch die *Entgrenzung* von Lernprozessen einerseits und der Bevorzugung des *Selbststudiums* zu Hause werden für gestalterische Lernprozesse zwei Problemfelder deutlich:

- Der *symbolischen* Bedeutung künstlerischen Lernens im vormals privaten und familiären Rahmen kommt eine empirisch zu beobachtende Rolle zu.
- Die in den Konzepten schöpferischer Prozesse übereinstim-

158 Gruber et al. 2007, S. 124.

159 Das Potenzial digitaler Medien liege in Lehr-Lernmethoden, die über den Anwendungsbezug aktivieren oder emotionalisieren, sowie der optimierten Lernorganisation und der höheren Individualisierbarkeit des Lernens. Kerres 2007, S. 164.

160 Dabei liefere die empirische Studie den Befund, dass sich das Lernen zwar an die veränderten Mediennutzungsgewohnheiten annähert, die Lernprozesse aber nur sehr langsam verändere. Kerres 2007, S. 162–166.

161 Etwa ¾.

162 Kategorien aus der Empirie sind fortan kursiv gesetzt.

163 Vogel und Woisch 2013, S. 17.

164 Vgl. Vogel und Woisch 2013, S. 17, Abb. 2.5; Abb. 3.2.

165 Vogel und Woisch 2013, S. 5.

mend zugrunde gelegten *Spannungserfahrungen* stellen ein zu lösendes methodisches Problem in der gestalterischen Fernlehre dar und bedürfen aus dieser Perspektive einer Betrachtung.

Da das Handeln von Lehrpersonen zwischen diesen beiden Ebenen steht, soll dieses Handeln im folgenden Kapitel theoretisch unter der Fragestellung der *epistemischen Überzeugung* Lehrender umrissen werden.

Was sind also die Gründe für nicht genutzte Potenziale von E-Learning? In der hochschulpolitischen Diskussion wird regelmäßig die Frage diskutiert, warum angesichts der guten infrastrukturellen Voraussetzungen „nach einer anfänglich großen Euphorie in Wirtschaft und Bildung eine gewisse Ernüchterung über die Möglichkeiten und Chancen von E-Learning eingetreten“[166] ist.[167]

Das private *Lernverhalten* ist gegensätzlich zum Medieneinsatz in der Lehre. Das ist insofern verwunderlich, als die gleiche Studie feststellt: „Privates Lernen ist geprägt durch soziale Medien, Wikipedia“[168], dass also der Methodenmix der Hochschulen vom tatsächlichen Lernverhalten grundsätzlich abweicht.[169] Interessant ist dabei die Diskrepanz, dass „Studierende die Formate schätzen, denen Lehrende weniger Tauglichkeit für den *Kompetenzerwerb* attestieren.“[170]

Die Diskussion und wissenschaftliche Erörterung dieses Problems wurde zumeist aus technologischer Perspektive betrachtet,

166 Schulmeister 2006, Zitat stammt von der Rückumschlagseite.

167 Aber auch ein Jahrzehnt später stellt eine repräsentative Studie bei einer Bruttostichprobe von 99 staatlich anerkannten Hochschulen sowie einer Bruttostichprobe von 25 Institutionen 2017 fest, dass die „didaktischen Potenziale der Digitalisierung trotz guter Infrastruktur oft ungenutzt“ bleiben. Schmid 2017, S. 6.

168 Ebd., S. 19.

169 Die so strukturierte private, selbstorganisierte Lernumgebung wird nur bei 14 % der Lehrenden so eingeschätzt, dass diese sich „für die Wissensvermittlung eignen“. Ebd., S. 20.

170 Schmid 2017, S. 21. Hervorhebungen und Umstellungen im Sinne der Lesbarkeit A. L.

daher sind Analysen mit der Fragestellung veränderter Rollen Lehrender selten. Aber eben jene individuellen Überzeugungen[171] Lehrender bilden einen Gegenpol zum technologisch geführten Diskurs.

Diese veränderten Auffassungen werden in der pädagogisch-psychologischen Forschung unter dem Begriff der *epistemischen Überzeugungen* betrachtet. Die Zusammenführung der über das Lehrverhalten manifestierten Überzeugungen von subjektiven Auffassungen von Lernen und Wissen mit dem optionalen Einsatz von Medien in der Lehre schafft eine komplementäre Sicht, da der personale und pädagogische Einfluss in Mediendidaktik wenig untersucht wurde.[172]

Hier sieht Seydel[173] fünf Felder, auf denen die biografische Genese des professionellen Selbstverständnisses rekonstruierbar wird:

1. „die Auseinandersetzung mit der eigenen Vorbildung und mit der Vorbildung anderer – im Sinne von biografischer (Re-)Konstruktion zu Kindheit, Schulzeit und Lehrerbildern, Muster entdeckend;
2. die Auseinandersetzung mit aktueller Ausbildungserfahrung im Sinne biografischer Verortung;
3. die Auseinandersetzung mit den Quellen der eigenen Vorbilder, sprich die biografische Bezugnahme“[174] auf „Menschenbilder, Gesellschaftsbilder, pädagogische Entwürfe, didaktische Konzepte“[175];

171 So kommt die viel beachtete Metastudie von Hattie unter anderem zu der Aussage, dass der zentrale Wirkungszusammenhang von Lerneffekten in der Persönlichkeit einzelner Lehrpersonen liege. Hattie 2015, S. 433.

172 Gruber 2007. Seydel (2008) konstatiert, „die Ausbildung der Lehrkräfte muss auf die biografisch erworbenen Bilder und Muster des Handelns Bezug nehmen“ (S. 166) , um „im Beziehungsgeflecht der unmittelbaren, hoch komplexen Unterrichtssituation neben den kognitiven Entscheidungen auch intuitive“ Dimensionen einbeziehen zu können. Um diese „verwirrten Muster“ (S. 175) sichtbar werden zu lassen, schlägt er ein ästhetisches Verfahren vor. Seydel 2008.

173 Seydel 208, S. 167.

174 Ebd.

175 Ebd., S. 86.

4. „die Auseinandersetzung mit in der Gegenwart kulturell vermittelten LehrerInnenbildern, sprich LehrerInnen-Biografieforschung“[176];
5. sowie das Feld der Entwürfe für ein LehrerInnenselbstbild, für biografische Entwürfe, für die Überarbeitung der Muster. Damit ist mehr als ein „berufliches Selbstkonzept“ gemeint.

Damit ist ästhetische (Selbst-)Forschung ein Instrument des Lehrhandelns. Auf der Ebene der Realisation der im Grunde unstrittigen Forderung stellte er einen aus der ästhetischen Forschung[177] entlehnten Zugang der biografischen Arbeit vor. Dieser Zugang verbindet subjektive und wissenschaftliche Herangehensweisen.[178]

Nicht genutzte Potenziale von E-Learning sind gemäß einer empirischen Studie[179] von den Überzeugungen der Lehrenden von „guter Lehre“ abhängig: Offene didaktische Formate tragen die methodische Konzeption einer höheren *Selbststeuerung* des Lernens in sich. Sie manifestieren die epistemische Überzeugung von Lehrenden bzw. Lehrmedienautoren, dass die logistische Herausforderung apersonaler Fernlehre durch eben jenes Konzept höherer Selbstorganisation und Einbettung in das habitualisierte Mediennutzungsverhalten gelöst würde. Gleichzeitig gibt es kaum Veränderungen der epistemischen Überzeugungen seit Einführung von E-Learning und virtuellen Lernplattformen. „eLearning verändert in der Hochschullehre die angestrebte Art des Lernens Studierender, etwa in Richtung einer größeren Bedeutung von *Selbststeuerungsaktivitäten.*“[180] Schulmeister wies bereits in einem tendenziell positivistischen Stadium des Diskurses darauf hin, dass Lehrende in der virtuellen Lehre eine veränderte Rolle einzunehmen haben: Wichtiger als die Faktenvermittlung ist „die Lehrender, Lernprozesse beraten, moderieren, erklärend sowie prüfend zu unterstützen“. Gleichzeitig war bereits ab 2000 zu beobachten, dass traditionelle didaktische Modelle zunächst unverändert in das neue mediendidaktische Setting übertragen werden.[181] Die Qualität des E-Learnings ist damit abhängig von den Lehrüberzeugungen einzelner Lehrender.[182]

Es ist plausibel anzunehmen, dass ihre Bedeutung von Lehrenden, die ja für die Gestaltung von Lernumgebungen verantwortlich sind, noch größer ist. Lehrende, die die epistemische Auffassung vertreten, die beste Voraussetzung für erfolgreiches Lernen seien aktive Lernende, die in authentischen, komplexen Lernumgebungen flexibel agieren, werden E-Learning anders gestalten als Lehrende, die die Meinung vertreten, Lernende sollten anhand von Vorträgen Lehrender das Wissen der Lehrenden möglichst unmit-

176 Ebd., S. 167.

177 Kämpf-Jansen 2013, S. 171.

178 Eine solche ästhetisch-biografische Arbeit war 2002/2003 Gegenstand eines Seminars an der Universität Hannover und hatte ein künstlerisches Produkt in Form einer Rauminstallation als Ergebnis. „Zusammenfassend lässt sich daraus beschreiben: Die meisten Teilnehmerinnen arbeiten an Bestandsaufnahmen, an Beschreibungen des aktuellen Durcheinanders im sich entwickelnden Selbstbild als zukünftiger Lehrer. Häufig werden Widersprüche und Spannungen thematisiert. Vor allem unangenehme Bilder werden entdeckt. Lehrerbilder werden mit der Last der Ansprüche konfrontiert, die sich die Studierenden in der Ausbildung aufladen. Bei dieser Arbeit rückt bei den meisten im Prozess die Arbeit am Selbst- und Menschenbild überhaupt in den Vordergrund. Es kann von biografischen Prozessen gesprochen werden, in denen die Suche nach dem eigenen Berufsbild mit der Suche eigener Identität überhaupt verschmilzt.“ Seydel 2008, S. 174.

179 Gruber 2007, S. 123.

180 Ebd.

181 Ebd.

182 In einer Interviewstudie mit Lehrenden zweier Fächer (Wirtschaftsinformatik, Pädagogik) zweier Senioritätsgrade (Professoren, Mittelbau-Vertreter) wurden deren subjektive Auffassungen von Veränderungen a. ihrer eigenen Rolle als Lehrperson, b. ihrer Auffassung über die Natur von Wissen und Lernen sowie c. der Rolle Lernender thematisiert. Es zeigte sich über alle Gruppen hinweg, dass die Einführung von E-Learning offenbar kaum Veränderungen der epistemischen Überzeugungen nach sich zog. Insofern liegt der Schluss nahe, dass in diesen nicht veränderten epistemischen Überzeugungen ein wesentlicher Faktor zu sehen ist, dass das Potenzial von E-Learning im Hochschulkontext sich bislang noch nicht umfassend entfaltet hat. Vgl. ebd.
„Wie empirische Studien zeigten, beeinflussen diese subjektiven Vorstellungen über die Objektivität, die Richtigkeit oder die Aussagekraft neuer Informationen und neuer Lerninhalte die Informationsverarbeitung, Lernverhalten, Lernmotivation und Lernleistung von Lernenden.“ Ebd.

telbar in ihre eigenen Wissensrepräsentationen übernehmen.[183] *In der Auffassung von Lehr-Lern-Konzeptionen zeigt sich ebenfalls ein traditionelles Bild:* Im Wissensmanagement von klausurrelevanten Inhalten sehen „die Befragten keinen Unterschied zwischen klassischen Präsenzveranstaltungen und eLearning“[184]. Dies ist insofern plausibel, als sich die Notwendigkeit der Bereitstellung von Inhalten auf das identische didaktische Setting bezieht.[185]

Die biografisch erworbenen Vorstellungen[186] von der Lehrtätigkeit im Designbereich sind umso wirkmächtiger, da diese in vielen Fällen als spannungs- und konfliktreich erfahren wurden; schließlich bauen viele *Konzepte der Designausbildung* auf dem didaktischen Herstellen von *Fremdheit* auf[187], die sich im herzustellenden Werk als Synthese auflösen soll. Insofern ist die virtuelle Designausbildung im doppelten Sinne auf die Reflexion des Selbstbildes verwiesen:

- Einerseits gibt es keine systemischen Anlässe, das eigene Lehren zu reflektieren, da es keine verfasste Designdidaktik für Lehrende im Designkontext gibt;
- andererseits ist die Situation des selbstorganisierten, stark konstruktivistischen Entwicklungsprozesses der Lernenden ohne die institutionelle, kulturelle Einwirkung nicht geeignet, den Lehrpersonen die unreflektierte Reproduktion der selbst erfahrenen Spannungen zu erlauben, da das „Einschließungsmilieu“[188] fehlt und die Lernumgebungen im virtuellen Gestaltungsstudium im privaten Umfeld den Lernenden und Lehrenden nicht von vorneherein eine Hierarchisierung aufzwingen.

183 Epistemische Überzeugungen Lehrender werden durch E-Learning-Settings wenig verändert: Dieses Ergebnis bringt eine Studie, in der die Auffassungen Lehrender über vier Themen befragt wurden: die eigene Rolle, die Lehr-Lern-Konzeptionen, die Rolle der Lernenden und die Veränderungen dieser Auffassungen. In der ersten Themenkategorie wurde deutlich, dass die Lehrenden klassisch ihre Rolle als direktiv handelnder Moderator und Wissensverwalter sehen. Es ist in der Projektion auf Ergebnisse der vierten Themengruppe „Veränderungen epistemischer Konzepte“ anzunehmen, dass diese klassische Interpretation der Lehrperson als dominante oder gar kontrollierende Instanz in der virtuellen Lehre eingenommen werden würde. Vgl. Gruber 2007, S. 125.

184 Ebd., S. 129.

185 Das Potenzial konstruktivistischer, sozial ausgehandelter Erkenntnisse in der Ko-Produktion von Wissen (Rippien 2012) wurde von nur 20 % der Befragten thematisiert, sodass auch hier die Eingangsthese der trägen epistemischen Selbstkonzepte zutrifft. In der Unterkategorie der Gewissheit von Wahrheit und deren Verhältnis zu Machtstrukturen lässt sich der klassische Indikator Validität lesen, die dann jedoch zu einer sozialen Machtposition führen würde. Insofern ist diese Einschätzung eine Voraussetzung für die soziale Komponente von Wissenskonstruktion in virtuellen Lernräumen. In der Gesamtsicht zeigt sich, dass die Lehrendenrolle bei zwei Dritteln der Befragten mit Ressourcenzuweisungen gesehen wird, bei der die definitorische Rolle des Lehrenden die konstruktivistische Sicht in dieser Studie überwiegt. Vgl. ebd.

186 Daher braucht es notwendigerweise Vorkehrungen, um eine designdidaktische Gegenübertragung zu vermeiden. Die systemische Notwendigkeit der Reflexion eigener unbewusster Gehalte des professionellen Selbstbildes ist in der Therapeutenausbildung ein obligates Mittel, um die Gegenübertragung in therapeutischen Beziehungen zu vermeiden.

187 Dewey 1988.

188 Vgl. Foucault 1978.

Exkurs zur Designdidaktik: Diskursfelder zwischen Subjekt- und Objektperspektive

Kapitel 2.6

„Die heutigen gestalterischen Fachbereiche der Hochschule seit 1970 gehen aus den Kunstgewerbeschulen um 1900 hervor, die sich nach dem zweiten Weltkrieg ab 1950 zu den Werkkunstschulen verändert haben.“[189]

Die geistigen Grundlagen der Bildungsreformen, aus denen heutige (Fach-)Hochschulen entstehen, betreffen Fragen der „Ausgestaltung der allgemeinen künstlerischen Lehrveranstaltungen zu Beginn des Studiums (Grundlagenunterricht), die Rolle der Wissenschaften innerhalb des Curriculums sowie die Frage, in welchem Maße unternehmerische Belange in den späteren Berufsfeldern bereits während der Ausbildung berücksichtigt werden müssen.“[190]

Die Grundlagenfächer im Bauhaus wurden aus der Einsicht definiert, dass eine Orientierung an den vergangenen Epochen ausreicht, um kreative Leistungen zu entwickeln. Itten widmete sich als Leiter der „Vorlehre“ innerhalb der ersten Semester der Kontrastlehre. Das didaktische Setting sah drei Näherungen vor: Das *sinnlich-erfahrene*, das *objektivierende* und das *gestaltende* Studium; innerhalb des Bauhauses bewegte sich der Diskurs bis zu der Auflösung der Hochschule zwischen diesen drei Polen.[191]

Diese *Dialektik* zwischen Intuition und Methodik zieht sich als Spannung durch Designcurricula. In historischen Beobachtungen können die Gegensatzpaare „methodischer Klarheit und kreativer Offenheit“ sowie „wissenschaftlicher Anspruch und schöpferische Freiheit“[192] benannt werden. Diese Gegensätze sind in einigen Gestaltungshochschulen ab 1960 jedoch auch unvollkommen vereint, da sie unter dem politischen Druck der Hochschulreform ihre Existenzberechtigung mit der unreflektierten Übernahme des bis dahin anerkannten Grundlagenprogramms der zwischenzeitlich geschlossenen HfG Ulm nachwiesen; mit dieser Übernahme kam es zuweilen zu einer schematisierten und formalisierten Grundlagenbildung.

Im Bauhaus wird eine ideengeschichtliche Synthese von Empirie und Kreatürlichem im Design vollzogen. Im Bauhaus beleben zwei Positionen das Verhältnis zwischen gestalterischer Tätigkeit und der traditionellen Wissenschaft:

1. Das auf eigener Empirie basierende *Erleben*, das etwa Moholy-Nagy aus der damaligen wissenschaftstheoretischen Strömung des Empiriokritizismus entnahm.
2. Das *Ermächtigen* der individuellen schöpferischen Kräfte Studierender, dessen pädagogische Grundlagen etwa Itten aus der Reformpädagogik bezog.[193]

189 Buchholz et al. 2007, S. 70.

190 Ebd., S. 74.

191 In den Neugründungen der Nachkriegszeit erfährt dieser Diskurs eine neue Relevanz in der Frage nach der industriellen Ausrichtung gestalterischen Tuns. Eine prägnante Position erarbeitete Lothar Zitzmann Mitte der 50er Jahre für die Burg Giebichenstein mit dem Lehrsystem, in dem Kunsthandwerk und Industrieproduktion keine Gegensätze mehr waren. Höckler integrierte im Grundlagenunterricht an der Kunsthochschule Berlin ab 1970 ingenieurtechnische Grundlagen als integralen Bestandteil der Designtätigkeit. Ebd., S. 73.

192 Beide Formulierungen ebd., S. 5.

193 Buchholz et al. 2007, S. 75.

Epistemische Prägungen einzelner Lehrender prägen die Entwicklung ab 1970. Exemplarisch hält etwa Otl Aicher die Ziele von Design für unpostulierbar, es werde nur im Tun sichtbar:

> *„Wir gingen nicht von einem Ziel oder einer Vorstellung aus, das und das wollen wir erreichen, die und die Gesellschaft, sondern wir wollten Methoden entwickeln, die zu besseren Verhältnissen führen. Zu humaneren, zu menschlicheren Verhältnissen. Und das kann man nicht postulieren, weder in einem Buch, noch von einer Kanzel oder von einem Programm aus. Das muss man machen. Das muss man in die Hand nehmen. Und deswegen haben wir die Hochschule für Gestaltung gemacht."*[194]

Positionen wie diese machen deutlich, dass das Verhältnis von Design und Wissenschaft aus dem Nukleus des Bauhauses, später der HfG Ulm hervorging und dessen didaktische Praxis in der Entwicklung der Gestaltungsfachbereiche nach 1970 eine gewisse *Zufälligkeit* aufweist, denn „gleichzeitig muss man konstatieren, dass die Art und Weise, wie wissenschaftliche Methoden heute in die Gestaltungsausbildung integriert werden, zufällig entstanden ist: Individuelle theoretische Vorlieben einzelner Lehrer, zufällige persönliche Konstellationen und intellektuelle Moden prägten den Gang der Entwicklung."[195]

Das Spannungsfeld der ungerichteten Kreativität in ihrer berufspraktischen Anwendung prägen auch das Verhältnis der Hochschulen zur Industrie. Neben dem Verhältnis von Wissenschaft und Gestaltung ist ein weiteres Diskursfeld für die Gestalterausbildung prägend: die Integration und Abgrenzung zur Industrie. Didaktisch ist dies – neben teilweise existenziellen Finanzierungsfragen wie etwa der HfG Ulm – insofern ein konzeptioneller Faktor, inwieweit die Intuition in den Veranstaltungen Raum erhält oder diese in Richtung der Anwendung eine methodische Ausrichtung betont.[196]

194 Aicher, Otl im Interview, 1988 transkribiert von Schubert und Schubert circa 1988, 6:00–8:00.

195 Buchholz et al. 2007, S. 7.

196 Buchholz et al. 2007, S. 169.

In einem Zwischenfazit stellt sich die Designdidaktik als *Diskursdesiderat einzelner Gestalter* dar: Einzelne Personen prägen mit ihren epistemischen Überzeugungen den Diskurs. Dieser wird nicht über eine wissenschaftliche Öffentlichkeit debattiert. Diese Positionen gelangen so als Grundannahmen in die gestalterischen Curricula und damit auch in die virtualisierten Studienprogramme. Um dies zu erhellen, möchte ich für die Didaktik von Gestaltungsprozessen den traditionellen wissenschaftlichen Prozess kontrastieren. Die Absicht dieser Diskursanalyse ist dabei auf den Untersuchungsgegenstand der *Gestaltungskompetenz* bezogen. Dieser zunächst amorphe Begriff[197] soll darüber nachvollzogen und verfeinert werden, welche Parameter in diesem zentralen Begriff der Designdidaktik enthalten sind.

In der Beschäftigung mit den für die Designdidaktik relevanten Begriffen findet sich in der Literatur unter dem Schlagwort der Designtheorie und insbesondere der Designmethodik ein diskursives Geflecht von Strukturideen. Diese bewegen sich zwischen den Objektivierungsbemühungen innerhalb der Topoi *Wissen* und *Design* einerseits und um prägnante „herausragende" Praktiker und deren Haltungen andererseits. In dieser Beobachtung der Theoriebildung um das „Design als Wissenskultur"[198] ist die Analogie zur Designdidaktik zu sehen, denn zwei polare Kontexte lassen sich über eine diskursive Bezogenheit ausmachen:

1. Die interdisziplinäre Erweiterung des Design- und Kompetenzbegriffs auf die Felder der offenen und *ungerichteten Kreativität.*
2. Die Auffassung des Design- und Kompetenzbegriffs als rationales Planungshandeln und damit als Diskursfeld der *angewandten* Kreativität.

197 Diese Betrachtung dient nicht nur einer Begriffsklärung, sondern vor allem dem Bilden sensibilisierender Präkonzepte des Lehrhandelns, dessen Resonanz ich im Lernhandeln betrachten werde.

198 Mareis 2011.

Diese von Mareis aus der Wissenschaftsforschung entlehnte Zweiteilung gründet methodisch auf der Diskursauffassung im Foucault'schen Sinne.[199] In dieser methodischen Perspektive betrachte ich die Diskursfelder um den Begriff der Designkompetenz in der Unterscheidung von *offener, künstlerischer* und *angewandter, marktbezogener* Kreativität.

Das „Design Methods Movement" ab 1960 ist die zentrale Diskursposition um den Topos „Design Science"[200]. Die beiden vorgenannten Positionen des Diskurses um Designmethoden – nämlich die erweiterte Designauffassung einzelner sowie Design als rationales Planungshandeln – wurden historisch erstmalig im *„Design Methods Movement"* ab 1960 konturiert: „Ein gemeinsames Vorhaben des Design Methods Movement war es, Methoden zu finden, mit denen sich die bis dahin mehr oder weniger ‚intuitiv' durchgeführten Entwurfsprozesse ‚rational' und ‚objektiv' erfassen und systematisch steuern ließen."[201] Im deutschen Sprachraum findet dieser Diskurs im Umfeld der HfG Ulm Verbreitung, an der der Mathematiker und theoretische Physiker Horst Rittel einen konsequent rationalistischen, systematisch komplexen Ansatz des Entwurfs- und Gestaltungsprozesses vertrat.[202] Dort spannte die antagonistische Position der erweiterten Designauffassung mit seiner *ungerichteten schöpferischen Kreativität* das hier diskutierte Diskursfeld auf. Die in diesem Spannungsfeld ausgetragene Kritik

199 Michel Foucault versteht im Topos „Diskurs" nicht nur eine spezifische Art des Sprechens über ein Thema. Mareis 2011 beschreibt im Rückgriff auf Foucault die Diskursanalyse in diesem ideengeschichtlichen Kontext „nicht bloß als ein Sprechen über die Dinge […], sondern selbst als Praktiken, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen." Ebd., S. 12.

200 Cross 2001, S. 29.

201 Zitiert nach Mareis 2011, S. 37, Hervorhebungen im Original. Dieses interdisziplinäre Bemühen um Systematisierung von schöpferischen Prozessen machte keine Grenzziehungen zwischen industrieller Anwendung und künstlerischem Ausdruck, sondern war auf der Suche nach einem den beiden Kontexten zugrunde liegenden Schema von Entwurfsprozessen. Ein Beispiel dieser methodischen Offenheit ist der „morphologische Kasten", den Ken Norris (1963) der algorithmischen Ideenfindungstechnik des Astrophysikers Fritz Zwicky entlehnte. Vgl. Norris, Ken (1963), S. 115–140.

202 Ebd., S. 45.

an der Formalisierung und Akademisierung von im Grunde „natürlichen" und daher intuitiv zu entwickelnden Prozessen wurde gegenüber dem Design Methods Movement nach der „anfänglich großen Euphorie"[203] formuliert. Insbesondere der stark behavioristisch und als entfremdend wahrgenommene Denkansatz verlor für die Praktiker seinen Reiz. Das mag darin begründet sein, dass die diskutierten Methoden einen (zu) hohen Anteil *bewusster* Motive und Faktoren im Entwurfsprozess forderten. Dieser Aspekt ist integraler Bestandteil einer Betrachtung, die die unbewussten bzw. *wenig bewussten* Prozesse schöpferischen Denkens in den Mittelpunkt der Modellierung stellt.

Autoren wie Polet vertreten eine Diskursposition, die dem *Unbewussten* einen hauptsächlichen Faktor im Kreativprozess zuschreibt[204]. Diesen arbeitet er ideengeschichtlich aus der in seiner Sicht nicht gerechtfertigten Wertung des „unmittelbaren Wissens"[205] heraus, die in einem vermeintlichen Widerspruch zum rational-diskursiven Wissen steht. Dieses Unbewusste im Kreativprozess wurde in der Freud'schen Diktion als negativ und regressiv oder gar primitiv und gefährlich konnotiert. Er widerspricht dieser reduktionistischen Sicht, indem er den antagonistischen Reflex einer Hochschätzung des linearen Denkens gegenüber einer Geringschätzung der unbewussten Prozesse des Denkens herausstellt: „Das Un- und Unterbewusste ist Teil des gesamten Bewusstseins und kann nicht durch einen theoretischen Schnitt getrennt werden."[206] Diesen zunächst niederkomplexen Gedanken ordnet er kulturgeschichtlich ein; das assoziative, nicht wesentlich steuerbare Denken ist in mystischen Beschreibungen enthalten und in seiner Zitation des Philosophen und Pädagogen Locke erstmalig im 17. Jahrhundert literarisch außerhalb des religiösen Kontexts darge-

203 Ebd., S. 52.

204 Polet 1993.

205 Vgl. Mareis 2011, S. 27.

206 Ebd.

stellt. Eine weitere Modellierung in der Zeitgenossenschaft Freuds findet sich bei Poincaré[207] in der Einteilung des Kreativprozesses in die vier Phasen (Präparation, Inkubation, Illumination und Verifikation), die den deutlichen Schwerpunkt im unbewussten Teil dieses Vorgangs sehen. Polet lässt diesen Zusammenhang in der mystischen, metaphysischen und religiösen Semantik unproblematisiert und benutzt seinerseits die Metapher einer Fledermaus, um den Kreativprozess zu modellieren.[208]

> *„Die Fledermaus (der erteilte Auftrag, der empfangene Impuls) streift in einem dunklen Raum hin und her, auf der Suche nach verwendbaren oder entfernt verwandten Inhalten, Bildern, Worten (der Auftrag ist vage), und nimmt, unentwegt flatternd, auf, was aus dem immensen Innenraum zu ihrer Mission paßt; es gibt unterschiedliche Grade der Verwendbarkeit, über die nicht gleich entschieden werden muß, das geschieht später: um den Bruchteil einer Sekunde später und fast simultan oder in einem bewußteren Stadium, zum Beispiel in der Phase der Feinabstimmung, Reflexion, Verifikation. Was die Fledermaus verwenden kann, bleibt an ihr haften und bestimmt während des weiteren Umherflatterns mit, was aufgenommen werden soll und was nicht, anfangs unter der Einschränkung, daß es vom initialen Auftrag nicht zu weit abweicht; in einem späteren Stadium, wenn die Fledermaus prall beladen ist mit Anhaftungen (Assoziationen), sind größere Abweichungen möglich, weil die angesammelten Inhalte eine gewichtigere Rolle zu spielen beginnen oder weil der Auftrag nach Rückkoppelung und Reflexion entsprechend korrigiert worden ist. Die Fledermaus fliegt weiter und sammelt Anhaftungen, bis der Raum nach verwendbaren Worten, Bildern, Informationen abgetastet ist: das kann Minuten und auch Stunden oder Tage dauern und ist abhängig vom Umfang und von der Genauigkeit des Auftrags, von der Anzahl der Assoziationsmöglichkeiten, von den Tiefen- oder Entfernungspeilungen der Impulse, von der psychodynamischen Motivation, aber natürlich auch von der verfügbaren Menge an Energie, dem Reichtum an gespeicherten Informationen und der Trainiertheit des Gehirns, der Kraft des Gedächtnisses.“*[209]

Mit dieser bewusst gewählten bildhaften Rhetorik weist Polet auf die *Prozesshaftigkeit* dieses spezifischen Erkenntnisvorgangs hin. Mit der Figur der Assoziationen, die an der „Fledermaus“ haften bleiben, umschreibt er, was mit dem Attribut der „Agilität“ benannt wird: Nicht starre Planung eines idealtypisch linearen Prozesses ist die Regel, sondern das entdeckende Denken, das während der *explizit* als unbewusst modellierten Phase die auf diesem Weg erschlossenen Assoziationen als neue Ausgangspunkte einbezieht.[210] Die Versuche der Versöhnung naturwissenschaftlicher Normen und künstlerischer Strategien in der Wissensproduktion bleiben ohne große designdidaktische Wirkung. Intellektuelle Stile und Kulturen nach den Konferenzen des „Design Methods Movement“ ab 1960 und deren curriculare Manifestation als gerichtete Kreativität sowie andererseits – als Gegenbewegung – die Emanzipation und Theoriebildung zur ungerichteten Kreativität[211] verfolgen identische Ziele: *Die Genese von Wissen, das mit gestalterischem Tun erschlossen wird.* Dieses akademische Konzept findet seine Manifestation in aktuellen Forschungs- und Promotionsprogrammen, die wie etwa an dem Royal College of Art London stellvertretend für zahlreiche Institute auch in Deutschland eine Ausgewogenheit theoretischer und praktischer wissenschaftlicher bzw. gestaltender Tätigkeit fordern und so die Dichotomie von naturwissenschaftlich normierter Wissensproduktion und künstlerischen Strategien der Innovation zu versöhnen suchen.[212]

207 Poincaré, H. : Science et méthode, Paris 1908, zitiert in Polet 1993.

208 Polet 1993, S. 28.

209 Ebd.

210 Maximini 2013, S. 12.

211 Polet 1993.

212 Dass dieser wissenschaftstheoretische Diskurs der „Forschung mittels Design“ in einer fortlaufenden Verhandlung geführt wird, ist nicht zuletzt in „Ganggesprächen“ zwischen gestalterischen und naturwissenschaftlichen Fachbereichen in Hochschulen spürbar.

Es wurde bis hierhin deutlich: *Die Designdidaktik* gibt es nicht. Sie ist vielmehr die Lehrpraxis in der Auslegung einzelner Lehrender.[213]

„Design Science" sei ein „designerly way of knowing"[214]. Mit dieser Aussage nimmt Cross eine prägnante Position in diesem Diskurs ein. Zur epistemischen Positionierung von Design gegenüber der ingenieurwissenschaftlich normierten Wissenschaft schlägt er als Gemeinsamkeiten der beiden Sphären drei Begriffsbestimmungen vor: Seinen Terminus „Scientific Design" leitet er als angewandte Wissenschaft her und grenzt ihn vom „Science of design" als metatheoretische Reflexion über Design ab. In der Gleichsetzung „Design Science" legt er eine sehr synergetische, gleichberechtigte Methodik von Designmethodik und meist ingenieurswissenschaftlich gedachten Forschungsstilen zugrunde. Als *„designerly way of knowing"* wurde dieses Konzept zu einem der wirkungsmächtigen Denkmodelle. Hier stehen punktuelles Wissen, spekulative Zugänge und traditionelle Forschungsmethoden nebeneinander, um sich gegenseitig fruchtbar zu machen.[215]

Simon führt den Diskurs des Spekulativen im Design weiter. Denn speziell an diesem Punkt eröffnen sich die diskursiven und wissenschaftstheoretischen Reibungen, die Simon prägnant in seinen zentralen Gedanken formulierte. „Design interessiere sich dafür, wie Dinge sein sollten, nicht wie sie sind."[216] Aus diesem Paradigma heraus war sein Ziel, ein analytisches Wissen über Entwurfsprozesse zu erheben und dieses neben den Naturwissenschaften curricular zu etablieren. Die Nachwirkungen dieses Bemühens sind als „Designforschung" spürbar und zeigen sich in Form des Narrativs vom Design als „generalistisches Problemlösungshandeln" mit einem deutlichen gesellschaftlichen (mithin Markt-)Bezug.[217]

Insofern muss Designmethodologie aus dem Wirklichkeitsbezug und der Historie gleichermaßen schöpfen. Die Komplexion der bis hierhin genannten Diskurse verweist aufeinander und bezieht gerade daraus ihre Energie. Aus dem Anwendungs- und damit Wirklichkeitsbezug erwächst nach Mareis das vorläufige Fazit, dass Designmethodologie eine kulturhistorisch fundierte Betrachtung[218] sein muss. Diese Habitusfragen sind gerade wegen der Zukunftsgewandtheit von Design relevant, was in vielen ahistorischen Konzepten als kritisches Potenzial nicht berücksichtigt wird. Dabei stellt genau diese Kontextualisierung und Historisierung eine der elementarsten akademischen Tugenden dar und ist damit Grundbedingung der theoretischen Relevanz der Designforschung.[219]

Zur Rekapitulation: Prägnante Kernaussagen im kunstpädagogischen Diskurs sind *„Ganzheit rekonstruieren"*[220] sowie *„Fremdheit und Schock"*[221]. Diesen beiden Diskurspositionen werde ich den lehrpraktischen Duktus *„Ganzheit herstellen"*[222] von Itten gegenüberstellen.

Ittens Modell[223] geht davon aus, dass alle Temperamente im Menschen angelegt seien und eines davon vorrangig sei. Dewey setzt stattdessen voraus, dass der moderne Mensch den kreatür-

213 Die Ausbildung in Europa beruhte bisher in hohem Maße auf dem „Werkbund-Modell" des Bauhauses und der progressiveren Variante des „Ulmer Modells" mit seinem zukunftsweisenden, philosophisch begründeten Ansatz. Die Lehrenden waren fast ausschließlich praktizierende Künstler oder Designer, die ihr Wissen größtenteils ohne bürokratische Kontrollen und Zielvorgaben an die Studierenden weitergaben. Tim Marshall 2009, S. 48.

214 Cross 2010, S. 22.

215 Mareis 2001, S. 135.

216 Simon 1996, S. 111.

217 Ebd.

218 Mareis 2001, S. 77.

219 Ebd., S. 172.

220 Dewey 1988.

221 Waldenfels 2016.

222 Itten 1978, S. 12.

223 Ebd.

lichen Zugang zu seinen Sinnen verloren habe.[224] Über Beispiele aus der Kunst und Literatur argumentiert er künstlerische Erfahrung als Vitalitätsprinzip, das die „Ganzheit der Interaktion von lebendigem Geschöpf und Umwelt“[225] sei, und stellt diese als Positivbeispiele dem modernen Menschen entgegen, der diese Ganzheit aufgegeben habe.

Die „Dreieinigkeit“ des Menschen spielt im kunstpädagogischen Modell des Bauhauses eine Rolle: Itten modelliert dabei den Menschen im Spannungsfeld von drei Temperamenten, nämlich „den impressiven, realistisch denkenden, den konstruktiven, intellektuell-abstrahierenden und den expressiven, vom Empfinden ausgehenden“ Menschen.[226]

Die ästhetische Bildung am Bauhaus, einem der zentralen Wirkungsorte Ittens, war eine *Körperschule*: Die vitale Verbindung von Körperlichkeit, Sinnesschule und gestalterischer Arbeit stellt Grunow in einen didaktischen Zusammenhang: Die Theorie ging von „einer grundlegenden Beziehung zwischen Tönen und Bewegungskonsequenzen oder Körperhaltungen aus. Aus ihren Beobachtungen folgerte die ausgebildete Gesangslehrerin, dass der gesteigerten inneren Wahrnehmung von Farbe oder Ton die Bewegung – und zwar gesetzmäßig – folge. Über die Tonustheorie der Wahrnehmung entwickelte sich eine unmittelbare praktische Unterrichtsmethode. Ziel war es, durch das innere Erleben ein Gleichgewicht herzustellen, d. h., die menschlichen Lebenskräfte zur Ordnung zu bringen.“[227]

224 Dewey 1988.
225 Dewey und Velten 1988, S. 47.
226 Itten 1978, S. 12.
227 Ackermann 1999, S. 93.

Damit ist die *Primärwahrnehmung* Nukleus der Kunstpädagogik. In dieser Proklamation zum sinnlichen Wahrnehmen ist die Voraussetzung der eigenen sinnlichen Wahrnehmung und ihrer systematischen Schulung zu lesen, die in künstlerischen Bildungsprozessen die Primärwahrnehmung darstellt. Itten wies die Schüler an, „die Kontraste auf drei Arten zu studieren: Sinnlich zu erleben, verstandesmäßig zu objektivieren und synthetisch zu gestalten.“[228]

228 Itten 1978, S. 12.

Methodik: Designkompetenz-entwicklung als empirisch beobachtbares Phänomen

Kapitel 3

Die Entwicklung von Designkompetenz wurde über die gerichtete und ungerichtete Kreativität begrifflich fassbar gemacht. In einem methodischen Zwischenschritt arbeite ich Faktoren heraus, die über einen empirischen Zugang zu erheben sind. Die zu entwickelnde Methodik folgt der These, dass Designkompetenzentwicklung ein über die empirische Sozialforschung beobachtbares Phänomen ist. Daher wählt die Studie als Resonanzebene des didaktischen Handelns die Designkompetenzentwicklung Studierender. Damit sind die Formulierung der Studienziele sowie die Bewertungskriterien des Bachelorprojekts die Parameter für diese Entwicklung und damit die zu beurteilenden Größen. Im Folgenden wird dargelegt, welche methodischen Paradigmen zur Gewinnung von Daten, welche Konzepte für deren Interpretation und welche Prinzipien der Theoriebildung angewandt werden.

Rahmentheorie zur Evaluation bildender Wirkungen ästhetischer Lernprozesse

Kapitel 3.1

In der Ausgangsfrage, ob und wie ästhetische Lernprozesse objektivierbar werden, wird der Wirkungszusammenhang von ästhetischer Bildung auf terminologischer Ebene klärend hinterfragt, ob und welche *personalen Kompetenz- und Transferwirkungen* mit welcher Methodologie nachzuweisen sind. Diesen Mangel an empirischen Belegen für die Wirkungsbehauptungen widmet Rittelmeyer „sechs Methoden[229] einer anspruchsvollen Wirkungsforschung“[230]. Im Rahmen der Studie zur virtuellen Designdidaktik ist interessant, dass die Forschung direkte und indirekte bzw. innerfachliche wie außerfachliche Wirkungen gleichwertig betrachtet.

Am Beispiel der Kreativitätsforschung, die klassischerweise nach naturwissenschaftlichen Methoden innerhalb der Psychologie betrieben wird, stellt Rittelmeyer in der verkürzten Inhaltsanalyse des Textitems „Kreativität“ eine grundsätzliche methodische Problematik fest: Da gestalterische Intelligenz auf die bloße Anzahl von Assoziationen zu einem Begriff reduziert wird, wird die Methodik der *Vieldimensionalität* von ästhetischer Bildung nicht gerecht; sie reduziere vielmehr methodisch nicht haltbar die künstlerische Kreativität auf eine kognitive, quantifizierbare Messgröße. An dieser Kritik setzt Rittelmeyer an und fordert paradigmatische Überlegungen zu den Forschungsaufbauten der Wirkungsforschung künstlerischer Entwicklung. Mit diesem Bedarf begründet der Autor die vorgenannten sechs Dimensionen als „Rahmentheorie für die Erforschung der Bildungswirkungen ästhetischer Praxis“[231]. Er zielt damit auf eine spezifische Methodologie für ästhetische Bildungsprozesse ab.

Die Strukturanalyse führt die subjektive Rezeption und die kleinteilige Analyse der gestalterischen Untersuchungsgegenstände ästhetischer Bildung (Literatur, darstellende Kunst) parallel. Über diese Analysen gelingt es, diese den jeweiligen Einflussgrößen professionellen Handelns zuzuordnen. Diese Analysen sind geprägt von einer hohen *interpretatorischen Eigenaktivität* des Forschenden, der in den „Bildungsfiguren die Motive, Interessen und den kreativen Umgang damit“[232] beobachtet. Der Forschende bringt diese mit den strukturalistischen Details des ästhetischen Materials in Verbindung und rekonstruiert so die Wirkungszusammenhänge.

229 Die sechs Modelle dieser als „Rahmentheorie“ bezeichneten Analyse sind: 1.) Die „bildungstheoretische Strukturanalyse“, die systemische Faktoren der künstlerischen Bildungsforschung herausarbeitet. 2.) Die „Erlebnisanalyse“, die über die kognitive Dimension hinaus alle körperlich-sinnlichen Empfindungen betrachtet. 3.) Die „ästhetischen Schlüsselerlebnisse“ werden in den biografischen Berichten als bildungsrelevant reflektiert. In dieser Kategorie liegt auch das „räumliche Orientierungsvermögen“. 4.) In den „volatilen Prozessen“ betrachtet der Analyseaspekt die eigenaktivierten, interessengesteuerten Bildungsprozesse, die über das klassische behavioristische Stimulus-Response-Modell hinausgehen. 5.) In den „Körperresonanzen“ werden systematisch die unter Punkt 2 genannten Körpererlebnisse unter Bezugnahme auf naturwissenschaftliche, medizinische Forschungen betrachtet. 6.) Die in Punkt 1 angesprochenen Strukturanalysen setzen am Ästhetikbegriff an und leiten Untersuchungskategorien für die Transferforschung ab. Rittelmeyer 2016, S. 49 ff.

230 Ebd., Abb. 1, S. 320.

231 Ebd., S. 47 f.

232 Ebd., S. 85.

In biografischen Berichten finden sich Schlüsselerlebnisse und prägende Bildungserfahrungen; „es verbinden sich hier also bildungstheoretische Strukturanalyse und Biografieforschung.“[233] In den biografischen Berichten der zumeist jugendlichen Probanden wird der im Wortsinn naive Zugang als intensiver Subjektivierungsprozess beschrieben, der „überindividuelle Bedeutungsinhalte“[234] offenbare.[235] Diese Erlebnisse seien „eine sehr individuelle Angelegenheit, diese Ereignisse sind jeweils singulär in der Lebenswelt des Individuums situiert.“[236] „Die geistige, emotionale und willensbezogene Entwicklung“[237] legt in diesen Erlebnissen den Ursprung für einen beruflichen *Identifikationsprozess*.

Die biografischen Berichte verdichten in ihren Erlebnisschilderungen „intra- und interpersonelle Diskurse“[238] und „intellektuelle Figuren“[239]. Rittelmeyer verteidigt die Methode als Forschungszugang, da die „Atmosphäre solcher Berichte“[240] mit einer „individuellen Signatur verständlich machen, warum in vielen statistischen Untersuchungen relativ niedrige Effektstärken künstlerischer Tätigkeit auf außerkünstlerischen Fähigkeiten gefunden werden.“[241] Man sollte daher „in jedem Forschungsdesign im Bewusstsein haben, dass die Resultate durch derartige biografische Vorerfahrungen moderiert werden“[242] und dass die *Schlüsselerlebnisse* „möglicherweise entscheidender sind als die häufig untersuchten unmittelbaren Effekte künstlerischer Tätigkeiten auf soziale oder kognitive Fähigkeiten“[243].

Mit der „Analyse volatiler Prozesse“ werden die „außerfachlichen Wirkungen“[244] ästhetischer Bildung fokussiert. Es geht „um die Rolle der eigenen Willensaktivität im Prozess der Verwandlung künstlerischer Erfahrungen in die Kultur des Alltagslebens“[245]. Diese Transferwirkungen gehen über die nach Ansicht des Autors „mechanische Denkweise vieler Wirkungsforscher“[246] und die „Muster der Stimulus-Response-Vorstellung des klassischen psychologischen Behaviorismus“[247] hinaus. Es sind „eigenaktive Individualitäten“[248], deren volatile Entscheidungen in den Forschungsdesigns befragt werden müssen.[249] Außerfachliche Wirkungen ästhetischer Wirkungen sind etwa „prosodische Fähigkeiten […], beispielsweise in der Lage zu sein, den emotionalen Gehalt eines anderen Menschen besser wahrnehmen zu können als zuvor“[250],

233 Ebd., S. 117.

234 Ebd., S. 121.

235 Diese ästhetischen Erfahrungen bewirken eine differenzierte Beobachtungs- und Reflexionskompetenz, die der Autor mit biografischen Äußerungen von Francis Fukuyama zitiert: Für den jugendlichen Fukuyama habe die Lektüre von George Orwells Roman „1984“ zwar zunächst eine Wirkung auf die geistige Tätigkeit entfaltet, die aber ihrerseits dazu anregte, seine Umgebung im Hinblick auf dieses Problem (die Welt erscheint gut, ist aber schlecht) kritisch zu beobachten.

236 Ebd., S. 122.

237 Ebd.

238 Ebd., S. 138.

239 Ebd.
Gleichwohl wird die methodische Problematik reflektiert, ob „die Bildungserfahrungen sich wirklich so ereignet haben oder (…) es retrospektive Konstruktionen sind“. Dies ist eine Problematik, die aus der „Erinnerungsforschung“ bekannt ist und die von Pierre Bourdieu als „biografische Illusion“ bezeichnet wird. Rittelmeyer (2016) konstatiert zu der Grundproblematik der bildungsbiografischen Rückblicke: „Die Lektüre autobiografischer Hinweise auf Schlüsselerfahrungen kann unseren Blick auf insbesondere die Tatsache schärfen, dass solche erinnerten Erfahrungen das Selbstverständnis des Individuums entscheidend prägen können und dass es sich bei den Bildungserfahrungen um eine in hohem Maße individuelle Angelegenheit handelt.“ Ebd., S. 149.

240 Ebd.

241 Ebd.

242 Ebd.

243 Ebd., S. 156.

244 Ebd., S. 49 ff.

245 Ebd., S. 226.

246 Ebd., S. 228.

247 Ebd.

248 Ebd.

249 Ebd.

250 Ebd., S. 229 sowie Fußnote 485.

was in einer Studie von 2009 mit Musikern nachgewiesen wurde.[251] In der Erarbeitung der ästhetischen Begriffe nach Kant und Schiller geht es um die Ableitung professioneller Begrifflichkeiten innerhalb ästhetischer Forschungen. Hierbei diskutiert der Autor die *Textzentriertheit* klassischer hermeneutischer Forschungszugänge, die in den 1980er Jahre im „iconic turn" mit der Integration von ikonographischen Zeugnissen bereichert wurden. In den 1990er Jahren trat in der pädagogischen Forschung mit dem „spatial turn" das „Interesse für *Raum* und Räumlichkeiten"[252] hinzu. Darauf folgte der „embodiment turn", das Interesse der Forschung für die „*leiblichen* Voraussetzungen von Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozessen"[253]. Im Fazit postuliert Rittelmeyer zum Erleben von Ästhetik und zu deren didaktischer Integration:

> *„Die Bildungswirkung des Ästhetischen hängt [...] mit Entscheidungsfragen zusammen: Ich bin tief berührt [...], aber was mache ich daraus? Wie mache ich dieses fundamentale Erleben [...] für mein Leben fruchtbar?"*[254]

Insofern schließt sich hier der Kreis zum Kapitel „volitionale Prozesse", das die *eigenaktiven* Strukturen des Lernens in den Mittelpunkt stellt: „Man darf vorgenannte Transferwirkungen nicht als Mechanik begreifen, sondern als persönliche, aktive, willensgesteuerte *Kultivierung* des eigenen Alltagslebens."[255]

251 Einschränkend räumt er ein, dass diese Wirkungszusammenhänge dieser biografisch weit gestreckten Zusammenhänge „keine empirisch stringente Feststellung sind, denn man durchschaut das komplexe Geschehen biografischer Entwicklungen bestenfalls rudimentär." Dennoch wurde in solchen Rekonstruktionen offensichtlich, wie in „flachbildmethodischer Hinsicht die typische Transferforschung bisher immer noch konzipiert ist." Ebd., S. 234

252 Ebd., S. 252.

253 Ebd.

254 Ebd., S. 268.

255 Ebd., S. 318, Hervorhebungen A. L.

Für diese Studie ist festzuhalten, dass die

- Erlebnis- und Erfahrungsanalysen,
- die Analyse biographischer Berichte,
- die Erforschung von Körperresonanzen und
- die Analyse volitionaler Prozesse

in der Kategorienbildung für die sensibilisierenden Konzepte der empirischen Untersuchung einen Rahmen bilden werden.

Diese werden als Hypothesen in die narrativen Interviews hineingetragen. Die Schlüsselerlebnisse werden dort eine zentrale Fragestellung sein.

Durch die Begleitung der Studierenden durch das Studium werden im Phasenkonzept biografische Prozesse sichtbar. Diese Entwicklungsprozesse sollen sich als Reflexion von subjektiven, mithin leiblichen Erfahrungen äußern.

Eine „willensgesteuerte Kultivierung des Alltagslebens"[256] offenbart sich in den Erlebnisberichten, die sich in der empathischen Nähe durch die jahrelange Studienbegleitung ergeben.

256 Ebd.

Hypothesen zum virtuellen Designlernen als Ausgangspunkt der Datenerhebung

Kapitel 3.2

Die Studierenden reflektieren über die Dauer ihres Studiums ihre Sicht zur eigenen Entwicklung. Da diese Wirkungszusammenhänge hypothetisch auf personaler Ebene liegen und daher über das Lernhandeln beobachtbar werden, betrachtet die Studie das *Lernhandeln* im Rahmen der qualitativen Sozialforschung über narrative Interviews.

Die Hypothese zum Lernhandeln im Kontext der Kompetenzentwicklung lautet: *„Die gestalterischen Kompetenzziele virtualisierter Bachelorstudiengänge werden auf der Ebene gestalterischer Qualitätsaspekte erreicht, indem das Lernhandeln entlang eines intrinsischen Selbststudiums sowie über eine soziale Dynamik in der Lerngruppe modelliert wird.“*

Die Entwicklung Studierender wird im Rahmen dieser Arbeit im Qualifikationsrahmen[257] für deutsche Hochschulabschlüsse eingeordnet. So kann differenzierend beurteilt werden, ob im Rahmen einer Bachelorarbeit mit dem Niveau 6 „über ein Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach“ verfügt wird. Daher werden als Maßstab und leitende Struktur die für die Abschlussarbeit festgelegten Bewertungskriterien als Ausgangspunkt gewählt. Auf dieser Basis wird selektiert und evaluiert, welche Kompetenzen sich im Laufe des Studiums entwickeln.

Neben den propädeutischen Anforderungen sind dies gemäß der Studienzielformulierung die konzeptionelle wie formale Gestaltungsqualität und die „Originalität der Lösung“[258]. Aus diesen drei Kategorien ergeben sich die anfänglichen hypothetischen Schlüsselkategorien für die Analyse der erhobenen verbalen Daten und Gestaltungswerke.

In diesem Aspekt des Erkenntnisinteresses interessieren folgende Kompetenzziele:

Konzeptionelle und personale Lernzielaspekte der Gestaltungskompetenz	**Formale und handwerkliche Lernzielaspekte der Gestaltungskompetenz**
Studierende können aus einem selbstgewählten Problemfeld heraus eine bearbeitbare Aufgabe formulieren. In diesem Punkt interessiert, ob und wie die allgemeine ästhetische Bildung innerhalb der Fernlehre zu einer Beurteilungsfähigkeit gestalterischer Probleme führt.	Studierende gestalten eine handwerklich (visuelle Grundlagen, Typografie) korrekte Arbeit, die der inhaltlichen Konzeption stilistisch angemessen ist. In diesem Punkt interessiert die gestalterische Grundlagenbildung und deren Struktur in der Virtualität.
Studierende entwickeln eine eigenständige Konzeption mit einer angemessenen Schöpfungshöhe über dem trivialen Niveau. In diesem Punkt interessiert, inwiefern die Abgrenzung der autodidaktischen Gestaltungsfähigkeit innerhalb des Fernstudiums geschehen ist.	Umfang und Tiefe der vorgeschlagenen Lösung entspricht der inhaltlichen Tragweite des Problems. In diesem Punkt interessiert die Fähigkeit, die Projekte im „hybriden“ Atelierrahmen in Bezug zur Lerngruppe und damit zum Designdiskurs zu bringen. Studierende können mediale Lösungen „state of the art“ medientechnisch produzieren. In diesem Punkt interessiert die Transferleistung, die entwickelten konzeptionellen Aspekte umzusetzen.

Tabelle 1: Kompetenzziele im grundständigen Gestaltungsstudium

257 Bundesministerium für Bildung und Forschung: DQR, Abruf vom 8.4.2017.

258 Prüfungsleitfaden der DIPLOMA Hochschule in der 13. Auflage vom 4. Juli 2016, Seite 26.

Die Hypothese zum Lehrhandeln in der virtualisierten Designdidaktik lautet: *„Die virtuelle Designdidaktik arbeitet mit einem großen Anteil traditioneller Vermittlungsinstrumente und wird über weitere, neue Konzepte erweitert.“*

Im Diskurs zu Blended-Learning-Szenarien und zu den dafür angemessenen Lernunterstützungsformaten zeichnen sich nach Grotlüschen „didaktische Umformungen ab, die auf einen „Perspektivwechsel vom Lehrhandeln zum Lernhandeln“ weisen.[259]

Im Rahmen der Dissertation ist das Lernhandeln Studierender als sensibilisierendes Konzept[260] ein zentraler Aspekt des Erkenntnisinteresses und wird untergliedert in:

Ebene des Lernhandelns	**Sensibilisierendes Konzept**	**Fragestellung**
Bildungs- und Qualifizierungswünsche Studierender	Volitionale Prozesse	Welche Veränderungswünsche sind in diesen Wünschen lesbar?
Ästhetische Bildung und Vorprägung gegenüber ästhetischen Erfahrungen	Vorangegangene Bildungsprozesse	Gibt es prägnante Impulse und Schlüsselerfahrungen in der Bildungsbiografie sowie im aktuellen Bildungsprozess?
Soziale Einbettung gestalterischer Lernprozesse	Interaktion und Kommunikation	Welche sozialen Dynamiken entstehen im virtuellen Designstudium?
Pragmatischer Hintergrund des Studiums	Bewältigungsstrategien	Welche Einflüsse gibt es im nebenberuflichen Studium?
Hybride Lernwelt des virtuellen Designstudiums	Gestaltung der physischen bzw. virtualisierten Lern- und Handlungsräume	Welche spezifischen medialen Strukturen gibt es in der Projektbearbeitung, im Kreativprozess und Entwurf?

Tabelle 2: Untergliederung des Erkenntnisinteresses in der Dimension des Lernhandelns

Eine spezifische Ebene hat dieser *ästhetische Bildungsprozess* im virtuellen Kontext in der Tatsache, dass die Hochschulinstitution als traditioneller Rahmen in der Sozialisation durch das virtuelle Selbststudium im privaten Rahmen durch eine medial verfasste Sozialstruktur ersetzt wird.[261]

Die Hypothese zur Erweiterung des methodischen Repertoires lautet: *„Die traditionell entlang der Sinnlichkeit modellierte Designdidaktik hat in der virtuellen Fernlehre medientechnische Grenzen, die die Lehrenden mit einem spezifischen didaktischen Instrumentarium, einem „epistemischen Selbstkonzept“ sowie einer spezifischen Beziehungsqualität erweitern.“*

Die im Lernhandeln reflektierten gestalterischen Entwicklungen sollen in Bezug zu den Impulsen Lehrender gebracht werden. Im Rahmen des hier verfolgten Erkenntnisinteresses sollen drei Ebenen des Lehrhandelns betrachtet werden:

Ebene des Lehrhandelns	Fragestellung nach Einflussfaktoren	
Makroebene	a. Institutioneller und curricularer Rahmen b. Modul- und Veranstaltungsebene	Welche konzeptionellen Vorbedingungen hat das virtuelle Designstudium?
Mesoebene	c. Lehrkonzepte künstlerischer Lernbeziehungen d. „Virtuelle Ateliers“ und deren Nutzung e. Lernbegleitung und Personalisierung der Lehre	Welche Rahmenbedingungen der Lernbeziehungen gibt es? Welche Raummetapher des Lernens haben Lehrende?
Mikroebene	f. situative Unterrichtsgestaltung g. instrumentelle und mediale Settings h. Moderation	Welche epistemischen Überzeugungen prägen sich im Lehrhandeln aus? Welche Methoden, Instrumente und Konzepte gibt es?

Tabelle 3: Untergliederung des Erkenntnisinteresses in der Dimension des Lehrhandelns

259 Grotlüschen 2004, S. 1.

260 Vgl. Mayer 2009.

261 Mayer 2009, S. 43.

Im Zusammenführen der Ebenen „rahmender Kontext der personalen Entwicklung Lernender in der virtuellen Fernlehre im Gestaltungsbereich“ entsteht das übergreifende Interesse, die wechselseitigen bildenden Wirkungen im Rahmen der *Kompetenzentwicklung* zu modellieren.

Das im vorangegangenen Abschnitt über Hypothesen geführte Erkenntnisinteresse führt zu folgenden Forschungsfragen:

1. Welche internen (vom Curriculum intendierten), externen (informellen wie im Selbststudium erlangten) *Einflussfaktoren* und damit personalen (Lehrende wie Lernende) *Wirkungen* auf die Gestaltungskompetenz gibt es in der virtuellen Designlehre?
2. Welche spezifischen Anforderungen an die Designdidaktik bringt die *Hybridisierung* zwischen realem und virtuellem Lernraum im nebenberuflichen Designstudium mit sich?

Die auf das Lehrhandeln bezogene Unterfrage „Welche handlungsleitenden Prinzipien lassen sich für das didaktische Repertoire virtueller Designstudiengänge aus dieser Empirie ableiten?“ ist als Erweiterungsschluss beider Forschungsfragen zu bilden.

Methodendiskussion: Die qualitative Forschungsphilosophie als Logik des Erkenntnisinteresses

Kapitel 3.3

Das narrative Interview macht konkretes Verhalten und Handeln konzeptionell greifbar. Folglich ist das narrative Interview nicht nur der beste Weg, die Erfahrungen einer Person mit bestimmten Ereignissen phänomenologisch zu untersuchen, sondern auch für ganz andere Analyseziele geeignet: emotionale Färbungen, Motive und Motivkonflikte, Bewertungen bestimmter Objekte oder sozialer Beziehungen (Einstellungen), Entscheidungsabläufe (in deren narrativer Rekonstruktion), kognitive Landkarten und schließlich konkretes Verhalten und Handeln.[262]

Die spezifischen Phänomene sollen an wenigen Einzelfällen erfasst und verstanden werden. Daher begebe ich mich als Forschender in maximale Nähe, um im Feld der nebenberuflichen Designstudierenden personale, organisatorische und gestalterische Kompetenzentwicklung explizieren zu können. In dieser induktiven Logik wird es nach Breuer möglich, für diesen neuen Aspekt der Designdidaktik Konzepte, Modelle und Theorien im „Erweiterungsschluss vom Spezifischen zum Allgemeinen“ vorzunehmen.[263]

262 Wattanasuwan et al. 2009.

Methodendiskussion zwischen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring[264] und der Grounded Theory nach Strauss[265]

Dazu werde ich innerhalb der qualitativen Sozialforschung Erhebungsmodelle diskutieren, aus denen im Verlauf der Untersuchungsaufbau entwickelt werden wird. Diese Verfahrensmodelle sind einerseits die Inhaltsanalyse nach Mayring 2003 sowie die datengestützte Theoriebildung in Anlehnung an die „Grounded Theory“ nach Strauss 1998. Eingeleitet wird diese Erörterung mit einem Überblick über die theoretischen Orientierungen und methodologischen Grundlagen[266] innerhalb der qualitativen Forschung.

In der qualitativ orientierten Beobachtung nimmt der Beobachter einen höheren Grad der Beteiligung und damit Einflussnahme

263 Breuer 1996, S. 27–32.

264 Mayring 2003.

265 Strauss 1998.

266 In einem allgemeinen Ablaufmodell der qualitativen Forschung stellt Atteslander drei Phasen vor: Zunächst die 1.) Theorie, in deren Aufarbeitung sowie aus dem Stand der Literatur die Forschungsfrage abgeleitet wird. Dies führt in die Phase der 2.) Hypothesen, die dann in der 3.) empirischen Überprüfungsphase operationalisiert werden. Die Wechselwirkung der beiden letztgenannten Phasen ist charakteristisch für das qualitative Vorgehen, denn während der gleichzeitigen Überprüfung der theoretischen Ansätze an den Beobachtungen wird der Fokus der Untersuchung enger.
Eine Grundfrage empirischer Sozialforschung ist das Verhältnis von empirischer Beobachtbarkeit und der daraus abgeleiteten Theorie. Atteslander (2006) referenziert zu dieser Überlegung ein Kontinuum, das von „Beobachtung empirischer Regelmäßigkeiten“, „der Entwicklung von ad-hoc Theorien“ bis zu „Theorien höherer Komplexität“ reicht. Dabei ist wesentlich, dass „je höher der Abstraktionsgrad (ist), desto größer (ist) auch die Schwierigkeit der (empirischen) Überprüfung“. Die Graduation des Abstraktionsgrades ist im Kontext der Theorie zu sehen: Auch hier sind Konstellationen denkbar, dass bei einem neuen Phänomen (wie im vorliegenden Fall) „eine vage Vorstellung über theoretische Zusammenhänge (besteht), diese sind aber nicht formuliert“. Die Operationalisierung dieser Strukturidee besteht in der vorliegenden Studie darin, den schöpferischen Prozess als solchen zum theoretischen Bezugspunkt zu wählen, diesen jedoch über das Lernverhalten zu beobachten. Über diesen Theoriebezug wird erreicht, dass die Konzeptionalisierung über eine bloße Beschreibung hinausgeht und zu Konzepten im thematischen Fokus der Untersuchungsfragen führt. Ebd., S. 29–32.

auf die Situation in Kauf. Die Identität von Forscher und Beobachter bringt dies mit sich, was das Risiko der eingeschränkten Wahrnehmung und des „going native“[267] birgt. Aus Sicht der Beobachteten wird diese Unschärfe nur insofern relevant, als die Beobachtung entweder offen (in Form narrativer Interviews) oder verdeckt (in Form des Forschungstagebuchs) geschieht. Methodologisch ist ein Wechsel dieser beiden Modi erhellend. Von einem forschungsethischen Standpunkt ist die offene Beobachtung und damit die Offenbarung der Rollen vorzuziehen.

In der Diskussion der Formen der Beobachtung typisiert Atteslander den a. Grad der Strukturiertheit, die b. Offenheit und die c. Art der Teilnahme.[268]

Unter Einbezug der oben beschriebenen Risiken ist im Kontext der Forschungsfrage *„die prototypische Form qualitativ-teilnehmender Beobachtung unstrukturiert, aktiv-teilnehmend und offen“*[269]. „Der Ablauf qualitativ-teilnehmender Beobachtung im Forschungsprozess generiert, modifiziert und verallgemeinert“[270] Hypothesen und Prä-Konzepte. Diese reflexiven Kopplungen sind erwünscht, denn es ergibt sich ein Kreislauf zwischen Feldzugang, Rollendefinition, der eigentlichen Datenerhebung und -auswertung, die wiederum zu neuen Fragestellungen und damit Feldzugang führen. Diese Dynamik zielt auf eine aktive Beziehung zwischen Beobachter und Beobachtetem ab, denn „qualitativ-teilnehmende Forscher plädieren für eine Offenlegung der Forscherrolle, die einem gleichberechtigten, sozialen Verhältnis zu den Untersuchungspersonen entspricht.“[271]

Zusammenfassend ist die Haltung der Vertreter der qualitativ-teilnehmenden Beobachtung, dass diese Art der Forschung „eine Deskription sozialen Handelns in natürlichen Situationen, die Erforschung komplexer Handlungssysteme, die Rekonstruktion von Strukturen und (...) Theoriebildung leisten“[272] könne. Das in qualitativen Verfahren problematisierte Verhältnis von Distanz und Teilnahme wird in den qualitativen Verfahren nicht als vermeidbares Problem betrachtet. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass die Teilnahme im Feld *Empathie* und *Identifikation* mit den Untersuchungspersonen voraussetzt, da so *Interpretationsprozesse* der Untersuchungspersonen erfasst und verstanden werden können. Dadurch sind die Beobachtungen und die gewonnenen Daten durch eine prinzipielle Authentizität und Direktheit gekennzeichnet.[273]

Nachdem die Grundprinzipien der Methodologie qualitativer Verfahren dargestellt wurden, sollen nun Kriterien für Befragungen dargelegt werden. Eine Befragung im wissenschaftlichen Kontext ist über Systematik und Zielgerichtetheit hinaus über die Theorie geleitet und die Triangulation kontrolliert.

Die Adjektive „standardisiertes“ und „nicht standardisiertes“ Interview unterscheidet Atteslander darin, dass die Antworten in Kategorien gesammelt werden oder nicht. Diese Kategorisierung kann auch nach dem Interview geschehen. In der Befragungstechnik des „wenig strukturierten Interviews“[274] hört der Inter-

267 Atteslander 2006, S. 88.

268 Nach Atteslander meint die a. Strukturiertheit ein vorab erstelltes Beobachtungsschema, das Art, Anzahl und Sprache, also das „Was“ und das „Wie“ (s. o.) der Beobachtung angibt. Diese Struktur sei ein Kategoriensystem des beobachtbaren Verhaltens, das in den verbalen Daten zuzuordnen ist und der Überprüfung der – in diesem Fall vorab – erstellten Hypothesen dient. Dieses Kategoriensystem sei in einem Pretest zu prüfen. Die b. Offenheit nenne den Grad, inwiefern der Beobachter sich als solcher gegenüber dem Beobachteten in seiner Rolle offenbart. Dabei beziehe sich die c. Teilnahme auf den Partizipationsgrad des Beobachters an der sozialen Situation, die er beobachtet. Das methodische Risiko, in der beobachtenden Teilnahme die eigenen Verhaltensregeln und -erwartungen als Maßstab anzulegen, wird mit dem Begriff des „Ethnozentrismus“ benannt. Ebd., S. 80–84.

269 Ebd., S. 87.

270 Ebd., S. 90.

271 Ebd., S. 92.

272 Atteslander 2006, S. 89.

273 Vgl. ebd.

274 Atteslander 2006. S. 106–117.

viewer hauptsächlich zu und greift in seinen Fragen das vom Befragten Genannte auf und vertieft es auf diese Art. Hauptaufgabe des Interviewers ist, das Gespräch in Gang zu halten. Die Offenheit dieser Befragung findet sich auch im „weichen" Interviewverhalten wieder, wie es in der Psychotherapie erprobt wurde und in der Sozialforschung angewandt wird. Obgleich der Interviewer nicht viel redet, gestaltet er bewusst die Gesprächssituation. *So sind die Reaktionsmöglichkeiten des Befragten und die „Zentralität"*[275] *am höchsten.*[276]

Das hermeneutische Konzept der Inhaltsanalyse

Im Rahmen der Inhaltsanalyse[277] geht es darum, die soziale Wirklichkeit auf drei Ebenen hermeneutisch zu erschließen: Auf der ersten Ebene sollen der a. Sender der Botschaft und dessen soziale Zusammenhänge betrachtet werden, daraufhin die Ebene des b. Empfängers und damit die Umstände der Aufnahme der Aussage sowie abschließend c. die soziale Situation, innerhalb derer der Kommunikationsprozess abläuft. In dieser mehrdimensionalen Betrachtung wird deutlich, dass die Wert- und Normenvorstellungen der Kommunikanten zur interpretatorischen Folie werden. Mit dieser Ziel- und Fragestellung misst die Inhaltsanalyse soziale Sachverhalte, denn die qualitativen Verfahren „zielen auf das Erschließen des gesamten Bedeutungsinhaltes"[278] ab, um auf dessen Basis Hypothesen zu bilden. Diese Methode muss sich daher mit der Kritik der „mangelnden Objektivität, fehlenden Repräsentativität und daher Beliebigkeit"[279] auseinandersetzen.

Eine zentrale Funktion in der Inhaltsanalyse nimmt die *Kategorienbildung* ein. Diese muss aus der theoretischen Beschäftigung

275 Ebd.

276 Atteslander 2006.

277 Vgl. Atteslander 2006, S. 181–207.

278 Ebd., S. 182.

279 Ebd., S. 184.

abgeleitet sein und ist über ihre Genese mit dem Erkenntnisinteresse verknüpft. Bei Atteslander steht die a. Bezogenheit der Hypothesen auf eine Theorie an erster Stelle von vier allgemeinen Anforderungen an ein Kategoriensystem der qualitativen Forschung. Gefolgt wird dies von der Anforderung, dass b. die einzelnen Kategorien untereinander unabhängig zu sein haben und c. in ihren Ausprägungen vollständig und exklusiv sind. Dabei müssen die Ausprägungen innerhalb einer Kategorie d. einheitlich klassifiziert sein. Die letzte Anforderung ist etwa in der Form zu operationalisieren, dass die Art der Gesprächsprotokolle jeweils einheitlich in der Art der umgesetzten Transkriptionsregeln zu sein haben.[280]

Im Folgenden werden zwei Methoden der qualitativen Sozialforschung, die „Qualitative Inhaltsanalyse"[281] nach Mayring sowie die datengestützte Theoriebildung „Grounded Theory"[282] dargestellt und im Kontext der Forschungsfragen erörtert.[283]

Die Inhaltsanalyse nach Mayring als Zwischenstellung von qualitativer und quantitativer Forschung

„Der qualitativen Inhaltsanalyse geht es darum, diese Grundformen des Interpretierens von Text mit inhaltsanalytischen Regeln beschreibbar und überprüfbar werden zu lassen. Sind mit diesen Verfahren Zuordnungen von Kategorien zum Textmaterial regelgeleitet vorgenommen worden, so lassen sie sich gegebenenfalls auch quantitativ (Kategorienhäufigkeiten in bestimmten Textsegmen-

280 Atteslander 2006.

281 Mayring 2003.

282 Strauss 1998.

283 Die von Mayring (1984) vorgestellte „qualitative Inhaltsanalyse" ist ein Bündel von Verfahren, die regelgeleitet Texte reduziert und so eine Kombination von quantitativer und qualitativer Methodik darstellt. Historisch entwickelte sich dieses Analyseverfahren aus dem quantitativen Paradigma des naturwissenschaftlichen Messens formaler Merkmale. Die „qualitative Inhaltsanalyse" erweitert das Messen jedoch durch das Einbeziehen des Kommunikationskontextes und damit der Entstehungsbedingungen.

ten) weiterverarbeiten. Deshalb nimmt die qualitative Inhaltsanalyse im (wenig produktiven) Streit um qualitative oder quantitative Methoden eine gewisse Zwischenstellung ein." Diese Methode hat ihre Stärke in der kommunikationswissenschaftlichen *Textanalyse* und kombiniert quantitative Vorzüge – insbesondere die Reliabilität – mit der Komplexität und der Offenheit der qualitativen Forschung. Der Methodeneinsatz müsse nach Mayring jedoch stets mit der Fragestellung korrelieren und angemessen sein.[284]

Für die hier zu entwickelnde Methodologie ist die oben dargestellte Erhebungsmethode mit einem dynamischen Verfahren zu kombinieren, das sich tiefer in das *Expertenwissen der Probanden* einlässt, um die offene Konzeptbildung in *langfristigen* Gesprächssequenzen nachzuzeichnen. Hier sollen stärker *Entwicklungen* sichtbar gemacht werden, die im Laufe des Studiums ablaufen. Daher soll die Theorie- und Kategorienbildung noch stärker induktiv gewonnen werden, um der zeitlichen Ausdehnung der Gespräche und der damit einhergehenden kleinen Stichprobe gerecht zu werden.

Daher soll der Ansatz der „Grounded Theory" dargestellt werden, um eine methodologische Synthese zu bilden. Das Erhebungskonzept ist als Kombination einer offenen und induktiven Methode zu entwickeln. Ausgangspunkt ist, dass der Untersuchungsaufbau der kleinen Stichprobe (< 20 Probanden), einem langen Beobachtungszeitraum (3 Jahre) sowie dem spezifischen, begrifflich geleiteten Erkenntnisinteresse (die gestalterische Kompetenzentwicklung) angemessen sein soll.[285]

Bei der „Grounded Theory" handelt es sich um einen sozialwissenschaftlichen Ansatz, der eine Reihe von Verfahren mit dem Ziel kombiniert, aus den Reflexionen der Probanden in Form von Transkriptionen und Beobachtungen die zugrunde liegenden Phänomene in Form einer Theorie sichtbar zu machen. Diese Methode basiert auf der Theorie des symbolischen Interaktionismus.

Der Ansatz der „Grounded Theory" soll im Folgenden in Differenzierung zur „Qualitativen Inhaltsanalyse" dargestellt und für die Anwendungen in der Studie erörtert werden. Im nächsten Schritt soll dann ein spezifisches Verfahrensmodell abgeleitet werden. Das methodologische Prinzip[286] des hier entwickelten Verfahrensmodells ist die Kombination des qualitativen mit dem quantitativen Verfahren. Daher sollen die an der Fragestellung orientierten Erweiterungen gegenüber der Inhaltsanalyse nach Mayring dargestellt werden.

In der Konzeptionsphase des Untersuchungsaufbaus unterscheidet sich in den beiden Erhebungsansätzen die Rolle der Hypothe-

284 „Denn die qualitative Inhaltsanalyse findet ihre Grenzen dort, wo ein ganzheitlicher, nicht-zergliedernder Analyseablauf angestrebt wird." Vgl. ebd.

285 Mayring 2003.

286 Legewie (2004) stellt sechs typische Konstellationen von Zielsetzungen vor, die sich in den Dimensionen Erkenntnisinteresse, Reichweite und Interaktion unterscheiden lassen. In dieser Systematik liegt ein praktisches Interesse (Verhaltens- und Handlungsmuster) vor, das sich auf Lehrevaluation bezieht. Da sich die Lehrevaluation auf Wirkungszusammenhänge bezieht, stehen diese als verallgemeinerndes Modell im Zentrum des Erkenntnisinteresses.
Ausgangspunkt der Methodenfrage ist die Wechselwirkung von Fragestellung und die Zielsetzung: Es ist zu reflektieren, welche quantitativen Aspekte die Fragestellung hat, die als Basis für die qualitative Erörterung erhoben werden soll. Die darin genannten Phänomene müssen im Vorfeld definiert und abgegrenzt werden. Über diese Kategorien kann dann der Feldbezug bzw. deren Ausprägung festgestellt werden. Beziehen sich diese auf objektivierbare Zusammenhänge, werden diese qualitativ erhoben; im Fallbezug sind daher verbale Aspekte zu benennen, an denen die Probanden eine eigene Entwicklung festmachen.

sen bzw. des Vorwissens[287]: Geht es im quantitativen Verfahren fokussiert um die Untersuchung von Hypothesen, legt das qualitative Verfahren gemäß der „Grounded Theory" einen Schwerpunkt auf das *Finden neuer Zusammenhänge* und theoretischer Ableitungen aus diesen Beobachtungen. Da Letzteres das Interesse dieser Dissertation ist, bezieht sich die Diskussion auf den qualitativen Aspekt des Verfahrens.

Anselm Strauss benennt in dem Interview Legewie in seiner Bildungsbiografie die Arbeit von John Dewey als einen Bezugspunkt. Die Philosophie des Pragmatismus habe auf sein Denken[288] einen erheblichen Einfluss. Strauss modelliert in diesem Gespräch in Anlehnung an die pragmatistische Denkweise seinen Handlungsbegriff:

> *„Handeln und Erfahrung sind kontinuierliche Prozesse und größtenteils Routine. Erst wenn die Routine durch Störungen unterbrochen wird, kommen mentale Prozesse wie Vorstellen, Planen und Entscheiden ins Spiel und führen zu einer Reorganisation des Handlungsflusses."*[289]

Dieses Denken findet sich in der Auffassung, die „Grounded Theory" ist „keine Theorie, sondern eine *Methodologie, um in den Daten schlummernde Theorie zu entdecken."*[290] In dieser fast haptisch anmutenden Sprache wird deutlich, wie stark die Nähe zu den Akteuren im Feld, die Offenheit in der interpretatorischen Näherung und die ganzheitliche Auffassung des menschlichen Verhaltens im pragmatischen Sinne den Forschungsstil prägen. Darin haben die beiden Forschungsstile ihre deutlichsten Widersprüche: Strebt die „Grounded Theory" eine größtmögliche emphatische Nähe an, baut die „qualitative Inhaltsanalyse" im Sinne einer Objektivierung eine abstrakte Distanz auf.

Die Einzelfallstudie kann in diesem Setting eine Übertragbarkeit erreichen: Wenn die Ausgangs- und Kontextbedingungen hinreichend als identisch festgestellt werden, können über die Wirkungszusammenhänge Vergleichbarkeiten abgeleitet werden, die im horizontalen Vergleich dokumentiert werden. Dies geschah in der Dissertation in der dreijährigen Begleitung von Studierenden. Der Vergleich mehrerer Fallgruppen (die sich im Vergleich der *Studienphasen* ergeben) arbeitet auslösende Faktoren und Reaktionsmuster heraus. Hierzu ist jedoch in Abgrenzung zur oben dargestellten Einzelfallstudie notwendig, dass eine ausreichend große Gruppe erhoben wurde, in deren narrativen Daten Varianten festgestellt und über das Sättigungsprinzip verifiziert wurden.

In der vorliegenden Untersuchung geht es um eine Serie von Einzelfallstudien, die mit entsprechender Hypothesenbildung in Vergleich treten. Diese sollen in Form von methodologischen Planungsaspekten im Folgenden beschrieben werden. Es handelt sich nicht um ein striktes Verfahrensmodell, sondern um eine „systematische und durchdachte Sammlung von heuristischen Schritten, die sich aus dem pragmatischen Wissenschaftsverständnis ableitet".

Gekennzeichnet ist die Methode durch einen *Dialog- und Prozesscharakter:* Der Forscher strukturiert seine Wahrnehmung und bestehende Vorkenntnisse durch „sensibilisierende Konzepte"[291] (siehe oben) und nutzt kontrastierende Phänomene, um Erkennt-

287 Legewie unterscheidet im Vorfeld qualitativer Untersuchungen zwei Arten von Vorwissen: Das a. persönliche Vorwissen, das im Laufe einer Untersuchung systematisch erweitert wird, und b. den Stand der Forschung. Die Wechselwirkung dieser beiden Ebenen schafft über ein Explizitmachen, z. B. über ein Forschungstagebuch, „sensibilisierende Konzepte", die zu einer schrittweisen Verfeinerung der Fragestellung führen. Das in b. genannte Vorwissen kann auch als Voreingenommenheit kritisiert werden; schriftliche Protokolle der Interpretationsprozesse führen in der Dokumentation zu einer Nachvollziehbarkeit. Vgl. Legewie 2004.

288 Ebd., Abs. 16.

289 Ebd.

290 Ebd., Abs. 51.

291 Siehe Fußnote 293.

nisse zu generieren. Im Fall der Biografieforschung im virtuellen Rahmen ist dies die langfristige Begleitung von Studierenden über die Studiendauer hinweg. Methodologisch wichtig ist die Fokussierung des Interesses zwischen den Befragungen auf Kategorien, die im jeweils nächsten Gespräch wiederum ein „sensibilisierendes Konzept“ werden.[292]

Ein weiterer Aspekt ist die Vielfalt an Erhebungsmethoden – es gibt „kein Tabu“, welche Erhebungsmethoden und Analysegegenstände in den Prozess miteinbezogen werden. Dies sind im Falle der hier angestrebten Studie in erster Linie *narrative Interviews,* aber auch das *Forschungstagebuch*.[293]

Im *Sättigungsprinzip* findet die Theoriebildung ihr Ergebnis. Darin offenbart sich der Grundgedanke der datenbezogenen, synchronen Theoriebildung: Erst wenn keine neuen Konzepte und Verhalten mehr auftauchen, werden die Datenerhebung und die Interpretationsarbeit beendet. Durch dieses Prinzip gelingt es, die Phänomene umfänglich zu erfassen.

Das „theoretische Kodieren“ ist neben dem Prozesscharakter ein Kernelement der Methode. Die grundlegende Idee ist, dass in den verbalen Daten „Indikatoren eingetragen“ seien, die über das

292 Legewie (2004) betont drei Charakteristika, die die „Grounded Theory“ nicht als „Methode oder ein(en) Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein(en) Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken“ (ebd. Abs. 58), kennzeichnen: Erstens soll das Kodieren das Phänomen nicht nur klassifizieren oder beschreiben, es sollen „theoretische Konzepte“ gebildet werden, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen. Zweitens verlaufen Erhebungen und Auswertung synchron und nicht nacheinander. So können sie in Wechselwirkung treten. Drittens sind es die Vergleiche, die zwischen „Phänomen und Kontexten gezogen werden und aus denen erst die theoretischen Konzepte erwachsen. Wenn diese Elemente zusammenkommen, hat man die Methodologie“ (ebd.).

293 Ebd.

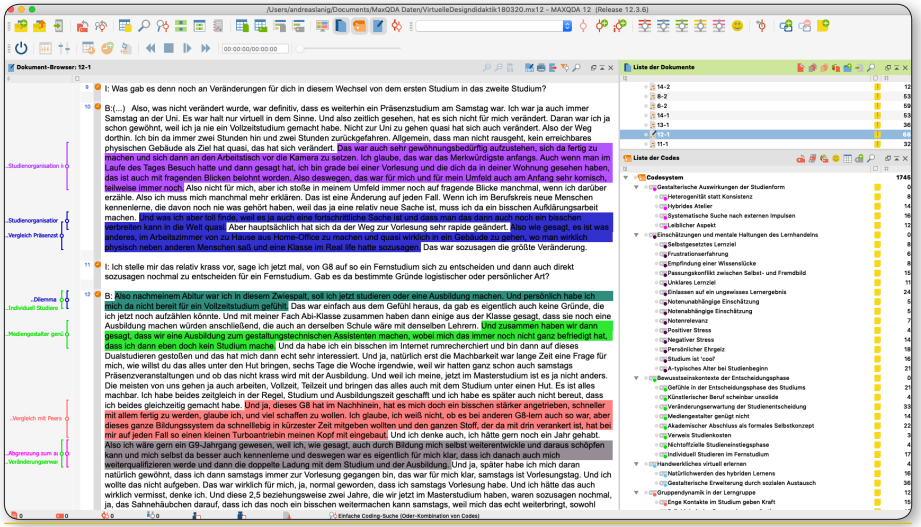


Abbildung 2: Screenshot eines analysierten Textes mit „Codes“ in der Software MaxQDA

theoretische Kodieren „auf den Begriff gebracht“ werden können. Im Kodieren wird einer Textstelle – dem Indikator – ein Code[294] zugeordnet, um dessen Interpretationskontext im Textmaterial erfassen zu können.

Der Bezug, den der Forscher zwischen den empirischen Indikatoren und den darin befindlichen Konzepten aufdeckt, stellt ein Kernkonzept der Methodologie dar: „Empirische Indikatoren sind konkrete Daten wie Verhaltensweisen und Ereignisse, die in Dokumenten und in Interviewtexten beobachtet und beschrieben werden. Diese Daten sind Indikatoren für ein *Konzept*, das der Forscher zunächst vorläufig, später aber mit Sicherheit aus den Daten ableitet.“[295]

294 Codes können die vorläufigen Begriffe, Stichworte oder Konzepte sein, über die in der Idee der Hermeneutik das im Text indizierte Phänomen sichtbar wird. Gemäß der hermeneutischen Näherung wird aus dem anfänglich offenen Kodieren ein zunehmend selektives Kodieren, da sich die Codes zum phänomenologisch strukturierten Sinn reduzieren.

295 Strauss 1998, S. 54.

Datenauswertung bis zur „theoretischen Sättigung“

Ist eine *Sättigung* auf phänomenologischer Ebene erreicht, schlägt Strauss den Einsatz von *Kodierschemata*[296] vor: das anfänglich induktive Kodieren wird ersetzt durch die Untersuchung der zentralen Phänomene in vier Dimensionen: Zunächst in seinen a. ursächlichen Bedingungen, dem b. sozialen Kontext des Phänomens, die c. Strategien des Umgangs sowie die d. Konsequenzen des Auftretens des Phänomens. Geeignet ist dieses Modell für die beabsichtigte Studie deswegen, da es soziale Phänomene zueinander in Verbindung setzt; dies kann es, da das Modell die „zentralen Elemente einer Handlungstheorie enthält“[297]. Im nächsten Schritt werden die abgeleiteten Codes zu Konzepten verbunden und stellen so den Zielhorizont des Verfahrens dar. Im Ergebnis sind diese Theorien auf die Textstellen rückbeziehbar und so in den Daten *verankert* („grounded“).[298]

296 Strauss 1998.

297 Ebd., S. 66.

298 Strauss 1998.
Im hier skizzierten Verfahrensmodell stellt sich die Frage, wie lange und mit welcher Begründung dieser hermeneutische Prozess zwischen Fragestellungen, Interpretationen und Datenerhebung weitergeführt und mit welcher Begründung dieser abgeschlossen werden soll. In der Methodenliteratur findet sich hierzu der Begriff der „theoretischen Sättigung“. An diesem Zeitpunkt im Forschungsprozess ergeben sich keine weiteren relevanten Neuentdeckungen im Wechsel zwischen deduktiver Erwartung und analytischer Prüfung. Daher ist der Forschungsprozess an diesem Punkt als beendet zu betrachten. Breuer 1996, S. 24.

Selbstbetroffenheit und lebensgeschichtliche Parallelitäten

Kapitel 3.4

Selbstbetroffenheit und lebensgeschichtliche Parallelitäten sind kein sich ausschließendes methodisches Risiko, sondern können ein phänomenologisch tiefes und differenziertes *Verstehen* im Forschungsprozess ermöglichen.

Im Stichwort der „epistemischen Konzepte Lehrender" ist bereits die Problematik der *Subjektivität in der Lehre* angesprochen; die Designlehre ist dadurch geprägt, dass sie von individuellen Auslegungen von „guter Lehre" mit Leben gefüllt wird und es nicht wie in anderen Fachbereichen einen verbindlichen Diskurs über etwa notwendige Inhalte und Methoden der Grundlagenausbildung für das Design gibt. Diese Problematik ist im hier angestrebten Forschungsprojekt insofern von Belang, als diese Selbstkonzeption von Bildungsprozessen auch in die Art der Forschung hineinragt. In Form von Prä-Konzepten besteht ein gewisses Risiko, in die Interviews sowie auch in deren Auswertung Annahmen hineinzutragen.

Zu diesem Problem hat Muckel in ihrem Aufsatz „Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozess"[299] eine Argumentation aufgebaut, die gerade in der Nähe zwischen Forschenden und Beforschten eine Erkenntnischance sieht: Sie stellt zunächst fest, „dass aufgrund der wissenschaftssoziologisch-konstruktivistischen Überlegungen und Untersuchungen die Möglichkeit ent-perspektivierter und subjektunabhängiger wissenschaftlicher Erkenntnisse in Frage steht."[300] Das in erster Linie in der Psychoanalyse als „Gegenübertragung" bekannte Phänomen wird in dieser Argumentation als Störung und Verzerrung des Forschungsprozesses thematisiert, das vermeintliche methodische *Unschärferisiko* kann aber über die Selbstreflexion des Forschers – in der Therapeutenausbildung als Lehranalyse praktiziertes Format – zu einer differenzierten Wahrnehmung der Phänomene beitragen, indem ein körperliches und emotionales *Einlassen* in Form eines Mit- und Nacherlebens der geschilderten Erlebnisse zu einem umso *besseren* Verständnis führt.

Zu dieser Reflexion ist ein nicht-öffentlicher Ort im Forschungsprozess notwendig, den Muckel in Form des *Forschungstagebuchs* vorschlägt. Die Problematik, dass diese Nichtöffentlichkeit im Widerspruch mit der traditionellen Forderung nach Transparenz der Empirie steht, begegnet sie mit der Forderung nach neuen Gütekriterien qualitativer Forschungsprojekte, dass die Forschenden gerade über die Privatheit Gegenübertragungsreaktionen vorbeugen und damit eine bessere Forschung praktizieren.

299 Muckel 1996.

300 Bezogen auf das eigene Verhalten im Forschungsprozess ist daher notwendig, die eigene Bildungsbiografie zu reflektieren, „blinde und dunkle Flecken" (S. 66) einer Strukturidentität zwischen den Informanten und sich ins Bewusstsein zu rufen. Diesen Gedanken aufgreifend ist dies deshalb als Vorgehen wichtig, da die eigenen Überzeugungen als Lehrender nachweislich auf das eigene Handeln wirken. Muckel postuliert hierzu: „Selbstbetroffenheit und lebensgeschichtliche Parallelitäten können ein phänomenologisch tiefes und differenziertes Verstehen ermöglichen. Voraussetzung dafür ist ein reflektierter und flexibler Umgang mit den eigenen Erfahrungen" (ebd. S. 72).

Methodologisch ergibt sich für das zu entwickelnde Verfahrensmodell des Erhebungsprozesses die Notwendigkeit, die eigenen Vorstellungen der Designlehre zu reflektieren, um diese als Konzepte im Auswertungsprozess kontrastieren zu können.[301]

Um Annahmen zur Designlehre zu be- oder zu widerlegen ‚schlägt Muckel die „analytische Induktion“[302] vor. Die Analyse mit den historischen Blaupausen designpädagogischer Konzepte gibt über die Lernbeziehungen und epistemischen Überzeugungen Designlehrender Auskunft. Die eigene Lehrpraxis eröffnet den Einblick in individuelle Entwicklungen, die in virtualisierten Gestaltungsstudiengängen ablaufen. Die über diese beiden Ebenen abgeleiteten Erwartungen werden an den empirischen Daten überprüft. In diesem Verfahrensmodell ergibt sich ein hermeneutisches Wechseln zwischen der Deduktion, also den aus der Theorie abgeleiteten Erwartungen beobachtbarer Konzepte und deren induktiver Prüfung an den erhobenen Daten.[303]

Das Instrument für die Umsetzung dieser Selbstreflexion ist das Forschungstagebuch. Darin dokumentiere ich signifikante Beobachtungen in der eigenen Lehre, um die eigene Erwartung und das Verhalten der Studierenden sowie das eigene Lehrhandeln zu reflektieren. Meine eigene intuitive Lehrpraxis, die die instrumentelle Ebene der Hard- und Software beinhaltet, ist ebenfalls Gegenstand der Reflexion. Über diese Versprachlichung bilde ich Erklärungsmodelle im Sinne von „Memos“[304], die als Hypothesen in die Konzeptbildung einfließen können.

301 Dies wird über die Supervision einer dritten Person geschehen, die begleitend diese Position diskursiv reflektiert. Vgl. Muckel 1996.

302 Ebd.

303 Vgl. Breuer 1996, S. 22–23.

304 Strauss 1998.

Mit dieser Vorkehrung begegne ich der naturgemäßen Rollenunschärfe, die durch meine Teilnahme im Forschungsfeld als Lehrender und Forschender unausweichlich ist. Durch die Versprachlichung möchte ich die wechselseitigen Auswirkungen der Nähe zwischen dem Untersuchungsfeld und mir als Forschendem aufdecken. Darin ist die Prämisse enthalten, dass ich durch mein Handeln als Forscher in Entwicklungsprozesse der beobachteten Personen eingreife.

Durch diese Schreibtechnik möchte ich niederschwellig Einfälle und Deutungsansätze für Beobachtungen *als Skizzen* festhalten.

Die Werke der Studierenden sowie Fotos als visuelles Material finden unter dem methodischen Stichwort der „Erhebungsvielfalt“[305] Eingang in das Forschungstagebuch. Diese reichern den Forschungsprozess ästhetisch an. So entsteht zusätzlich zur verbalen Ebene der Erfahrungsberichte über das Forschungstagebuch eine strukturalistisch interpretierbare Ebene.

305 Ebd, S. 274. Über dieses Stichwort erläutert Strauss (1998) für die sozialwissenschaftliche Forschung die „holistische Methode“ (S. 274), in der sich über eine Fülle von „Fallmaterial“ (ebd.) das „Denken und Handeln“ (ebd.) im Erfahrungsgegenstand rekonstruieren lasse.

Entwicklung der Methodik zur Rekonstruktion gestalterischer Kompetenzentwicklungen

Kapitel 3.5

Im Kontext der Untersuchungsfragen wird im Folgenden ausgeführt, welcher methodische Zugang angemessen ist, um Erkenntnisse zu schaffen.

Die Untersuchungsfragen zielen ab auf eine dichte Beschreibung des Lernhandelns und damit der Kompetenzentwicklung in gestalterischen Fachbereichen. In Erweiterungsschlüssen sollen aus diesen Konzepten didaktische Folgerungen abgeleitet werden. In der vorangegangenen Gegenstandstheorie *schöpferischer Prozesse* wurde herausgearbeitet, dass subjektive, implizite und präreflexive Zusammenhänge ästhetische Erfahrungen erklärbar und damit beobachtbar machen.

Prä-Konzepte für den Fokus der Befragungen sind:

1. Die leibliche Phänomenologie, die Waldenfels in Anlehnung an Merleau-Ponty aus dem „leiblichen Ausgeliefertsein“[306] herausarbeitet, stellt für das gestalterische Fernstudium ein beobachtbares Muster dar. Die lebensweltliche und lernstrategische Einbettung ist in Fallrekonstruktionen zu beschreiben.
2. In einer interpretatorischen Näherung an das verbale Material ist nach Indizes des „Selbst, das sich seiner noch nicht bewusst ist“[307] zu forschen, um über diese spezifischen Hinweise Muster im Lernhandeln erkennen zu können. Relevant innerhalb dieser Fragestellung ist dies, weil sich in diesen Schlüsselmomenten der Transformation die außerfachlichen Wirkungen[308] erkennen lassen, die auf der personalen Ebene der Kompetenzentwicklung ausgelöst werden.

Um diese beiden hypothetischen Kontexte im Feld aufzufinden, muss die „Tiefenstruktur des Verhaltens“[309] erschlossen werden.

Die Grundannahme des Forschungszugangs über Erzählungen von Betroffenen liegt darin, dass die Akteure „die vielfältigen und konfliktären Facetten ihres Lebens in eine Geschichte rahmen, die Vergangenheit, Gegenwart und erwartete Zukunft verbindet und ihrem Leben ein Gefühl der Gleichförmigkeit und Kontinuität verleiht.“[310] Wissenschaftstheoretisch ist der Bezug zum *erfahrungszentrierten Bedeutungsbegriff*[311] offenkundig, wie er in der ganzheitlichen Sicht der pragmatischen Philosophie begründet wurde. Hinzu tritt die Begründung, dass das „narrative Selbst“[312] in narrativen Interviews „eine kohärente und kontinuierliche Geschichte ihres Lebens“[313] konstruiert. Dieses kognitive Schema enthält eine

306 Buddenberg 2017, S. 29.

307 Dewey 1934, S. 80.
308 Vgl. Rittelmeyer 2012
309 Wattanasuwan, Buber et al. 2009, S. 360.
310 Wattanasuwan, Buber et al. 2009, S. 363.
311 Vgl. Dewey 1934.
312 Wattanasuwan, Buber et al. 2009, S. 363.
313 Ebd.

chronologische Sequenz, deren „Ereignisse nur durch ihren Platz in der gesamten Sequenz eine Bedeutung“[314] bekommen. Neben der zeitlichen Logik ist der Informant durch den *Gestalt- und Kondensierungszwang* angehalten, eine kausale Struktur zu konstruieren. Die narrative Analyse hat in der Konzeptbildung das Ziel, „die *Bedeutung* solcher Erfahrungen und Aktionen zu entdecken.“[315]

Die Forschungsfragen beziehen sich auf die Entwicklung der Gestaltungskompetenz sowie auf das Lernverhalten in der spezifisch *virtualisierten* Lernwelt. Damit interessiert die individuelle, subjektive Aneignung der Studienanforderungen, die sich im „narrativen Selbst“[316] offenbart. Die Identität als solche ist demnach Ausgangspunkt einer zu generierenden Erzählung. Damit ist im Erzählstimulus wichtig zu betonen, dass es um Einblicke in die Standpunkte der Befragten geht.[317]

Aufgrund der Neuheit des Phänomens „Lernhandeln im gestalterischen Fachbereich in virtuellen Kontexten“ entscheide ich mich im Feldzugang gegen leitfadengestützte Interviews, da die *Subjektperspektive* zunächst ohne theoretische oder hypothetische Filter erfasst werden soll. So wird es möglich, die „subjektiven Bewusstseine und nicht bewussten Zusammenhangkonstruktionen zu erfassen“[318].

Der Stimulus zum erzählgenerierenden Einstieg in der Eröffnungsphase des Gesprächs ist so zu wählen, dass die oben beschriebenen Spannungen zwischen theoretischem Interesse und Offenheit verwirklicht werden. Ein *Stimulus* kann in dieser Form formuliert sein:

> *„Ich interessiere mich für Ihren Weg zum Studium und Ihren bisherigen Weg durch das virtuelle Designstudium. Bitte erzählen Sie so ausführlich wie möglich, was auf diesem Weg wichtig war oder noch immer wichtig ist. Nehmen Sie sich so viel Zeit, wie Sie wollen. Ich werde Ihnen still zuhören, mir Notizen machen und nur dann unterbrechen, wenn ich etwas nicht verstanden habe.“*[319]

„Poetische Gegenstände“ als *indexalische* Gesprächsimpulse – in Anlehnung an den Gedanken der Collage[320] werde ich eine Form von „poetischen Gegenständen“ im Pretest anwenden: Der Informant bekommt im Vorfeld des Interviews die Aufgabe, zu den Kernbegriffen der Leitfragen jeweils einen „sprechenden Gegenstand“ situativ aus seinem jeweiligen Umfeld herauszusuchen. Indem er diesen Gegenstand in die Webcam zeigt, wird der *individuelle Lernraum* thematisiert und es kommt zu einer körperlichen Akti-

314 Ebd., S. 364.

315 Ebd., Kursivsetzung A. L.

316 Wattanasuwan, Buber et al. 2009, S. 363.

317 Die Neuheit des Lernhandelns in virtuellen Kontexten bedingt die Offenheit narrativer Interviews, denn die qualitative Sozialforschung arbeitet mit der Philosophie der Offenheit, um vermutete oder neuartige Zusammenhänge in den Phänomenen zu entdecken. Die Offenheit ist „ein Konstituens von qualitativen Forschungsprozessen“ (Wattanasuwan et al. 2009, S. 361–375), um diese Beobachtungen konzeptionell begreifen zu können. Gleichwohl tragen die beiden hier verfolgten Forschungsfragen nach den Einflussfaktoren virtueller Designlehre sowie nach den hybriden Lernräumen eine voraussetzende Themenfokussierung in den Forschungsprozess. Diese sollen in diesem Abschnitt modelliert werden, damit diese Fokussierungen in der Erhebung sich einerseits nicht suggestiv auswirken und andererseits eine angemessene Tiefe der Fragestellung ermöglichen.

318 Die Methodenliteratur strebt in diesem Verfahren nach der „theoretischen Repräsentativität“, die sich gegen die Exploration statistischer Relationen abgrenzt und im Sinne einer Einzelfallanalyse auf das Entdecken generalisierbarer Zusammenhänge abzielt. Bezogen auf das Lernhandeln interessiert etwa, wie es den Lernenden gelingt, in den selbstorganisierten Lernprozessen Freiräume für ästhetische Entdeckungen zu machen und welchen Anteil dabei interne und externe Faktoren spielen. Über die narrativen Interviews wird die Auswertung so lange betrieben werden, bis die theoretische Sättigung diese Frage in Form von Bewältigungsstrategien und -konzepten sichtbar werden lässt. In der Einzelfallanalyse der Probanden dient das im allgemeinen Teil aufgearbeitete Kontextwissen in den relevanten Themenkontexten der Design- und Mediendidaktik als sensibilisierende Konzepte, die sich im Nachhinein am Datenmaterial beweisen müssen.

319 Vgl., Küsters 2009, S. 39–55.

320 Wattanasuwan, Buber et al. 2009; McCracken 1992, S. 36 f.

vierung des Gesprächs. So wird im „auto-driving“[321] das Gespräch in Gang gehalten. Die Erzählung kann über die Gegenstände auf Ereignisse, Erfahrungen und Aktionen Bezug nehmen. Der Informant kann darüber hinaus auch seine Konzentration fokussieren.

Gütekriterien narrativer Forschung beinhalten ironischerweise Subjektivität

In der Diskussion der Güte des Erhebungs- und Analyseprozesses in qualitativen Verfahren stellt sich die Frage, wie klassische Gütekriterien wie Reliabilität und Validität anwendbar sind. Wattanasuwan et al. schlagen dazu als „Ersatzkriterien“[322] die Nachvollziehbarkeit der Datengenerierung und der Analyse vor. Die Zuverlässigkeit der Analyse oszilliert in der narrativen Forschung zwischen zwei Polen: Das ist einerseits der unvoreingenommene Blick, die „untersuchten Phänomene mit *naiven* Ohren wahrzunehmen und nichts vorauszusetzen“[323], und das ist – gegensätzlich zu Ersterem –, die *Nähe* und Perspektive des Erzählenden einzunehmen.

> *„Dazu dienen theoretisch deduktive Analysekonzepte. Narrative Analyse muss […] permanent im hermeneutischen Zirkel zwischen diesen beiden Positionen pendeln […] Qualität in der qualitativen Forschung beinhaltet […] ironischerweise Subjektivität.“*[324]

In der Folge begibt sich der Forscher in ein methodisches Dilemma, der Komplexität menschlicher Erfahrung durch Subjektivität gerecht zu werden, indem er eine *reziproke* Beziehung zum subjektiven Erleben des Informanten herstellt. Daher ist es ein Kernkonzept der Gütediskussion, diesem „schmalen Grat“[325] in der qualitativen Forschung über das Explizitmachen der Selbstreflexion offensiv zu begegnen.[326]

Pluralistische Interpretationen sind in der narrativen Analyse nicht nur zulässig, sondern erkenntnisgenerierend

Die narrative Konstruktion von Identität hat die Eigenschaft, redundant und widersprüchlich zu sein. Daher ist im Interpretationsprozess davon auszugehen, „vielseitige Bedeutungen und eine reichhaltige Konstruktion der Realität und in Illusion hinter dem bloßen Rationalen zu finden.“[327]

Plurale Deutung narrativer Daten gelingt durch *Triangulation* als interpretatorischen Perspektivenwechsel. Daran schließt sich auch das bewusste Einbringen von unterschiedlichen Perspektiven in den Interpretationsprozess über Triangulation[328] an, um das Verstehen der untersuchten Phänomene zu verbessern.

Die Subjektperspektive ist enthalten in der Stegreiferzählung.[329] Das Ziel dieses Stimulus ist die „Stegreiferzählung“, die sich nach Schütze über drei Attribute auszeichnet:

1. Der Informant ist einem „Gestaltschließungszwang“ unterworfen, denn die präsentierte Erzählung muss einen plausiblen Bogen von Anfang bis zum Ende haben.
2. Die Erzählung unterliegt weiterhin dem „Detaillierungszwang“, da sie genug Einzelheiten enthalten muss, um die Zusammenhänge klarzumachen.

321 Vgl. ebd.
322 Wattanasuwan et al. 2009, S. 370.
323 Ebd., Kursivsetzung A. L.
324 Ebd., Umformulierungen im Sinne der Lesbarkeit A. L.
325 Ebd.
326 Wattanasuwan et al. 2009.
327 Ebd., S. 371, zitiert nach Elliot 1999.
328 Vgl. Wattanasuwanet al. 2009, S. 372.
329 Schütze 1984.

3. Und zuletzt muss der Erzähler dem „Kondensierungszwang“ folgen, um sich entlang einem zu findenden „roten Faden“ immer wieder auf das Wesentliche zurückzubesinnen.[330]

Dokumentation des Forschungsprozesses über Interviews

Ich beschreibe den Prozess der Datenerhebung und der Auswertung, um den Erhebungsprozess als solchen zu dokumentieren.[331] Die Empirie stützt sich auf narrative Daten von 18 InformantInnen, die ich in 30 Begegnungen gesprochen habe:

Nr.	Geschlecht	Transkripte
1.	weiblich	1-1 vom 30.08.2017; 1-2 vom 12.03.2018; 1-3 vom 19.11.2018
2.	männlich	2-4 vom 17.04.2017; 2-5 vom 21.09.2017
3.	männlich	3-1 vom 21.08.2017; 3-2 vom 26.03.2018, 3-3 vom 14.11.208
4.	weiblich	4-1 vom 28.09.2017; 4-2 vom 29.09.2017; 4-3 vom 09.10.2017
5.	weiblich	5-1 vom 02.10.2017; 5-2 vom 07.03.2018; 5-3 vom 12.12.2018
6.	weiblich	6-1 vom 04.10.2017; 6-2 vom 02.09.2018
7.	weiblich	7-1 vom 20.10.2017
8.	weiblich	8-1 vom 09.11.2017, 8-2 vom 27.10.2018
9.	männlich	9-1 vom 23.03.2018
10.	weiblich	10-1 vom 12.03. 2018
11.	weiblich	11-1 vom 18.03.2018
12.	weiblich	12-1 vom 25.04.2018
13.	weiblich	13-1 vom 13.05.2018
14.	männlich	14-1 vom 16.06.2018; 14-2 vom 10.11.2018; 14-3 vom 27.11.2018
15.	weiblich	15-1 vom 30.11.2018
16.	männlich	16-1 vom 21.12.2018
17.	weiblich	17-1 vom 11.01.2018
18.	weiblich	18-1 vom 12.01.2018

Tabelle 4: Übersicht der InformantInnen, Gesprächsdaten und Transkriptbezeichnungen

330 Schütze 1984, S. 78–117.

331 Erst in einem anschließenden Kapitel soll es dann darum gehen, die darin gemachten Beobachtungen zu reflektieren und im Sinne einer Konzeption zu verdichten.

Erste Gesprächssequenz (Juni 2017–Dezember 2017)

In der ersten Sequenz habe ich 7 Informantinnen und Informanten aus dem ersten Studienjahr gesprochen. Die Gespräche wurden bis auf eine Ausnahme[332] in einer Videokonferenzsoftware geführt. Die Informantinnen und Informanten habe ich schriftlich zu den Gesprächen aufgerufen und in einer kurzen Darstellung das Format des narrativen Interviews erklärt. Hierbei war mir wichtig, auf meinen *Rollenkonflikt* offensiv hinzuweisen. Zudem habe ich in der Vorauswahl möglicher Probandinnen und Probanden sichergestellt, dass im Untersuchungszeitraum keine Benotung durch mich in meiner Rolle als Dozent erfolgt.

Der erzählgenerierende Impuls hatte einen sehr offenen Fokus. In der ersten Frage ging es mir darum, die subjektive Perspektive zu aktivieren, indem ich danach fragte, „was in diesem ersten Jahr für Sie wichtig war.“ Ich habe diesen offenen Fokus auch nach Rückfrage nicht weiter eingeengt, sondern Zeit zum Nachdenken eingeräumt. Dabei habe ich, wenn nötig, darauf verwiesen, dass die Themenauswahl, die Verknüpfung der Themen und die Tiefe der Darstellung für meine Erhebung wichtig seien. Die Aufzeichnung des Gesprächs wurde nach einheitlichen Regeln wörtlich transkribiert und nach inhaltsanalytischen Regeln unter Zuhilfenahme der Software MAXQDA ausgewertet. Aus den Gesprächen heraus dokumentierte ich den Verlauf in einer ersten Reflexion sowie hinsichtlich der nebensprachlichen Wahrnehmungen in „Gesprächsbeobachtungen“ zu jedem einzelnen Termin.

332 Transkript 5-1.

Die Transkription der Videoaufnahmen lehnt sich an die Regeln der „einfachen Transkription“, wie sie von Dresing et al. beschrieben sind, an. Für diese Arbeit wurden die Regeln folgendermaßen[333] angepasst:

1.	Es wird wörtlich transkribiert, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2.	Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So'n Gefühl“ wird zu „so ein Gefühl“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, Bsp.: „Bin auf Arbeit gegangen.“
3.	Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt, außer, eine eindeutige Übersetzung ist nicht möglich.
4.	Umgangssprachliche Partikel wie „gell, gelle, ne“ werden transkribiert.
5.	Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“
6.	Sätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ markiert.
7.	Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8.	Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“ werden nur dann aufgezeichnet, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
9.	Pausen ab ca. drei Sekunden werden durch (…) markiert.
10.	Besonders betonte Äußerungen werden durch Unterstreichung gekennzeichnet.
11.	Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Über die Absatznummerierung geschieht die Zitation.
12.	Emotionale nonverbale Äußerungen, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
13.	Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet.
14.	Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern steht „B1:/B2:/B3:“ usw.

Tabelle 5: Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing und Pehl 2018, S. 21

Im Sinne des explorativen Untersuchungsansatzes habe ich die Kategorien induktiv aus den Gesprächsdaten gewonnen, wobei die theoretisch hergeleiteten Kontexte des Lernhandelns sensibilisierende Konzepte lieferten. Nach der *Kodierung* verfasste ich auf der Ebene der Einzelfälle *Memos*, in denen ich erste konzeptionelle Zusammenhänge festhielt. Diese Textkomponenten werden in einer weiteren Verdichtung Grundlage für die Konzeptbildung, die ich zunächst auf die Studieneingangsphase bezog.

333 Dresing und Pehl 2018, S. 21.

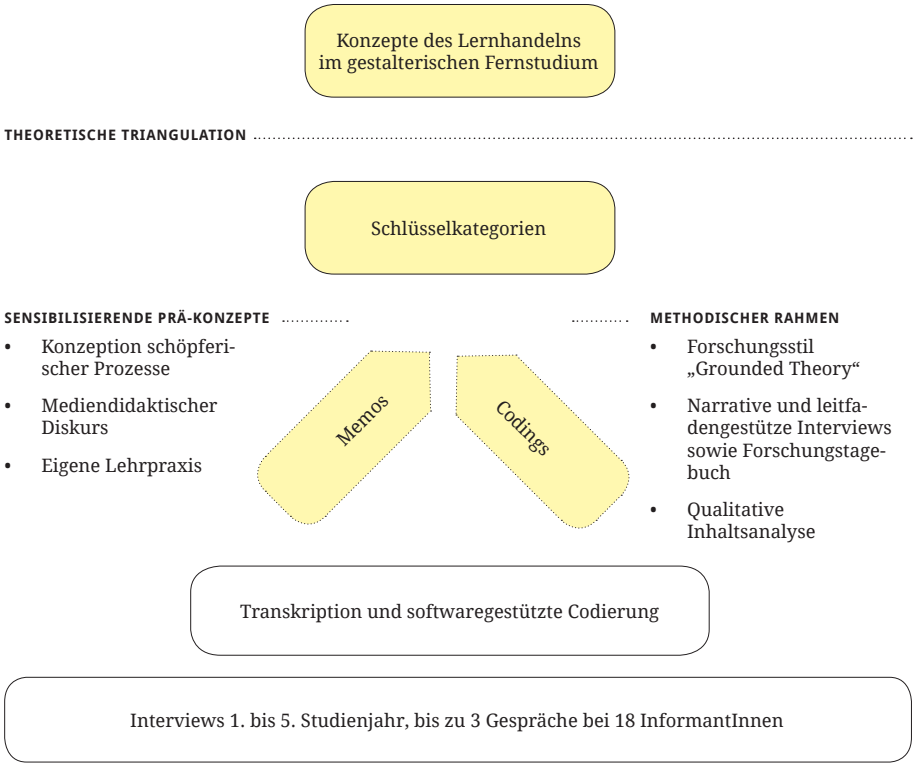


Abbildung 3: Erhebungs- und Analyseprozess

Zweite Gesprächssequenz (März 2018–Juni 2018)

Die zweite Gesprächssequenz wurde mit den gleichen Probandinnen und Probanden im Zeitraum zwischen März 2018 und Juni

2018 durchgeführt. Die Gespräche fanden ausnahmslos in einer Videokonferenzsoftware statt. In der forschungstaktischen Entscheidung der identischen Probandinnen und Probanden ging es darum, auf Entwicklungen zwischen dem ersten und dem zweiten Studienjahr eingehen zu können. Als Kontrollgruppe suchte ich im Zeitraum der zweiten Gesprächssequenz eine Kontrollgruppe in Großbritannien aus einem vergleichbaren didaktischen Setting, um die gewonnenen Konzepte kontrastierend zu verifizieren. Die Prozesse der Erhebung und der Auswertung waren in der zweiten Gesprächssequenz sowie in der Kontrollgruppe identisch.

Die hier aufgeführten Leitfragenkategorien orientieren sich an der theoretischen Einteilung nach Mayring, die eine Dimensionalisierung in den Kategorien „Denken", „Handeln" und „Fühlen" machen[334]. Diese *Dimensionalisierung* möchte ich benutzen, um interne und externe Faktoren der gestalterischen Kompetenzentwicklung zu erfragen. Das Ziel dieser Fokussierung ist, tiefere Einblicke in das subjektive Erleben zu erhalten. Diese Beobachtung soll eine höhere Granularität und damit höhere Anschlussfähigkeit für die Triangulation bieten.

Folgende Unterfragen benutze ich als Leitfaden in der zweiten Gesprächssequenz:

In der kognitiven Fragenkategorie:

- Warum studieren – welche rationale, berufspraktische und emotionale Bedeutung hat die Entscheidung zum Studium?
- Welche Veränderungen im Denken können Sie feststellen? Können Sie eine konkrete Situation schildern, in der Sie diese Veränderung bemerkt haben?
- Welche Schlüsselmomente fallen Ihnen in Ihrer künstlerischen Entwicklung im Rahmen des Studiums ein? Können Sie mir dazu bitte die ganze Geschichte erzählen?

334 Mayring 1996, S. 21.

In der Kategorie des Lernhandelns:

- Spezifisches Gestaltungshandeln: Was gelingt Ihnen? Was gelingt Ihnen (noch) nicht?
- Wie vertiefen Sie handwerkliche und gestalterische Techniken (im virtuellen Rahmen)?
- Welche Kompetenzen haben Sie aus Ihrer Sicht zwischenzeitlich erworben?
- Woran merken Sie einen Gewinn an Kompetenzen? Wie merkt dies Ihr Umfeld? Können Sie ein Schlüsselerlebnis dazu erzählen?
- Welche Rolle spielt dabei Ihre Lerngruppe? Hat sich in Interaktion, Kommunikation und dem generellen Umgang etwas verändert? Was genau?
- Organisatorische Rahmenbedingungen des nebenberuflichen Studiums: Gibt es hier Dinge, die sich verändert haben?
- Welches Wissen haben Sie zwischenzeitlich erworben? In welcher Form hilft Ihnen dieses Wissen beim Gestalten und Entwerfen?
- Auf welchem Wege haben Sie dieses Wissen erworben?
- Welche Chancen und Herausforderungen sehen Sie, wenn Sie an den zweiten Teil des Studiums denken?

In der emotionalen Fragenkategorie:

- Was fällt Ihnen beim Studieren leicht, was fällt Ihnen beim Studieren schwer?
- Welche Hoffnungen haben Sie hinsichtlich des zweiten Teils Ihres Studiums? Welche Ängste?
- Design ist in vielen Aspekten emotional – wie funktioniert dieses Emotionalisieren im Fernstudium?

Im Sinne einer Natürlichkeit des Gesprächs nehme ich Themenwechsel nur dann vor, wenn das Gespräch eindimensional zu werden droht. Stattdessen versuche ich, über Vertiefungsfragen die entsprechenden Unterfragen zu differenzieren.

Als Abschluss der zweiten Gesprächssequenz habe ich eine quantitative Validierung der bis dato gemachten Interpretationen der verbalen Daten unternommen. Diese habe ich in Kapitel 4.7 wiedergegeben und die daraus geschlossenen Verifikationen und Falsifikationen in die Konzeptbildung der dritten Gesprächssequenz eingesteuert.

Dritte Gesprächssequenz (September 2018–Januar 2019)

Die dritte Sequenz bezieht sich auf die identischen Informantinnen und Informanten. Generell nummeriere ich die Informanten in der Reihenfolge der Gespräche.[335] In Abgrenzung zu den ersten beiden Gesprächen vertiefe ich hier punktuelle Fragen, die in der Konzeptbildung aufgetreten sind. Diese Fragen orientieren sich an Phänomenen, die sich als relevant für Forschungsfrage herausgestellt haben. Insgesamt ist im dritten Studienjahr festzustellen, dass es auf Ebene der Phänomene eine Sättigung gibt, daher ist auch die Schreibtätigkeit im Forschungstagebuch geringer.

Als Abschluss der dritten Gesprächssequenz habe ich eine qualitative Validierung über Kontrastfälle in die Erhebung eingesteuert. Dazu habe ich drei Studierende der englischen „Open University“ befragt, die in einem strukturell vergleichbaren Setting ein virtuelles Fernstudium in gestalterischen Fachbereichen absolvieren. Als Leitfragen dienten die identischen Kategorien der zweiten Gesprächssequenz. Die Folgerungen aus diesen Vergleichen flossen in die Konzeptbildung des anschließenden Kapitels 6 ein.

335 Der Hinweis “-3” bezeichnet das jeweils dritte Gespräch mit dem jeweiligen Informanten.

Methodenkritisches Zwischenfazit

Kapitel 3.6

Zum hier festgehaltenen Zwischenfazit habe ich die „13 Säulen des qualitativen Denkens“[336] rekapituliert und auf die erste Sequenz von Erhebung bis Konzeptgewinnung bezogen. Bei der Übertragbarkeit von der Fallebene auf die allgemeinen Zusammenhänge des Lernhandelns in virtuellen Kontexten ergibt sich die Notwendigkeit, auf folgende Gütekriterien zu achten:

Als Basis-Kriterium muss das Verfahren in einer Form expliziert werden, dass Vorverständnis, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung[337] dokumentiert sind. Dies muss in der *gegenstandstheoretischen Aufarbeitung* geschehen, gleichwohl muss der in der zweiten Gesprächssequenz modifizierte Erzählimpuls begründet und dokumentiert werden. Im basalen Kriterium der Regelgeleitetheit sehe ich eine Ambivalenz: Einerseits ist das Vorgehen der qualitativen Forschung nach der definierten Regel eine Notwendigkeit: „Ohne Regeln wird qualitative Forschung wertlos bleiben.“[338] Andererseits müssen die geplanten Analyseschritte veränderbar sein, „um dem Gegenstand näher zu kommen.“[339] Dieser Mehrdimensionalität wird im Zwischenfazit darin entsprochen, dass *formalästhetische Leitfragen* den bislang ungerichteten Erzählimpuls erweitern. Diese Fragen beziehen sich auf die externen und personalen Ebenen der Kompetenzentwicklung.

Eine Erweiterung der Methode ergibt sich im Kriterium der „kommunikativen Validierung“, da hier die Relevanz der Interpretation mit dem Befragten diskutiert wird. Zwar will die hermeneutische Idee über diesen subjektiven Bedeutungshorizont hinaus, setzt aber über diese Technik die Subjektivität der Beforschten bewusst als kontrollierende Instanz ein. Nach Abschluss der zweiten Sequenz der Erhebung ergibt sich für die Verlaufsinterpretationen ein erster sinnvoller Anlass, die argumentative Kohärenz des Phasenkonzepts mit dem Betroffenen zu diskutieren und zu kritisieren.

Die Triangulation[340] und die Introspektion[341] reichern den Erkenntnisprozess in der Verbindung mehrerer Analysewege an.[342] Diese Technik ist insofern relevant, als die „Analyse des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns“[343] in diesem Untersuchungsauftrag in Form des Forschungstagebuchs eine subjektive Ebene darstellt, die einer Kontrastierung an der Wahrnehmung Lernender notwendigerweise bedarf, denn „die Explikation des Vorverständnisses, die interpretative Erschließung des Gegenstandes [ist] ohne Introspektion gar nicht möglich“[344].

336 Vgl. Mayring 1996, S. 13–26.

337 Ebd., S. 119.

338 Ebd., S. 120.

339 Ebd.

340 Vgl. ebd., S. 121.

341 Vgl. ebd., S. 19.

342 … indem sie „unterschiedliche Lösungswege entwerfen und Ergebnisse vergleichen. (…) So können Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege zu einem kaleidoskopartigen Bild zusammengesetzt werden“. Ebd., S. 121.

343 Ebd., S. 21.

344 Ebd., S. 19.

Die bis zu diesem Zeitpunkt unternommenen konzeptionellen Interpretationen der *qualitativen* Analyse möchte ich mit einer *quantitativen* Erhebung in Kapitel 4.7 fundieren. Diese Erhebung über einen Fragebogen bei Studierenden hat das Erkenntnisinteresse, die bisherigen Kategorien und herausgearbeiteten Wirkungszusammenhänge abzusichern.

Um in der zweiten Sequenz die Befragung stärker zu fokussieren, wird am Verfahren des „narrativen Interviews“[345] festgehalten. Gleichwohl soll die gänzlich offene Fokusfrage „Was ist Ihnen wichtig zu erzählen?“ aufgegeben werden und es soll stärker auf den „typischen Geschehensablauf“[346] eines gestalterischen Projektes im virtuellen Designstudium fokussiert werden.

345 Vgl. Mayring 1996, S. 54, er referiert Schütze 1977.

346 Ebd.

Zusammenfassend sehe ich zur hier verfolgten Methodologie folgenden Status, den ich an der „qualitativen Checkliste“ nach Mayring[347] messe:

Kriterium	Verwirklicht in/im	Zu verwirklichen in/im
Einzelfallanalysen sind in den Forschungsprozess eingebaut	… sequenziellen Aufbau der Befragungen in Form von 3–4 Interviews	–
Der Forschungsprozess ist grundsätzlich für Ergänzungen und Revisionen offen gehalten	–	… der kommunikativen und quantitativen Validierung der Interpretationen aus den narrativen Daten
Die Verfahrensschritte sind expliziert, regelgeleitet und methodisch kontrolliert	… methodischen Aufbau im Anschluss an den Theorieteil	–
Das Vorverständnis des Forschers ist offengelegt	… der gegenstandstheoretischen Begründung des Theorieteils	–
Introspektives Material ist zur Analyse zugelassen	… Form des Forschungstagebuchs	–
Der Forschungsprozess wird als Interaktion betrachtet	–	… der Triangulation im Anschluss an die zweite Erhebungssequenz
Eine ganzheitliche Gegenstandsauffassung ist ersichtlich	–	… (im) Fokus auf die formal-ästhetische Kompetenzentwicklung im Fernstudium
Der Gegenstand wird in seinem historischen Kontext gesehen	… der designdidaktischen Einordnung im Theorieteil, insbesondere der Epistemik in der Designlehre	–
Es wird an eine konkrete Problemstellung angeknüpft	… den Herausforderungen der Designdidaktik in deren Virtualisierung	–
Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse wird argumentativ begründet	–	… in der Kontextualisierung der Konzeptaufsätze in Kapitel 5

Tabelle 6: Methodenkritisches Zwischenfazit

347 Mayring 1996, S. 25.

Kategorien des Lernhandelns in gestalterischen Fernstudiengängen

Kapitel 4

Das gestalterische Fernstudium mit einem qualitativen Anforderungsprofil eines akkreditierten Bachelorabschlusses stellt eine sehr kleine Nische auf dem Bildungsmarkt dar. Kriterien für dieses spezifische Untersuchungsfeld sind die Kontaktzeiten, die ausschließlich virtuell angeboten werden. Dieses Kriterium erfüllt zum Zeitpunkt der Studie das lehrpraktische Feld des Forschers. Zur Kontrastierung wird ein vergleichbares Programm in England herangezogen, da dies ebenfalls das Kriterium von ausschließlich virtuellen Kontaktzeiten und der Studierbarkeit neben dem Beruf erfüllt. Das Klientel dieser beiden Forschungsfelder erfüllt die von der CHE-Studie 2017 als „a-typische Studierende" definierte Lernenden-Gruppe"[348].

348 „Studierende, die nicht dem klassischen Typus [entsprechen, nämlich] zwischen 19 und 24 Jahre alt [und] Abitur, kinderlos [sind], aus Deutschland kommen und in einem Präsenzstudium in Vollzeit studieren." Engelke et al. 2017, S. 7, Zeichensetzung und grammatikalische Umstellung im Sinne der Lesbarkeit A. L.

Empirie des Lernhandelns in der Studieneingangsphase

Kapitel 4.1

Diese atypische Gruppe der Fernstudierenden macht im Wintersemester 2014/2015 6,7 Prozent der Studierenden aus, die an einer privaten Hochschule studieren. Innerhalb dieser Gruppe stellt das betrachtete Feld eine Gruppe von maximal 1.000 Personen dar. Diese Nische füllen private Anbieter mit Fernstudienmodellen, die auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten von Berufstätigen, Personen mit Familienpflichten und anderen Qualifikationswilligen mit einer beruflichen oder familiären Einbindung abgestimmt sind.[349] In den Daten ist zu sehen, dass die Entscheidung für ein nebenberufliches, virtuelles Studium an der *Normalität*[350] eines Präsenzstudiums gemessen wird. Diese Prämisse ist in allen Bewusstseinskontexten und Wahrnehmungen der Informantinnen und Informanten zu lesen.

In der subjektiven Wahrnehmung der Studierenden stellt sich die *Normalität* des Präsenz-Designstudiums als die zentrale Kategorie heraus. An diesem Vorstellungsbild werden die Wahrnehmungen und Studienentscheidungen im Vorfeld des Studieneintritts gemessen und diskutiert.

Die Phase des Studieneintritts habe ich in drei Ebenen unterschieden und in der Ausarbeitung separat benannt: Die Zeitphasen[351] zeigen unterschiedliche beobachtbare Phänomene im *Lernhandeln*, die entsprechende Konzepte interpretatorisch ableitbar machen. Auf einer höheren Abstraktionsebene lassen sich diese Konzepte weiter zu Theorien verdichten. Im Verlauf des Kapitels beginne ich zunächst mit der Darstellung der Konzepte, um daraus die Theorien in der zweiten Hälfte dieses Kapitels zu entwickeln.

Die Gesamtsicht der Studieneintrittsphase ist als Übersicht auf der folgenden Doppelseite dargestellt. In der Studienphase „Voraussetzungen“ werden die Paradigmen über den akademischen Rahmen der Designausbildung konzeptionell sichtbar. Dabei spielt die *Normalität* des Präsenz-Designstudiums eine zentrale Rolle. In der Phase der Studienentscheidung spielt die Erfahrung einer ersten Krise eine Rolle für die darauffolgende *Statuspassage*; dabei stellt sich die *Sichtbarkeit* als theoretische Zentralität im gleichen Kapitel dar. Dieser Wendepunkt in der Studieneintrittsphase manifestiert sich über raumzeitliche *Umwidmungen*, die ich über die theoretische Benennung des *hybriden Ateliers* in Kapitel 4.2 modelliere. Nach dieser wichtigen Entscheidung, das Studium fortzusetzen, führen die theoretischen Schritte über die *Gruppenidentität* in Kapitel 4.5, die sich verändernde personale *Identität* in Kapitel 4.6, bei deren Entstehung die *Erfahrung* der *Bedeutsamkeit* in Kapitel

349 Das Profil der nebenberuflichen Studierbarkeit lösen die untersuchten Anbieter mit einem deutlich hohen Anteil des Selbststudiums. Im Selbststudium ersetzen Studienhefte und Video-Tutorials die klassische Vorlesung, Projektarbeiten stellen das zentrale Lehrformat dar. Zu einem kleinen Teil von 20 Prozent der gesamten Workload-Zeit kommen die Kontaktzeiten in Form von virtuellen Vorlesungen in der Software Adobe Connect am Samstag sowie am Abend hinzu.

350 Konzeptionelle Kategorien aus den verbalen Daten sind jeweils kursiv gesetzt.

351 Codings aus den verbalen Daten sind jeweils kursiv gekennzeichnet.

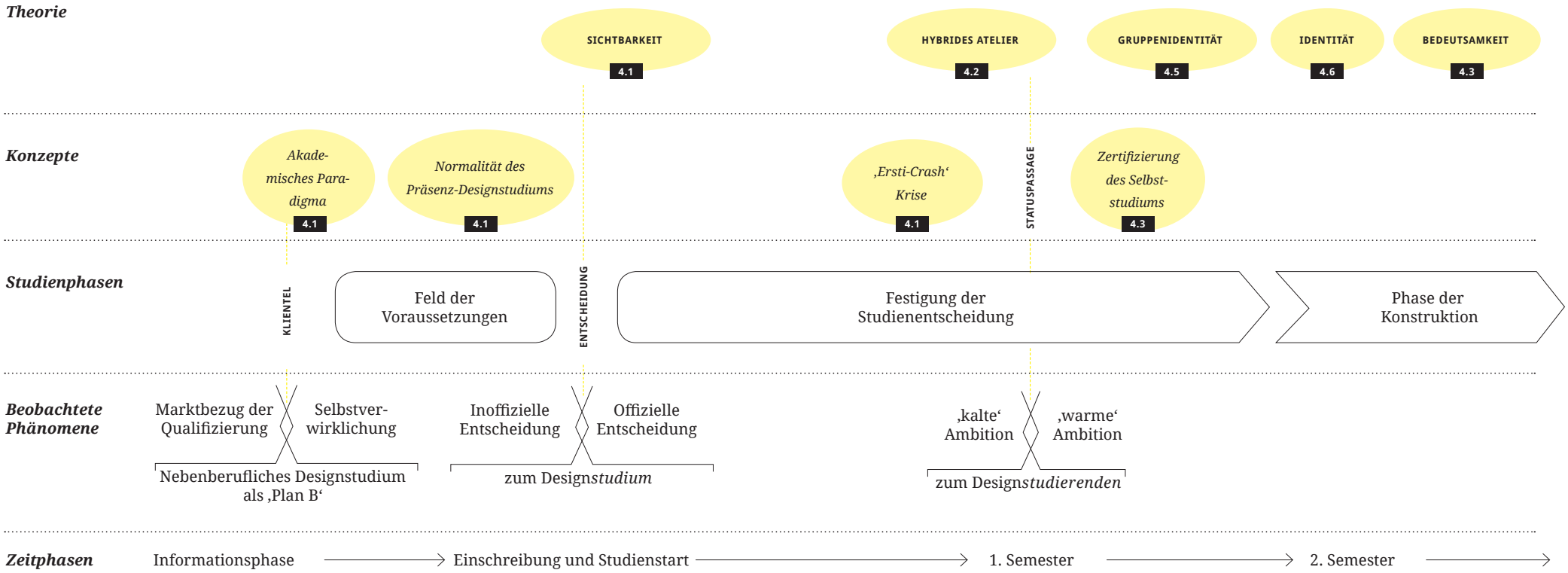


Abbildung 4: Studieneintrittsphase und Statuspassage

4.3 eine wichtige Rolle spielt. Dabei stellen sich folgende Schlüsselkategorien für die Konzeptbildung heraus:

- Die Rolle der *Bewusstseinskontexte* zwischen Studierenden und Lehrenden ist in Kapitel 4.1 Ausgangspunkt zu Überlegungen des didaktischen Rahmens. Darauf folgen Techniken des Lehrhandelns in Kapitel 4.2. Hier stellt sich die *Ferne* in Kapitel 4.3 als Schlüsselkategorie heraus, innerhalb derer die ästhetische Sozialisation externe und interne Faktoren hat.
- Daraus manifestiert sich in Kapitel 4.4 die *Statuspassage* als initiales identitätsbildendes Ereignis. Dabei spielt die soziale Dimension in Form der *„Community of Practice"*[352] in Kapitel 4.5 eine zentrale Rolle in Abgrenzung zur individuellen Statuspassage.
- Daraus verdichte ich in Kapitel 4.7 Konsequenzen für das Lehrhandeln in Form eines *taxonomischen Vorschlags* für die Designdidaktik in virtuellen Kontexten.

352 Wenger 1998.

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen sind Feldbeobachtungen, die vom Forscher über ein Forschungstagebuch festgehalten wurden. Schwerpunkt der Empirie ist die Datenerhebung über narrative und leitfadengestützte Interviews. Diese beiden Datenquellen stellen das Fundament der in diesem Kapitel folgenden Beschreibung dar. Diese bildet wiederum als Deskription den Ausgangspunkt für eine Konzeption des Lernhandelns. Die empirische Basis der folgenden Ausführungen sind die verbalen Daten, deren inhaltliche Analyse Kategorien ergab, wie sie im Anhang[353] zu sehen sind. Die Regelgeleitetheit der Kategorienvergabe ist im Anhang[354] dokumentiert. Die narrativen Interviews mit Studierenden aus dem ersten Studienjahr ergaben folgende Codegruppen[355]:

Kategorie	Beispiele der enthaltenen Codes
Gestalterische Auswirkungen der Studienform	Heterogenität statt Konsistenz, hybrides Atelier, leiblicher Aspekt
Einschätzungen und mentale Haltungen des Lernhandelns	Selbst gesetztes Lernziel, Frustrationserfahrung, Notenrelevanz
Bewusstseinskontexte der Entscheidungsphase	Künstlerischer Beruf ist scheinbar unsolide, akademischer Abschluss als formales Selbstkonzept
Gruppendynamik in der Lerngruppe	Enge Kontakte im Studium geben Kraft, Virtuelles wird real, Rückmeldungen von Lernpartnern
Lernhandeln	Krisenhafte Entwicklung, Tagträumen, gestalterische Überforderung, unklare Lernziele, Emotion
Studienorganisation	Vergleich Präsenzstudium, eigenmächtig kontrolliertes Zeitmanagement, Dilemma
Kompetenzgewinne	Erleben von Sinn, Gestaltung hat einen Marktkontext, Schranken im Kopf, gestalterische Entwicklung als Selbstkonzept
Anwendungsbezogenheit des Studiums	Unklares Berufsbild, Berufspraxis als triviale Erwerbsarbeit, berufliche Selbstverwirklichung
Dynamik des Lehrhandelns	Gestik und Mimik im Unterrichtsgeschehen, Studienorganisation im familiären Umfeld, Lernbeziehung
Externe Einflussgrößen auf Bewusstseinskontexte	Informationen über ein neuartiges Studienmodell, psychiatrische Disposition
Erhebungstaktische Kontexte	Reflexion der Unschärfe, Ratifizierung des Erzählimpulses

Tabelle 7: Kategorien der Inhaltsanalyse aus dem ersten Studienjahr

Ich beginne die Beschreibung mit einer Darstellung von Bewusstseinskontexten in den einzelnen Studienphasen. Den Begriff des *Bewusstseinskontexts*[356] hat Glaser geprägt.[357] Zum Verständnis der Wirkungszusammenhänge und Motivationen dieser Bewusstseinskontexte beschreibe ich im Abschnitt „Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des gestalterischen Fernstudiums“ die Motive, die zum Studium führen. Da es in der Integration des nebenberuflichen Studiums um die Systeme Beruf und Familie als Herausforderung geht, werde ich diese personalen Bezüge als Differenzierungsmerkmale für eine Typenbildung getrennt in Selbstverwirklicher und Qualifikationssuchende verwenden.

An diesen Abschnitt schließt sich eine Beschreibung eines Phasenmodells der Studieneingangsphase an. Hier werde ich bis zum Ende des ersten Studienjahrs Veränderungen im Bewusstseinskontext von Studierenden nachzeichnen. Einen wesentlichen Wendepunkt in diesem ersten Studienjahr nimmt die *Statuspassage* zum Designstudierenden ein. Auf diese Beschreibung folgt die Phase der Habitualisierung und Ritualisierung des Studiums und bildet den Ausblick.

353 Anhangband 1, Anhang 1.

354 Anhangband 1, Anhang 3.

355 Eine umfassende Darstellung des Kategorien- und Codesystems findet sich im Anhangband 1, Anhang 1.

356 Glaser 1965.

357 Nach seiner Definition sind dies Interaktionskonstellationen, die das Ausmaß des Wissens von Beteiligten voneinander und von sich selbst in den Augen anderer meint. Sievers 1974, S. 16.

Mentale Prozesse des Studienstarts

Mit dem Studienstart sind die Studierenden naturgemäß mit einer Reihe von neuen, unklaren Situationen konfrontiert. Die Konstitution der Gruppe und der darin befindlichen Rollen ist die erste Herausforderung. Es gibt keine Bezugspersonen und die Studierenden sehen sich mit einer Vielzahl von heterogenen Dozierenden konfrontiert. Insofern ist das Feststellen von *Ähnlichkeiten* innerhalb der Gruppe ein erster Anlass zur Gruppenidentifikation, denn man könne „Gedanken anderer nachempfinden und Teile der eigenen Idee wiederfinden“[358]. Eine Bedingung für die Konstitution der Gruppe ist ein *Äußern* des gestalterischen Handelns einzelner Personen. Über dieses nachverfolgende Lernen entsteht die Wahrnehmung einer *„Community“*.[359]

In den Äußerungen zum Studienstart ist eine vergleichende Gegenüberstellung mit einer angenommenen *Normalität* des Präsenzstudiums zu lesen. Dort nehmen die Studierenden eine intensive Gruppenerfahrung an, in der ein fachlicher Austausch stattfindet und sich eine Lebenswelt eines künstlerischen *Milieus* konstituiert.[360] Das „gemeinsam malend unterwegs sein“[361] ist eine spontane Analogie, mit der das allen Studierenden fehlende Erfahrungsbild eines künstlerischen Präsenzstudiums gemessen wird. Die Normalität des Präsenzstudiums gegenüber der Fernlehre ist als impliziter Maßstab spürbar und deutet auf die Wahrnehmung einer abwertenden Einschätzung hin; das virtualisierte gestalterische Fernstudium sei damit ein Alternativmodell, das mangels Optionen in Kauf genommen wird.

Die Selbstorganisation in einem neu entstehenden Gleichgewicht von beruflicher Tätigkeit, Familie und Studium ist geprägt von *Dilemmata.*[362] Die Herausforderung ist der Rollenwechsel vor, in und nach der Arbeitszeit zum Studierenden, was mit unterschiedlichen *mentalen Rollenwechseln* verbunden ist. Insofern ist die Statuspassage zum Studierenden über diese Ritualisierung kleinschrittig. Damit verbunden ist der zunächst inoffizielle Bewusstseinskontext des Studierenden. In dieser Phase offenbaren die Studierenden ihren Wunsch zum Studium bzw. den Studienstart nur zentralen Personen, etwa Arbeitgeber und Familie.[363] Zu einem expliziten Bewusstseinskontext trägt eine erfolgreich gemeisterte organisationale Krise bei. Diese Krise macht es notwendig, sich offiziell zum Designstudium zu bekennen.

Im ersten Studienjahr sind zwei Typen von Studienmotivationen zu erkennen:

- Einerseits eine *warme* Motivation, die Selbstverwirklichung und den eigenen Transformationswunsch mit Wurzeln in der Kindheit und Jugend in ein neues Selbstkonzept zu transferieren.
- Andererseits eine *kalte* Motivation, über ein berufspraktisches Qualifikationsbedürfnis ein Fremdkonzept als Grafik-Designer zu reproduzieren.

Diese beiden Motivationen unterscheiden sich in einer emotionalen und symbolischen Konnotation des Studiums. Steht in der warmen Motivation der Impuls aus dem sozialen Umfeld im Mittelpunkt,[364] so entstand der Impuls in der kalten Motivation aus dem beruflichen System und seiner Qualifikationslogik.[365]

358 Transkript j-1, Abs. 1. Zitate von Informantinnen und Informanten sind mit doppelten Anführungszeichen gekennzeichnet.

359 Transkript 1-1, Abs. 2.

360 Vgl. Transkripte 3-1, Abs. 22; 2-4, Abs 15; b-1, Abs. 1, 6-1, Abs. 2-4.

361 Transkript b-1, Abs. 1.

362 Vgl. Transkript 3-1, Abs. 10, 22.

363 Vgl. Transkript 2-4, Abs. 5; 1-1, Abs. 10.

364 Vgl. Transkript 3-1, Abs. 10.

365 Transkripte 7-1, Abs. 20; 8-1, Abs. 31.

Zusammenfassend ist in diesem Kontinuum über kleine organisationale Entscheidungen und über die *Umwidmung* von Raum und Zeit die *Statuspassage* zu erkennen, wie ich sie nachfolgend vertiefend beschreiben möchte.

Statuspassagen durch inhaltliche und organisationale Entscheidungen

Entscheidungen im entwerfenden Handeln treffen zu müssen ist für die Studierenden ein Schlüsselmoment, der den didaktischen Rahmen wahrnehmbar macht. In diesen Momenten geht die intrinsische Studienmotivation über in ein Einlassen auf ein letztendlich ungewisses Ergebnis. Diese externe Strukturierung wird über eine *eigenorganisierte Ritualisierung* internalisiert.[366] Dabei wird mit der Lerngruppe wie auch im familiären Umfeld ausgehandelt, welches alltäglich leistbare Programm angemessen ist.[367] In diesen sozial verhandelten Diskursen bildet die Gestaltung eine Resonanzebene, die dem Studierenden die eigene gestalterische Entwicklung, aber auch die Sichtbarkeit seiner Statuspassage rückmeldet. Da die Gestaltung im Vergleich zur Benotung schneller ein Feedback aus der Gruppe erhält, ist diese für die Studierenden ein wichtiges Indiz für die eigene Entwicklung. In dieser Kategorie der *Sichtbarkeit* über das entstehende Werk ist eine Schlüsselkategorie der Studieneingangsphase zu finden.

Sichtbarkeit als konzeptionelle Zentralität

Das Konzept der *Sichtbarkeit* ist naturgemäß in gestalterischen Fachbereichen von hoher Relevanz. Gleichzeitig ist es in den konzeptionellen Modellen aus der Erhebung eine theoretische Zentralität. In der Informationsphase vor dem Studieneintritt steht die visuelle Ansprache an zeitlich erster Stelle. Hier prüfen die Interessenten die Passung ihrer Vorstellungen gegenüber einem Studium[368] und stellen fest, „dass es schon Substanz hat, dass was vermittelt wird.“[369] Über diese oft langfristige Auseinandersetzung erörtern die Informanten die logistischen Möglichkeiten für ein berufsbegleitendes Studium.[370]

366 Vgl. Transkript a-1, Abs. 1.
367 Vgl. ebd., Abs. 4.

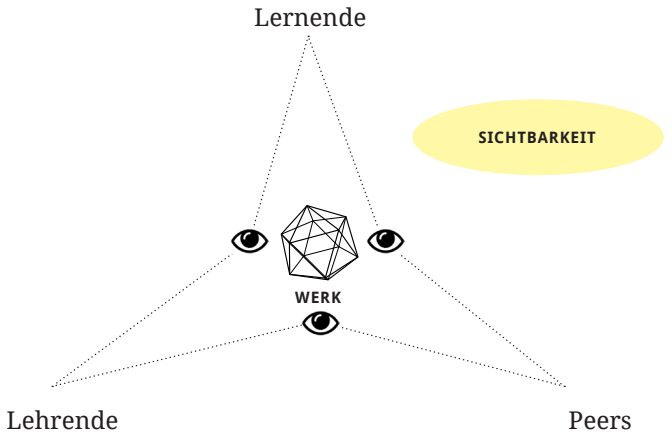


Abbildung 5: Schema der Schlüsselkategorie der Sichtbarkeit

Da das virtuelle Designstudium zunächst ohne einen materiellen, architektonisch-institutionellen Rahmen auftritt, sind grundsätzlich zwei Sichtbarkeiten analytisch zu unterscheiden:

- Das Studium macht sich in Form einer zeitlichen *Fremdorganisation*, etwa durch Online-Veranstaltungen, selbst sichtbar.[371]

368 Vgl. Transkript 5-1, Abs. 6.
369 Transkript 3-1, Abs. 4.
370 Ebd.
371 Vgl. Transkript m-1, Abs. 2.

- Das Studium wird von den Studierenden *eigenmächtig sichtbar* gemacht, etwa über eine zeitliche Selbstorganisation.[372]

Das Sichtbarmachen sowie das Sich-Zeigen des Studiums wirkt auf eine zeitliche und inhaltliche Integration der Lernvorgänge hin. Über die Synchronizität der Lern- und Gestaltungsvorgänge entsteht die Wahrnehmung eines gemeinsamen Studiums, das der Wahrnehmung von Isolation und der Dezentralität entgegenwirkt.[373] Über diese zeitliche Dramaturgie gewinnen die Studierenden extern auferlegte Zeiträume, die sie für die Reflexion der sichtbar gemachten gestalterischen Lösungen nutzen können. Die Aufmerksamkeit gegenüber den anderen Aufgabenlösungen wird maßgeblich geschärft.[374] Daher ist die Bedingung dieses didaktischen Effekts, dass sich die Studierenden dieser externen Zeitstruktur unterwerfen.

Durch die gemeinsamen Aufgaben entsteht ein Austausch zu heterogenen Gestaltungslösungen und damit ein Wissenstransfer über *passives Nachvollziehen*. Diese Konstruktion von Kompetenzen[375] wird als „Geben und Nehmen von Anregungen“[376] umschrieben.

Der didaktische Rahmen ist durch die Vergleichbarkeit und damit durch die gestellte Aufgabe gegeben. Gestalterische Zwischenergebnisse zu zeigen und zu besprechen ist als Topos eine Erwartungshaltung in der Kategorie der Normalität eines gestalterischen Präsenzstudiums.[377] Dies wird bisweilen auch als *Defizit* wahrgenommen, denn möglicherweise wäre „ein reales Feedback intensiver”[378]. Dieses Feedback bezieht sich weniger auf ein Endergebnis,[379] sondern vielmehr auf die Entwicklungsschritte des Subjekts. Es handelt sich um eine an der individuellen und lernzielorientierten Bezugsnorm gemessenen Beurteilung.[380] Diese individuelle Beurteilung und als persönlich wahrgenommene Begleitung hat ihre Bedingung in einer gegenseitigen Sichtbarkeit: Indem die Studierenden Werke zeigen, sind sie über das Feedback visuell präsent in der Lerngruppe.

Dies wiederum ist relevant, da das Feedback auf das sich *verändernde Selbstbild* in der *Statuspassage* wirkt. Diese symbolischen Interaktionen werden systematisch in den digitalen Medien gesucht und aktiv hergestellt, da die öffentliche Sichtbarkeit der Werke respektive deren soziale Wirkung Gegenstand der Interaktion ist: „Was sich verändert hat (..) dass ich mir denke, ja, Alter, ich bin gut.“[381] Das Feedback wird einerseits systemimmanent über die Studienorganisation wie auch extern in den sozialen Medien gesucht.

Über die Kategorie der *Sichtbarkeit* modelliert sich die Statuspassage zu einem veränderten beruflichen und persönlichen Selbstbild. Die kommunikative Interaktion der künstlerischen Produktion in den digitalen Medien ist als symbolische Ebene ein pädagogischer Faktor: Die daraus entstehende Statuspassage wirkt intern auf der Ebene des Selbstbilds und extern auf der Ebene des Fremdbilds. Über die Kommunikation können beide Ebenen als kohärent wahrgenommen werden. So ist die Kategorie der *Sichtbarkeit* in der konzeptionellen Modellierung der Statuspassage eine Zentralität. Dies ist deshalb bezeichnend, weil sich in der Eigen-

372 Vgl. Transkript ak-1, Abs. 1.

373 Vgl. Transkript 1-1, Abs. 2.

374 „Wir arbeiten mittlerweile, glaube ich, auch viel auf (.) Instagram oder haben auch (.) diese … unsere eigene Facebook Challenges, die wir untereinander zum Thema Zeichnen jetzt zum Beispiel (.) geführt haben. [(lachend) Echt?] Um, ja, um die … Um einfach in diesem Thema zu bleiben.“ Transkript 1-1, Abs. 4.

375 Vgl. Transkript m-1, Abs. 2.

376 „Es ist sehr spannend zu beobachten was man aus den einzelnen Aufgabe alles machen kann und wie jeder einzelne die Aufgabe für sich umsetzt und lösbar macht!“ Transkript m-1, Abs. 1.

377 Vgl. Transkript 6-1, Abs. 5.

378 Ebd.

379 Vgl. Transkript a-1, Abs. 1, 5.

380 Vgl. Bachmann 2018, S. 58.

381 Transkript 5-1, Abs. 22, „(..)“ bezeichnet eine Sprechpause, keine Streichung.

organisation die willentlich gesteuerten Prozesse zeigen, die „volatilen Prozesse“[382] der ersten Hypothese bestätigen. Es ist wichtig zu betonen, dass die Fernstudierenden ihr neues Selbstbild durch die kommunikative Tätigkeit definieren.

Im sozialen und familiären Umfeld der Studierenden markieren die Studierenden in den digitalen Medien ihr sich entwickelndes Selbstbild. Man kann an dieser Stelle einwenden, dass das Laienurteil im Grunde für die formale Ausbildung nicht relevant sei. Jedoch ist die pädagogische Wirkung der Aufmerksamkeit für die gestalterische Entwicklung für die Studierenden relevant: Es wird zu einer Errungenschaft im Sinne eines Lernerfolgs stilisiert[383] und wird als solche aus dem sozialen Umfeld gespiegelt. Denn auch im Laienurteil spüre man, dass, „wenn Qualität drinsteckt, kriegt man auch besseres Feedback.“[384] Dieser niederschwellige Diskurs in Internetforen übernimmt die Rolle eines kleinteiligen und situativen Feedbacks: Das Anerkennen über *Likes* ist eine zentrale Funktion, um zu unfertigen und experimentellen Arbeitsständen direktes Feedback zu erhalten. Diese Ressourcen im Lernprozess erschließen sich die Lernenden selbstständig und autark von institutionellen Ressourcen; diese Diskussionen sind vom formalen Lerngeschehen weitgehend abgekoppelt.[385] In diesem Verhalten erweitern die Studierenden die organisatorischen Grenzen ihrer Kursgruppe aus eigenem Interesse. Die *Sichtbarkeit* erweitert das Studiengeschehen sozial. Dies wirkt der Empfindung der Isolation entgegen. Über die sich verwischenden Grenzen von innen und außen macht sich ein virtueller Studiengang als *Sozialraum* erlebbar.

In diesem Punkt zeigt sich die Kategorie Sichtbarkeit darüber hinaus als Lerntaktik: Im Umsetzen von Impulsen aus der Theorie werden diese in die Gestaltung transferiert. Erst in dieser Form

382 Rittelmeyer 2016, S. 138.
383 Vgl. Transkript 1-1, Abs. 2.
384 Vgl. Transkript 1-1, Abs. 26.
385 Vgl. Transkript 1-1, Abs. 10, 38.

werden Lernschritte konzeptionell greifbar und damit Gegenstand von *diskursiv-impliziten Lernprozessen*[386] zwischen den Kommilitonen und den Lehrenden. Den Vorgang der Verinnerlichung von Lerninhalten durch Handlungen im Werkprozess werde ich im Zusammenhang der Identität und Lernzielen vertiefen.

Das Anerkennen der für das soziale Umfeld neuen gestalterischen Entwicklungen wirkt dadurch zurück, indem die Studierenden sich selbst zu diesem Aspekt ihrer Identität bekennen. Diese Rolle wird über diesen Anerkennungsvorgang als gewünscht bestätigt, etwa indem die Studierende lobende Kommentare zu einem sichtbar gemachten Werk annimmt. Dies werde „unterstützt und man diskutiert über […] seine eigene Präsentation“[387] in der Wahrnehmung der Peers. Mit dieser Vorbedingung hat das gegenseitige *Anerkennen* von Rollen eine notwendige Reziprozität zwischen Lernenden, Lehrenden und der Peer Group, die über entstehende Werke verläuft.

Zusammenfassend eröffnen sich über die *Sichtbarkeit* von Werken drei Ebenen:

- Auf der Ebene des Lernenden werden die organisationalen und inhaltlichen Aspekte des Studiums aktiv sichtbar gemacht oder machen sich selbst sichtbar. Darüber hinaus generiert sich *Kommunikation* und *Partizipation* mit Lehrenden und Kommilitonen.
- Auf der Ebene des Lehrenden öffnen sich über die Sichtbarkeit konzeptionelle Modelle des Lernprozesses und damit *Lehr-Lern-Interaktionen*. Auf dieser Ebene entsteht die Beziehung zu den Studierenden sowie die führende Rolle der Lehrperson.

386 Vgl. Transkript 1-1, Abs. 4.
387 Vgl. Transkript 1-1, Abs. 26, „[…]“ bezeichnet eine Streichung, keine Sprechpause.

- Auf der Ebene der Studiengruppe ergeben sich über die Sichtbarkeit partizipative und *identifikatorische Wirkungen* eines Sozialraumes, die auch über die Grenzen hinaus in das soziale Umfeld wirken.

Unsicherheiten der im Selbststudium erworbenen Gestaltungskompetenzen

In der Beobachtung des gestalterischen Selbststudiums ist die Problematik zu sehen, dass die Studierenden eine Unsicherheit aus dem Selbststudium davontragen. Auf „Ebene der Lehre kann man sich ja (..) selber schlecht was beibringen, was (...) dann Bestand hat."[388] Diese *Unsicherheit* ist stärker, je kleiner das einschlägige Vorwissen ist.[389] Aus dieser Problematik ergibt sich die systemische Funktion einer *Zertifizierung* von Lernergebnissen in den Kontaktzeiten; dies geschieht einerseits durch die Gruppe selbst sowie durch die gutachterliche Funktion der Lehrperson. Die Heterogenität der Gruppe macht eine instrumentelle Peer-to-Peer-Beratung möglich, die vielfach auch den Entwicklungsprozess der Arbeit an sich als Gegenstand hat. Hier agieren die Studierenden in geschlossenen, kursbezogenen Nutzergruppen.[390] Auf der Ebene der Interaktion mit der Lehrperson beziehen sich diese Rückmeldungen auf Entwurfs- und Entwicklungsschritte. Die Lernenden spiegeln, dass „wirklich alle komplett abgeholt werden"[391]. Auf den Ebenen der Lernenden und in der Interaktion mit der Lehrperson geht es um Lernschritte, die im Plenargespräch als vermeintliche „Fehler"[392] erkannt werden. Die Kontrastierung trägt dazu bei, dass Erkenntnisse aus dem *passiven Nachverfolgen* der Plenargespräche konstruiert werden. In der Konsequenz kann ein neuer Entwurf eine darauf bezogene Optimierung schaffen.

388 Transkript 2-4, Abs. 9.

389 „Also das ich schon gerne von jemanden, der das schon ganz lange macht, gesagt bekommen wollen würde: ‚pass auf, Grafiker machen das so und so'!"
Transkript 8-1, Abs. 30.

390 Vgl. Transkript 6-1, Abs. 2.

391 Transkript 6-1, Abs. 8.

392 „Und wenn man dann aber gesagt kriegt, nein, das ist doch ganz gut und für den Anfang und hey und da machen wir weiter. Und hier mal so und so probieren und da mal das und das machen. Also da ist das Feedback echt ganz, ganz wichtig und in dem Punkt finde ich es natürlich schade, das reale Feedback wäre, glaube ich halt, intensiver und näher noch." Transkript 8-1, Abs. 4.

Raumzeitliche Umwidmungen im hybriden Designstudium

Kapitel 4.2

Die zeitliche Strukturierung der vormals als Freizeit definierten Zeiten ist in den horizontalen Vergleichen deutlich lesbar.[393] Es gelingt den Studierenden in Abhängigkeit von den individuellen Möglichkeiten und Lerntempi, ihre Freizeit für das Studium thematisch umzuwidmen und in eine Ritualisierung zu überführen. In diesem Zusammenhang spielen die *Lernorte* eine zentrale Rolle, worüber sich die Lernenden diese thematische Umwidmung räumlich und damit symbolisch verdeutlichen[394]. Das Attribut des *Hybriden* der Lernorte berücksichtigt die Beobachtung, dass Studierende innerhalb diffuser Real- und Mediengrenzen Lernorte aufsuchen und eigenmächtig konstituieren. Dabei werden auch deutliche lebensweltliche Umstellungen wie die Reduzierung der Arbeitszeit oder die Aufnahme einer ausschließlich erwerbsmäßigen Arbeit in Kauf genommen.[395] Diese *räumliche und zeitliche Umwidmung* begründet für die Lernenden die neue Identität. Sie ist das zentrale Symbol der *Statuspassage*.

An diesem Verhalten der Umwidmung von Raum und Zeit als Taktik der Studienorganisation werde ich im Folgenden Konzepte herausarbeiten, die über die Organisation hinaus die Dimensionen des Denkens und Fühlens[396] betreffen. Daher stellen diese einleitenden Deskriptionen den Ausgangspunkt für die Theoriebildung in diesem Kapitel dar.

Mentale Techniken der Grenzerweiterung der Lernräume in hybriden Ateliers

In der Untersuchungsfrage sollen in Anlehnung an die „Rahmentheorie anspruchsvoller ästhetischer Wirkungsforschung“[397] inner- und außerfachliche Wirkungen gestalterischer Bildungsprozesse und damit die identitätsbildende Funktion des Studiums nachgewiesen werden. Demnach sollen in einer Metaperspektive bildungstheoretischer Forschungen in dieser Rahmentheorie[398] die Dimensionen „volatile Prozesse“ und die „Strukturanalysen“ vertieft werden. Diese beiden Dimensionen sind von besonderem Interesse, da von ihnen Transferwirkungen auf die außerfachlichen Veränderungspotenziale gestalterischer Studien ausgehen.[399] Rittelmeyer[400] führt aus, wie Bildungswirkungen in der Alltagsgestaltung und damit in der personalen Entwicklung sichtbar werden. Daher müssen diese Veränderungen nach seinem Verständnis Gegenstand bildungstheoretischer Wirkungsforschung sein. Nach seiner Kritik[401] betrachte die Bildungsforschung zu einseitig die innerfachlichen Wirkungen.

393 Vgl. Transkripte 2-5, Abs. 7, 4-1, Abs. 3, 5-1, Abs. 18, 6-1, Abs. 6.
394 Vgl. Transkripte 6-1, Abs. 2, 3-1, Abs. 10.
395 Vgl. ebd.
396 Vgl. Mayring 1996, S. 26.
397 Rittelmeyer 2016, S. 49–318.
398 Vgl. ebd., S. 49.
399 Ebd., S. 226.
400 Rittelmeyer 2016, S. 138.
401 Ebd.

Diese mentalen Entscheidungsprozesse prägen sich in manifesten Strukturen aus, die über die zweite Kategorie, die „Strukturanalyse“[402], zu beobachten sind. Auf diesem Untersuchungsweg möchte ich das „Interesse für Raum und Räumlichkeit“[403] als Parameter der Bildungsforschung verwirklichen, um Rückschlüsse von konkreten Entscheidungen und räumlichen Handlungen als Bildungswirkungen zu abstrahieren.

Diese methodische Selektion treffe ich, weil sich die Informanten in der gestalterischen Fernlehre über kognitive Impulse ausgelöste individuelle Handlungs- und Lernräume schaffen. Das *hybride Atelier* ist Beobachtungskategorie und damit Resonanzboden für Veränderungen des Selbst- und Fremdbilds. Diese Beobachtung ist in der Schlüsselkategorie der *Grenzerweiterung* codiert: Ihre Bedingung und Notwendigkeit findet diese im organisationalen Bedarf der Studieneinstiegsphase. In dieser Phase stellen die Lernenden fest, dass ein zunächst unklares Vorstellungsbild vom gestalterischen Studium sich in der Selbstorganisation des vormals privaten und familiären Rahmens konkretisieren muss:

> *„Ich finde es ganz spannend auch übrigens, dass man so Einblicke in die Büros der anderen kriegt und in die Wohnzimmer. Und dass man mal weiß, wie alle so wohnen (..) obwohl man sich noch nie gesehen hat, hat man das Gefühl, man weiß ganz viel über die anderen (..).“*[404]

In dieser sozialen und familiär geführten *Aushandlung von Selbst- und Fremdbild* gehen Kriterien aus externen und internen Dimensionen ein. Als externe Dimension ist die Studiengruppe einerseits und das soziale Umfeld andererseits von Belang, intern sind es die Bewusstseinskontexte der Statuspassage zum Studierenden.[405] In dieser Studieneingangsphase ist das Erkennen von *Ähnlichkeiten* innerhalb der Lerngruppe eine Bedingung, die ein Gruppengefühl hervorruft. Diese Ähnlichkeit wiederum wird in das eigene soziale und familiäre Umfeld vermittelt werden und schafft so eine veränderte *Selbstwahrnehmung.*[406] Über diese Interaktionen wird aus dem inoffiziellen Studienstart ein in kleinen Schritten kommunizierter offizieller *Statuswechsel*. Die Akteure verhandeln diese sich verändernde Identifikation im realen wie auch im virtuellen Raum: Insbesondere die Kategorie *Sichtbarkeit* ist eine Achse, entlang derer die Grenzen des Selbst- und Fremdbildes differenziert werden. Die berufliche und gesellschaftliche Figur Designstudent hat eine *symbolische* und damit visuelle Ebene. Diese wird als Nachweis dieses neuen künstlerischen Persönlichkeitsaspekts geführt. Diese Statuspassage weist der Studierende gegenüber seinem Umfeld *pragmatisch-räumlich* wie auch *kommunikativ-digital* nach. Hinzu kommt der Erklärungsbedarf, in welcher Form ein virtuelles Design-Fernstudium denn ein „richtiges“ Studium sei, was einen weiteren Kommunikationsanlass darstellt. In der Konsequenz führen diese Techniken bei gelungener Umsetzung zur Statuspassage der „Designstudentin“[407].

Den Lernenden dient die Kategorie Räumlichkeit bzw. Zeiträumlichkeit zur Vergegenwärtigung des sich verändernden Selbstbilds. Die Notwendigkeit, den privaten Raum pragmatisch, aber vor allem auch symbolisch umzuwidmen, wird in den verbalen Daten ausgedrückt. Mit dieser Umwidmung geht eine zeiträumliche Neukonzeption der „Freizeit“ als Ergebnis der *willentlichen* Entscheidung und als Index der Statuspassage einher:

402 Ebd., S. 252

403 Ebd.

404 Transkript 6-1, Abs. 4. Sprechpausen sind mit runden Klammern gekennzeichnet, Auslassungen und Kürzungen mit eckigen Klammern.

405 Vgl. Transkript 1-1, Abs. 4.

406 Vgl. ebd.

407 „... wenn ich das so im Vergleich immer sehe, wenn sie mir erzählt hat, was sie dort gemacht haben und was wir hier machen, finde ich einfach das wirklich erstaunlich, dass (.) man obwohl es ein virtuelles Studium ist, wirklich (.) so viel (.) so viel schafft einfach, so viel so viel (.) an (.) an Studieninhalt vermittelt bekommt, so viele Anwendungsmöglichkeiten hat und eben auch noch de; der praktische Aspekt gegeben ist. Obwohl man eigentlich nie vor Ort ist.“ Transkript 1-1, Abs. 46.

> *„Deswegen stehen in meinem Kalender tatsächlich sofafreie Tage, an denen ich nicht auf dem Sofa Abendesse und nicht den Fernseher anmache, sondern in der Küche ohne Entertainment und dann lässt es sich auch leichter nochmal an den Schreibtisch gehen. Das funktioniert bei mir ganz gut.“*[408]

> *„Dann komme ich nach Hause, esse etwas, gönne mir trotzdem meine halbe Stunde Auszeit und dann wird dann halt bis 1:00 Uhr / Also 1:00 Uhr ist auch wirklich so meine Zeit, wo danach, dann geht auch einfach nichts mehr.“*[409]

In der Schlüsselkategorie der nivellierten und relativierten Grenzen sind die „außerfachlichen Transferwirkungen“[410] nachweisbar und beschreibbar, die eine *multimodale* Aneignung der Studieninhalte, insbesondere die sich verändernde sinnliche Wahrnehmung im Alltagsleben, sichtbar machen:

> *„Mein Blick auf ganz viele Dinge ist anders geworden. Also wie ich Gegenstände, wie ich Menschen, wie ich alles wahrnehme (..) zeitgleich analysiert ein Teil meines Gehirns Ihr Gesicht, wie es aufgebaut ist, wie die Brille sitzt, wie die Augen sitzen, was total strange ist. Und ich kann es auch nicht abstellen (..).“*

408 Transkript 6-1, Abs. 6.

409 Transkript 5-1, Abs. 20, 34.

410 Vgl. Rittelmeyer 2016, S. 138–156.

Diese impliziten Bildungseffekte zeichnen das subjektive Vermögen nach, im hybriden Atelier über eigenorganisierte Veränderungen gestalterische Kompetenzen zu erwerben. Dies ist gerade deswegen relevant, weil diese in einem hohen Maße aus einem willentlich veränderten Selbstbild stammen, das in Abwesenheit eines symbolischen „Kunstmilieus“ in Aushandlung mit den Lernpartnern und dem bisherigen sozialen Umfeld geschaffen wird.

Die Grenzen des Selbstbilds erweitern sich daher

- einerseits virtuell gegenüber dem Publikum des sozialen Umfelds der Lernenden und
- andererseits real in der Ausprägung von raumzeitlichen Veränderungen des *hybriden Ateliers.*

Die Schlüsselkategorie Ferne als zentrales Merkmal der Studienorganisation

Kapitel 4.3

Das Lernhandeln im Fernstudium steht in einem Spannungsfeld von *Nähe* und *Ferne*. In der Entscheidungsphase ist es explizite Überlegung der Studierenden, mit dem Fernstudium die Distanz als integrales Element zu akzeptieren. In diesem Punkt ist es keine Entscheidung für das virtuelle Studium, sondern eine Entscheidung gegen das klassische Präsenzstudium. Diese Entscheidung hat in den untersuchten Fällen wirtschaftliche, organisationale oder familiäre Gründe; sie ist damit pragmatisch und teilweise opportun. Die Kategorie der *Normalität* des traditionellen Präsenzstudiums schwingt über die Abgrenzungen Ferne und Nähe mit. Daher soll die Kategorie der Ferne entlang folgender Achsen untersucht werden:

- Die Ferne macht es den Lernenden zu einer Herausforderung, das eigene Lernhandeln zu *reflektieren*. Der In-vivo-Code „Wir sitzen alle in unserer kleinen Blase“[411] offenbart diese Wahrnehmung von fehlender sozialer Resonanz des Lernens. In dieser Konsequenz ergibt sich die entwicklungstaktische Herausforderung, das eigene Lernhandeln zu objektivieren. In diesem Punkt ist der Lernende auf einen *Dialog* angewiesen.
- Das Studium spielt sich räumlich im privaten Rahmen ab und wird zeitlich aus der Freizeit umgewidmet. In diesem Punkt ergibt sich die Nähe als Herausforderung, die vormalige „Eigenzeit“ willentlich für das *Bildungsprojekt* umzuwidmen. Die Nähe ist in den Erzählungen räumlich, zeitlich sowie sozial gemeint. In diesem Kontext wird das Studium über externe und interne Strukturen sichtbar.

Im horizontalen Vergleich der Erzählungen finden sich die Schilderungen in der Studieneingangsphase, dass die Studierenden in gestalterischen und medientechnischen Herausforderungen an Grenzen des *autodidaktischen* Lernens[412] stoßen. Diese aufgabenorientierten Problemstellungen können nicht befriedigend auf der allgemeinen Ebene des Selbststudiums gelöst werden. In dieser im Kern lerntaktisch-operativ wahrgenommenen Problematik steckt eine Abgrenzung zum normativ gedachten Präsenzstudium: Die Ferne wird zum *entwurfsmethodischen Problem*, was im Folgenden diskutiert werden soll.

Ambivalentes Selbststudium: Wertschätzung des eigenen Erkenntnisgewinns, Bedarf an gutachterlichem Dialog

In der Wahrnehmung des eigenorganisierten Lernens beobachte ich eine Ambivalenz: Einerseits gelingt den Studierenden das Selbststudium über den Zugang über Onlineressourcen[413], die intensiv innerhalb der Studiengruppe erörtert werden. In der Konsequenz

411 Transkript 4-1, Abs. 6.

412 „Auf der Bildungsebene (…) kann man sich ja selber schlecht was beibringen, was dann Bestand hat.“ Transkript 2-4, Abs. 9.

413 Vgl. Transkript 8-1, Abs. 4.

bewerten die Lernenden das über diesen Weg erarbeitete Wissen als „wertvoller“[414]. Gleichzeitig wünschen sich die Lernenden eine Evaluation des selbst erarbeiteten Wissens durch mehr direkte handwerkliche *Anleitung.*[415] Diese Gestaltungsherausforderungen werden oft als „Try-and-Error“[416] wahrgenommen. Darin ist gleichzeitig die Abgrenzung der Lernerfahrung vom schulischen Kontext markiert, infolgedessen ein Teil der Studierenden ein *direktives Lehrhandeln* erwartet, es aber als nicht-direktiv erfährt. Im Fernlernen machen Projektaufgaben als externe Strukturierung das Studium als solches sichtbar. Dozenten setzen metaphorisch-empathische Impulse, die oft nur eine Phrase enthalten:

> *„(Die Dozentin sagt zur Studierenden)*[417] […] *‚es ist wie bei Spinnen auch. Du musst da wieder mit einem kleinen Faden anfangen und irgendwann wird der wieder dicker‘.* […] *Und ich habe dann sehr schnell* […] *wieder einen roten Faden gehabt, der aber ein ganz anderer war.“*[418]

In diesem Schlüsselerlebnis durch den Impuls eines Dozenten wird deutlich, wie im Prozess des Selbstlernens die punktuellen Impulse wichtig werden, um das *künstlerische Selbstlernen* zu strukturieren. Entlang dieser Achse des Dialogs strukturiert sich die Ferne von einer einkanaligen Struktur des Selbstlernens zur *dialogischen* Struktur der Projektbegleitung. In dieser Lehr-Lern-Kommunikation geht es um eine bestätigende Rückmeldung, die eine *Zertifizierung* des über das Selbstlernen erworbenen Wissens darstellt. In dieser Lernerfahrung der nicht-direktiven Entwicklungsimpulse liegt eine weitere Abgrenzung zum schulischen Lernen. Im autodidaktischen Lernen über Video-Tutorials entsteht eine *Unsicherheit*, „ob das so richtig ist.“[419] An dieser Stelle des Lernprozesses ist das Feedback aus dem institutionellen Rahmen sowie des Dozenten als Respektsperson notwendig, um die im individuellen Anwendungsfall erworbene Kompetenz als gewünschten Kompetenzerwerb zu bestätigen.

> *„*[…] *bei den Sachen, die ich im Internet gelernt habe weiß ich nicht, ob die richtig sind.* […] *Also dass ich schon gerne von jemandem, der das schon ganz lange macht gesagt bekommen wollen würde: ‚Pass auf, Grafiker machen das so und so‘.“*[420]

Diese dialogische Aushandlung ist eine charakteristische Abgrenzungsbedingung zum autodidaktischen Lernen. So durchläuft der Kompetenzgewinn verschiedene Aggregatszustände: Ausgehend von der externen Strukturierung durch Projektaufgaben und die darin geäußerten Lehrimpulse verdichtet sich das Lernen im selbstorganisierten Rahmen, um dann im Dialog ausgehandelt und als offizielle Kompetenz lizenziert zu werden. Die zweikanalige Kommunikation mit Kommilitonen und den Lehrenden ist die Plattform, über die der allgemeingültige Wert und der Bestand der selbstständig erworbenen Gestaltungskompetenz bestätigt werden. In der Konsequenz wird die selbsterworbene Gestaltungskompetenz als deswegen wertvoll eingeschätzt, da sie *selbst erarbeitet* wurde.[421]

414 Vgl. ebd.
415 Vgl. ebd.
416 Vgl. ebd.
417 Umformulierung im Sinne der Lesbarkeit A. L.
418 Transkript 5-1, Abs. 7.
419 Transkript 8-1, Abs. 30.
420 Transkript 8-1, Abs. 30.
421 Vgl. Transkripte 8-1, Abs. 4, 5-1, Abs. 13.

Dieses kommunikativ vermittelte *Zertifizierungssystem* ist in Form eines institutionellen Qualifizierungsrahmens relevant. Er zertifiziert eine biografische Ambition, ein subjektiv fragliches gestalterisches Talent[422] zu *objektivieren* und in ein berufspraktisches Profil zu transferieren. Dieses gestalterische Talent ist ein persönliches, individuelles und gar intimes Gut,[423] das in der kursöffentlichen Debatte ausgehandelt wird, ob der Studierende „doch eher talentiert"[424] oder „halt gar nicht so cool"[425] ist. Über diesen Abgrenzungsvorgang hinaus enthält der Diskurs über die fachsprachlich explizite Aushandlung über gestalterische Qualität einen „künstlerischen Aspekt"[426] im Sinne einer sozialen Interaktion. Der kommunikative Ausdruck im Werk selbst ist eine soziale Äußerung und damit Teil dieser Aushandlung über die Qualität der Arbeit. Um dieses Urteil als objektives Qualitätsurteil anzuerkennen, braucht es den *institutionellen, zertifizierenden Rahmen* einerseits und den *gutachterlichen Dialog* mit der Lehrperson andererseits.

Kommunikativ ausgehandelte Identifikationsmuster im Spannungsfeld eigener gestalterischer Entscheidung und deren sozialer Resonanz

> „[…] *ich merke, dass bei diesen Projekten, dass da einfach sehr viel von mir selbst, also sehr viel Herzblut auch mit rein fließt. Und deswegen bin ich da auch,* […] *auch viel dünnhäutiger, was Kritik angeht.*"[427]

Auf Gestaltungsebene sind kommunikativ ausgehandelte Identifikationsmuster für die Selbstkonzepte der Studierenden relevant, weil es ein Identifikationsbedürfnis mit einer spezifischen Lerngruppe, der Hochschule, dem Berufsstand etc. gibt. Diese kommunikativen Bedürfnisse sind zentral für das *soziale* gestalterische Lernen. Aus dem Gesichtspunkt der Statuspassage wird dies relevant, weil die Studierenden einen Wechsel in einen neuen kulturellen Kontext vollziehen. Dazu benötigen sie eine Vorstellung, welche diskursiven Umgangsformen charakteristisch für diese Gruppe sind, an der sich der Lernende über seine Veränderungen im Habitus orientiert.

In der pädagogischen Rahmung nach Dewey der Modellierung schöpferischer Prozesse[428] steht die *Erfahrung von Dissonanz* innerhalb der als harmonisch gedachten Beziehung zwischen Subjekt und Natur als Anfangspunkt der künstlerischen Äußerung. Als „Pathos"[429] verändert diese Spannungserfahrung nach Waldenfels die Subjektsicht auf die Welt und initiiert einen Wahrnehmungs- und Ausdrucksvorgang. In der theoretischen Rahmung beider Autoren stellt dieser Schlüsselmoment der Spannung einen Status quo in Frage, der so das Subjekt zu einer schöpferischen Handlung *zwingt*. Diese als zentral modellierte Spannung ist im *hybriden Atelier* entlang der Achsen intern und extern zu betrachten:

Externe Spannungen ergeben sich durch die naturgemäße Distanz in der Fernlehre in Konstellationen, in denen aufgrund eines fehlenden Rückkanals die Kommunikation ausbleibt. In dieser Konstellation entsteht eine Spannung, die der Lernende durch gestalterische *Entscheidungen* löst.

> „[…] *das fand ich extrem schwierig. Und ich habe die ganze Zeit irgendwie mir gedacht, ‚Wahrscheinlich will der das und das und das. Und das mache ich das jetzt einfach mal, von dem ich denke, dass er das so möchte'. Und irgendwann dachte ich mir*

422 Vgl. Transkript 3-1, Abs. 2.
423 Vgl. Transkript 3-1, Abs. 8.
424 Vgl. Transkript 3-1, Abs. 6.
425 Transkript 5-1, Abs. 24.
426 Transkript 5-1, Abs. 16.
427 Transkript 5-1, Abs. 16.
428 Dewey 1988, siehe Kapitel 2.
429 Waldenfels 2007, S. 33.

> *so, ‚Oh, nein. Also nein! Ich mache das jetzt, wie ich denke, dass es gut ist. Und wie es meine Art und Weise ist, Dinge zu tun'. Und das war dann* […] *so der Punkt, wo ich dann irgendwie* […] *gemerkt habe, dass die Sachen gut werden."*[430]

Die Bedingung einer eigenständig zu treffenden *Gestaltungsentscheidung,* die den weiteren Lernprozess strukturiert, bezeichnet in Erzählungen einen Schlüsselmoment. Die Entscheidungskompetenz ist Folge der Ferne. In der Gesamtsicht der untersuchten Studienjahre stellt dies den zentralen Kompetenzgewinn dar. Dieser ist als Teil des gestalterischen Selbstbewusstseins und als Aspekt der Gestalterpersönlichkeit ein unmittelbares Produkt des gestalterischen Fernstudiums. Seine Bedeutung bekommt diese Wahrnehmung durch die Spannung, die in dieser Ferne steckt – der Lernende kommt an den Punkt, an dem er eine individuelle gestalterische Entscheidung treffen *muss*. In der isolierenden Distanz und der Einsicht, „dass es […] ein virtuelles Studium ist und dass […] jeder auf sich alleine gestellt ist"[431], bekommt diese Entscheidung zusätzliches Gewicht. In dieser Erfahrung stellt sich für die Lernenden in der Studieneinstiegsphase das akademische Lernen dar.

Im horizontalen Vergleich der *internen* Spannungserfahrungen fällt die Kategorie Entscheidung auf. Die Studierenden in der Studieneingangsphase bemerken eine Abgrenzung zum Referenzsystem des schulischen Lernens, das geprägt ist von direktiven Lehrhandlungen, die tendenziell eine Homogenität der Ergebnisse und damit eine Musterlösung definieren. Im akademischen Lerngeschehen ist dies nicht mehr der Fall.

Es gibt eine Bandbreite von Zeitpunkten, wann diese Einsicht entsteht, dass die eigene Entscheidung aus dieser Komplexität und der damit verbundenen Spannung herausführt. Die Entscheidungen liegen auf medientechnischer oder gestalterischer Ebene. Dazu benötigen die Lernenden explizite Kriterien, die im Plenargespräch verbalisiert werden müssen, damit der Studierende die Rückmeldung zu seiner Entscheidung bekommt. Dieses Bewusstsein über die eigene Entscheidungskompetenz bringt der Lernende entweder mit oder bildet diese innerhalb der ersten Projekte aus. Zu beobachten ist dies daran, dass die Attribute „richtig" und „falsch" nach der Studieneingangsphase seltener werden.

Ästhetische Sozialisation als strukturelle Problematik der Ferne

Eine hypothetische Problematik der Fernlehre ist die fehlende kollektive ästhetische Erfahrung der Lerngruppe, die sich aus Dezentralität ergibt. Als Beobachtungskriterium in den Inhaltsanalysen habe ich daher nach „Vorbildern" gesucht. Vorbilder auf der Seite der Dozenten spielen eine unwesentliche Rolle. Das ist insofern verwunderlich, als alle Dozenten in den Gestaltungsfächern Praktiker und damit mögliche Vorbilder sind. Stattdessen werden Künstler und Designer genannt, die bestimmte Positionierungen im medialen Diskurs haben.

> „[…] *Ich möchte Walter Moers werden. Der ist ja total gaga, der Typ. Wie viel Gehirn muss ein Mensch denn haben, um eine ganze Welt zu erschaffen?* […] *So was inspiriert mich.* […] *da denke ich mir: ‚So möchte ich sein, so möchte ich werden. Ich möchte das auch können. Ich möchte eine Welt erschaffen, weil ich sie in meinem Kopf habe. Ich will Leuten solche dicken Bücher geben mit Kotze aus meinem Gehirn.' (lacht)"*[432]

Diese Nichtnennung von Vorbildern innerhalb der Lehrendengruppe zeigt, dass die Studierenden die für sie wichtigen Impulse und Schlüsselmomente für ihre persönliche Entwicklung *außer-*

430 Transkript 5-1, Abs. 16.

431 Transkript 8-1, Abs. 4.

432 Transkript 4-3, Abs. 1.

halb des Studienrahmens finden und diese nicht als integralen Teil des Studienprogramms erwarten. Ausschlaggebend ist das Lehrhandeln auf hauptsächlich *methodischer* Ebene, um den projektbasierten Kompetenzerwerb diskursiv als richtig zu attestieren. Was im Umkehrschluss darauf hinweist, dass die *kalte* Qualifizierungsfunktion des Studiums es in diesem Moment ausschließt, dass *warme*, persönlich relevante Impulse für die eigene künstlerische Entwicklung greifen. Die Studierenden verhalten sich in diesem Punkt deutlich pragmatisch.

> „[...] *die ersten Logos, die wir gemacht haben, die waren* [...] *man denkt ‚jetzt habe ich den Einfall', aber den haben zehn andere Kommilitonen auch. Und dann sieht man halt irgendwie fünfmal eine Glühbirne in einem Logo und denkt sich ‚oh okay. War jetzt doch nicht so clever von dir, wie du gedacht hast' (lacht).*"[433]

> „[...] *okay ich habe noch nie mit Aquarell gemalt, aber das sieht so cool aus bei denen. Ich probiere das auch mal. Und dann guckt man sich natürlich, auch wieder Try-and-Error-Prinzip, man probiert es. Man stellt fest, es sieht komisch aus und sucht dann den Fehler im Internet. Oder fragt irgendwen, der das gemacht hat. Um möglichst ein ähnliches Ergebnis zu erzielen.*"[434]

Die Rolle der *Spannung* und deren verbale Äußerung ist Index für die *Veränderung von Wahrnehmungsprozessen* und damit Bedingung für Lernprozesse.

Gestalterische Entwicklung im „Dialog" in digitalen Medien

Aus diesen Schilderungen der hohen Relevanz der Lerngruppe ist weiterhin zu schließen, dass die Lernenden das innere Bild der richtigen bzw. falschen Lösung über die digitalen Medien entnehmen. Im Lern- und Gestaltungsprozess wird dann diesem inneren Bild entgegengestrebt, indem der Lernende das innere Bild im eigenen Versuch nachempfindet. Es gibt dabei meist keine externe synchrone Begleitung, sondern asynchrone Versuche, dieses innere Bild zu erreichen. Die Erfahrung einer Anwendbarkeit von Entwurfsmethoden, wie man bereits bekannte Anforderungen des beruflichen Alltags mithilfe der intern erfahrenen Methoden bewältigen kann, stellten ein zentralen Kompetenzgewinn dar. Damit ist *Entwurfsmethodik* der zentrale externe Kompetenzgewinn in der Studieneingangsphase.

Gestalterische Entwicklung über synchrone, externe Strukturierung

Im horizontalen Vergleich der Erzählungen wird deutlich, wie positiv die Studierenden die Rolle der abendlichen Tutorien beurteilen, weil es eine externe Strukturierung des Lernprozesses ist. Es setzt einen motivierenden Impuls oder gar „Zwang"[435], mit den Projektarbeiten weiterzumachen. Gleichzeitig betonen die Studierenden die tendenziell passive Haltung in Formulierungen wie „Ich setze mich abends hin und höre mir das an"[436] oder „Ich sitze in der Küche und streame eine Vorlesung"[437] – eine analoge Ausdrucksweise wie das Streamen eines Filmes. Die *organisatorisch bedingte Passivität* bewirkt über regelmäßige *Lernepisoden*, dass der Studierende über die Abstraktion im Zuhören die eigene Arbeit *reflektiert* und dadurch in eine neue Entwurfsschleife geht.

> *„Der Dozent spricht, möchte uns was beibringen. Alle anderen Studenten sitzen schön zu Hause und hören zu* [...] *wie eine Art Frontalunterricht* [...] *wenn man die anderen Schüler, Studenten mit sich in der Vorlesung hat.* [...] *ich sehe sie nicht wirklich so.*"[438]

433 Transkript 8-1, Abs. 18.
434 Ebd., Abs. 8.
435 Transkript 8-1, Abs. 36.
436 Ebd., Abs. 18.
437 Transkript 5-1, Abs. 1.
438 Transkript 8-1, Abs. 22.

In diesem simplen Zusammenhang ist zu beobachten, wie die Kategorie Sichtbarkeit eine *soziale* Kategorie des virtuellen Studiums ist. Denn die *Gleichzeitigkeit* vermittelt sich direkt durch die Sichtbarkeit. So sind auch andere Effekte des Einsehens, der Erkenntnis über eine Sichtbarkeit konnotiert, wenn etwa ein Entwurf besprochen wird. Die Vergleichbarkeit der Standardfehler im Logoentwurf (symbolische Addition, zu großer Detailreichtum, fehlende Symbolebene etc.[439]) wird im Gespräch diskursiv erörtert. Diese Einsicht stellt sich während des Lehrgesprächs anhand der Entwürfe aus der Gruppe ein, sodass der einzelne Studierende über die Sichtbarkeit die Entwurfskriterien abstrahieren und auf den eigenen Entwurf übertragen kann. Die Kategorie *Sichtbarkeit* von gestalterischen Lerngegenständen ist im Kontext des sozialen Lernens zentral.

Gestalterische Entwicklung über asynchrone, interne Strukturierung

> *„Aber, ja, man muss sich halt irgendwie bei Laune halten. Und ich neige nicht zu Drogenkonsum, deswegen ist halt dann Musik das, was mich dann kickt.“*[440]

Ein Aspekt im Begriffsfeld der Spannung ist die *Emotionalität*. Diese zeigt in den verbalen Daten unterschiedliche Erscheinungsformen. In der Studieneingangsphase ist im horizontalen Vergleich Musik signifikant und es wird auf deren interne Rolle auf unterschiedlichen Ebenen und Funktionen hingewiesen. Sie wird als Quelle der Inspiration und der emotionalen Motivation im Gestaltungsprozess eingesetzt[441] und ist als solche in der Kategorie der Emotionalität im Gestaltungsprozess relevant.

439 Vgl. Transkript 8-1, Abs. 18.
440 Transkript 5-1, Abs. 40.
441 Vgl. ebd.

Als Abschluss dieses Kapitels und als Ausblick in das folgende Kapitel stellte die tiefgehende Beschreibung des Lernhandelns im ersten Studienjahr die Voraussetzung für das Verständnis der Statuspassage dar. Hier interessiert die *identitätsbildende* Funktion, die in ein berufspraktisches Selbstkonzept eingeht und in der Studieneingangsphase geprägt wird. Diese Befunde sind wiederum Ausgangspunkt für didaktische Überlegungen mit dem Ziel gestalterischer Spezifizierung.

Metaphern in den Bewusstseinskontexten der Statuspassage

Kapitel 4.4

Es wird zu zeigen sein, wie die Raummetapher aus dem Diskurs der Digitalisierung ab 2000[442] ihre Verwendung im subjektiven Wahrnehmen des Bildungsraumes eines virtuellen Gestaltungsstudiums und damit in den verbalen Daten findet. Im darauffolgenden Schritt soll es darum gehen, diese Beobachtung in ein konzeptionelles Modell des hybriden Studiums zusammenzuführen. Eine Prämisse aus der pädagogischen Diskussion ist darin enthalten: „Lernen ist kein Prozess, der in Übertragung von Wissen zwischen Mensch und Maschine stattfindet, sondern sich in ‚Möglichkeitsräumen' vollzieht".[443] Aus dem ebenda entfalteten Begriffsfeld des „Möglichkeitsraums" möchte ich als terminologische Prämisse den hier relevanten Zusammenhang entnehmen, dass die Studierenden in der Studieneinstiegsphase über *organisationale Anpassungen* den physischen wie psychischen Raum für personale Veränderungen eigenaktiv schaffen.

442 Kerres 2007.

443 Ebd., S. 19, Hervorhebungen im Original.

Raumzeitliche Handlungsräume schaffen als Initiationsakt der Statuspassage

In der horizontalen Sicht über die Schilderungen hinweg sind einerseits der Raum in seiner physischen und psychischen Dimension und andererseits die Struktur der Zeit die hauptsächlichen Parameter dieser Anpassung. Der *Arbeitsplatz* im privaten physischen Raum ist der symbolisch offenkundigste Ort der Veränderung. Beispielhaft für diese Veränderung steht die territoriale Konzeption,[444] in der die traditionelle thematische Widmung der einzelnen Orte (Arbeitsplatz, Atelier, Agentur) als eine in einer Auflösung begriffenen Ordnung beschrieben wird:

> *„[…] ob ich dann im Endeffekt in die Uni gehe, dahin meine Staffelei hinschleppen müsste, mein ganzes Zeichenzeug mit hinschleppen müsste. Dann male ich dort, das gleiche habe ich im Endeffekt hier auch zuhause am Tisch. Und das ist sogar noch ruhiger, weil ich eben hier nicht abgelenkt werden und für mich zeichnen kann."*[445]

Die organisatorisch notwendige territoriale Umwidmung ist ein eigenaktiver Eingriff. Als Arbeitende wie als Lernende werden Orte einer bestimmten Tätigkeit neu- und umgewidmet. In der Konsequenz gibt es diese traditionelle territoriale Definition der Orte nicht mehr. Studierende sind durch die Umwidmungstaktik[446] in der Lage, dieses Erfolgskriterium von virtuellem Lernen und Arbeiten zu erfüllen: Indem sie *Entscheidungen* treffen, wann und wo sie welche Tätigkeit vollbringen. Das Studium vollzieht sich nicht auf traditionellem symbolischem Territorium wie zum Beispiel einer Kunstakademie oder einer Werbeagentur. Diese territoriale und symbolische Umwidmung stellt sich für die Studierenden

444 Vgl. Transkript 3-1, Abs. 22 ff.

445 Transkript 3-1, Abs. 22.

446 Vgl. ebd.

als *soziale Interaktion*[447] dar, die sich um die beteiligten Personen und um die entstandene Gestaltung dreht.

> *„[...] das, was ich mache, ist nicht einfach irgendwo virtuell und dann steht das kommentarlos rum, sondern es wird von den anderen mitgetragen und kommentiert und [...] kritisiert, ganz normal. Wie das, denke ich, halt so abläuft. Und dadurch fühlt sich das dann wieder echt an und weil dieses Feedback, diese Rückmeldung durch die anderen dann eben echt ist. Kommt dann auch wieder so ein, für mich empfunden, so ein Nähegefühl stellt sich dann ein [...].“*[448]

Diese Auseinandersetzung zu den Werken schafft eine Verbindung, die persönlicher Natur ist: Studierende begegnen sich über diese gestalterischen Arbeiten persönlich und individuell. Dieses Erkennen und Anerkennen schafft die Nähe eines *Sozialraums* im Sinne einer virtuellen Gemeinschaft.

In der funktionalen Umwidmung wird der Studientisch zum Symbol für das eigene Studium

Die Bandbreite funktionalistischer Notwendigkeiten in der Studieneingangsphase ist in den Gesprächen unaufgefordert Thema, etwa ein großer Esstisch[449], der zum gestalterischen Arbeitsplatz umfunktioniert wird. Oder die vormals dunkle PC-Ecke[450], die zum Zeichnen am Tageslicht ausgerichtet wird. In der Kategorie des *hybriden Ateliers* finden sich in architektonischen Veränderungen Analogien, die eine sich wandelnde Bedeutung des Studiums im *Bewusstseinskontext* des ehemals privaten Alltags[451] ablesbar machen. In diesen Beobachtungen lassen sich territoriale und damit symbolische Umwidmungen erkennen, die explizit im Vergleich zu symbolischen Orten wie den Agenturräumen oder der traditionellen Vorstellung einer Kunsthochschule[452] stehen. Die Bedingung für diese *symbolische Umwidmung* ist auch hier die Interaktion und damit das Thema der Lerntätigkeit an den umgewidmeten Orten; dadurch „fühle es sich echt an, weil das Feedback von den anderen echt ist.“[453]

Dieser Prozess des sich verändernden Selbstbildes ist neben der territorialen, architektonischen Symbolik eine *visuelle Taktik*[454]: Die Ambition zum Selbstkonzept des Designers wird über Werke veranschaulicht. Es gelingt den Studierenden in der Studieneingangsphase, sich ihrer Studienentscheidung lebensweltlich zu vergewissern, indem sie die Sichtbarkeit ihrer Arbeit in den sozialen Medien gezielt herstellen. In der Konsequenz erhalten die Studierenden auch außerhalb des Studienrahmens und unabhängig von der Studiengruppe Rückmeldung zu ihren künstlerischen Werken. Die Resonanz modelliert das *Selbstkonzept* als werdender Gestalter. Damit ist die bewusste Sichtbarmachung der Werke für den Prozess der Statuspassage *wichtiger* als der institutionelle Rahmen. Mit dieser Taktik bekennen sich Studierende zum offiziellen Designstudenten und aktualisieren die selbst verdrängte[455], familiär tabuisierte[456] oder anderweitig unterdrückte[457] künstlerische Ambition in der Statuspassage des ersten Studienjahrs.

447 Vgl. Transkript 3-1, Abs. 22.

448 Transkript 3-1, Abs. 22.

449 Vgl. Transkript 5-1, Abs. 34.

450 Vgl. Transkript 6-1, Abs. 8.

451 Eine Teilnehmerin äußerte sprachlich plakativ, dass eine eigene Zeit- und Raumstruktur ihr dabei helfe, eine Kontinuität in ihr Lernen zu bekommen. Dies deckt sich mit meinen eigenen Analysen und ist nicht weiter überraschend. Aber die Teilnehmerin drückte dies jedoch so aus, dass „*ihr* Schreibtisch mit den aktuellen Projekten und *ihr* Computer die Repräsentanz *ihres* Studiums“ sei. Interessant ist diese sprachliche Reihung des Possessivpronomens. Diese Sprache zeigt die raumzeitliche Aneignung der Studieninhalte.

452 Vgl. Transkript 3-1, Abs. 22.

453 Vgl. ebd.

454 Vgl. Transkript 1-1, Abs. 20.

455 Vgl. Transkript 3-1, Abs. 2.

456 Vgl. Transkript 7-1, Abs. 4.

457 Vgl. Transkript 5-1, Abs. 24.

Das Spannungsfeld
Autarkiestreben und Vergemeinschaftung

Zwei grundsätzliche Spannungsfelder in raumzeitlicher Kategorie sind in der Beobachtung des Lernhandelns auszumachen: Zunächst streben die Interessenten des Fernstudiums nach einer grundsätzlichen *Autarkie* und damit nach einer gewissen *Autonomie*.

> *„Ich vergleiche ganz gerne [...] so ein bisschen diesen linearen Weg, den vielleicht, sage ich jetzt mal Studenten einschlagen in der klassischen Hochschule, wenn die 18 oder die jungen Erwachsenen die Schule verlassen."* [458]

Diese stellen sie in Opposition zu einem traditionellen Präsenzstudium. Auf individueller Dimension finden sich in den Studiengruppen Personen, die aus unterschiedlichen Gründen negative Erfahrungen mit institutioneller Vergemeinschaftung gemacht haben.[459] Gleichwohl ist die Vergemeinschaftung in einer Studiengruppe eine organisationale Notwendigkeit und bildet den didaktischen Rahmen.

Daher ist dieses Spannungsverhältnis eine argumentative Voraussetzung für die Dialektik zwischen

- einerseits dem *Bedarf* zur individuellen Begleitung und
- andererseits der organisationalen *Notwendigkeit* des Selbststudiums.

Dieses Spannungsfeld lässt sich in zwei wesentliche Kategorien abgrenzen: Die Vertreter einer *warmen* Ambition suchen und fördern die Entwicklung der *Gruppenidentität*, wohingegen die Vertreter der *kalten* Ambition stärker die formalen und organisationalen Leitplanken der Studienorganisation einfordern[460]. Beide Ambitionen haben mit der Kategorie der Selbststrukturierung und Ritualisierung des Selbststudiums zu tun, was als Konsequenz die Kompetenzfelder der *Motivation* und *Willenskraft* betrifft. Da dies wesentliche Kompetenzfelder des Studienziels sind, bedürfen diese im Folgenden einer eingehenden Beobachtung und Diskussion.

458 Transkript 3-2, Abs. 70.

459 In der Reihe der zufällig ausgewählten Probanden finden sich zwei psychiatrische Dispositionen; deren künstlerische Relevanz soll und kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden.

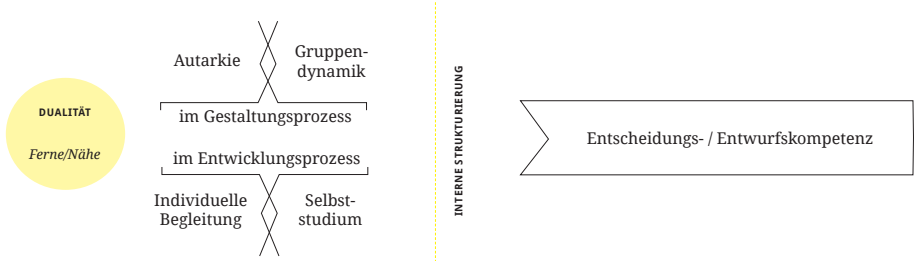


Abbildung 6: Die Genese der gestalterischen Entscheidungskompetenz im Fernstudium

Diese zu führende Diskussion ist über die beiden Kategorien Zeit[461] und Gruppenstruktur[462] lesbar. Naturgemäß gibt es in der Kategorie der *Zeitstruktur* eine extern gegebene Strukturierung durch Vorlesungs- und Abgabetermine. In der Kategorie der internen Zeitstrukturierung sind die Studierenden mit der Integration in Alltag und Familie befasst, die sich in den zeiträumlichen Umwidmungen manifestiert. Der Weg hin zum Schreibtisch bzw. zum Computer wird zum Symbol dieser Identitätswechsel:

> *„Dann ist der Weg, auch wenn er nicht weit ist, aber er fühlt sich weit an, dann noch mal an den Schreibtisch."* [463]

460 „Wenn Termine stehen, sollen diese auch eingehalten werden. Man ist schließlich in einem Studium. Daher bin ich nicht einverstanden, wenn Termine dann verhandelt werden." Transkript 7-1, Abs. 20.

461 Vgl. Transkripte 2-5, Abs. 2; 1-1, Abs. 35; 2-3, Abs. 3; 2-1, Abs. 5.

462 Vgl. Transkript 4-2, Abs. 5.

463 Transkript 6-1, Abs. 6.

Spezifisch für die gestalterischen Prozesse ergibt sich durch die fehlende Möglichkeit der Rücksprache mit Kommilitonen und Lehrenden die Notwendigkeit, selbstständig gestalterische Entscheidungen zu treffen und diese als eigene Entscheidungen *durchhalten* zu müssen.[464] In der Konsequenz ist davon die Entscheidung betroffen, wann ein Werk fertig ist. In der Autarkie entwickeln die Lernenden strukturell bedingt diese Kompetenz zur *gestalterischen Selektion* und *gestalterischen Selbstbestimmung.*

In der zweiten Kategorie der Gruppe ergibt sich als Erweiterungsschluss die logische Abgrenzung zwischen *Push* und *Pull*. In der Metaphorik „Wir leben alle in unserer kleinen Blase“[465] muss sich der Lernende mit der Isolation arrangieren. Das tut er in unterschiedlichen Taktiken: Einerseits ist die künstlerische Voraussetzung einer emotionalen *Aktivierung* ein grundsätzliches Problem. Dies wird mit interner Stimulation etwa über Musik[466] hergestellt. Das Bedürfnis nach *Gleichzeitigkeit* mit einer Gruppe findet eine vielfältige digitale Ausformung, etwa über Videokonferenzen und Messenger. In den beiden Taktiken von Push und Pull kommen die bereits beschriebenen Parameter der Sichtbarkeit zum Tragen.

Über diese vielschichtigen Taktiken konstituiert sich einerseits die intensive Erfahrung des autarken Selbststudiums als Erfolgserlebnis, sein eigenes Leben autonom zu strukturieren. Andererseits stellt sich die Einsicht ein, mit virtuell verbundenen Peers einem *gemeinsamen Ziel* entgegenzustreben. In diesen beiden Erfahrungen verbindet sich die kalte mit der warmen Ambition.

464 „Es ist nicht: Ich mache, was ich denke, dass jemand haben will, sondern ich mache, was ich denke, was gut und richtig ist in diesem Projekt. Und das ist auch […] eine ganz andere Art, sich mit Arbeiten auseinanderzusetzen.“ Transkript 5-1, Abs. 16.

465 Transkript 4-1, Abs. 6.

466 Transkript 5-1, Abs. 40.

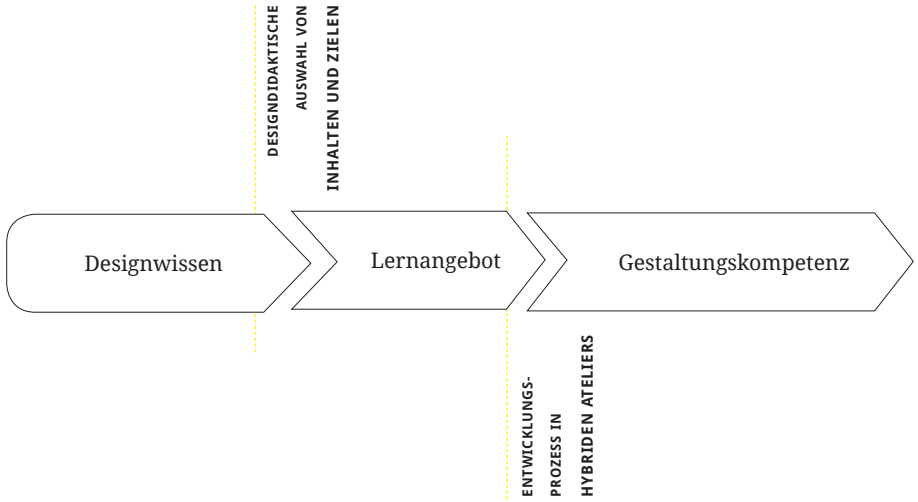


Abbildung 7: Designdidaktische Transformation von Wissen in Kompetenz (in Anlehnung an Kerres 2013, S. 324)

Das Item der *Mentalität* gegenüber dem eigenen Studium zeigt zwischen dem ersten und zweiten Studienjahr[467] eine Tendenz: Es ist ein Wandel der anfänglich kalten Motivation aus berufstaktischen Kalkülen hin zu einer warmen Ambition beobachtbar. Diese Anpassung ist wichtig, um eine effiziente Motivation für die Studienorganisation des Fernstudiums zu finden; nur mit einer intensiven *Aneignung* sind die Lernangebote im ersten Studienjahr erfolgreich zu bewältigen. Insofern interpretiere ich eine systembedingte Anpassung in diesen Mentalitätswandel: Diese spezifischen Phänomene des gestalterischen Lernhandelns möchte ich im Folgenden durch die Perspektive des Lernprozesses beleuchten. Der Wandel vom anfänglich berufspraktisch kalkulierten Verhalten hin zum differenzierten Entwickeln einer hybriden Atelierarbeit ist

467 Vgl. Anhangband 1, Anhang 6 „Fragen und Befunde der quantitativen Erhebung“: In dieser quantitativen Validierung ergaben sich manifeste Widersprüche in der Wiedergabe der mentalen Verfasstheit der Studierenden im ersten und im zweiten Studienjahr. Dies ist als Spannungsverhältnis zwischen Ferne und Vergemeinschaftung interpretierbar, was mit der im zweiten Studienjahr beobachtbaren Anpassung aufgelöst wird.

in diesem Licht eine notwendige Anpassung, um sich die Lernangebote der Projekte und das *handlungsorientierte Lernen* anzueignen. In diesem Wandel ist die Einsicht derjenigen, die das Studium weiter verfolgen, zu lesen, dass ohne diese Mentalität zum selbstorganisierten Fernstudium ein effektives und effizientes Studieren nicht möglich ist.

Aus dieser Hinsicht ist das konzeptionelle Modell zur Genese der Gestaltungskompetenz zu führen, dass ein *Aneignen generalisierter Wissensressourcen* nicht ausreicht, um eine Gestaltungskompetenz zu entwickeln. Vielmehr ist dazu einerseits der oben beschriebene Wandel der Studienambition bedingend sowie die Spezifität der Wissensressourcen und deren Bezogenheit auf das problemorientierte Projekthandeln. Erst über diese Aneignung, die sich über die Auswahl der Wissensressourcen und die Differenzierung der Kommunikation im zweiten Studienjahr konstituiert, kommt es zu einer *individuellen Konstruktion der Gestaltungskompetenz.* Diese Hypothese wird durch den empirischen Befund[468] gestützt, dass alle handlungs- und kommunikationsorientierten Vermittlungsformate an den obersten Stellen stehen.

Konsequenz der Umwidmungen ist die Erfahrung von subjektiver und weltanschaulicher Bedeutsamkeit

Die Komplexion von biografischer Verwirklichung über die soziale Anerkennung der Werke im Zertifizierungsrahmen der staatlichen Anerkennung schafft damit die Statuspassage, die sich raumzeitlich ausprägt. Die entstehenden zeiträumlichen Strukturen haben ihre Bedingung in der Statuspassage, die der Lernende über die Relativierung und *Diffusion* von inner- und außerfachlichen Grenzen erfährt. Die Konsequenz dieser Entscheidungen und Umwidmungen ist die Erfahrung von Sinn, was ich im Folgenden ausführen will:

468 Siehe Kapitel 6.7.

In den bisherigen Erzählungen finden sich Desiderate, in denen die beschriebenen organisationalen (Arbeitsplatzgestaltung, Ritualisierung von Arbeitsphasen etc.) wie biografischen (Fremd- und Selbstkonzept, Sichtbarkeit der Statuspassage) Faktoren scheinbar gleichwertig nebeneinanderstehen. Gleichwohl zeigt sich in den Interaktionen, dass es die Schnittstellen dieser Desiderate sind, an denen sich die Lebenswelt von hybriden Designstudierenden formiert. Im Resonanzfeld der Architektur ist es einerseits die Analogie im In-vivo-Code „Wir leben alle in unserer kleinen Blase“[469], die den zum hybriden Atelier umgewidmeten Wohnbereich als abgeschlossenes individuelles System beschreibt. Gleichzeitig sind die *Momente der Öffnung* Schlüsselerfahrungen der Grenzerweiterung. Diese wird zunächst sozial modelliert, da die Studierenden in der Studieneingangsphase eine persönliche Bestätigung zu ihren Werken erhalten.[470] Diese Öffnung der persönlichen Blase geschieht digital. Entlang der Achse der Sichtbarkeit finden die zeiträumlichen Veränderungen eine soziale, mediale Ebene und erzeugen über die Öffnung ein Feedback auf das sich verändernde Selbstbild:

> *„[…] das positive Feedback zu meinen Arbeiten zu bekommen hat mich einfach sehr bestärkt darin, dass es jetzt der absolut richtige Weg ist, den ich gerade gehe. Und das macht mich selbstbewusst, das macht mich, ja […] das macht mich auch stark irgendwie und […] das ist etwas, was natürlich seine Basis im Studium hat, sich aber in diverse andere Meta-Ebenen überträgt. Und […] ja, ich trete im Job selbstbewusster auf, weil ich eben, ja, weil ich eben erfolgreich im Studium bin und weil mich das wirklich in meinem Selbstbewusstsein enorm pusht.“* [471]

Die zeiträumlichen Veränderungen und die eigenaktive Öffnung des vormals privaten Raums mit den damit einhergehenden

469 Transkript 4-1, Abs. 6.

470 Vgl. Transkripte 5-1, Abs. 24; 3-1, Abs. 18; 1-1, Abs. 45.

471 Transkript 5-1, Abs. 24.

außerfachlichen Transferwirkungen sind Indizes für die *implizite Wahrnehmung von Sinn.* In dieser Kategorie finden sich Erkenntnisprozesse, in denen sich die vormals getrennt wahrgenommenen Systeme verbinden und sich in dieser Grenzerweiterung in der Wahrnehmung von Sinn auflösen. Aus der subjektiven Sicht der Lernenden ist an erster Stelle die berufspraktische Relevanz der Lerngegenstände sinngebend:

> *„Da merkt man es dann umso mehr, dass eben auch (.) in diesem Studium versucht wird, eben einfach auch (.) diese Praxis mit (.) einzubinden und nicht eben nur (.) zu lernen: Wie ist etwas, sondern eben auch einen tatsächlichen Kunden vor vor Augen zu haben, für den man etwas tut. (..) Genau. [hmhm]"*[472]

Die Wahrnehmung von Sinn ist zunächst das Erleben von Effektivität, dass die Studierenden mit dem Absolvieren des Studiums den formalen Abschluss erreichen und damit „das Richtige" tun; dies ist im übertragenen Sinn eine kalte Wahrnehmung von Sinn.[473] Im Kontext dieser primären Bedeutung folgt die Interpretation von „richtigem" Gestalten. Es ist dann „richtig", wenn es mit der formalästhetischen Theorie[474] und dem Expertenwissen[475] der Dozenten konform ist. Dieses Lernen ist insofern *warm*, als es stets im Kontext des eigenen Gestaltens erlebt wird. Eine horizontale Beobachtung in der Studieneingangsphase ist, dass Studierende Zeitbereiche für Aktivitäten im Studium freigeben, die dafür noch nicht gewidmet sind[476] – Pausenzeiten, Leerlaufzeiten in der Arbeit, Familienzeiten, Fahrtzeiten etc. Das ist einerseits *funktional*, weil die Studierenden das Studium effizient in das von Arbeit und Familie geprägte Leben integrieren. Andererseits ist zu beobachten,

472 Transkript 1-1, Abs. 22.
473 Vgl. Transkripte 8-1, Abs. 22; 1-1, Abs. 18-22.
474 Vgl. 1-1, Abs. 22.
475 Vgl. Transkript 8-1, Abs. 30.
476 Vgl. Transkripte 8-1, Abs. 4; 1-1, Abs. 2.

dass es einen aus der persönlichen Grenzerweiterung motivierten *warmen* Grund gibt, der zu dieser Zeitstruktur führt.

Die Studierenden argumentieren dies aus einem persönlichen Mehrwert, der existenziell begründet wird, da man „[...] freie Zeit, die man sonst irgendwie so unnötig mit irgendwelchen Sachen verplempert hat, [...] eher benutzt, um das Studium zu machen."[477] Die naturgemäß intrinsische Motivation ist es, diese Zeit nun umzuwidmen. Darüber hinaus werden existenzielle oder gar spirituelle Begründungen geschildert, sich mit seinem Studium systematisch auseinanderzusetzen, weil man in dieser Beschäftigung ein persönliches *Wachstum* sieht – etwa „weil ich[478] persönlich mit mir im Reinen bin und weil ich weiß, wer ich bin."[479] Aus diesem *warmen* Verständnis von Sinn ergibt sich mit dem überfachlichen Transfer eine *Transzendenz*: Im Bewusstseinskontext der Statuspassage, dass das Studium zu einem staatlich anerkannten Hochschulabschluss im Fachbereich Gestaltung führt, sehen die Studierenden die grundsätzliche Möglichkeit, über ihre eigene gestalterische Entwicklung und persönliche Veränderung an einem allgemeinen Kulturdiskurs mitwirken zu können:

> *„Das ist eine Welt die sich da öffnet, die aber die Welt auch quasi des Menschen ist, also was menschlich ist etwas zu entwerfen, weiter zu entwickeln und Zusammenhänge zu sehen wie Welt geschaffen ist."*[480]

Die Parameter der Schlüsselkategorie soziales hybrides Lernen sollen im folgenden Abschnitt beobachtet werden. Dazu werden zwei kontrastierende Haltungen gegenübergestellt, um deren Bedingungen und Konsequenzen konturieren zu können.

477 Transkript 8-1, Abs. 36.
478 Gemeint ist Informantin 5, Anm. A. L.
479 Transkript 5-1, Abs. 24.
480 Transkript 3-1, Abs. 26.

Virtuelle Peers zwischen Sichtbarmachung und Isolation – die Pole der Gruppenkohäsion

Kapitel 4.5

„Wir sind so weit auseinander. Wir sitzen ja nicht jeden Tag zusammen in einem Hörsaal. Wir sehen uns ja nicht mal jeden Tag online.“[481] Aus dieser Äußerung ist zu entnehmen, dass keine grundsätzliche Solidarität gegeben ist: Denn sie ist systemisch-funktional nicht notwendig. Lediglich in einer Gruppenarbeit wird es wichtig und wesentlich, dass die Solidarität zur Gruppe hergestellt wird, da diese ein Aspekt der zu erbringenden Leistung ist: „[...] das war halt eher so, wir wurden halt zusammen geschmissen, jetzt sind wir da und jetzt müssen wir halt miteinander.“[482] In dieser extremen Position wird das Studium auf eine funktionalistische Ebene im Sinne der Leistungserbringung reduziert. Aus der Äußerung geht hervor, dass die Informantin an dem gemeinsamen Leben das Indiz für eine Gruppensolidarität festmacht. Gemeinsames Leben ist in diesem Verständnis eine im institutionellen Rahmen gemeinsam verbrachte Zeit. In dieser deutlich skeptischen Ansicht wird die Ferne als organisatorische wie medientechnische Grenze empfunden.

481 Transkript 4-2, Abs. 5.

482 Ebd.

In einer alternativen und deutlich optimistischen Ansicht wird die Gruppe konstruiert über eine gemeinsame Mission und eine Selbstverwirklichung: „[...] jeder ist irgendwie anders. Aber irgendwie machen wir halt dann trotzdem auch alle dasselbe. Und man hat darüber natürlich eine Verbindung und man hat da auch echt ganz viele [...] ja, ganz viele Individualisten.“[483] Hier wird die Studiengruppe als Schicksalsgemeinschaft konstruiert, die sich virtuell manifestiert. Dabei entsteht eine Exklusivität, die sich nur durch die virtuelle Ebene ergeben kann, indem sich in dieser Konstellation Einzelfälle zusammenfinden, die dann einem gemeinsamen Ziel entgegenstreben, etwa der Selbstverwirklichung und der veränderten Berufsperspektive.

Virtuelle Peers als „Community of Practice“[484]

Diese informelle Strukturierung in der zweiten Ansicht ist ein geradezu idealtypisches Beispiel für eine „Community of Practice“. In dieser Konzeption sind die aufeinander verweisenden Bildungsvorhaben zu anderen Formen sozialer Kooperation wie etwa Wissensmanagement oder Networking[485] abgegrenzt. In der Begriffsdefinition von Arnold zeichnen sich Konzepte der „Communities of Practice“ dadurch aus, dass die subjektive und individuelle Sicht des Einzelnen das Lernhandeln nicht erklären kann. Es gehe darüber hinaus darum, den sozialen und kulturellen Kontext des Lernens zu betrachten: Lernen wird als ein „handelndes *Hineinwachsen in eine Praktikergemeinschaft*“[486] verstanden.

483 Transkript 5-1, Abs. 48.

484 Vgl. Wenger 1998.

485 Vgl. ebd.

486 Arnold 2007, S. 19.

In drei zentralen Dimensionen wird dieses Konzept beobachtbar: Die Subjekte folgen einem

1. gemeinsamen Unterfangen und unterstützen sich mit
2. gegenseitigem Engagement. Über diese gemeinsamen Handlungen entstehen über die Zeit
3. „Routinen, gemeinsame Geschichten und Artefakte".[487]

Es wird deutlich, dass „die gleiche Leidenschaft für ein Thema"[488] nicht extern verordnetes Lernziel sein kann, sondern ein über sichtbare Handlungen im sozialen Raum erfahrbares Prinzip sein muss. Dieses Prinzip macht das theoretische Modell anschlussfähig für didaktische Strukturen in der virtuellen Lehre.

Die Wahrnehmung des selbstorganisierten Lernens zeigt in den verbalen Daten über die Kategorien *Relevanz der Lerngemeinschaft* sowie *selbst* machen *vs. gemeinsam* machen, dass die Bewältigung von gestalterischen Herausforderungen in der „Hörweite" der Kommilitonen eine Wahrnehmung erzeugt, die sich „echt anfühlt, weil dieses Feedback [...] durch die anderen dann eben echt ist."[489] In Äußerungen wie dieser wird offensichtlich, wie die Lernenden ihr eigenes Tun auf das Tun der Kommilitonen beziehen. Auch über die fachliche Interaktion hinaus bestätigen die verbalen Daten die „mit anderen geteilten und gemeinsam gesponnenen Geschichten, die die Kommunikation beschleunigen"[490]. Hier widerspricht die Theoriebildung zur Community of Practice einer formalen Festlegung sozialer Rollen und Funktionen traditioneller Lehr-Lern-Settings. Vielmehr geht sie von der Akzeptanz von *Handlungen* und Äußerungen durch die Mitglieder aus. Hier wird die Rolle des Lehrenden in entscheidender Weise neu definiert, der sich anstelle einer formalen, externen Definition von Lernprozessen stärker mit den *sozialen Rahmenbedingungen des selbstorganisierten sozialen Lernens* beschäftigen muss. Insofern sprechen die Autoren in Metaphern des umsorgenden „Gardening"[491] oder – als Antithese zur Pädagogik, ich komme darauf zurück – von „Andragogik"[492], um die *dezentralen* Prozesse der Gruppenbildung in der Erwachsenenbildung und deren eigenmächtige Lernhandlungen als Lerngruppe zu betonen.

In der Gesamtsicht der Perspektiven auf die Gruppenwahrnehmung stellen sich in den erhobenen verbalen Daten zwei diametrale Ansichten heraus:

- Die *kalte* Wahrnehmung einer notwendigen Vergesellschaftung zu Gunsten eines formalen Abschlusses ohne nennenswerte Gruppenkohäsion.
- Die *warme* Wahrnehmung einer Gruppe von Gleichgesinnten, die sich in einer sehr spezifischen Nische biografischer, fachlicher und organisatorischer Faktoren befinden.

Zur erstgenannten Ansicht ohne nennenswerte Gruppenkohäsion: Durch die Benennung der Studienform als Fernstudium nehmen die Interessenten an, dass sich eine bestimmte Klientel zusammenfindet. Geeint wird diese durch die Vorerwartung an eine Studienform, in der der Einzelne nicht auf die Gruppe verwiesen ist. Diese Klientel findet sich in einer Gruppe zusammen, die sich zufällig ergibt. Diese Einschätzung wird über Formulierungen, wie „Wir sitzen alle in unserer kleinen Blase, die anderen Kommilitonen kommen in meinem Leben nicht vor und umgekehrt"[493] gestützt. Diese Äußerungen repräsentieren eine formal-funktionalistische Sicht. Die *Selbstbezüglichkeit* und der Anspruch, die Fortbildung und die damit verbundene Qualifizierung für sich selbst zu tun, be-

487 Ebd., S. 21, er zitiert Wenger 1998, S. 73 ff.
488 Ebd.
489 Transkript 3-1, Abs. 22.
490 Wenger 1998, S. 125.
491 Vgl. Ebd.
492 Vgl. Faulstich 2002, S. 5.
493 Transkript 4-1, Abs. 5.

zieht sich auch in die betriebliche Sphäre: So nehmen Studierende für sich in Anspruch, auch während der Arbeitszeit für das Studium zu arbeiten: „Wenn gerade nicht so viel für mich zu tun ist […] oder wenn keiner hinschaut.“[494]

Zum *warmen* Handlungsmuster wird im Kapitel 5.6 unter dem Stichwort *Identitätsbildung* eine Einschränkung formuliert werden: Ab einer gewissen taxonomischen Komplexität stößt die kalte Studieneinstellung an eine Grenze und benötigt zur weiteren Entwicklung die *Gruppendynamik*. Ohne diese sozialen Reibungen finden identitätsbildende Prozesse nur eingeschränkt statt. Gestützt wird diese Hypothese dadurch, dass zwei Informanten[495] den Wunsch der Umschulung aus einem therapeutischen Hintergrund[496] herleiten: Zum nicht erfüllten Berufswunsch bzw. zu ihrer offenkundig ungeeigneten beruflichen Tätigkeit haben beide eine Empfehlung aus einem therapeutischen Kontext. Aus beiden Geschichten geht eine intensive *existenzielle Frage* hervor: Die zu gewinnende Lebensqualität liege gemäß der therapeutischen Beratung darin, dass dieser Berufswunsch verwirklicht werden solle. In beiden Fällen ist ein Leidensdruck zu einer Umschulung gegeben.

Diese Beobachtung kann über die beiden Pole *Autarkiestreben* einerseits und dem *Wunsch nach Synchronizität* und Betreuung andererseits gedeutet werden. Diese beiden Ausprägungen überlappen sich in unterschiedlichen Situationen des Lernens; der private Raum bekommt eine *diffuse Grenze* mit dem temporär für eine Onlinevorlesung öffentlichen Lern- und Handlungsraum. Die Bezüge zwischen Lerntaktiken und territorialen Metaphern möchte ich im nächsten Abschnitt ausführen.

494 Transkript 4-2, Abs. 12.
495 Informantin 5, Informant 3.
496 Vgl. Transkripte 5-1, Abs. 24; 3-1, Abs. 2.

Virtuelle Lern- und Sozialräume

In einer entwicklungszentrierten Mediendidaktik ist die Lerneffizienz über eigenmächtig geschaffene Räume nachweisbar. Den Wirkungszusammenhang sehen Müller und Macholdt in der „Verknüpfung der beiden Bildungsräume Berufspraxis und Vorlesung“[497]. In dieser Verknüpfung trägt das Lehrcoaching einerseits sowie das „Zusammenführen verschiedener Lernorte durch digitale Medien in einer Vorlesung“[498] dazu bei, dass es nachweisbar eine deutlich höhere Lernleistung und Entwicklung bei den Studierenden gibt. In dieser Empirie ist wesentlich, dass die Metapher des Lernraums zwischen den Fixpunkten einer einerseits eigenmächtig zu füllenden, im Modus des Selbststudiums raumzeitlichen Struktur und andererseits der klassischen Vorlesung als Begleitung eines forschenden Lernens aufgespannt wird.[499]

Im Selbstkonzept Lehrender bestehen nach Schiefner-Rohs Dualismen als „Orientierungsmetaphern wie innen und außen“[500], wie etwa die Gegensätze des außen befindlichen Internets und der Innenwelt der Hochschule oder der vermeintliche Antagonismus zwischen Analogem und Digitalem.[501]

Es geht in meiner Betrachtung weniger um die damit problematisierten methodischen Verflechtungen, sondern dezidiert um das *mentale Modell von Raum und Ort des Lernens:* Dieses Spannungsfeld beobachte ich als Wechselwirkung von Öffentlichkeit und privater Sphäre, in die ein sozial und kommunikativ verfasster Entwicklungs- und Lernimpuls eindringt. Dieser Dualismus ist als solcher nicht anwendbar, denn die Studierenden müssen notwendigerweise *eigenmächtig* entscheiden, welcher Modus im jeweiligen Projektschritt angemessen und zielführend ist. Insofern ist das konzeptio-

497 Müller und Macholdt 2017, S. 57.
498 Ebd.
499 Vgl. ebd., S. 62.
500 Schiefner-Rohs 2014, S. 73.
501 Ebd.

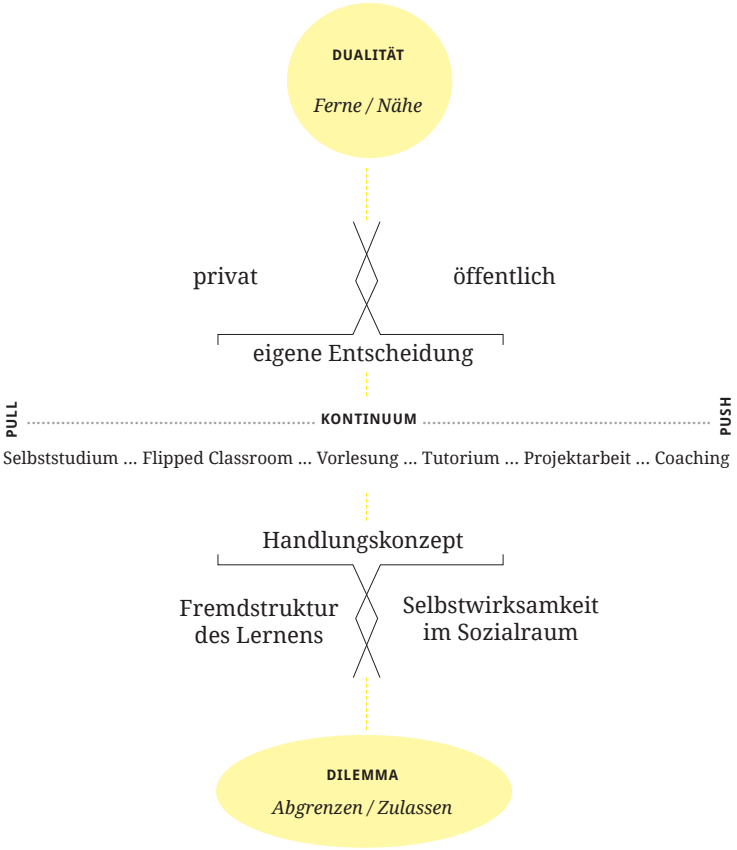


Abbildung 8: Das Lernen im Dilemma der fernen wie gleichzeitig nahen Lernräume

nelle Modell von Lernräumen im Beobachtungsfeld kein abgrenzbarer Dualismus, sondern ein *Kontinuum*[502], das sich zwischen frontal-fixierter, didaktisch-konformer Raumzeitlichkeit sowie eigenmächtig zu definierender, isolierterer Raumzeitlichkeit erstreckt.

Das eigenmächtig zu strukturierende Gestaltungsprojekt steht im Mittelpunkt des Lernhandelns im Pol des *Push*-Verhaltens; die Lernenden müssen sich sichtbar machen und sich so in den Fokus der Lerngruppe „drücken". Am anderen Pol steht das *Pull*-Verhalten des klassischen Fernstudiums. Damit ist die *Räumlichkeit des Lernhandelns* ein zentrales Verhaltenskonzept, das für das Designlernen im virtuellen Fernstudium spezifisch ist.

Weil die Studierenden bewusst die Distanzierung zum traditionell erwarteten Sozialraum einer Hochschule über die Fernlehre gewählt haben, mutet der Bewusstseinskontext als Teil einer virtuellen Gruppe dem Selbstkonzept eines autarken Bildungsprozesses im Fernstudium besonders fordernde Sozialprozesse zu: „[...] ich hatte da zum ersten Mal so das Gefühl von [...] – also überhaupt jemals in meinem Leben – von diesem typischen Studentenleben und Studentengefühl."[503] Gleichzeitig sind in diesem Bewusstseinskontext methodisch Aufschlüsse zu erwarten, weil er eine Kontrastierung zum traditionellen Lernen in Ateliers darstellt.

Diesen Aspekt habe ich vertieft, indem ich den Schlüsselbegriff der „Einzelkämpferin" in einem narrativen Interview[504] über eine Rückfrage untersucht habe. In dieser Vertiefung konnte ich unterschiedliche Grade der *Vergegenwärtigung* der Kommilitonen beobachten, die die Informantin in ihrem Alltag als unterschiedlich sichtbar wahrnimmt: „[...] Und ich glaube, dass meine Kommilitonen auch Einzelkämpfer sind [...]."[505] Die Episoden dieser Sichtbarkeit und dieses spezifischen Bewusstseinskontextes haben dabei externe wie interne Bedingungen: Einerseits in der Kategorie der extern auferlegten, meist organisationalen Struktur des Studiums selbst, andererseits eine intrinsisch strukturierte Solidarität mit der unsichtbaren Lerngruppe, die über Interaktion in digitalen Medien eigenaktiv sichtbar gemacht wird. Dies erzeugt für die Lernende eine Konsequenz in Form eines direkten Feedbacks und die daraus entstehende Motivation für das Selbststudium.

502 Siehe Abbildung 8.

503 Transkript 5-1, Abs. 46.

504 Vgl. Transkript 4-1, Abs. 2-5.

505 Vgl. ebd.

In der Gesamtsicht stelle ich in dieser Beobachtung fest, dass Dilemmata bestehen zwischen den jeweils beiden Polen

- *Fremdstrukturierung* (über die Kategorie extern auferlegter Termine) und dem Bedürfnis nach der eigenmächtigen Organisation des Studiums, um das individuelle Lerntempo zu finden
- sowie die elementare *Entscheidung gegen den traditionellen Sozialraum* einer Hochschule und das Bedürfnis nach sozialem Austausch, was sich in der eigenaktiven Suche nach Feedback zur eigenen Gestaltung manifestiert.

Diese Folgefrage bezog sich darauf, wie die „Einzelkämpferin“[506] in Abgrenzung zur Gruppenarbeit die regulären Einzelprojekte und die damit einhergehende Studienorganisation neben ihrer Berufstätigkeit und sozialen Verpflichtungen organisiert. In dieser Äußerung wurde das Dilemma sichtbar, dass die sozialen Notwendigkeiten ihrer betrieblichen Rolle eine Zumutung für sie darstellen: Sie sagt über sich, dass sie gerne allein sei und im sozialen Feld regelmäßig Konflikte[507] habe. Aus diesem Hintergrund ist verständlich, wie sehr eine Gruppenarbeit in der Dimension ihres Studiums die gleichen Konflikte erzeugt. Gleichzeitig schätzt sie am nebenberuflichen Studium, dass sie am Samstag einen „Sozialassi-Tag“ macht, „wo ich wirklich überhaupt niemanden sehen muss.“[508]

Über die Beschäftigung mit der „Einzelkämpferin“ wird die Rolle von *territorialen Symbolen* deutlich. Das Studium findet in einem sehr privaten, fast intimen Rahmen statt – es ist kein Zufall, dass die Studierende sich in Videoaufnahmen und in Vorlesungen offenkundig auf dem Sofa und im Bett präsentiert. Das Dilemma besteht einerseits in der temporären Öffnung des privaten Raumes in den virtuellen Raum und andererseits im stark ausgeprägten Autarkiestreben. Das *Dilemma* zwischen territorialer und organisationaler Dimension wird in diesem Fall besonders deutlich.

Insbesondere die Eigendynamik von halbformalen bzw. halbprivaten Räumen betont die Theoriebildung zum selbstbestimmten Lernen[509] als denzentralen Motor von Aneignungsprozessen, da hier Themen neben dem offiziellen Vorlesungsgeschehen („Pull“) diskutiert werden und damit eine mehrdimensionale Einbettung der Lerngegenstände geschieht. Auf diesen Nebenschauplätzen äußern sich in der Studieneingangsphase in den Kategorien *Experimentieren und Spielen* Erfahrungsmomente, in denen die Lernenden den Mut fassen, ihr gestalterisches Selbstkonzept durch eigene Handlungen, mithin künstlerische Experimente[510] zu erweitern („Push“). Solcherlei Situationen meint eine „andragogische Praxeologie“[511], die eine gemeinsame und betont praktische Auseinandersetzung mit Wissen über Lernaufgaben vorschlägt. Dies macht das Denk- und Selbstkonzept der Andragogik als lehrpraktisches Paradigma der Erwachsenenbildung in Abgrenzung zur Pädagogik der Kinder- und Jugendschule. Andragogisches Handeln wird als Form des sozialen Handelns verstanden, das „sich immer am Handeln anderer orientiert“[512]. Durch die *Orientierung an den Peers* erweist sich die Schlüsselkategorie der Sichtbarkeit mit dem gestalterischen Werk im Zentrum erneut als *intermediales Prinzip virtueller Gruppenkohäsion.*

Zeitliche Studienorganisation

Die quantitative Befragung[513] zeigt eine deutlich hohe Studienbelastung bei den zu 90 % in Teil- oder Vollzeit beruflich tätigen

506 Vgl. ebd.
507 Vgl. Transkript 4-2, Abs. 5.
508 Ebd.
509 Vgl. Wenger 1998, Faulstich 2002.
510 Vgl. Transkript 3-1, Abs. 3; 6-1, Abs. 8.
511 Vgl. Faulstich 2002, S. 5.
512 Ebd., S. 5.
513 Vgl. Anhang 6.

Studierenden. Diese Zeiten haben eine deutliche Kulmination[514] in den Zeiten nach der beruflichen Tätigkeit zwischen 16 Uhr und 22 Uhr. Ebenfalls wird der Sonntagnachmittag für das Studium benutzt. 80 % der Studierenden investieren – zusätzlich zu den Präsenzzeiten – zwischen 10 und 18 Wochenstunden in ihr Studium. Das Maximum[515] wird mit 30 Stunden angegeben, was naturgemäß vor den Abgaben der Projektarbeiten liegt.

Aus diesen Zeiten wird ersichtlich, dass die Studierenden ihre familiären Verpflichtungen sowie die klassische Freizeitgestaltung reduzieren müssen, um das Studium leisten zu können. Die überraschend hohe Zeitinvestition deutet auf eine intensive Projektarbeit hin, die durch eine intensive Kommunikation mit Kommilitonen geprägt ist. Aufgrund der Länge von durchschnittlich 15 Wochenstunden ist anzunehmen, dass die Studierenden zahlreiche *gestalterische Experimente* unternehmen und in gescheiterten Versuchen viel Zeit brauchen.

Dies wiederum bestätigt die Suche nach den Spannungserfahrungen im gestalterischen Fernstudium: Diese Spannung verschaffen sich die Studierenden in selbstorganisierten Gestaltungsprozessen und offenkundig ohne Impulse der Lehrpersonen. Diese Spannung halten sie in der Situation des Selbststudiums aus; sie löst sich in den Projektaufgaben. Diese Tendenz des Lernhandelns hat ihren Beginn nach dem ersten Studienjahr und intensiviert sich zum Ende des dritten Studienjahres bzw. zum Studienende.

514 Ebd., Frage 8.1.

515 Ebd., Frage 8.2.

Identitätsbildung im gestalterischen Fernstudium

Kapitel 4.6

Als Vorbemerkung möchte ich die zentrale Rolle der *personalen* Entwicklung innerhalb der Designdidaktik begründen. Zentral ist sie in dem Sinn, dass sich die hier untersuchten Wirkungszusammenhänge auf dieser Ebene überlagern. Die Designdidaktik hat in den formalen und instrumentellen Kompetenzen der gestalterischen Arbeit ihren Zielfokus und betrachtet meist nur implizit die personale Entwicklung. Designdidaktik „beschreibt die planvolle Interaktion von Lehrpersonen und Lernenden zur Entwicklung der beiderseitigen Sozial-, Sach- und Selbstkompetenzen“[516]. In der folgenden Ausführung soll deutlich werden, dass die *Selbstkompetenz* der Ausgangspunkt für jegliche Sach- und Sozialkompetenz ist und im gestalterischen Fernstudium funktional zentral sein muss.

Die Informanten äußern in der ersten Gesprächssequenz eine intuitive Ahnung davon, dass ihre gestalterische Entwicklung auf der Ebene individueller Zusammenhänge liege und weniger auf dem Einüben von formalen Grundlagen, gestalterischen Elementarzusammenhängen oder Fragen der Softwarebedienung.[517] Die personale Entwicklung ist der eigentliche motivierende Faktor in der Gestaltung: Das Medium und die damit einhergehende Form der gestalterischen Äußerung ergibt sich aus der persönlichen Wahrnehmungsfähigkeit und vergleichsweise einfach erlernbaren Fähigkeiten der gestalterischen Darstellung. Insofern zeigt sich im Selbststudium der Designstudenten die Ambition zur gestalterischen Entwicklung deutlich, wenn man die Normalität eines Präsenzstudiums mit seinen stärker homogenisierenden Wirkungen als Vergleich gegenüberstellt. Denn die Wege, wie ein Studierender den didaktischen Rahmen mit Lösungsansätzen füllt, sind im hohen Maße mit seiner Motivation und mit seinem Einfallsreichtum verbunden, diese Herausforderung eines nebenberuflichen Studiums zu bewältigen. Die *raumzeitliche Isolation* des Lernenden im nebenberuflichen Studium kann aus dieser Perspektive die einzelnen Faktoren des Lernhandelns stärker separieren, weil im Kontrast mit der Normalität des Präsenzstudiums die direkte Einflussnahme des Lehrenden einen geringeren Einfluss auf das Lernhandeln hat. Aus dieser Beobachtung heraus sind die personalen Bedingungen der gestalterischen Kompetenzentwicklung eine theoretische Zentralität. Die Beobachtungen zeigen, dass die personale Entwicklung die zentrale Zielgröße sein muss, damit auch eine gestalterische Kompetenzentwicklung nachhaltig ist.

In der Kontrastierung mit der Normalität von Lernbeziehungen in physischen Lernräumen ist die hoch interaktive *Kooperation* zwischen Tutor und Lernendem die traditionelle Auffassung. Diese Kooperation zwischen Tutor und Lernendem hat Strauss 1968[518] als „Training“ bezeichnet. Der Tutor versetze den Lernenden „in Situationen, die bestimmte Reaktionen aus ihm herausholen sollen.“[519].

516 Schreurer 2016, S. 84.

517 Vgl. Transkript 8-1, Abs. 4.

518 Schreurer 2016, S. 117–126.

519 Ebd., S. 119.

Dieses Manöver ist ein Verleihen von neuen Identitätsaspekten, indem etwa der Tutor den Lernenden eine Situation bewusst erleben lässt, um eine Lernerfahrung eintreten zu lassen. Die normativen Muster dieses pädagogischen Handlungsrepertoires sehen vor, dass der Tutor durch verschiedene Manöver die Entwicklung des Lernenden begleitet: Der Tutor müsse dem Lernenden etwas „zutrauen und laufen lassen“[520].

Die Kategorien räumliche und zeitliche Nähe sind in den Konzepten von Strauss und Dewey Prämissen, die sich in virtuellen Kontexten wandeln. Der grundsätzliche Vorgang der Identitätsaneignung im realen wie im virtuellen Setting bleibt in dem Punkt gleich, dass der Tutor die Rahmenbedingungen schaffen muss, innerhalb derer das Subjekt seinen Identitätswandel durch nicht intendierte Erfahrung[521] eigenaktiv *bemerken* kann. Diese Wendepunkte[522] machen „Indikatoren für Entwicklungen als Einordnung und Erkennen notwendig“[523]. Indikatoren sind in traditionellen Bildungsinstitutionen formalisiert: Die Lernenden erfahren ihre Entwicklung im Durchlaufen von Semestern, in Transformationen symbolischer Art und nicht zuletzt in der akademischen Statuspassage und dessen Habitus in Form eines Hochschulabschlusses.[524] Insofern gibt es explizite Indikatoren für das Erkennen von Wendepunkten in institutionalisierten Kontexten. In *innerlichen* Vorgängen – und diese sind für die Forschungsfrage der personalen Kriterien relevant – ist ein theoretischer Exkurs in Theorien schöpferischer Prozesse erhellend:

Wie in Kapitel 2 ausführlich dargestellt, betonen Strauss und Waldenfels in der Identitätsentwicklung das *unwillkürliche Erkennen* eben jenes Wandels. Im Unterschied zu Dewey arbeitet Strauss die streckenweise sehr aktive Rolle des Tutors heraus, während Dewey[525] das Unwillkürliche und das „Getroffensein“ dieses Vorgangs betont. Die Kernideen unterscheiden sich demnach darin, dass Dewey eine geradezu *automatische* Konstruktion von Identität annimmt, der Strauss eine *soziale* Konstruktion über die aktive Rolle des Trainers entgegenstellt. Beide Vorgänge, das unwillkürliche Getroffensein bei Dewey und die soziale Konstruktion bei Strauss sind in der Distanz der virtuellen Fernlehre nur *indirekt* didaktisch operationalisierbar. Daher führe ich im Folgenden den notwendigen und von der Lehrperson herzustellenden Zusammenhang von Identität und intrinsisch motivierter Reflexion aus.

Identität und Reflexion im gestalterischen Fernstudium

Für diesen Zusammenhang ist die empirische Voraussetzung, dass sich die pragmatistische Denkweise der Eigenverantwortlichkeit[526] und die damit einhergehende Notwendigkeit zur Eigenaktivität im virtuellen Lernkontext[527] als Schlüsselkategorie in den verbalen Daten manifestiert. Es zeigt sich im horizontalen Fallvergleich, dass die Studierenden die Rahmenbedingungen im Sinne der Selbstsorge für ihr eigenes Leben herstellen. Gleichzeitig spannt die fehlende physische Nähe ein Handlungsfeld für die virtuelle Didaktik auf, die für das Verstehen der Identitätskonstruktion einer weiteren Diskursivierung bedarf.

Über die Technik des Dimensionalisierens nach der Methodik der qualitativen Sozialforschung nach Strauss[528] beobachte ich in den Daten folgende Bedingungen, Interaktionen, Taktiken und Konsequenzen zur Konstruktion von Identität. Bezogen auf die symbolische Interaktion mit den Kommilitonen sind in den verbalen Daten folgende Dimensionen sichtbar:

520 Ebd., S. 120, 121.
521 Dewey 1988, S. 33.
522 Strauss 1968, S. 100.
523 Ebd.
524 Vgl. Strauss 1968, S. 101 sowie Transkripte a-1, Abs. 6; 3-1, Abs. 4.
525 Dewey 1988, S. 33.
526 Ebd., S. 62.
527 Transkript 3-1, Abs. 6.
528 Strauss 1998, S. 57.

Bedingung	Interaktion	Taktik	Konsequenz
Es gibt ein gegenseitiges Interesse innerhalb der virtuellen Lerngruppe.	Austausch und Anerkennen von Entwicklungen, die in das gegenseitige Selbst- und Fremdbild einwirken.	Es werden Werke sichtbar gemacht und es ist ein reziprokes Registrieren von Ideen beobachtbar.	Es entsteht mit dem Gruppengefühl eine Solidarität. Der Lernende wird Teil einer virtuellen Gemeinschaft.

Tabelle 8: Dimensionen der Identitätskonstruktion des Lernhandelns im gestalterischen Fernstudium

In der symbolischen Interaktion des Lernenden mit dem Lehrenden ergeben sich in den verbalen Daten folgende Dimensionen:

Bedingung	Interaktion	Taktik	Konsequenz
Der Lernende vertraut auf die Vogelperspektive des Tutors.	Der Lehrende traut zu, provoziert und verleiht eine testweise Identität.	Sichtbarmachen bzw. Sichtbarkeit von Werken als Indizes einer sich entwickelnden Identität.	Reflektiert auf einer Metaebene und eignet sich den jeweiligen Identitätsaspekt an. Der Lernende vollzieht eine Statuspassage.

Tabelle 9: Dimensionen der Identitätskonstruktion des Lehrhandelns im gestalterischen Fernstudium

Relevant für die Thematik dieser Studie ist: Die Konstruktion von Identität ist losgelöst von den traditionellen expliziten Indikatoren eines Präsenzstudiums. Die Studierenden vollziehen die Statuspassagen und damit die Aneignung von Identität auf Basis eigener Reflexion. Auf Basis dieses Befundes kann man den Erweiterungsschluss ziehen, dass die *Reflexion* eine Schlüsselkategorie des gestalterischen Fernstudiums darstellt.

Zusammen mit der bereits herausgearbeiteten Schlüsselkategorie der *Sichtbarkeit* ist die Identität als Prozess spezifisch in virtuellen gestalterischen Studiengängen ein zentrales Konzept. Die Kriterien einer Betrachtung können sich hierbei nur über die Sichtbarkeit von gestalterischen Zwischenergebnissen ergeben, da die Kontakte innerhalb der Studierenden wegen der räumlich-medialen Grenzen hochschwellig sind. Insofern gibt es im Kriterium der Sichtbarkeit keine Zufälligkeiten, sondern diese wird[529] bewusst hergestellt, um eine Wirkung zu entfalten. Diese Wirkung beabsichtigt explizit die Statuspassage, da die Studierenden jenen Wandel in der Identität über das Studium vollziehen werden. Dieser bezieht sich nicht auf die leicht sichtbar zu machende innerfachliche Qualifikation, sondern auf die implizit visualisierbaren gestalterischen und damit *personellen Veränderungen.*

In der Erörterung des Zusammenhangs von Identität und Reflexion möchte ich ein einleitendes Zitat wiedergeben, in dem die Anforderungen der gestellten Aufgaben zum instrumentellen *Experimentieren* führen:

> *„Im Darstellen hatten wir ja nie so wirklich ganz klare, strikte Vorgaben ‚Sie müssen jetzt das und das zeichnen'. […] Wir konnten uns auch wirklich selber aussuchen, oder selber einen Fokus legen auf die Techniken, die wir gut können. […] Und auch da war es so, dass man natürlich durch das Feedback, das man bekommen hat und aber auch durch die Sachen, die man von den anderen Kommilitonen gesehen hat […], inspiriert wurde."*[530]

In der horizontalen Kontrastierung der Transkripte[531] kann man drei unterschiedliche Faktoren ausmachen, die in dieser Situation wirken:

1. Einerseits die Notwendigkeit, die über das Curriculum spezifizierten Fachgebiete und damit künstlerischen Darstellungsweisen erarbeiten zu müssen.
2. Auf der zweiten Ebene wirkt der berufspraktisch argumentierte Wunsch, bestimmte Techniken aus dem mediengestalterischen Kontext selbst ausüben zu wollen.
3. Auf der dritten Ebene wirkt der Impuls der Dozentin, zum Zeichnen motivieren zu können.

529 Vgl. Transkript 1-1, Abs. 10.
530 Transkript 8-1, Abs. 8.
531 Transkripte 5-1, Abs. 7; 1-1, Abs. 12; 3-1, Abs. 22.

Im Ergebnis schildern die Probanden eine positiv wahrgenommene *Freude* an der gestalterischen Ausübung der neu erlernten Technik. Im Zusammenhang mit diesem spezifischen Fall eines kalten Qualifizierungswunsches (ausgeführt im Konzept der Studieneingangsphase[532]) spielt das Selbstbild in dieser Wahrnehmung keine Rolle, sondern stärker die Interaktion mit dem didaktischen Rahmen der Veranstaltung, insbesondere mit der Lehrperson. Gleichzeitig ist zu erkennen, dass das Zutrauen[533], eine neue Technik zu erlernen, ein zentraler Beweggrund für die Probandin ist, sich mit einer *Neugierde* mit einer neuen Technik zu beschäftigen. In der Reflexion dieser Lernprozesse sei sie dann positiv bestärkt – was sich darin ausdrückt, dass sie deswegen auch auf die eigene Leistung, Lernleistung stolz ist, und dieses Lernen für sie nachhaltiger ist.[534] In den Daten ist zu lesen, dass die Interaktion mit der Dozentin sowie das *gegenseitige Sichtbarmachen* der sozialen Gruppe dabei eine Rolle spielt.

Identität und Selbst

Relevant im Rahmen der Forschungsfragen sind diese beiden Begriffe Identität und Selbst, weil der Studierende im Absolvieren des Studienprogramms seine Identität entwickelt. Dieser Identitätserwerb geschieht auf Basis eines Selbstbildes, das im Verlauf des Studiums über das soziale Lernen mit dem Fremdbild in eine Beziehung tritt. In den bisher vorgestellten Theoriekonzepten habe ich den Zusammenhang zwischen der Sozialisation in virtuellen Gruppen und der Veränderung des Selbstbildes ausgeführt: Durch die Anerkennung der Gruppe über die Tatsache, Art und Umfang einer schöpferischen Leistung gewinnt das Subjekt im Laufe der Studieneingangsphase seine neue Identität als Designstudierender und vollzieht über diese soziale Dynamik eine Statuspassage.

532 Kapitel 5.1.
533 Strauss 1968, S. 117–126.
534 Vgl. Transkript 8-1, Abs. 4.

In der Theoriebildung[535] beziehen sich diese Überlegungen sehr stark auf die Sozialisation in medialen Kontexten. Die beiden Autoren arbeiten die *Konstruktion der Identität* im virtuellen Kontext in der Abgrenzung von traditionellen Milieus heraus und beziehen diese auf Bereiche der Freizeitgestaltung, etwa die Online-Spiele, sowie die allgemeine Internetkultur. Zum Gebrauch des Terminus *Identität* ist vorausschickend anzumerken, dass die Identität im sozialpsychologischen Sinne verstanden wird, nämlich dass diese keine unverrückbare und festgelegte Größe sei, sondern insbesondere im Kontext der Medienwelten über eine hohe Eigenleistung konstruiert wird. Diese konzeptionelle Prämisse ist aus den Theoriebildungen zur Mediensozialisation im Kontext der Internetnutzung entnommen, die eine Mehrdimensionalität und Multimodalität der Identitäten über eine symbolische Interaktion mit Sinnangeboten aus dem Internet konstatieren.[536] Nach dieser Beobachtung ist die Lebenswelt zum großen Teil auch eine Medienwelt,[537] und die modernen Subjekte konstruieren patchworkartig Identitäten, die sie als Sinnangebote in virtuellen Welten vorfinden.[538]

In diesem Zusammenhang nimmt ein virtueller Gestaltungsstudiengang eine Zwischenstellung ein: Einerseits ist er kein freies Angebot auf einem Markt von Sinnangeboten, da er die Identitätsaspekte nicht frei formuliert, sondern diese in ein Curriculum einbettet, das auf einen formalen Qualifikationsstatus hin ausgerichtet ist. Andererseits ist in den Daten lesbar, dass es eine zentrale Funktion der Sichtbarkeit schöpferischer Prozesse gibt, über die die Subjekte sich gegenseitig beobachten und als Teil einer sozialen Gemeinschaft erkennen. Insofern prägt die *symbolische Interaktion* innerhalb der sozialen Lerngruppe über ein externes Feedback

535 Ganguin und Sander 2008, S. 425.
536 Ebd., S. 424 f.
537 Vgl. Baacke, Sander, Vollbrecht 1991.
538 Ebd.

die Identität des Lernenden aus. In diesem Spannungsfeld ist der Begriff der *Identität* zu sehen, dass es sich erstens um ein generelles Identitätsfragment eines beständigen Selbstprojektes handelt, zu dem ein Studium seinen Teil beiträgt. Und dass andererseits das virtuelle Studium als Sozialraum ein Fraktal eines größeren medialen Ökosystems[539] ist.

Über das Verwiesensein auf eine soziale Struktur beim Erwerb einer neuen Identität hat auch Strauss bei der Rolle des Trainers hingewiesen: Der Trainer bringt im Verlauf der Lernbeziehung den Lernenden an einen sogenannten „kritischen Punkt“[540], an dem er die neue Identität versuchsweise verleiht. Infolge dieses Verleihungsaktes muss der Lernende eine neue Verhaltensweise zeigen, die der Trainer als neu reflektiert und als Lernerfolg widerspiegelt.[541] Diese Rollenfunktion des Lehrenden ist in den Daten nicht unbedingt als hauptsächlicher Faktor sichtbar, vielmehr weisen die Studierenden auf die wichtige Rolle der Kommilitonen hin, die einen *latent* im Kommilitonen schlummernden künstlerischen Aspekt erkennen und diesen als Fremdbild widerspiegeln. Über dieses Erkennen und symbolische Kommunizieren nimmt der Lernende diese neue Identität an. Gleichwohl ist der Lehrende in diesem Vorgang ein Impulsgeber für Techniken und Methoden, der *Identitätswandel selbst ist jedoch ein sozialer Prozess innerhalb der Lerngruppe* und deren Kommunikation.

Wie in der Kategorie der Sichtbarkeit ausgeführt, spielt dabei die aktive Sichtbarmachung von Produkten dieser Entwicklung in den sozialen Medien eine zentrale Rolle beim Erkennen eines neuen Fremdbildes. Im Spannungsfeld von Identität und Selbstbild führt Hayde aus, wie eine künstlerische Identität auf eine gesellschaftliche Rolle verwiesen ist.[542] Die Identität sei dynamischer

539 Vgl. Kerres 2017.
540 Strauss 1968, S. 121.
541 Vgl. ebd.
542 Hyde 2008, S. 232.

und flexibler als der Begriff des *Selbst*, den er als etwas körperlich Eingeschriebenes modelliert. Im Gegensatz zum Selbst stellt er die Identität als etwas gesellschaftlich Konstruiertes dar.[543] In den narrativen Interviews findet sich dieser Vorgang der sozialen *Dynamik im Identitätsbegriff* in den Daten ebenfalls als Gruppenprozess wieder. In diesem Zusammenhang ist eine Parallelität zu finden in den Modellen schöpferischer Prozesse, die den Begriff des Selbst (ohne diesen explizit zu benutzen) ins Zentrum der Betrachtungen stellen. Auf der Ebene des Selbst spielen sich die künstlerischen Ideen ab, weil sie als überwiegend unbewusste Prozesse modelliert werden: „Das Getroffensein erzeugt rückwirkend seine Geschichte, es strahlt auf das Vergangene zurück.“[544] In der theoretischen Betrachtungsweise sind Entwicklungen in der Dimension des Selbstbildes im Vergleich zu Entwicklungen der Identität zwar träger, aber nachhaltiger, weil sie die Ganzheitlichkeit der Person verändern. Demgegenüber wirkt eine Veränderung auf der Dimension der Identität in einem kleineren Rahmen. Sind bei den Entwicklungen des Selbstbildes in erster Linie intrinsische Vorgänge gemeint, so haben extrinsische Faktoren wie Sozialprozesse innerhalb der Lerngruppen bei der Entwicklung der Identität als soziale Konstruktion eine größere Rolle.

Bezogen auf die Forschungsfragen möchte ich resümieren: Die Auswirkung einer künstlerischen Ausdrucksfähigkeit ist auf das Selbstbild wirksam und damit langfristig. Dieser Vorgang ist im Kern ein *intrinsischer* Vorgang. Demgegenüber ist der externe Faktor beim Erwerb von Identität über die Gruppe wesentlich. Diesen Zusammenhang möchte ich weiterführen und so interpretieren, dass die Veränderungen im Selbst im Grunde kein Gegenstand eines Studienprogrammes sein können, da diese intrinsisch verändert werden müssen – und zwar *vom Subjekt selbst.* Als Metaebene für diese Veränderung steht jedoch die Identität als soziale

543 Vgl. ebd.
544 Waldenfels 2002, S. 58.

Konstruktion im Mittelpunkt des Lehrhandelns, um die Rahmenbedingungen für den Erwerb dieses sozialen Rollenaspekts als Gestalter zu erwerben. Daraus wiederum ergibt sich die designdidaktische Forderung an Lehrkonzepte, diese reflexive Ebene systematisch zu öffnen.

Damit eröffnet sich eine Dialektik von der intrinsischen Ebene des *Selbst* und der extrinsischen Ebene der über das Curriculum konstatierten *Lernziele*. Dieses Spannungsfeld möchte ich im nächsten Absatz ausführen.

Identität und Lernziele

Über das Ausgeführte wird deutlich, dass Identität eine im didaktischen Rahmen zu operationalisierende Zielgröße ist. Der Begriff der Identität ist in diesem Zusammenhang zu schillernd und vieldimensional, als dass er direkt übertragbar wäre in eine didaktische Operationalisierung. Wie bereits ausgeführt, stammt der Begriff im Rahmen dieser Studie aus den Daten, da die Studierenden über die Lernhandlungen neue Identitätsaspekte gewinnen[545].

> *Interviewer: „Und diese Erkenntnis, wofür das alles dient, ist das alles quasi dann beim Lösen dieser Aufgaben entstanden?“ Informantin 8: „Ja. Also wahrscheinlich nicht mal beim Lösen der [...] Aufgabe, sondern glaube ich viel mehr [...] im Semantikunterricht. Weil da wir ja klare Vorgaben bekommen hatten. Wie hat ein Logo auszusehen? Was soll es aussagen? Wie kommt man dahin? Welche Methoden gibt es?“*[546]

Die neuen Identitätsaspekte sind von den Studierenden in erster Linie in Form von neuen Kompetenzen beschrieben worden. Dieser Vorgang deckt sich mit Konzeptionen aus der Sozialpsychologie, die die Identität ebenfalls als extern Erworbenes modellieren. In diesem Zusammenhang bestätigt Hyde, wie spezifisch die künstlerische Identität in Abgrenzung zum Selbstbild über *Erfahrungen* gebildet wird.[547] In diesem Zusammenhang gibt es eine Übereinstimmung in den gleichermaßen einschlägigen Konzeptionen der künstlerischen Kompetenzentwicklung bei Dewey und Waldenfels. Es ist in den Daten sichtbar, wie die Studierenden auf ein Lernziel verweisen, da sie dieses Lernziel als neuen Aspekt ihrer gestalterischen Kompetenz auffächern wollen. Deshalb müssen Lernziele für eine Zugänglichkeit eine Kombination von personalen wie fachlichen Kompetenzen formulieren. Nur dann ist es dem Lernenden möglich, in einem räumlich und sozial vergleichsweise isolierten Lernvorgang die leitende Funktion eines *subjektiv bedeutsamen Entwicklungszieles* wahrzunehmen.

Dieser Erweiterungsschluss von dem Begriff der Identität auf die Lernziele ist in den Daten darin gegründet, dass die Studierenden einen Schlüsselmoment darin sehen, inwiefern ein zunächst theoretisches und abstraktes Aufgabengebiet in eine berufspraktische Herausforderung hineinwirkt. Diese Erkenntnis schafft die Motivation, einen Erfindungsreichtum auf dem Weg der Zielerreichung zu entwickeln. Dies ist dann gegeben, wenn der Lernende in Schlüsselmomenten eine Grenzerweiterung[548] des didaktischen Systems in die berufspraktische oder gar existenzielle Sphäre bemerkt.[549]

545 Vgl. Transkript 8-1, Abs. 24.

546 Ebd.

547 Hyde 2008, S. 232.

548 Ich beziehe mich auf In-vivo-Äußerungen wie bspw.: „[...] [...]merkt man es dann umso mehr, dass eben auch [.] in diesem Studium versucht wird, eben einfach auch [.] diese Praxis mit [.] einzubinden und nicht eben nur [.] zu lernen: Wie ist etwas, sondern eben auch einen tatsächlichen Kunden vor [.] vor Augen zu haben, für den man etwas tut.“ Transkript 1-1, Abs. 22-25.

549 Vgl. ebd.

Quantitative Validation des Lernhandelns der ersten Studienhälfte

Kapitel 4.7

Zusätzlich zur theoretischen Triangulation der narrativen Daten und deren Interpretation validierte[550] ich die Hypothesen über eine quantitative Befragung.[551] In der Fragenkategorie der Studienmotivation stimmen 70 % der Befragten der „Entfaltung des gestalterischen Interesses“[552] deutlich zu. Mit dem Befund von ca. 60 % Zustimmung zu der Aussage, das Studium diene in erster Linie der

550 Die Fragenkategorie 1 prüft die aus den verbalen Daten gebildeten Hypothesen über den Grad ihrer Zustimmung bzw. Ablehnung. Die spezifischen Hypothesen der Fragenkategorie 2 sind die wahrgenommenen Bedeutsamkeiten der Wissensressourcen. Die Fragenkategorie 3 interessiert sich für die Einschätzung sozialer Prozesse im Designlernen. In den Fragenkategorien 4 bis 7 trenne ich die Befragten in Studienjahre – dort prüfe ich die dort gebildeten Schlüsselkategorien. Diese Technik der „diskursiven Validation“ geht auf die methodische Konzeption nach Atteslander (Atteslander 2006, S. 98) zurück. Die Fragenkategorie 8 fragt nach der organisationalen und zeitlichen Studienorganisation sowie nach den demografischen Daten der Befragten.

551 16.7.–2.9.2018 antworteten 70 von 450 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, was zu 68 gültigen Datensätzen führte. Davon waren 82 % weibliche und 18 % männliche Teilnehmer. 48 % arbeiteten in Teilzeit, 38 % in Vollzeit, der Rest von 14 % war in der Ausbildung, in der Erziehungszeit oder nicht erwerbstätig. Die Verteilung der Antworten entfiel mit 24 % auf das erste Studienjahr, mit 30 % auf das zweite Studienjahr und mit 46 % auf das dritte Studienjahr.

552 Vgl. Anhang 6, Frage 1.1.

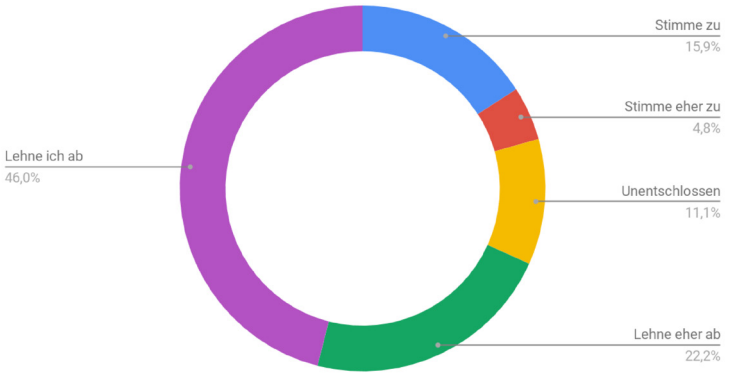


Abbildung 9: Anteil der Zustimmung/Ablehnung zur Aussage „Ich habe früher in meiner Laufbahn eine falsche berufliche Wahl getroffen. Mit dem nebenberuflichen Designstudium korrigiere ich das.“ Vgl. Frage 1.3, Anhangband 1. Basis: 63 Antworten.

beruflichen Entwicklung,[553] kann auf eine hohe Passung der individuellen Entwicklung im Studium auf die jeweiligen beruflichen Herausforderungen interpretiert werden – zu fast 90 % arbeiten die Befragten in Voll- oder Teilzeit, zudem zu 80 % in Medienberufen. Daraus spricht eine hohe intrinsische Motivation zum Studium, zumal dies in den narrativen Daten besonders betont wird; das Studium habe eine hohe Affinität zu den persönlichen Interessen und Neigungen und wird auch aus dem beruflichen Qualifikationsbedarf als sinnvoll, effektiv wie auch effizient wahrgenommen. Diese Interpretation wird in den Antworten aus dem zweiten Studienjahr gestützt: Ca. 70 % der Befragten im zweiten Studienjahr stimmen der Aussage zu, sich „als Person“[554] verändert zu haben, was sich im ersten Studienjahr erst mit einer unentschiedenen Zu- oder Ablehnung zu der Aussage „einer grundsätzlich veränderten Wahrnehmung“[555] ankündigt.

553 Vgl. ebd., Frage 1.2.

554 Vgl. ebd., Frage 6.4.

555 Vgl. ebd., Frage 5.1.

Rang	Art	Prozent	Einschätzung
1	Tutorien	70 %	sehr wichtig
2	Dozentenimpulse	70 %	sehr wichtig
3	Kommilitonen	65 %	sehr wichtig
4	Vorlesungen	60 %	wichtig
5	Videotutorials, YouTube	50 %	wichtig
6	Studienhefte	40 %	eher unwichtig
7	Fachbücher	30 %	eher unwichtig

Tabelle 10: Wahrgenommene Bedeutsamkeit der Wissensressourcen, Datenbasis: 63 Antworten

Die Echtzeitformate der Tutorien, der darin stattfindenden Dozentenimpulse und die Vorlesungstermine zeigen, dass es ein Bedürfnis nach persönlichem Austausch gibt; am wenigsten bedeutsam werden die Studienhefte und Fachbücher eingeschätzt. Diese Erkenntnis kann dahingehend ausgelegt werden, dass die individuelle Kompetenzentwicklung im Selbststudium eine stärker *interaktiv strukturierte tutorielle Begleitung* benötigt und die allgemeine Repräsentation von Wissen über Studienhefte nicht optimal für diesen Lernprozess geeignet ist: Es zeigt sich, dass spezifische, handlungspraktisch relevante Ressourcen aus dem jeweiligen Projektkontext aufgesucht und bevorzugt werden. Deren *Relevanz* beweist sich dann in der gestalterischen Anwendbarkeit. In dieser Interpretation wird deutlich belegt, dass die Aneignung der Gestaltungskompetenz in den hybriden Ateliers über die *kommunikative Konstruktion* verläuft.

Das sensibilisierende Konzept der kommunikativen Konstruktion der Gestaltungskompetenz deckt sich mit der Äußerung, dass drei Viertel der Studierenden die gestalterische Entwicklung der Kommilitonen in Vorlesungen und Tutorials mitverfolgt[556] und im Dozentenfeedback[557] eine Bedeutsamkeit für den eigenen Lernprozess sieht. Hier interpretiere ich, dass das Lernangebot der Gestal-

556 Vgl. ebd., Frage 3.2.

557 Vgl. ebd., Frage 3.3.

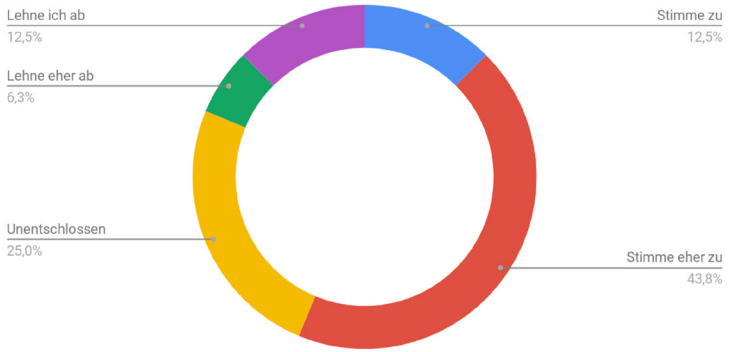


Abbildung 10: Anteil der Zustimmung/Ablehnung zur Aussage „Mein soziales Umfeld (Familie, Kollegen, Freunde) nimmt über meine sozialen Medien wahr, dass ich mich zur Zeit sehr stark mit Grafik-Design beschäftige." Vgl. Frage 5.3, Anhangband 1. Basis: 16 Antworten.

tungsprojekte auf die kommunikative Aushandlung verwiesen ist; das ist insbesondere darin begründet, da die Projektarbeit in hybriden Ateliers auf die *Zertifizierung* von Entwicklungsprozessen angewiesen ist. Diese Zertifizierung ist naturgemäß auf den Einzelfall bezogenen und kann auf allgemeiner Ebene (z. B. Fachliteratur) nicht geklärt werden. Insofern ergibt sich entlang des Projekthandelns eine absteigende Relevanz von individueller Echtzeitkommunikation der Tutorials bis hin zu generalisiertem Wissen in der Fachliteratur und den Studienheften. Diese Einschätzung betrifft auch die ebenfalls generalisierenden Bewegtbild- und Online-Medien.

Die quantitative Befragung sah eine Aufteilung der Befragten in die Studienjahre vor. Dies offenbarte unterschiedliche Entwicklungsstände der Studienmentalität: Es finden sich im ersten Studienjahr manifeste Widersprüche in den Nennungen.[558] Im Anschluss an diesen Widerspruch wird ebenfalls die durch Kommunikation und Interaktion in den sozialen Medien konstituierte

558 30 % der Befragten lehnen zwar die Aussage der veränderten ästhetischen Wahrnehmung ab, bestätigen aber mit 55 % Zustimmung die räumliche Umwidmung des häuslichen Studienumfelds. Vgl. ebd., Frage 5.1 und 5.2.

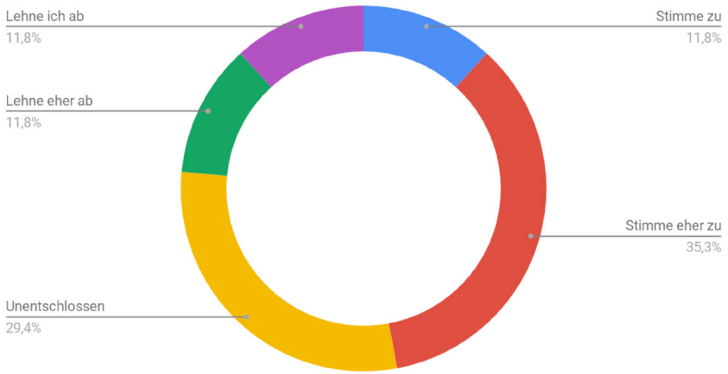


Abbildung 11: Anteil der Zustimmung/Ablehnung zur Aussage „Die Dozenten geben mir eine qualitative Rückmeldung über Lerneffekte, die ich außerhalb des Studiums (YouTube, Online-Tutorials) erworben habe." Vgl. Frage 6.2, Anhangband 1. Basis: 14 Antworten.

Statuspassage[559] mit über 50 % Zustimmung bestätigt. Die Hypothese zum inoffiziellen Studienstart[560] hat sich in der Befragung falsifiziert und deutet darauf hin, dass es eine zufällige Einzelfallhäufung in den narrativen Daten gibt.

Die Dynamik der Studienmentalität wird im zweiten Studienjahr in der Äußerung deutlich, dass es eine bestätigende Tendenz zur Aussage „Ich fühle mich als Teil meiner Kursgruppe und identifiziere mich mit meinen Kommilitonen"[561] gibt. Eine deutliche Zustimmung gibt es für die zertifizierende Funktion und damit die Hypothese der *gutachterlichen Rolle* des Lehrhandelns: Eine deutliche Mehrheit bestätigt die Bedeutsamkeit des Dozentenfeedbacks[562] zu Gestaltungskompetenzen, die außerhalb des Studiums über externe Ressourcen wie YouTube erworben wurden. Diese

559 Vgl. ebd., Frage 5.3.
560 Vgl. ebd., Frage 5.4.
561 Vgl. ebd., Frage 6.1.
562 Vgl. ebd., Frage 6.2.

Mentalität wird über die deutliche Zustimmung eines „tieferen Sinn des Studiums"[563] bestätigt.

Zusammenfassend zeigen die unterschiedlichen Entwicklungsstände im ersten und zweiten Studienjahr

- einerseits die Verifikation der Hypothesen zur Statuspassage und der zeiträumlichen Umwidmung der hybriden Ateliers und
- andererseits eine grundsätzliche Dynamik in der Mentalität gegenüber dem eigenen Studium.

563 Vgl. ebd., Frage 6.4.

Verdichtung der Entwicklungen im ersten und zweiten Studienjahr mit dem Ziel der taxonomischen Strukturierung

Kapitel 4.8

Die identitätsbildende Funktion der Lernprozesse stellt sich im zweiten Studienjahr als zentrale Beobachtung heraus. Diese Funktion soll daher Gegenstand des Kapitels sein. Die organisationale Rahmung der Lernprozesse möchte ich als Grundlage dieser Überlegung wählen, damit diese ihren Lebensweltbezug behalten. Auf die Deskription der Phänomene des Lernhandelns folgend möchte ich die Zusammenhänge mit dem Lehrhandeln herausarbeiten. In der Abgrenzung zum ersten Studienjahr stellen sich in der zweiten Interviewsequenz drei Themen als zentral heraus:

- Eine veränderte *Kommunikation* und *Organisation* innerhalb der Lerngruppe.[564] Diese Veränderung verändert auch die Wahrnehmung der Gruppe selbst.[565] In diesem Zusammenhang verringert sich die Sichtbarkeit der Lerngruppe, gleichzeitig steigt die Bedeutung der Primärwahrnehmung.[566]
- Die Frustrationserfahrung, gestalterische Aufgaben nicht mehr schwerpunktmäßig intuitiv lösen zu können[567]: Dies erzeugt eine generelle *Verunsicherung* darüber, in welchem großen Gesamtzusammenhang die globalen Lernziele des Studiums stehen.[568] Gleichzeitig steht die Studienentscheidung[569] als solche nicht zu Debatte.
- Über die fachliche Progression hinaus spielen *personale Herausforderungen* eine zentrale Rolle im zweiten Studienjahr. Im Kontext der gestalterischen Herausforderungen entstehen interaktive Wechselwirkungen zwischen der Identitätsbildung. Diese identitätsbildenden Interaktionen mit den Lehrpersonen bilden den Schwerpunkt der Konzeptbildung zum zweiten Studienjahr.

Die fachlich und sozial höhere Komplexität rückt die Primärwahrnehmung und die Konstruktion der Identität in den Fokus der Konzeptbildung. Ausgangspunkt soll eine Beschreibung der zentralen Phänomene im zweiten Studienjahr sein, die über eine theoretische Triangulation verallgemeinert werden. Am Ende des Kapitels sollen diese Modelle über Erweiterungsschlüsse als Fazit für das Lehrhandeln weitergeführt werden.

Veränderte Gruppeninteraktion der Gruppenbildung

In der Leitfragenkategorie der Kommunikation stellt sich eine Veränderung heraus. Im Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Studienjahr ist die Kommunikation in der Lerngruppe deutlich differenziert.[570] Es gibt eine Entwicklung[571] dahingehend, dass man „sehr genau überlegen muss, welches Thema auf wel-

564 Vgl. Transkript 5-2, Abs. 56.
565 Vgl. Transkript 3-2, Abs. 16.
566 Vgl. Transkript 3-2, Abs. 4.
567 Vgl. Transkripte 5-2; Abs. 88, 1-2, Abs. 76.
568 Vgl. ebd.; Transkript 5-2, Abs. 34.
569 Vgl. Transkripte 5-2, Abs. 14, 82; 1-2, Abs. 50.
570 Vgl. Transkript 1-2, Abs. 124.
571 Vgl. ebd.

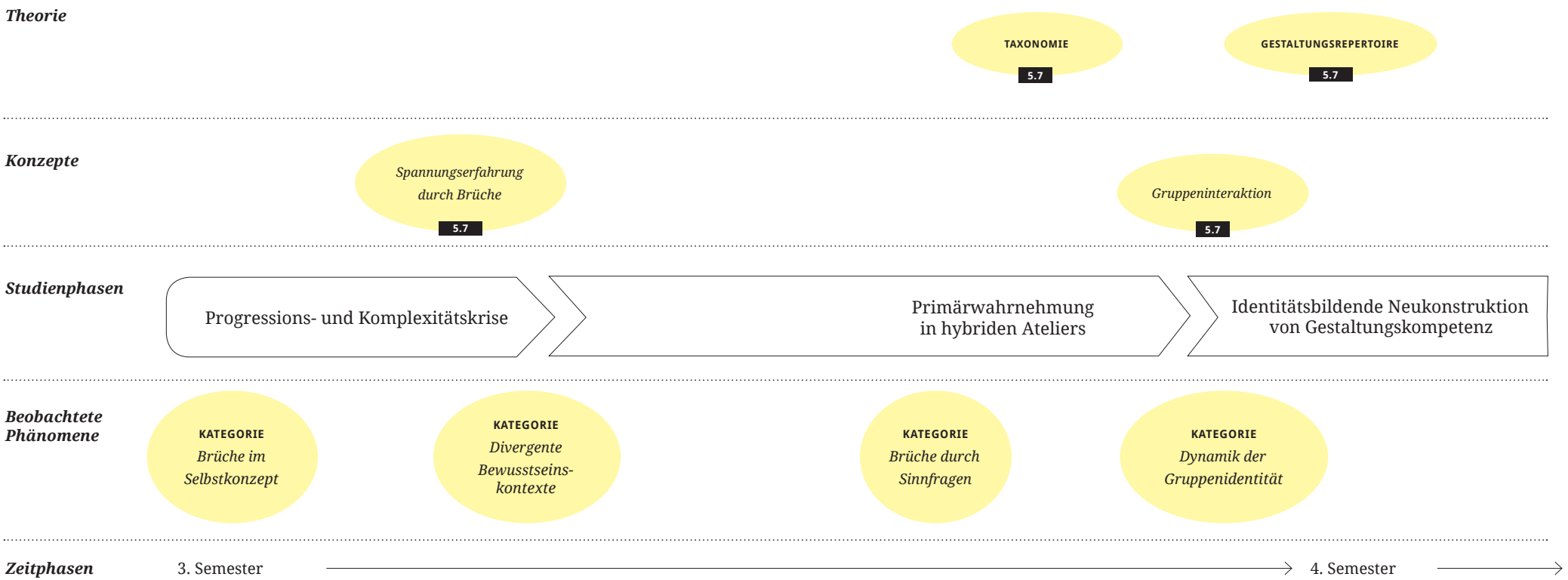


Abbildung 12: Phasenkonzept des zweiten Studienjahrs

chem Kanal geschrieben wird."[572] Die Gruppe hat sich in der Form entwickelt, dass vergangene, gegenwärtige und zukünftige Kontexte in der *sozialen Kommunikation* mitschwingen. Dies ist ein wesentliches Indiz für die weitere Differenzierung der sozialen Lerngruppe.

In der Konsequenz folgt daraus:

1. Die Rollen der einzelnen Akteure haben sich differenziert. In der Gruppenkommunikation schwingen die jeweilige Position, Meinung und damit Persönlichkeit mit. In diesem Punkt kann man von einer gemeinsamen Erfahrung sprechen, die in einer *gemeinsamen Geschichte* begründet ist.
2. Es ist von einer differenzierteren, kompetenten Mediennutzung die *Sprache*. Die Gruppenmitglieder haben gelernt, die jeweiligen Themen in den Adressierungen und den daraus folgenden technischen Kanälen zu unterscheiden, ebenso, dass in einem zu offenen Gebrauch der Kommunikation auch ein erhebliches soziales Risiko liegen kann. Im Um-

572 Ebd.

kehrschluss gibt es auch Gruppenmitglieder, die aufgrund ihres Schweigens eine Positionierung im Diskurs einnehmen. Auch dieser Zusammenhang weist auf eine deutliche *Differenzierung des Gruppengefüges* hin.

Zusammenfassend ist im Phasenvergleich des ersten und zweiten Studienjahrs eine deutlich reflektierte und differenzierte Benutzung der technischen Kommunikationskanäle zu beobachten. Diese Kommunikation übernimmt eine schwerpunktmäßig soziale Funktion, war sie im ersten Studienjahr doch stärker auf die fachliche Ebene und damit auf die Statuspassage der einzelnen Gruppenmitglieder bezogen. In der phasenweisen Betrachtung scheint sich die Kommunikation quantitativ zu verringern, wird aber gleichzeitig durch eine präzisere und feinere Wahrnehmung effizienter. Es bilden sich kleine Cliquen von 2–5 Lernpartnern[573] heraus. In diesen kleineren Gruppen werden die fachlichen und überfachlichen Bedürfnisse kommunikativ bearbeitet. Ein zwischenmenschlicher Austausch geschieht dann in Beziehungen, die exklusiv zwischen zwei Lernenden praktiziert werden.[574] Dieses Phänomen der *kommunikativen Fokussierung* deckt sich mit der Beobachtung des Forschenden,[575] dass Entwicklungsimpulse nur bedingt und bis zu einer gewissen Tiefe an eine größere Gruppierung adressierbar sind und ab einem bestimmten Punkt *direkt* – auch medientechnisch auf direktem Wege[576] – zu platzieren sind, um eine pädagogische Wirkung zu entfalten.

In der Fragenkategorie der internen und externen Wissensressourcen und insbesondere der Folgefrage, aus welchen Ressourcen die im zweiten Studienjahr gebildeten Kompetenzen stammen, gibt es Gewichtungen.[577] In der studentischen Wahrnehmung bewegen sich die Studienhefte und Lehrbücher auf einer allgemeinen Ebene,[578] wohingegen Projekte sich auf einer spezifischeren Ebene bewegen. Diese spezifische Fallebene ist es letzten Endes, aus der heraus in die Sekundärebene der Recherche gestartet wird. Die gleiche Gewichtung besteht,[579] wenn Instruktionen des Dozenten gegenüber den Hinweisen und theoretischen Kontexten der Studienhefte verglichen werden.

Brüche prägen das zweite Studienjahr

Zur Kategorie der Frustration stellen sich zwei Dimensionen heraus:

1. Die eigene Weiterentwicklung wird problematisch eingeschätzt. Mit der exemplarischen Äußerung „Man müsste schon weiter sein“[580] werden in der studentischen Wahrnehmung objektivierbare Gütekriterien und gestalterisches Sachwissen für eine Gestaltungslösung vermisst.
2. Der persönliche Anspruch an sich selbst bewirkt, dass das Selbstkonzept und damit das Vertrauen in die Fähigkeit, ästhetische Phänomene einzuschätzen, schwindet. Diese Erfahrung löst im entstehenden Selbstbild einen *Konflikt* aus.[581]

In der Verbindung dieser beiden Dimensionen kann auch das Dozentenfeedback nicht mehr differenziert eingeordnet werden. Dadurch entsteht der Eindruck, die *Kontrolle* über den eigenen Lernprozess zu verlieren.[582] Insgesamt ist im horizontalen Vergleich der verbalen Daten zu lesen, dass die Euphorie aus dem

573 Vgl. Transkript 1-2, Abs. 124.
574 Vgl. Transkript 5-2, Abs. 56.
575 Vgl. Forschungstagebuch vom 13.12.2017.
576 Ebd.
577 Vgl. Transkript 1-2, Abs. 132.
578 Diese Interpretation wird durch die quantitative Validierung in Frage 2 gestützt. Vgl. Anhangband 1, Anhang 6.
579 Vgl. Transkript 1-2, Abs. 134.
580 Transkript 1-2, Abs. 24.
581 Vgl. Transkript 5-2, Abs. 8.
582 Vgl. Transkript 5-1, Abs. 34.

ersten Studienjahr einer pragmatischen Umsetzung der Studienanforderung gewichen ist.

Sinnkonstrukte aus dem ersten Studienjahr werden wieder brüchig

Die anfängliche Euphorie wird zu einem taktischen Vorgehen, was auf einer Überlegung zum effizienten Einsatz von Zeit und Energie basiert. Der Anwendungsbezug der Studieninhalte ist in eine Ambivalenz geraten: Einerseits machen Studierende deutliche Kompetenzgewinne[583] in der Bedienung von Hard- und Software, andererseits verspüren sie darüber auch deutlicher ihre vermeintlichen konzeptionellen Defizite. Es wird erkennbar, dass die berufspraktischen Anwendungsbezüge aus dieser Defiziterfahrung nicht genauer benannt werden können.

> *„Welchen Sinn hat das Ganze? Das kommt immer noch wieder zwischendurch auf, aber es wird wahrscheinlich irgendwann einen Sinn haben (lachend). Ich glaube, da ist das eher so das Neue."* [584]

Die Studierenden streben einem letztlich *unklaren Lernziel* entgegen, da die in sich abgeschlossenen Übungen aus den ersten beiden Semestern einem grundsätzlich offenen Lernergebnis der didaktischen Situationen im zweiten Studienjahr gewichen sind.

In diesem ambivalenten Spannungszustand stellen die Studierenden jedoch ihre Studienentscheidung nicht mehr grundsätzlich in Frage, da die Statuspassage[585] individuell sowie vom Umfeld bestätigt ist. Gefestigt hat sich diese Statuspassage in zwei Gesichtspunkten: Einerseits orientieren sich die Lernenden bereits selbstständig in Richtung des Design-Berufsbildes[586] und andererseits integrieren sie die veränderte Wahrnehmung[587] in ihre Lebensgestaltung.

In der ersten Gesprächssequenz bestand die Sinnerfahrung darin, den Anwendungsbezug der Studieninhalte zu lernen und darüber einen Bezug zur beruflichen Realität herstellen zu können. Die Studierenden beurteilen in der zweiten Gesprächssequenz die zu erledigenden Arbeiten im Studium, aber auch freie Designaufträge in ihrer beruflichen Tätigkeit mittlerweile sehr stark danach, „ob sie Sinn machen."[588] Der berufspraktische Bezug[589] hat als alleiniger sinngebender Faktor an Bedeutung verloren, da der berufspraktische Bezug über die externen Aufträge an der transzendenten Erfahrung, etwas *Neues* zu lernen,[590] gemessen wird. Insofern besteht die Entwicklung darin, in der Erfahrung eines neuen Lerninhaltes eine Sinnhaftigkeit zu sehen: Der Lernprozess wird eine *transzendente* Erfahrung, der nicht mehr einer berufspraktischen Begründung bedarf.

583 Vgl. Transkript 1-2, Abs. 36.

584 Transkript 1-2, Abs. 66.

585 Vgl. Transkript 1-2, Abs. 14.

586 Vgl. Transkript 3-2, Abs. 14: „Und ich bin da// ja auch relativ offen und sage, dass ich halt Student Grafikdesign bin. Die meisten sind sehr interessiert, fragen sich, was ist das, wieso Fernstudium, wie klappt das, wie geht das?"

587 Vgl. Transkript 3-2, Abs. 4: „Und das passiert dann überall. Bei Logos, zum Beispiel, auch weiterhin und wo man auch [...] sich die Fragen stellt, wie hat der Grafiker das gemacht, also wie ist er da vorgegangen, wie ist er auf die Idee gekommen? Dann kann man mehr analysieren, dann hat man mehr Zeit durch die Freizeit, solche Dinge auch wahrzunehmen, [...] einfach durchs rumschlendern."

588 „[...] ich bin immer gerne so eine Person, die immer sehr gerne Arbeiten erledigt, die auch Sinn machen und wenn ich dann merke, so auf Arbeit, dass sich dieses/ Oder dass sich diese Sinnhaftigkeit mehr dahingehend erstreckt, was man so für Kundenaufträge erledigt oder eben auch für das Studium erledigt, dann machen natürlich die anderen Sachen weniger Sinn [...]." Transkript 1-2, Abs. 50.

589 „Also manchmal, wenn ich jetzt so nach der Zeit der Arbeit die Sachen aufteile, dann ist eigentlich/ Finde ich immer noch die Studiensachen interessanter, als immer nur die/ Visitenkarten oder Briefpapier anzupassen, aber das gehört ja nun mal auch dazu. Würde ich schon gerne mehr die Zeit fürs Studium widmen, um da weiter voran zu kommen, aber gut." Transkript 1-2, Abs. 50.

590 Vgl. Transkript 1-2, Abs. 30.

Bedeutungsverschiebung und Abwertung der Erwerbsarbeit

Dieser Dialektik tritt die Einschätzung aus der Erwerbsarbeit gegenüber, dass dieser vergleichsweise profanen Tätigkeit eben jene transzendente Erfahrung fehlt. Die Sinnhaftigkeit und die damit hohe Bedeutung dieses Bildungsprojekts wird betont, indem es mit der als „bedeutungslos“[591] beschriebenen Erwerbsarbeit kontrastiert wird: In diesen wertenden Einordnungen wird deutlich, dass die *selbstverwirklichenden* Faktoren des eigenen Studiums zur *Abwertung* der eigenen Erwerbsarbeit führen.

Selbstkonstrukte aus dem ersten Studienjahr werden wieder brüchig

Die Gestaltung selbst wird zu einer Aushandlungsfläche für eine entstehende Identität als Gestalter. Das in der Statuspassage projektierte Selbstbild kommt im zweiten Studienjahr in eine konfliktbehaftete Bewegung.

> *„Und habe mir dann gedacht, hey, das ist total cool und dann machst du das noch da und da und da, bau das ganze Ding zusammen, mache ich so, wie ich sagte und es sieht einfach richtig Scheiße aus, es sieht furchtbar schlimm aus, es sieht aus wie so eine 90-er Jahre-Grafik vom ‚Photoshop-Phillip‘, der sich irgendwas zusammengetackert hat.“*[592]

Auf der Meta-Ebene sind zwei Bilder auszumachen, die nicht übereinander passen:

- Einerseits das innere, subjektive und intuitive Vorstellungsbild, auf dessen Basis ein Werk erarbeitet wird.
- Auf der anderen Seite das didaktisch motivierte Bild des Dozenten, der mit seiner Rückmeldung seinerseits eine gestalterische Reflexion auslösen will.

591 Vgl. Transkript 5-2, Abs. 66.

592 Transkript 5-2, Abs. 8.

Dieses Passungsproblem kann auf einer höher liegenden Ebene beschrieben werden: Lernende und Lehrende handeln nicht aus dem gleichen *Bewusstseinskontext*, sondern die Lernenden arbeiten einem ungewissen, externen Bild zu: Der Lehrende hat den Erkenntnisvorgang an sich im Sinn und nicht das eigentliche Gestaltungsprodukt. Aus dieser Intransparenz der Bewusstseinskontexte ist zu erklären, dass Studierende fachliche Kritik als Kränkung[593] interpretieren, da sie in bestem Fachwissen und auf Basis der Intuition einen für sie überzeugenden Entwurf erarbeitet hatten.

In der Konsequenz dieser Beobachtung lässt sich feststellen, dass Lernziele die Anforderung im eigentlichen Projekt erleichtern. Im Umkehrschluss erhöhen unklare, abstrakte und formale Experimente[594] die *Spannungserfahrung* in der Projektarbeit. Für das Lehrhandeln ist zu erörtern, welche Strategien der Spannungserfahrung im gestalterischen Fernstudium angemessen und zielführend, mitunter sogar unumgänglich sind.

Spannungserfahrungen in den Brüchen, die das Tutoring zumutet

Die Anforderung der – aus der Perspektive der Lernenden – unklaren Lernziele ist für die Lernenden eine erhebliche *Spannungserfahrung*. Es geht in den Lernzielen im zweiten Studienjahr nicht mehr um grundlegende Übungen, sondern um Aufgabenstellungen, bei denen der Lösungsweg selbst Gegenstand der Anforderung ist. Intransparente Bewusstseinskontexte bzw. unklare Lernziele zwischen Lehrenden und Lernenden sind deswegen eine generel-

593 „Wenn ich was abgebe und denke so, wow, das ist jetzt echt der geile Scheiß und dann bekomme ich als Feedback, na ja Frau D., das sind ganz schön viele Ideen auf einer Doppelseite, reduzieren mal, ich denke dann so, oh, mhm, da ist das Gefühl wohl bei mir echt falsch gewesen, weil ich fand es eigentlich richtig gut so. Und aber er […] fand es halt nicht gut.“ Transkript 5-2, Abs. 34.

594 Wie in der Veranstaltung 2D/3D: „Die Studierenden sind nach Abschluss des Moduls in der Lage, Grundoperationen sowie die Terminologie programmatischer, gestalterischer Entwurfsprozesse auf Zeichenbasis zu erfassen, diese zu variieren, multiplizieren und reduzieren. Sie erwerben theoretische und praktische Kenntnisse in komplexen Zeichenbezugsystemen.“ Qualifikationsziele Modul 10, Modulhandbuch Grafik-Design, 10.05.2015

le Fragestellung für das zweite Studienjahr. Denn in den theoretischen Konzepten der schöpferischen Prozesse ist die *Spannung* ein zentraler Begriff. Aus diesem Grund interessiert mich das Entstehen, der Umgang mit und die Folgen von Spannungen im gestalterischen Fernstudium.

In den bis hier ausgeführten Beobachtungen vermischen sich in der Wahrnehmung der Lernenden interne wie externe Faktoren. Die hier verfolgte Forschungsfrage verfolgt jedoch eine Differenzierung dieser beiden Ebenen. In diesem Bemühen der Differenzierung ist ein Perspektivenwechsel vom Lernhandeln hin zum Lehrhandeln notwendig. In der nun folgenden Triangulation zwischen Deskription, Theoriediskussion und Konzeptbildung geht es mir darum, die Anteile beider Ebenen zu differenzieren. Das Erkenntnisziel dieser Diskussion ist eine Anschlussfähigkeit für die Designdidaktik in Form einer fachspezifischen Lernzieltaxonomie.

Es ist zu erörtern, inwiefern diese Intransparenz eine sinnvolle didaktische Handlung ist, um diese Spannungssituation beim Lernenden auszulösen. Für diese Erörterung möchte ich das Thema „Training und Rollenzuschreibungen“ rekapitulieren. Strauss hat in seinem Konzept der Identitätsbildung darauf hingewiesen, dass sich die Rolle des Trainers dadurch auszeichnet, dass eine spezifische Rolle testweise[595] verliehen wird: „Er[596] versetzt ihn[597] in Situationen, die bestimmte Reaktionen aus ihm herauslocken sollen. Das gibt ihm Gelegenheit für Hinweise, Interpretationen und Voraussagen.“[598] Dieser Verleihungsakt im Training bzw. im Tutoring auf Hochschulebene stellt einen konzeptionellen Kontrast zum Format der Schulung dar. In der Schulung geht es darum, ein im Vorfeld definiertes Kompetenzziel zu erreichen. Dieses Konzept hat daher ein konformistisches Ziel im Blick. Das Tutoring lässt zunächst offen, *wie* der Lernende die testweise verliehene Rolle ausfüllt.

Die beiden Vermittlungsformate unterscheiden sich demnach in der *Art der Beziehung* zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese Beziehung steht strukturell in Beziehung zum jeweiligen institutionellen Rahmen. Dieser Rahmen ist in der klassischen Schulung weiter gefasst, der Lehrende wendet sich mit seinen Vermittlungszielen an eine größere Gruppe. Die testweise verliehene Rolle kann nur an wenige Personen adressiert sein. In diese beiden Vermittlungsformate spielen die gelernten Rollen hinein. Die gelernte Rolle des Schülers hat dabei die höhere Anziehungskraft, da diese über die Schulerfahrung eine allgemein geläufige Rolle darstellt. In den Erfahrungen im ersten Studienjahr ist abzulesen, dass die Konflikte und Spannungen daher rühren, dass die Vermittlungsformate das Verhaltensmuster des Schülers herausfordern. Die Aufgabenstellungen der Veranstaltungen im ersten Studienjahr verlangen neben der fachlichen Herausforderung darüber hinaus organisationale und personale Fähigkeiten. In einer Erhebung zur Studieneingangsphase[599] thematisierten die Befragten besonders mit bis zu 32 % der Nennungen die organisatorischen und personalen Anforderungen. Auf die Einzelanforderung bezogen fällt die Herausforderung „fachliches Niveau und Progression bewältigen“[600] insgesamt am häufigsten. Diese studentische Wahrnehmung deckt sich mit den hier erhobenen Äußerungen.[601] Die strukturelle Unterscheidung zwischen traditionellem Bildungsmilieu und der virtuellen Lernumgebung ist, dass die Institution in der Trainingssituation keine hierarchische Beziehung zwischen Trainer und Schüler aufzwingt. Es ist vielmehr eine Entscheidung des Trainers und dessen mentaler Einstellung zu seiner Rolle, wie er auf den Lernenden zugeht. In einer Gegenübertragung wird der Lernende

595 Vgl. Strauss 1968, S. 119.
596 Der Tutor, Anm. A. L.
597 Den Lernenden, Anm. A. L.
598 Ebd.

599 Vgl. Bosse, Trautwein 2014, S. 49.
600 Ebd., S. 50.
601 Vgl. Anhangband 1, Anhang 6.

diese Rollenzuschreibung spiegeln; diese Resonanz wird in diesem Setting nicht gehemmt, sondern kann sich als „identitätsbildende Reaktion“[602] ausprägen. In diesem Wirkungszusammenhang ist festzuhalten, dass diese *epistemische Überzeugung* des Lehrenden der zentrale Impulsgeber für die Identität bildende Reaktion[603] der Lernenden in virtuellen Kontexten ist.

Konstruktion des Gestaltungsrepertoires im Modus der Selbsterfahrung

Hier stellt sich die Frage neu, ob und wie diese Herausforderung in eine didaktische Rahmung Eingang finden kann und soll. Denn es stellt eine Chance dar, das Fehlen der institutionellen Rahmung in einem virtuellen Lernraum dazu zu benutzen, die Tendenz des Rückschritts in eine gelernte Schülerrolle systematisch zu verhindern. Dies kann durch die gemeinsame Aushandlung von Lernzielen geschehen, sodass der Lernprozess selbst ebenfalls Gegenstand einer Lernhandlung sein kann. Mehr noch: Über die Transparenz des Meta-Diskurses zu Lernzielen kann die eigentliche Stärke von E-Learning ausgeschöpft werden. Die Stärke liegt mit der Rollenzuschreibung in der Möglichkeit, die jeweilige Lernbedarfe zu eruieren und dadurch Lernprozesse zu personalisieren. In dieser Konzeption wird es möglich, durch die Pflicht der Aushandlung das Zurückfallen in die Schülerrolle zu verhindern.

In den Leitfragen der Kompetenzentwicklung ist sichtbar, dass auf Basis der Erfahrung aus den vergangenen Projektarbeiten Selbstbewusstsein entstanden ist. Es wird deutlich, dass diese Erfahrung auf das eigene Handeln bezogen wird. Zwar helfen dabei angewandte fachwissenschaftliche Bezüge wie etwa die Gestaltgesetze, jedoch ist ausschlaggebender, ob und wie sich gegenüber Gestaltungsproblemen eine mentale Verfasstheit des Selbstbewusstseins entwickelt hat. Dieser personale Faktor des Zutrauens oder des Mutes steht damit in einem didaktischen Diskurs. Im horizontalen Vergleich des zweiten Studienjahrs lassen die verbalen Daten die Hypothese zu, dass die Nachhaltigkeit des Lerneffekts größer ist, wenn die *zuvor* erfahrene Spannung durch etwa unklare Lernziele sich in einer späteren Lernanforderung als Kompetenzerfahrung abrufen lässt.[604] Voraussetzung dieser Überlegung ist, dass der theoretische oder formale Gegenstand der Beschäftigung unabhängig von einem Anwendungsbezug erfahren wird und sich dieser fragliche Anwendungsbezug in einer späteren Lernsituation ergibt.[605]

In der Fragenkategorie der Wissensressourcen interessiert mich insbesondere die Beziehung zu den Lernzielen. Der Hypothese einer stärkeren Selbstorganisation des Selbststudiums im Fernstudium folgend sollte hier ein höherer *Bewusstseinsgrad* über die jeweiligen Lernziele beobachtbar sein. Innerhalb dieses sensibilisierenden Konzepts wird hier eine Gleichwertigkeit deutlich: Einerseits kommen die elementaren Lernziele der Lehrveranstaltung an, werden aber über individuelle Stile angereichert.

602 Vgl. Strauss 1968, S. 119.

603 Ebd.

604 „Dann hat das ja einen großen Mehrwert einfach in dem, was man gelernt hat, wie man es gelernt hat oder eben auch wie man es dann nachher in Anwendung einfach bringt und wie einen das weitergebracht hat einfach auch persönlich. Und ja, das sind auf jeden Fall die positiven Sachen, die einen dann hochziehen, weiterzumachen. Genau. Das, was wir eigentlich auch sonst immer in den ganzen Unterrichtsstunden lernen, das können wir eigentlich immer fast auch anwenden, also von daher sind es schon Dinge, die positiv sind, ja.“ Transkript 1-2, Abs. 88.

605 Am Beispiel der Veranstaltung Typografie ist sich Probandin 5 bewusst, dass es um eine formale Spannung in der Schriftmischung oder Größenkontrastierung geht. Über diesen allgemeinen Bereich hinaus entstammt das Interesse jedoch aus einer individuellen Beschäftigung mit einem selbst gewählten Thema. Diese Beschäftigung führt zu weiteren, eigenen Wissensressourcen und damit zu der gesuchten Selbstorganisation des Lernprozesses. Gleichwohl verlagert diese Taktik das Lerngeschehen auf Ebenen, die zu Beginn der Veranstaltung nicht absehbar sind. In der Konsequenz führt dieses Handeln einerseits zu heterogenen Projektstrukturen und damit zu einer Diffusion der Lernziele, andererseits ermöglicht diese Individualisierung erst eine Emotionalisierung der Lernprozesse. Vgl. Transkript 5-2, Abs. 121.

Das hybride Atelier orientiert sich zum realen Raum und zur Primärwahrnehmung

In den Gesprächen findet sich die Einschätzung zum zweiten Studienjahr, dass berufspraktisch scheinbar zentrale Kompetenzen noch fehlen.[606] Gleichzeitig äußern die Informanten die Taktik, sich systematisch Zeiträume für das Studium zu schaffen.[607] Darin äußert sich eine *Verschiebung* in der Wahrnehmung, dass das Studium einer differenzierten Technik bedarf, um die erforderlichen Lernschritte zu vollziehen. Die Informanten vermuten diese Lernschritte gleichermaßen auf dem Feld des Handwerklichen und im konzeptionellen Feld. Dieser Tendenz der Intensivierung der Studientätigkeit steht eine Verminderung der Interaktionen innerhalb der Studiengruppe entgegen. Dieses zunächst widersprüchliche Verhalten weist auf eine *Anpassung* hin: Die organisatorische Taktik der Arbeitszeitverkürzung bewirkt, dass sich die Studierenden „mehr Freiheit“[608] verschaffen. Diese frei werdende Zeit ist notwendig, um den unbewussten Lernvorgängen die Möglichkeit zur Entwicklung zu geben. Mit dieser Deutung gewinnt der Widerspruch zwischen der zeitlichen Öffnung einerseits und der kommunikativen Reduktion andererseits an Bedeutung, da dieses Verhalten der *Primärwahrnehmung* erst Raum verschafft, die im Studium erfahrenen Sachlogiken auf Primärebene (bspw. die visuelle Dramaturgie in der Makrotypografie[609]) der eigenen Wahrnehmung zu evaluieren und damit zu verfestigen. Erst dann hat der Lernende die Voraussetzung geschaffen, diese Erkenntnisse gestalterisch in Projekten zu manifestieren.

Insofern weist die Innerlichkeit im zweiten Studienjahr auf die Einsicht hin, dass die Bewältigung von Studienzielen auf der Ebene *unbewusster Vorgänge* und damit der Primärwahrnehmung liegt. In einem unterschiedlichen Grad von Bewusstsein setzen die Studierenden dabei die Rolle des Unterbewusstseins ein. Aus den Äußerungen ist die Taktik zu lesen, dass Entwicklungs- und Lernvorgänge unterhalb der Bewusstseinsschwelle auf der Ebene der Primärwahrnehmung *nicht planbare* Zeiträume brauchen, um sich auszuprägen. An diesem Punkt wird die Kommunikation mit der Studiengruppe weniger relevant, wichtiger wird die Möglichkeit eines überfachlichen Transfers aus der Sachlogik des Studiums hin in die Primärwahrnehmung der Lernenden und damit in die (verglichen mit dem ersten Studienjahr) verstärkte Isolierung der Lernprozesse.

Die neue Anforderung der überfachlichen Transfers ist in der taxonomischen Stufung der Lernziele zu sehen: Die Studierenden bekommen in den Veranstaltungen weniger Kriterien für die konkrete Ausführung von Übungen, sondern streben mehr eigenen Entwicklungszielen entgegen. In den Gestaltungsprojekten ist die Anforderung, diese Ziele zum Beginn des Projektes selbst definieren zu müssen. Daher ist diese *Introspektion* eine folgerichtige Reaktion auf die zunehmende Komplexität der Lernziele.

Projektion und taxonomische Systematisierung der Beobachtungen

Bevor ich in die Diskussion dieser Zusammenhänge einsteige, möchte ich einen Exkurs auf die didaktische Konzeptionsebene

606 „I: Sie meinen, dass Sie da früher liefern müssten? B: Nein, eigentlich, dass ich wahrscheinlich von der Studienleistung weiter sein müsste, vielleicht ein, zwei Semester weiter sein müsste, keine Ahnung, was einem noch fehlt. Vielleicht habe ich auch falsche Erwartungen.“ Transkript 1-2, Abs. 29. Vgl. auch Transkript 5-2, Abs. 32, Abs. 36.

607 „Und […] diese Übermotivation, sehr schnell viel Gas geben, dieses versuchen in einer Geschwindigkeit mit zu halten, die vielleicht gar nicht meine Geschwindigkeit ist. Wo man sich an anderen orientiert oder an anderen misst. […] Wo man vielleicht gar nicht das Niveau hat wie die? Weil man noch gar nicht die Grundlagen geschaffen hat, da hin zu arbeiten und natürlich im künstlerischen Bereich auch […] oder im gestalterischen, man hat das Handwerk ja noch nicht gelernt, da kann man auch […] das ja noch nicht erwarten, dass man das kann.“ Transkript 3-2, Abs. 20.

608 „[…] diese Freiheit führt dazu, […] dass der Kopf oder, ja, dass der Kopf freier ist und demzufolge weniger Druck und demzufolge auch die Wahrnehmung an grafischen Sachen, was im Alltag rund herum passiert, größer wird.“ Transkript 3-2, Abs. 2.

609 Vgl. ebd.

unternehmen. Um Lernziele objektivierbar zu machen, sind Lernzieltaxonomien eine fachwissenschaftliche Konvention. Diese Ordnungsschemata helfen Lehrenden, zwischen fachlichen wie überfachlichen Lernzielen[610] zu unterscheiden. So werden in Taxonomien kognitive, emotional-motivationale und motorische Lernziele sowie deren Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad differenziert. Diese Ordnungen werden in unterschiedlichen Ausprägungen auf die Kriterien der praktischen Fertigkeiten und der inneren Einstellungen bzw. Werte erweitert. Auf diese Weise entstehen Matrizen wie die Bloom'sche Lernzieltaxonomie, die kognitive Lernziele in der psychomotorischen und affektiven Dimension[611] differenziert.

Didaktische Konzepte zielen auf einen Kompetenzgewinn hin, der im Bachelorniveau über die Arbeitsmarktfähigkeit modelliert wird. So stehen die Kompetenzaspekte des Könnens, des Wissens und der Erfahrung in einem Spannungsfeld zu den Aspekten der Belastbarkeit, der Ausdauer und des Leistungswillens.[612] In der hier diskutierten Erhebung sind indessen die *Selbstlernkompetenzen, Teamkompetenzen* und *Medienkompetenzen*[613] als Indizien überfachlicher Kompetenzgewinne beobachtbar. Die lehrpraktische Balance zwischen dem kompetenzorientierten Lernergebnis, einer geeigneten Unterrichtsform und dem Leistungsnachweis wirkt dem Risiko entgegen, den Unterricht zu sehr auf den Inhalt zu fokussieren. Dieser Argumentation folgend stellt Bachmann eine Zuordnung geeigneter Unterrichtsformen zu den Taxonomiestufen in Anlehnung nach Bloom vor:

610 Reinmann 2003, S. 9.
611 Vgl. Bloom 1976, S. 200.
612 Bachmann 2018. S. 21.
613 Vgl. ebd., S. 40.

Unterrichtsformen	Vereinfachte Taxonomiestufen nach Bloom		
	Verstehen	Anwenden	Gestalten, evaluieren
Vorlesung	+++	+	+
Kleingruppenarbeit	+	+++	+++
Selbstgesteuertes Lernen	+++	+++	+++
Übungen	+	+++	++
E-Learning	++	+	+
Problembasiertes Lernen	++	++	+++
Entdeckendes Lernen	++	+++	+++

Tabelle 11: Eignung einer Unterrichtsform (+++ sehr gut; + eher weniger) und angepeilte Lernzielebene nach Exley et al. 2010, entnommen aus Bachmann 2018, S. 48

In den Zuordnungen fällt auf, dass mit zunehmender fachlicher und überfachlicher Komplexität soziale Prozesse wichtiger werden. Das selbstgesteuerte, das problembasierte und das entdeckende Lernen öffnet den Rahmen für metakognitive Prozesse, die den neurobiologischen Prozessen des Lernens zuträglich sind. Die als „Gedächtnisstärke"[614] modellierte Lerneffizienz entsteht über in Lernsituationen offerierte Hinweisreize, Kontexte und Gefühle.[615] Darüber wird plausibel, warum die *soziale und situative Rahmung* eine besondere Rolle bei der Erreichung komplexer Lernziele hat.

Da Lernzieltaxonomien in den übrigen wissenschaftlichen Fachkulturen eine Konvention darstellen, ist dies für die Designdidaktik als Defizit zu bezeichnen. Erstrebenswert für das Lehrhandeln ist, dass diese Aggregatszustände von Wissen aus gestalterischen Prozessen Teil der Erwartungshorizonte gestalterischer Aufgaben sind. Dies berücksichtigt die allgemeine Systematik nicht spezifisch für die Kompetenzentwicklung im gestalterischen selbstgesteuerten und problembasierten Lernen. Lernzieltaxonomien verfolgen Ziele, die sich eindeutig operationalisieren lassen.[616] Dies engt Bildungsangebote unangemessen ein. In der Designdidaktik

614 Bachmann 2018, S. 133.
615 Vgl. ebd. S. 135.
616 Vgl. Reinmann 2003, S. 9.

ist diese Kritik noch schwerwiegender, denn die nur indirekt zu beobachtende ungerichtete Kreativität ist gleichermaßen Zieldimension des Lehrhandelns.

In dieser Frage schlagen Buchholz und Theinert ein didaktisches Kontinuum der Kreativität vor, indem sie dies in einem designdidaktischen Rahmen modellieren:

1. „Die offene Kreativität des unmittelbaren, ungefilterten Einfalls, der Inspiration, erfordert die Ausbildung von Fähigkeiten in den Bereichen Intuition, Ahnung und Spüren. Ihr Ergebnis ist die Idee.
2. Die bezogene Kreativität, die sich im Wechselspiel von Idee und Anwendungsszenarien entfaltet, setzt utopische Einbildungskraft, Einfühlungs-, Vorstellungs- und Spekulationsvermögen voraus. Sie führt zum Konzept.
3. Die gerichtete Kreativität, die die Realisierung des Konzepts vorantreibt, verlangt vom Designer Kombinationsvermögen, Realitätssinn und Intelligenz. Sie ermöglicht am Ende die Lösung gestalterischer Aufgaben.“ [617]

In der Abgrenzung der allgemeinen hochschuldidaktischen Taxonomie und dem designdidaktischen Kontinuum wird offenkundig, dass ein Hervorbringen neuartiger Ideen auf Basis der offenen und der bezogenen Kreativität[618] nicht konkreter Gegenstandsbereich allgemeiner Hochschuldidaktik ist. Das Defizit des Modells liegt darin, dass es eine unbewusste Phase im Gestaltungsprozess gibt, die sich mit dem Instrument der Lernzieltaxonomie nur unzureichend operationalisieren lässt. Da diese Phase jedoch in den verbalen Daten sichtbar wird, möchte ich diese Spannungssituation eingehend beschreiben. Die Lernprozesse der ungerichteten Kreativität werden in den verbalen Daten an generalisierbaren Indizes sichtbar. Diese Lernprozesse weisen eine Parallelität zur Konzeption schöpferischer Prozesse[619] auf und sind damit spezifisch für Bildungsprozesse in gestalterischen Fachbereichen. Mit dieser Belegführung möchte ich die argumentative Grundlage für eine Taxonomie der Lernziele im Designlernen legen. Es geht mir dabei um die Objektivierbarkeit der vermeintlichen „Black Box” gestalterischer Lernprozesse.

Triangulation kreativer Prozesse in der Erhebung

Zur empirischen Fundierung der taxonomischen Ordnung möchte ich eine Zusammenfassung „ästhetischer Schlüsselerlebnisse“[620] ausführen, um darüber die prototypischen Verläufe der „Diastase“ und des „Ausdrucksaktes“[621] aufzuzeigen:

> *„[…] ich habe schon das Gefühl, dass ja, dass ich irgendwie eingeengt bin, dass irgendwas um mich rum ist, wie so eine Schale quasi und die muss ich zerbrechen, was unangenehm ist, was stressig ist, was anstrengend ist, aber dann habe ich halt mehr Platz wieder, um mich eben zu entfalten auf einer kreativen Art und Weise.“* [622]

In dieser Äußerung benutzt die Informantin das Bild des „befreienden Ausbruchs aus einer einengenden Schale”[623]. Diese Formulierung sowie das darin beschriebene konzeptionelle Modell hat eine Übereinstimmung mit dem theoretischen Modell von Waldenfels. In diesem Absatz möchte ich eine Triangulation[624] des beobachteten Phänomens und der Theorie vollziehen, um ein besseres Verständnis dafür zu erlangen.

617 Buchholz et al. 2007, S. 10.
618 Ebd.
619 Vgl. Kapitel 3.
620 Vgl. Rittelmeyer 2016, S. 33.
621 Vgl. Waldenfels 2002, Dewey 1988.
622 Transkript 5-2, Abs. 115.
623 Vgl. ebd.
624 Vgl. Wattanasuwan et al. 2009.

Zunächst möchte ich nach dem Kodierschema nach Strauss[625] das Phänomen beschreiben:

1. Das Phänomen tritt mit der Bedingung auf, dass die Studierende eine deutliche *Überforderung*[626] verspürt: Dies stammt aus der Erfahrung, dass eine intuitive und formalästhetische Einschätzung der Projektarbeit nicht mehr wie im ersten Semester gelingt.[627] Die Aufgabenstellungen haben aus ihrer Sicht unklaren Fokus.[628] Projektbesprechungen mit Lehrenden werfen mehr Fragen auf, als sie Antworten[629] geben.
2. Die sozialen Interaktionen spielen – abgesehen vom Lehrendenfeedback – keine Rolle mehr. Die Gruppe kann bei dieser Problematik keine Hilfestellung geben.[630] In dieser Situation verspürt die Studierende einen starken psychischen und körperlichen *Stress.*[631] Dieser Stress ist als solcher bereits aus früheren Projekten bekannt[632] und als solcher auch annehmbar, denn die Studierende hält diesen Zeitabschnitt für einen notwendigen Entwicklungsschritt hin zum „Heureka."[633] Die Überforderung stammt aus der für sie neuen Situation, dass es zwei große Gestaltungsprojekte[634] im gleichen Semester gibt, die eine solche Spannung beinhalten.
3. In der Konsequenz gerät das Selbstkonzept der Studierenden in einen Wandel. Die Studierende kann keine Einschätzung über ihren eigenen Lernfortschritt[635] mehr treffen und es tritt ein *Gefühl des Kontrollverlusts* auf. Ihre Intuition hat Grenzen. Sie muss ihr Lernhandeln durch zu findende neue Kompetenzaspekte an diese Situation anpassen.
4. Die Strategien der Anpassung an diese neuen Situationen sind momentan nicht gegeben. Es gibt einzig die Überlegung, dass der Stress sich mit einer guten *Idee* für die Projekte[636] lösen wird.

Obgleich die Schilderung der Krise vorrangig ist, enthält sie die traditionellen Komponenten des kreativen Prozesses: Csikszentmihalyi spricht von der Inkubations- oder Reifungsphase, in der die Ideen unterhalb der Bewusstseinsquelle wirken.[637] Gefolgt wird diese Phase von der Einsicht, „jener Moment, in dem Archimedes ins Bad stieg und ‚Heureka' rief, weil die Teile des Puzzles plötzlich ein Ganzes ergaben."[638] Gleichzeitig ist in der sprachlichen Äußerung und insbesondere im körpersprachlichen Ausdruck eine

625 Bedingungen, sozialer Kontext, Konsequenzen, Strategien. Strauss 1989, S. 66.

626 Vgl. Transkript 5-2, Abs. 32.

627 Vgl. ebd., Abs. 34.

628 „Das ist so ein, ja keine Ahnung, ich verstehe dieses ganze Fach nicht, ich habe keine Ahnung was ich mit 2D überhaupt anfangen soll, was der praktische Nutzen von 2D ist, außer dass ich jetzt weiß, wie ich in Illustrator irgendwie mit lustigen Matrizen umgehen kann und wie ich Dinge rapportieren kann und dass ganz viele lustige Zufälle lustige Muster machen für mich. Aber dieser Sinn dieses Faches erschließt sich mir nicht so wirklich." Vgl. ebd., Abs. 8.

629 Vgl. ebd., Abs. 34.

630 Vgl. ebd., Abs. 48.

631 „[…] ich gehe momentan um halb zehn ins Bett und schlafe durch bis um sieben und könnte bestimmt noch fünf Stunden weiterschlafen, wenn ich nicht auf die Arbeit müsste. Und es beansprucht mich einfach." Vgl. ebd., Abs. 88.

632 „[…] man weiß nicht, ob und wann es brechen wird" und „man braucht eine Strecke des Versagens". Ebd., Abs. 121.

633 Transkript 5-2, Abs. 125.

634 Das sind die Module Typographie und Gestaltungsgrundlagen, die beide komplexe Projektarbeiten fordern. Insbesondere die Veranstaltungen im Modul Gestaltungsgrundlagen bauen didaktisch auf einer Reihe von formalen Experimenten auf, die das gestalterische Repertoire der Lernenden deutlich erweitern. In der Bearbeitung erschließt sich deren berufspraktische Bedeutung nicht, erst nach Abschluss der Studienarbeiten kann in anderen Zusammenhängen auf ein erweitertes grafisches wie medientechnisches Verständnis zurückgegriffen werden. Die Veranstaltung in Typographie ist komplex in dem Sinne, dass es eine inhaltliche Auseinandersetzung geben soll, die sich als typografische Inszenierung in Form eines Magazinentwurfs manifestieren soll.

635 „[…] jetzt ist es so, ich arbeite, arbeite, arbeite, mache sehr viele Schritte, weil ich halt/vielleicht denke ich auch vollkommen falsch, keine Ahnung, kann auch sein. Und baue mir meine Einzelteile zusammen und dann setze ich sie zum Großen und Ganzen zusammen und das Große und Ganze passt einfach nicht." Vgl. ebd., Abs. 10.

636 „[…] das ist die absolute, das ist einfach ganz, ganz großartig, das löst den Stress. Es gibt mir einfach in dem Moment, indem es passiert, gibt es mir die ultimative Gewissheit, also wie eine Gewissheit, dass Wasser nass ist, dass das genau der richtige Weg ist und dass ich es genauso durchziehen muss und dann wird das richtig geil." Vgl. ebd., Abs. 119.

637 Csikszentmihalyi 2003, S. 119.

638 Ebd.

Komponente des Leidens[639] ablesbar. Waldenfels unterscheidet für diese Phase zwischen einer schwachen und starken Variante der Erfahrung.[640] Der „Erfahrungsschock"[641] stellt den äußeren Pol dieses Leidens dar, der sich dann als künstlerischer Ausdruck entlädt. Diese mittlere Sequenz ist bei Waldenfels als „Diastase" benannt. Übereinstimmend mit Csikszentmihalyi beschreibt er die zeitlichen und räumlichen Verschiebungen zwischen dem empfangenen Impuls und der davon ausgelösten künstlerischen Äußerung.[642] Dieser *Reifeprozess* wird in theoretischen Konzeptionen als Aneignung und Verarbeitung präreflexiv und intuitiv modelliert. Im Narrativ der „Brechung"[643], die bei Waldenfels explizit leiblich modelliert wird, ergibt sich eine wortwörtlich identische Rhetorik mit den verbalen Daten. Übereinstimmend in der Äußerung[644] ist hier ein Vorgang beschrieben, in dem die Gleichzeitigkeit des Erkennens und der Vorgang der Äußerung betont sind. So erklärt sich, dass die Lernende keine objektiven Aspekte aus dem Unterrichtsgeschehen integrieren kann. In dieser Phase eignet sich die Lernende das Lerngeschehen auf einer rein *primären* und subjektiven Ebene an. Die Lernende durchläuft diese Phase in der intuitiven Einsicht, dass die Lösung allein auf dieser internen, primären und subjektiven Ebene zu finden ist. Belegbar ist diese Hypothese in der in diesem Zusammenhang geschilderten ein Semester zurückliegenden Episode, in der spannende typografische Größenkontraste über ein „Versehen" erlernt wurden. Dieser Grundbestand typografischer Technik ist zwar über die theoretischen Inhalte massiv dargeboten, aber das Lernen und die Aneignung elementarer Gestaltungstechnik der Größenkontraste geschieht auf einer subjektiven Ebene und ist deshalb nachhaltig. Diese Lernerfahrung wird erneut auf einer komplexeren Ebene gesucht, ist aber durch die zwei parallelen Projekte und die deutlich höhere Komplexität der Lernziele entsprechend vielschichtiger.

639 Bei Min. 7 des Gesprächs bricht die Probandin in Tränen aus: „Oh (weint) tut mir leid […]", Transkript 5-2, Abs. 6.

640 Waldenfels 2002, S. 30.

641 Ebd.

642 Csikszentmihalyi 2003, S. 174.

643 Ebd., S. 79.

644 Vgl. Transkript 5-2, Abs. 121.

Taxonomische Sortierung der Beobachtungen

Diese unterschiedlichen Ausprägungsgrade der Bewusstseinskontexte gestalterischer Kompetenzen finden sich auch in den verbalen Daten. Diese Beobachtungen möchte ich wie folgt sortieren:

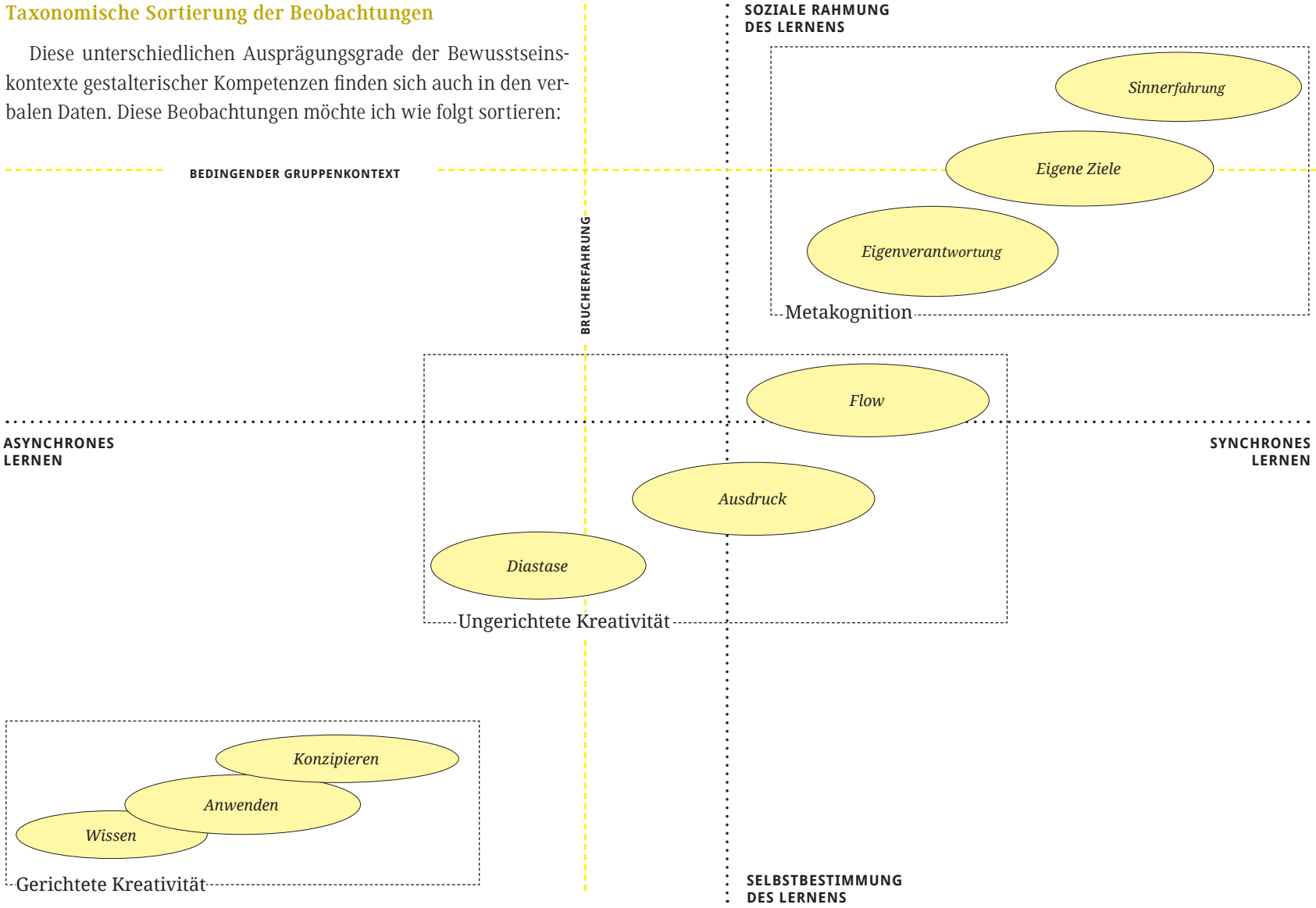


Abbildung 13: Lernzieltaxonomie der Designdidaktik in Anlehnung an Anderson und Krathwohl (2001), zitiert nach Reinmann 2003, S. 99

Zwischenfazit auf Ebene des Lehrhandelns

Kapitel 4.9

Die in der obigen Beobachtung registrierten Konflikte auf der Ebene des Lernhandelns sind nur auf einer höher liegenden Ebene des Lehrhandelns bearbeitbar. Damit sind die hier verdichteten Entwicklungen des zweiten Studienjahrs geprägt von einem Dilemma, das in unterschiedlichen Bewusstseinskontexten begründet liegt: Die Lernenden müssen in konflikt- bis krisenhaften Situationen erkennen, dass die Taktik aus den Übungen im ersten Studienjahr nicht zum Lernziel führt. Vielmehr stellen sich die in der Konzeption schöpferischer Prozesse modellierten Phasen des kreativen Prozesses dar. Auf der anderen Seite ist deutlich, dass die Lehrenden diese didaktische Öffnung der Erkenntnisprozesse aus ihrer eigenen Sicht zu wenig thematisieren. Wie bereits im fachwissenschaftlichen Rahmen erörtert, ist das Lehrhandeln in der Designdidaktik geprägt von den epistemischen Auffassungen einzelner Lehrender. Eine zu generalisierende Verständigung auf eine Taxonomie der Lernziele in der Designdidaktik kann in dieser Situation hilfreich sein, um Lernprozesse im Fernstudium effizienter zu gestalten. In den hier exemplarisch dargestellten Konflikten des kreativen Prozesses ist hilfreich, die jeweiligen Lernziele und die damit einhergehenden Spannungen im Tutoring als Teil des Erkenntnisprozesses anzukündigen. Die Spannungen der Komplexitätskrise im 1. Studienjahr, die Passungskrise von Selbst- und Fremdbild im 2. Studienjahr und die berufspraktischen Diskursfelder im 3. Studienjahr werden so in den taxonomischen Stufen antizipiert.

Die Beobachtungen aus dem zweiten Studienjahr können zusätzlich zu ihrer aufsteigenden taxonomischen Komplexität entlang der Dimensionen von Vermittlungsformen modelliert[645] werden. Dabei stehen die Achsen der Zeitlichkeit (x-Achse) und die sozialen Formen (y-Achse) in einer inhaltlich notwendigen Wechselwirkung. So ist es auf einer niedrigen taxonomischen Stufe möglich, fachliche, formale und instrumentelle Fähigkeiten zu gewinnen, was im selbstorganisierten Fernstudium erfolgen kann. Für eine *Identitätsbildung* innerhalb eines gestalterischen Tuns, das beiderseits Auswirkungen auf das Selbstbild des Gestalters hat, ist einerseits eine *soziale Reflexion* durch die Lerngruppe und den Trainer notwendig sowie die *subjektive Ebene* schöpferischer Prozesse. Wie in den Daten sichtbar, ist dieser Prozess mit Spannungen und Brüchen vorgängig, was einer psychosozialen Spiegelung bedarf. In einer weiter aufsteigenden taxonomischen Komplexität in den oberen rechten Quadranten bilden sich metakognitive Kompetenzen zur Gestaltung, die es ihrerseits möglich machen, dass die Studierenden die Dimension des *Sinns* auch in seiner metaphysischen Bedeutung aufschließen.

645 Siehe Tabelle 2 auf der nächsten Seite.

(Von unten nach oben) ansteigende Komplexität

(Von links nach rechts) Verlauf des Studiums				
			Eigene Entwicklungsziele formulieren und erreichen	Diskursgemeinschaft
Prozesswissen	Konzipieren	Schaffensprozess genießen (Flow)	Physische und psychische Eigenverantwortung	Gemeinsame Ziele
Konzeptionelles Wissen	Analysieren, Entwerfen und Gestalten	Ambivalenz unklarer Situationen aushalten (Diastase)	Umwidmungen von Raum und Zeit	Selbstbestimmter und eigennütziger Einsatz der Kommunikation
Faktenwissen	Verstehen, Anwenden und Bedienen von formalen Zusammenhängen und Instrumenten	Externe und interne Spannungen produktiv wenden (Ausdrucksakt)	Berufspraktischen Sinn erfahren	Zugewandtheit, Neugier, Euphorie
Dimension Wissen	Dimension der gerichteten Kreativität	Dimension der ungerichteten Kreativität	Dimension der Metakognition in hybriden Ateliers	Dimension der Interaktionen

Tabelle 12: Lernzieltaxonomie in der virtuellen Designlehre, eigene Darstellung in Anlehnung an die Revision der Bloom'schen Taxonomie nach Anderson und Krathwohl (2001), zitiert nach Reinmann 2003, S. 9

Dabei zeigt die horizontale x-Achse den Zeitverlauf, die vertikale y-Achse bezeichnet die ansteigende Komplexität der Lernanforderungen. In dieser Darstellung ist eine „*Krise*" in der Überschreitung der gerichteten, objektivierbaren Lernanforderungen des ersten Studienjahrs hin zu den Lernanforderungen ungerichteter kreativer Prozesse im zweiten Studienjahr zu sehen. Erst wenn es den Studierenden gelingt, die externen und internen Spannungen konstruktiv in Projektarbeiten zu wenden, kann die Ambivalenz unklarer Ziele mit diesem Wissen ausgehalten werden. Die Prozesse der ungerichteten Kreativität bestätigen die in der theoretischen Rahmung diskutierten Konzepte „Diastase" und „Ausdrucksakt"[646] sowie „Flow"[647]. Auf der taxonomischen Ebene des negativen Stressempfindens kann nur das gelungene Werk selbst diesen Zustand ins Positive wenden. Daher beschreibt die *physische und psychische Eigenverantwortung* eine metakognitive Anforderung dieses Übergangs.

Der bedingende Kontext der Lerngruppe ist damit eine konzeptionelle Schwelle, an der Spannungen in der ästhetischen Bildung Lernender wirksam werden. Hier ist die Verbindung zur Konzeption schöpferischer Prozesse in den theoretischen Prä-Konzepten nach Waldenfels und Dewey zu sehen, die im nächsten Kapitel im Kontext des dritten Studienjahrs gesondert dargestellt werden sollen.

646 Vgl. Waldenfels 2002, Dewey 1988.

647 Vgl. Csikszentmihalyi 2003.

Diskursfelder des Lernhandelns in gestalterischen Fernstudiengängen

Kapitel 5

Im Lichte des Forschungsstils der „Grounded Theory“[692] möchte ich im Folgenden die Breite der Deskription verlassen und in der Tiefe einige zentral erscheinende Phänomene untersuchen. Die Phänomene der „sozialen und gestalterischen Komplexität“ verbindet die Reflexion der Lernenden über ihr eigenes Lernhandeln und das Vermögen der Lehrenden, diese Reflexion zu unterstützen.

692 Vgl. Strauss 1998.

Gestalterische und soziale Anforderungen als Entwicklungsfelder des dritten Studienjahrs

Kapitel 5.1

Im dritten Studienjahr erhöht sich durch die *sozialen Anforderungen*[692] von Gruppenprojekten die gestalterische Komplexität erneut. Die gestalterische Intensität kulminiert mit den logistischen und sozialen Herausforderungen. Eine Intensität stellt die Ausrichtung auf eine *berufspraktische Anwendbarkeit*[693] der Lehrinhalte dar. Es ist ein zentraler Gegenstand der Reflexion, welche berufspraktische Relevanz die zwischenzeitlich erworbenen Kompetenzen haben. Das curricular im dritten Studienjahr liegende Praxissemester sowie die Projektseminare selbst stellen dabei die Aushandlungsflächen dar. Aus der fachlichen Progression und der systemischen Öffnung der Lernwelt ergibt sich eine Erweiterung des gestalterischen Repertoires in der berufspraktischen Perspektive. Insofern verändert sich die Perspektive der gestalterischen Impulse aus einer abstrakten und akademischen Sicht hin zu einer stärkeren Anwendungsorientierung.

692 Vgl. Transkript 13-1, Abs. 26, 32.

693 Vgl. Transkript 11-1, Abs. 28.

Indem sich der Horizont des Lernhandelns erweitert, ergeben sich für den *Bewusstseinskontext der Lernziele* divergente Dimensionen:

- Einerseits interessiert die Lernenden die systemische Sicht des Marktes, auf dem die gestalterischen Studieninhalte auf ihre Anwendbarkeit geprüft werden. In den untersuchten Fällen wird dies als enttäuschende bis frustrierende Erfahrung geäußert; aus dieser externen Spannungserfahrung folgt die Erkenntnis, dass es auf das eigene gestalterische Selbstbewusstsein und dessen Ausprägung in einem eigenen Weg im Projekt ankommt.[694]
- Andererseits ergeben sich „unpädagogische“ Situationen, die sich aufgrund des Ergebnisdrucks den realen Projektaufgaben unterordnen müssen. Die Lernenden erfahren hier Verunsicherung bis hin zu Frustration[695]. Das liegt daran, dass sich Diskrepanzen zwischen dem im Studium konstruierten Bild vom professionellen gestalterischen Handeln ergeben. Diese reiben sich mit den im Projekt gemachten Erfahrungen und lösen sich zunächst nicht plausibel auf.

694 Vgl. Transkript 13-1, Abs. 2.

695 Vgl. Transkripte 11-1, Abs. 28; 13-1, Abs. 2.

Spannungserfahrungen als Entwicklungsimpulse

Kapitel 5.2

Festzuhalten sind *Spannungserfahrungen* als Entwicklungsimpulse, auf die konstruktiv reagiert wird. Spannungssituationen sind deswegen epistemisch relevant, da die *Spannungserfahrung* in den Konzeptionen schöpferischer Prozesse der Ausgangspunkt für Lern- und Gestaltungsprozesse ist.[696]

> *" [...] wir haben uns wirklich schwergetan, also da jetzt wirklich etwas komplett Neues oder etwas Verrücktes, weil wir wissen ja, der Herr S. hätte gerne etwas Ausgefallenes."*[697]

Die Spannung wird als wahrnehmungspsychologisches Datum der argumentative Kern einer Designpädagogik, die das Subjekt selbst als sich im Gestaltungsprozess verändernd versteht. Aus diesem Grund interessiere ich mich für Spannungserfahrungen im virtuellen Designstudium. Diese festgestellten Bewusstseinskontexte sind in einem hohen Grad reflektiert, da diese Methoden des Lehrhandelns durchaus in einer gleichen Gewichtung wie die Sozialprozesse der Gruppenarbeit ein bestimmendes Metathema neben der eigentlichen Gestaltungsarbeit sind. In diesem Wirkungszusammenhang wird den Lernenden deutlich, dass es sich um eine *Co-Produktion von Kompetenzen*[698] in diesem letzten Studienjahr handelt.[699] Die Eigenschaft der Co-Produktion ergibt sich dabei nicht nur aus der strukturell dezentralen Organisation des Lerngeschehens, sondern explizit aus dem eigenen Verständnis der Lernenden, dass die Situationen im Projekt über das eigentliche Produkt hinausgehen und soziale wie personale Kompetenzen im Lernziel tragen. In diesem Verständnis werden auch Spannungen gesehen: Die Studierenden integrieren die Dozentenimpulse erfolgreich in ihr Lernhandeln; es „in [...] die Strategie mit einzubinden, (ist) [...] auch irgendwo aufgegangen"[700]. Hier ergibt sich ein dialogisches Dilemma: Einerseits sind die Studierenden auf das Feedback der Lehrenden angewiesen und über die Bewertung abhängig. Andererseits verlangt die taxonomische Höhe der Projektbegleitung die Ambition im Lernhandeln gegenüber dem gegebenen Thema.

Die Einsicht, dass Spannungssituationen notwendige Bedingungen für personale und soziale Prozesse sind, wird als *Simulation einer berufspraktischen Realität* interpretiert.[701] Gleichwohl birgt diese Spannung ein an unterschiedlichen Stellen der narrativen Interviews auftretendes Risiko einer brüchigen Lehr-Lern-Beziehung.[702] Dieser Befund hat deswegen eine Relevanz für die Forschungsfrage, da die hier ausgeführte Reflexion des Lehrhandelns im leistungsstarken Segment einer Kohorte wie auch im Leistungsmittelfeld in hybriden Ateliers abläuft.

696 Waldenfels 2002, S. 30, S. 40 sowie Dewey 1988, S. 72.
697 Transkript 13-1, Abs. 3.
698 Zum Begriff der „Bildungsdienstleistung" vgl. Rippien 2012, S. 24–32.
699 Vgl. Transkript 11-1, Abs. 6.
700 Transkript 11-1, Abs. 20.
701 Vgl. Transkript 11-1, Abs. 32.
702 Vgl. Transkript 2-5, Abs. 16.

Abbildung 14: Phasenkonzept des dritten Studienjahrs

Aus dem oben angesprochenen Dilemma zwischen Angewiesenheit auf das Lehrhandeln und der Gestaltungsambition im Lernhandeln soll deswegen die Diskussion zum „entdecken-lassenden Lernen“ im Lichte der notwendigen Spannungserfahrung diskutiert werden. Als Zusammenfassung dieser Erörterung sollen anschließend hinderliche und förderliche Faktoren im Projektseminar abgeleitet werden.

In der Situation der Überforderung und Frustration ist, wie oben festgestellt, die prinzipielle Spannungserfahrung des dritten Studienjahrs zu sehen. Zu untersuchen ist, inwiefern die emotionale und inhaltliche Spannung fachliche und überfachliche Kompetenzgewinne generiert und sich als negativer Stress *lohnt*.

Ambivalenz zwischen „entdecken-lassendem Lernen“ und Spannungserfahrungen

Kapitel 5.3

Im horizontalen Vergleich des dritten Studienjahrs stellt sich die Spannung als methodische Taktik als ambivalent heraus: Einerseits gelingt es den Studierenden im oberen Leistungsdrittel, durch konzeptionelle und gestalterische *Entscheidungen* zu einem befriedigenden Ergebnis zu gelangen,[703] andererseits steht im unteren Leistungsdrittel den *Überforderungs- und Frustrationserfahrungen kein nennenswerter Kompetenzgewinn*[704] gegenüber. In den Fällen, in denen Studierende eine befriedigende Lösung schaffen, schwingt jedoch ein Opportunismus mit, der sich an den Reaktionen der Lehrenden orientiert. Insofern bewegt sich die Aufmerksamkeit vom Lernprozess weg und hat stärker die Überlegung: „Was will er[705] eigentlich und wie gehen wir damit um?“[706] An diesem Punkt ist die Interpretation der Lehrgespräche die Simulation einer *Dienstleistungsbeziehung*[707] zwischen Auftraggeber und Gestaltern. In dieser Rolle versuchen die Teilnehmer, das gewünschte Gestaltungsergebnis aus Lehrendensicht zu antizipieren. Dies verhindert, dass die Studierenden eine Metaperspektive zum eigenen Gruppenlernen einnehmen und sich in Folge opportun verhalten. Gleichzeitig schützen sich die Studierenden damit in ihrer Verletzlichkeit, die mit der permanenten Zurückweisung von Entwürfen im virtuellen Raum einhergeht[708] und sich in der halbprivaten Situation im hybriden Atelier stärker auswirkt.

In der engen Interaktion ist mit den oben gemachten Beobachtungen das Risiko zu konstatieren, dass Lehrende sich zum *Entscheider* über die Güte einer komplexen Lösung machen. Mit dieser Position verlagert sich die *Verantwortlichkeit* von den Studierenden hin zum Lehrenden und nimmt den Studierenden die Chance, eine Verantwortlichkeit für die eigenen Gestaltungen zu übernehmen. Dies widerspricht der pragmatistischen Pädagogik, die gerade darin die zentrale Rückkopplung des Probehandelns sieht.

Ein weiteres Argument gegen die Effizienz des „entdecken-lassenden Lernens“[709] ist die empirisch nachgewiesene niedrige Effektstärke dieser Lernform: „Die Ineffektivität dieses Lernens ist darin begründet, dass die Lerninhalte als Forschungsgegenstände über Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte hinweg von den erfolgreichsten Forschergruppen ihrer jeweiligen Zeit entwickelt wurden. Diese investierten oft Jahre ihrer Leben in die Beantwortung einer Forschungsfrage. Dieselbe Leistungen von durchschnittlichen Studierenden im Rahmen einzelner Lehrveranstaltung zu erwarten, ist unrealistisch und behindert das Lernen.“[710]

In der Diskussion wird die Transparenz bzw. das Verbergen von *Lernzielen* eine methodische Fragestellung: Denn einerseits schafft

703 Vgl. Transkripte 12-1 sowie 2-5, Abs. 8.
704 Vgl. Transkript 13-1.
705 Der Dozent, Anm. A. L.
706 Transkript 11-1, Abs. 20.
707 Vgl. ebd. sowie Transkript 13-1, Abs. 26 und Rippien 2012, S. 24–32.
708 Vgl. Transkript 2-5, Abs. 8.
709 Schneider und Mustafic 2015, S. 65.
710 Vgl. ebd.

ein Explizieren von Lernzielen eine Grundlage für nachweislich[711] höheren Lernerfolg, schränkt aber das qualitative Ergebnis auch gleichzeitig ein; die Studierenden gehen in diesem Szenario bis zum in den Lernzielen ausgeführten Zielpunkt, aber nicht darüber hinaus. Das Verbergen des Lernergebnisses überfordert andererseits einige Lernende, ermöglicht aber – sofern Studierende sich nicht opportun verhalten – auch ein höheres Maß an *Aneignung der Lernerfahrungen.* Dieser Effekt ist insbesondere in einem konzeptionell komplexen und interdisziplinären Rahmen wesentlich, da mit steigender Komplexität ein angemessenes Projektergebnis nicht konformistisch vorgegeben werden kann. Mit diesem Argument ist zu begründen, die Potenziale virtueller Lernbeziehungen dahingehend zu nutzen, eine *Individualisierung* der Lernziele in einem in sich abgeschlossenen didaktischen Rahmen gemeinsam mit den Lernenden zu erörtern. Diese Individualisierung ist der Heterogenität der Themen sowie dem Vorwissen der Lernenden angemessen. Ab diesem Zeitpunkt kann sich die Beratung der Lehrenden auf die inhaltliche und formale Ebene beziehen. In der Folge einer intrinsischen Motivation der gemeinsam ausgehandelten Lernziele sollte damit auch ein opportunes Verhalten der Studierenden ausgeschlossen sein.

In der Designdidaktik greift ein spezifisches methodisches Argument für das Explizieren von konkreten, individuellen Lernzielen: Durch die Individualisierung der tutoriellen Begleitung entscheiden die Lernenden selbst über Zeitpunkt, Intensität und Gegenstand der Beratung. In der *Eigenverantwortlichkeit* einer freiwilligen Lernbegleitung werden auch die Zeiträume für die unbewussten schöpferischen Prozesse geöffnet. Eine strikte externe Zeitvorgabe provoziert ein punktuelles Reagieren auf die Impulse der Lehrenden. Demgegenüber ergibt eine Freiwilligkeit die organisationale Möglichkeit zur Diastase,[712] die dann wiederum einen Bezug zu den eigenverantwortlich gesetzten Lernzielen hat. Wichtig dabei ist die visuelle Konkretisierung, damit der Ausdrucksakt[713] der analytisch begründeten Kommunikationsaussagen auf formal-ästhetischer Ebene qualifizierbar und damit diskutierbar wird.

In der Kontrastierung unterschiedlicher Lehrstile im projektorientierten Lernen im dritten Studienjahr stellen sich zwei Faktoren heraus:

- Als hinderlicher Faktor die *Produkt- und Ergebnisorientierung.* Diese erzeugt bei den Studierenden einen Erwartungsdruck gegenüber einem ungewissen gestalterischen Ergebnis. Dieser Modus des Lernens ist als „entdecken-lassendes Lernen“ in der klassischen Terminologie der Hochschuldidaktik[714] zu charakterisieren, dessen hinderlicher Faktor in seiner höchsten Abstraktion liegt.
- Als förderlicher Faktor beobachte ich, den Studierenden ihre individuellen Lernziele auf einer persönlichen Metaebene zu verdeutlichen (mithin zu visualisieren) und damit die *Bedeutung* des eigentlichen Produkts dem Lernprozess unterzuordnen.

In der Abgrenzung dieser beiden lehrpraktischen Taktiken wird den Studierenden bewusst eine Mitverantwortung für ihren eigenen Lernprozess gegeben. Aus dieser Technik ergibt sich auch die organisatorische Folge, dass der Studierende den Lernprozess in Abhängigkeit von den Lernzielen selbst strukturieren muss. Graduell kann der Lehrende den Prozess insofern steuern, als er Meilensteine und damit eine Binnenstruktur des Projektes vorgibt. Mit steigender taxonomischer Komplexität sind diese Meilensteine

711 Vgl. Schneider und Mustafic 2015, S. 21.

712 Vgl. Waldenfels 2002.

713 Vgl. ebd.

714 Schneider und Mustafic 2015, S. 65.

in größeren Zeitabständen gesetzt. Ein methodisches Risiko besteht in dieser Technik darin, dass Studierende mit kleinen Zielen zufrieden sind und in der Summe kleinere Entwicklungsschritte machen. Der Vorteil dieser Technik besteht jedoch darin, den Lernprozess selbst kooperativ zu gestalten.

Die Schwäche des „entdecken-lassenden Lernens“ ist das Kalkül, dass Studierende große und größte Erkenntnisgewinne im Prozess machen. Diese liegen meist auf mentaler oder gar weltanschaulicher Ebene. Damit weist dieses Lernziel eine höchste taxonomische Komplexität auf. In diesem Zusammenhang ist absehbar, dass nicht alle Teilnehmer eines Kurses diese Maximalziele gleichermaßen erreichen. (Dieses Faktum mag unter bildungssoziologischen Gesichtspunkten diskutierbar sein, soll aber an dieser Stelle nicht weiter Gegenstand der Debatte sein.)

Es ist in den narrativen Interviews festzustellen, dass bei Nichterreichen dieser höchsten Lernziele auch eine formale Weiterentwicklung ausbleibt: Das Unverständnis dem „großen Ganzen“ gegenüber verhindert, dass die Studierenden auf Basis einer existenziellen Weiterentwicklung auch eine angemessene visuelle und formale Sprache für die zwischenzeitlich gemachten Erkenntnisse finden. In diesem Punkt überwiegen die Schwächen des „entdecken-lassenden Lernens“ die Chancen des Offenbarens der jeweiligen Lernziele in den Projektphasen.

Die scheinbare Dialektik der beiden Vermittlungsstile löst sich in der Theorie des „Lernbergs“[715]: Beim Erschließen einer unbekannten Thematik ist die *Beiläufigkeit* der Lernerfahrungen Voraussetzung für ein inzidentelles Lernen; am Fuße des „Lernbergs“ sind es die ersten Erfahrungen, die beim Lernenden die Neugierde für das Thema wecken. Erst in einem späteren Stadium der Lernkurve ist es möglich, den Lernprozess intensional zu steuern. Diese Beobachtungen lassen sich auf das Designlernen direkt beziehen: Im ersten Studienjahr geht es sehr stark um experimentelle und intuitive Gestaltungsprozesse, die im zweiten und dritten Studienjahr kontextualisiert und theoretisiert werden. Dieses Argument kann die Angemessenheit des „entdeckenden Lernens“ in einer späteren Studienphase begründen. Die oben ausgeführte Grenze hat dieser Vermittlungsstil darin, dass er schnell überfordert. Hinzu kommt, dass in der inzidentellen Lernphase dem *beobachtenden und passiven Gestaltungslernen* eine Schlüsselrolle zukommt. Dieses passive Gestaltungslernen ist in der Schlüsselkategorie des *„nachvollziehenden Lernens“* gegeben.

715 Birkenbihl 2013, S. 29–44.

Motivation zwischen Aktivität und Passivität im gestalterischen Fernstudium

Kapitel 5.4

Die *Sichtbarkeit* von Arbeitsständen der Kommilitonen ist ein wichtiger Faktor im gemeinsamen Lernen. Ebenso ist das passive Lernen epistemisch nicht zu vernachlässigen. Mit der beschriebenen Abschottung im zweiten Studienjahr geht die Frage einher, wie die Lernenden eine Motivation in den hybriden Ateliers herstellen.

Im Nachdenken über diese Frage fällt in den verbalen Daten die Rolle des Musikhörens beim Gestalten auf.[716] Hier ist eine externe *Emotionalisierung* zu beobachten, die eine bewusst hergestellte Synästhetisierung des Arbeitsprozesses beabsichtigt: „Ich habe immer so eine Art Videoclip dazu im Kopf. Das passiert einfach, genau so, wie ich halt einfach das Tagträumen anfange."[717] In diesem Handlungsmuster ist zu sehen, wie Lernende über einen *leiblichen Impuls* die notwendige Eigenmotivation erzeugen: Das Gegenmodell ist die Gleichzeitigkeit, die in den Vorlesungen und den Besprechungen in den Tutorien hergestellt wird (darüber hinaus stellen die Lernenden in den digitalen Medien eine Gleichzeitigkeit mit den Kommilitonen her). Aus dieser zunächst trivialen Beobachtung ruft die Kontrastfolie die traditionellen künstlerischen *Ateliers* respektive die klassischen Agenturräume als soziale Resonanzräume auf: In der Designpädagogik ist diese Form des Studiolernens als zentrales Mittel in der Designausbildung untersucht und etabliert. Die darin ablaufenden strukturierten Gespräche, die formelle und informelle Kritik sowie die öffentliche Präsentation von Arbeiten am Ende des Projekts bewirken, dass das Lernen innerhalb der Projekte in der Begegnung von Studierenden und Lehrenden konstruiert wird.[718] In dieser Überlegung wird offenkundig, dass eine gestaltende Tätigkeit einen *sozialen Resonanzraum* benötigt, den die virtuell Lernenden in einer selbst organisierten Art und Weise herstellen; mit dem Begriff der Emotionen geht die Dimension der Motivation einher. Neben der bereits herausgearbeiteten kalten Ambition ist die beabsichtigte und tatsächliche Sinnerfahrung ein wesentlicher Motivationsfaktor.

Ausgehend von der Beobachtung, dass die *Emotion* notwendigerweise von den Lernenden hergestellt wird, um sich in der Ferne des Studiums zu motivieren, möchte ich im Folgenden über die *Motivation* als solche nachdenken. In der Verhaltenspsychologie wird die Motivation als Zentrum des Handelns und Verhaltens gesehen. Insbesondere das Teilgebiet des Neuromarketings versucht als multidisziplinärer Ansatz, Verhalten zu erklären.[719]

Das limbische System als Parallelität des schöpferischen Unbewussten

In diesem Ansatz gibt es eine Parallelität zur Konzeption schöpferischer Prozesse: Nämlich dass die emotionale, unbewusste Be-

716 Vgl. Transkript 5-1, Abs. 38.
717 Transkript 4-3, Abs. 7.
718 Vgl. Artman und Arvola 2008.
719 Vgl. Seja und Narten 2017.

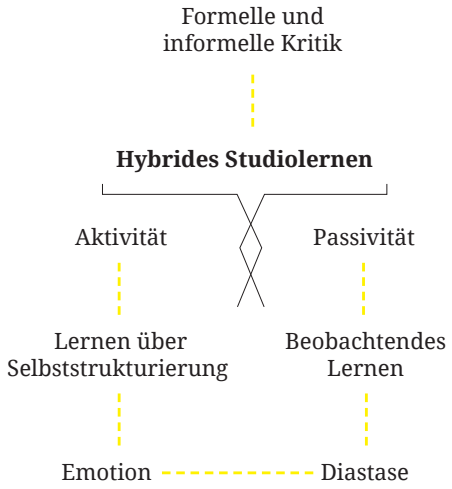


Abbildung 15: Hybrides Studiolernen

wertung und Verarbeitung von Informationen das Verhalten von Menschen maßgeblich beeinflusst.[720] Es würden „im Gehirn unbewusste und bewusste sowie emotionale und kognitive Denkstrukturen miteinander verknüpft“[721]. In dieser Theorie ist die neuronale Aktivierung des limbischen Systems der Ausgangspunkt, um über „Belohnungen die Entscheidungen und damit das Verhalten zu regulieren“[722]. Mit dieser Aussage schließt sich die Frage an, mit welchen Faktoren das Belohnungssystem im Lernhandeln aktiviert wird. In dieser Diskussion entwirft Häusel einen Wirkungszusammenhang zwischen den Systemen der „Stimulanz“, „Dominanz“ und „Balance“.[723] Diese Hypothese wurde in Forschungen auf die Teilnehmer von virtuellen Gemeinschaften bezogen und die beiden Motive „Freude an der intellektuellen Herausforderung“

720 Ebd., S. 57.
721 Ebd.
722 Ebd., S. 60.
723 Häusel 2014, S. 41.

sowie „Spaß an der kreativen Ideenentwicklung“[724] stellten sich als die zentralen Motivationen heraus.

Um diese verhaltenswissenschaftlichen Ansätze mit den verbalen Daten in Verbindung zu bringen, ist die *soziale Dimension* relevant. Diese spannt sich nach Häusel zwischen den Polen „Individualität“, „Status“ und „Zugehörigkeit“ auf. In diesen Faktoren ist die Belohnung in einer *individuellen Sinnerfahrung* zu sehen, die die Lernenden im Erkenntnisprozess, im „Ausdrucksakt“[725] gewinnen. Der „Status“ prägt sich direkt in der Statuspassage aus, indem sich die Lernenden einem Berufsstand und gleichzeitig einem institutionellen Milieu zugehörig fühlen.

Im übergeordneten Theoriesystem der „Limbic Map“[726] spielt die „Stimulanz“ eine wichtige Rolle. In den verbalen Daten ist zudem lesbar, dass das mit der *Ritualisierung* und den regelmäßigen Lernepisoden einhergehende Gleichgewicht durch die Komplexität des Zeitdrucks zum Abgabetermin abgelöst wird. In allen verbalen Daten findet sich diese Beschreibung, wie diese Spannung des nahenden Abgabetermins als Stimulanz, mithin mit negativem Stress verbunden als Aktivierung, wahrgenommen wird.

Über die konzeptionelle Bedeutung der Passivität für das Lehrhandeln

In den bisher gemachten Beobachtungen im Rahmen dieser Studie ist der Kategorie *„Lernen durch Nachvollziehen“* eine besondere Bedeutung beizumessen: Durch die Nennungen in narrativen Interviews wird deutlich, dass sich das soziale Lernen über das Beobachten von den Arbeiten anderer manifestiert.

Diese didaktische Strukturierung ist deshalb besonders wichtig zu besprechen, da die Mediendidaktik im Allgemeinen von einer hohen Aktivität aller Beteiligten ausgeht: Neue Techniken und

724 Vgl. Seja und Narten 2016, S. 68.
725 Waldenfels 2016.
726 Häusel 2014.

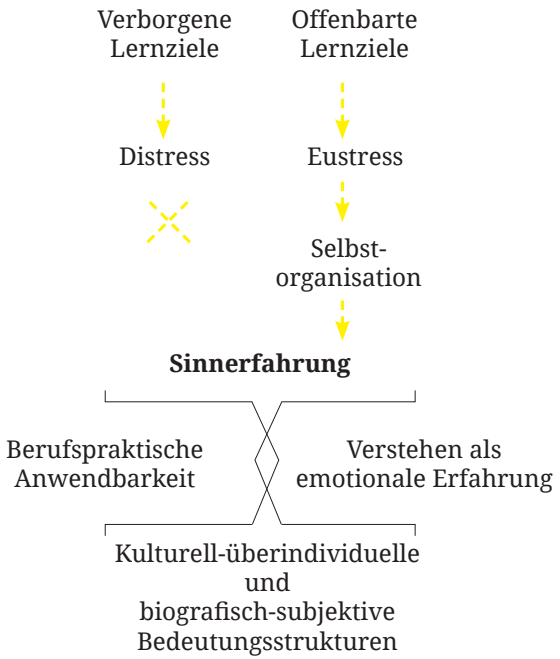


Abbildung 16: Erfahrung von Sinn in hybriden Lernprozessen

Technologien sollen umgehend experimentell in die Lehrpraxis integriert werden. Auch in der Kommunikation geht man davon aus, dass eine hohe interaktive Aktivität ein Indiz für intensive Lernprozesse ist.

Gleichzeitig ist durch die bereits herausgearbeitete Kategorie der Sichtbarkeit das *„nachvollziehende Lernen durch das Beobachten anderer“* als bedeutsamer Faktor festzustellen: Durch das Wahrnehmen der unterschiedlichen Aufgabenlösungen anderer entsteht ein diskursives, aber eben stilles Geflecht, in das die Lernenden ihre eigenen Vorstellungen einordnen und anschließen können. Auf diese Weise partizipiert der Einzelne passiv von den kognitiven Prozessen anderer. Dieser stumme Diskurs benötigt keine aktive Kommunikation, sondern lediglich die *Sichtbarkeit* der Arbeiten.

Die Bedeutsamkeit der stummen sozialen Lernprozesse hat die Studie von Lotz[727] empirisch herausgestellt: In dieser Arbeit wird unter der Forschungsfrage des *sozialen Engagements* in gestalterischen Studiengängen festgestellt, dass es eine – wenig überraschende – starke Korrelation im oberen Drittel eines Kurses gibt, die sich durch eine hohe kommunikative Aktivität in den digitalen Lernräumen äußert. In dieser Korrelation kann festgestellt werden, dass Personen mit einer hohen kommunikativen Aktivität einen hohen Lernerfolg davontragen. Darüber hinaus stellt die Studie eine leichte positive Korrelation fest: Diejenigen Personen, die regelmäßig die Arbeiten anderer betrachten, aber nicht kommentieren, profitieren ebenso von dem passiven Nachverfolgen dieser Arbeiten. Relevant für die übergeordnete Forschungsfrage ist, dass dieser Effekt nicht nur das obere, leistungsstarke Drittel des Kurses betrifft, sondern dass dieser Effekt das gesamte Leistungsspektrum betrifft.

Insofern kann man sagen, dass dieser Effekt für den Kompetenzerwerb in digitalen Lernräumen in gestalterischen Fachbereichen ein zentraler Zusammenhang ist.

Im Zusammenhang mit dem Dilemma, dass die Passivität als solche in der Mediendidaktik schwerlich zu modellieren ist, ergibt sich daraus ein direktes designdidaktisches Handlungsfeld: Zu operationalisieren ist dies einerseits über das Herstellen der Sichtbarkeit, andererseits (und das ist der schwierigere Teil) über eine situativ und im Lernprozess richtig gesetzte Zurückhaltung der Lehrpersonen.

Als Gegenteil des Aktiven zieht sich das *Passive* durch die Ebene des Lernhandelns wie des Lehrhandelns. In der Phase des zweiten Studienjahrs habe ich im Lernhandeln ein Verstummen der Kommunikation beziehungsweise ein Fokussieren auf einige wenige Personen festgestellt. Darüber hinaus ist die Zurückhaltung im

727 Lotz 2018.

Finden eigener Themen für Projekte festzustellen. In diesem Verhalten kann festgestellt werden, dass die Lernenden eine individuelle Passung zwischen dem zu bearbeitenden Thema und ihrer eigenen Studienmotivation finden müssen, was eine unbestimmte Zeit und damit einhergehende Passivität verlangt. Eben in dieser Zurückhaltung ist die *Diastase* zu sehen, in der unbewusste Prozesse die Komplexität zwischen Aufgabenstellung, eigener Ambition und Machbarkeit bearbeiten und zu einem unbestimmten Zeitpunkt als Idee auftauchen. Wenn man dieses Phänomen auf das Lernen anwendet, muss in der Aufgabenstellung die Zielvorgabe einer individuellen Passung zwischen Thema und persönlicher Ambition gegeben sein; die Lehrenden sollten diese integrierten Spannungsfelder bereits in der Aufgabenstellung antizipieren. Damit wird es möglich, die ohnehin notwendige Passivität zu einer didaktischen Dimension zu machen. Auf dieser lehrpraktischen Ebene tritt hinzu, dass die ebenfalls im zweiten Studienjahr beobachtete Abschottung dazu notwendig ist, diese unbewussten schöpferischen Prozesse gelingen zu lassen. Daher ist es auch nicht zuträglich, in dieser Phase als Lehrender aktiv einzugreifen. Die Eigenorganisation der Lernenden über den Arbeitsprozess ist in dieser Phase wesentlich wichtiger.

Diastase im hybriden Atelier

Kapitel 5.5

Die bereits beschriebene kommunikative Zurückhaltung im zweiten Studienjahr kann daher als Indiz für das Vorhandensein einer Diastase gesehen werden. Hier schotten sich die Lernenden in ihrem hybriden Atelier ab, weil eine komplexe gestalterische Lösung nicht in externen Bereichen zu finden ist, sondern in einer intensiven, *stillen Aushandlung* zwischen Thema, Aufgabenstellung und dem eigenen gestalterischen Anspruch ausgehandelt wird. Um die mediendidaktische Metapher des Ateliers zu bemühen: In einem realen Atelier würde man auch nicht eine Frage an alle im Atelier befindlichen Kommilitonen stellen, sondern würde sich einen Experten und/oder Vertrauten suchen, um dieses Problem zu besprechen. Wesentlich in dieser Überlegung ist jedoch die Beobachtung, dass das passive Nachverfolgen der Arbeitsschritte anderer einen wesentlichen Einfluss auf die eigene gestalterische Produktion hat.

Die Korrelation zwischen dem Nachverfolgen der Arbeiten anderer und dem eigenen gestalterischen Fortschritt wurde bereits oben in einer empirischen Studie nachgewiesen und belegt. Insofern stellt sich die Schlüsselkategorie der Sichtbarkeit in zweierlei Hinsicht als Zentralität heraus:

- Einerseits ist in der vermeintlichen Passivität die Sichtbarmachung der eigenen Arbeitsschritte in dem umgewidmeten Atelier ein Mittel, um die gestalterische Aufgabe in *Episoden* weiter zu bearbeiten.
- Andererseits schafft die Sichtbarkeit für die Lerngruppe eine *Vergleichbarkeit*, die insgesamt in ihrer passiven Eigenschaft wesentlich ist.

So profitiert von einer Kohorte ebenso das Mittelfeld im passiven Nachverfolgen der Arbeiten anderer, wie dies im oberen Bereich in der leistungsstarken Spitze wie auch am leistungsschwachen Ende eines Kurses der Fall ist – was wenig überraschend ist. Das passive Nachverfolgen der Arbeiten anderer ist damit in der Kompetenzbildung ein wichtiger Faktor, um das Votum eines Experten – in diesem Falle des Dozenten – geringer zu gewichten. Dieser Zusammenhang ist zunächst strukturell bedingt, da die Möglichkeiten einer synchronen, regelmäßigen und intensiven Kritik durch einen Experten im gestalterischen Fernstudium wenig wahrscheinlich sind. Strukturell einfacher herzustellen ist die niederschwellige Sichtbarkeit der Arbeiten und deren passive Nachverfolgung. Aus diesem strukturellen Zusammenhang ergibt sich die Wirkung, dass die Entscheidungskompetenz der Studierenden durch diesen Mangel an Rücksprachemöglichkeit mit dem Zwang zu einer eigenständigen Entscheidung kompensiert werden muss.

In dieser strukturell gegebenen Konstellation können die Lernenden eine gestalterische Entscheidung nicht an einen Experten abgeben und sind gezwungen, die Verantwortung für die eigene gestalterische Entscheidung zu übernehmen.

In diesem Wirkungszusammenhang entsteht als Konsequenz im Vergleich zum traditionellen Ateliermodell ein höheres Maß an *ge-*

stalterischer Kompetenz. Im passiven Nachverfolgen der Kommentare zu anderen Arbeiten müssen die Lernenden in einem höheren Maß eine Reflexion über die Äußerungen herstellen, um die *Relevanz* für die zu treffende gestalterische Entscheidung abzuwägen. Da es in diesem *informellen Rahmen* zunächst kein Machtgefälle zwischen Dozenten und Lernenden gibt, ist die Notwendigkeit einer Reflexion über das Geäußerte notwendig. Auch dieser Zusammenhang stärkt den Gewinn an selbstreflektiver Kompetenz: Die Lernenden übernehmen die Verantwortung für die eigene Handlung (mithin Passivität) im Lernprozess.

Subjektivität des Designlernens

Kapitel 5.6

Die Einbettung in eine *weltanschauliche und lebensweltlich relevante Sinnstruktur* ist die höchste Form der Aneignung von Studieninhalten. Letzteres kann eine formalästhetische und damit theoretische Sinnstruktur sein, in die die aktuelle gestalterische Arbeit integriert und transferiert wird. Je größer die *Bedeutsamkeit*, die der Studierende der jeweiligen gestalterischen Arbeit beimisst, desto nachhaltiger ist das Lernen. Denn über diese emotionale Einbettung stellen die Lernenden Verbindungen zu übergeordneten Bedeutungsstrukturen her, die auf biografisch-subjektiver und kulturell-überindividueller Ebene liegen.

Zugehörigkeit als externer Faktor des Studienerfolgs

In empirischen Studien zum Verhalten innerhalb virtueller kreativer Gemeinschaften wurde die Rolle der Zugehörigkeit herausgearbeitet.[728] Hier korrespondieren als Erfolgsfaktoren die nach dem Kano-Modell als „Begeisterungsfaktoren“[729] identifizierten Momente. Diese belohnenden Zusammenhänge sind als interne wie externe Faktoren für die Entscheidung und Beteiligung an kreativen Gemeinschaften wirksam. Der soziale Zusammenhang wird besonders dann deutlich, wenn die Zugehörigkeit brüchig wird oder scheitert. Die beobachteten Fälle des Scheiterns[730] beziehe ich auf die *Brüchigkeit* der sozialen Beziehung mit den Peers. Es gibt keine kommunikativen Verbindungen mehr,[731] daher ist die soziale Relevanz der Lernhandlungen nicht mehr gegeben. Im Scheitern ist ein wesentlicher Faktor für den Studienerfolg zu lesen: Nämlich dass die Motivation zum Studium nicht alleine aus einer individuellen Entscheidung heraus erwächst, sondern in einem kommunikativ gepflegten Horizontalvergleich mit der Kursgruppe.

Kontrolle und Autonomie als externe Faktoren des Studienerfolgs

Diese beiden Faktoren bedingen sich gegenseitig im Verhalten der Lernenden: In der Ferne setzen die Lernenden ihr Bedürfnis nach *Autonomie* durch die Studienform des Fernstudiums um. In dieser Ferne entsteht die lebensweltliche Konstanz von beruflicher und sozialer Sphäre. Die *Autonomie* besteht dann darin, diese Lebenswelt in ihren grundlegenden Randbedingungen nicht zu verändern, aber gleichzeitig das neue Element eines Studiums zu integrieren. Damit ist es eine Autonomie zweiter Ordnung.

Das Bedürfnis nach Autonomie steht damit in einem paradoxen Verhältnis zur *Nähe*, die sich durch das Eintreten des Studiums in diese beiden Sphären „berufliches Leben“ und „soziales Leben“ ergibt: Die Lernenden *kontrollieren* durch ihre *Selbstorganisation*

728 Vgl. Seja und Narten 2016, S. 57.

729 Vgl. ebd.

730 Vgl. Transkript 3-3, Abs. 6.

731 Vgl. ebd.: Im Gespräch wird deutlich, dass der Informant keine Zugehörigkeit gegenüber seiner ursprünglichen Lerngruppe empfindet.

und durch den bereits dargestellten Modus des Zulassens bzw. Abschirmens von Impulsen im Lernprozess ihre Autonomie. In den verbalen Daten wird dies im In-vivo-Code der „Einzelkämpferin“[732] geschildert, wie diese mentale Einstellung zum Designlernen in halbprivaten „hybriden Ateliers“ über eigene Entscheidungen strukturiert wird.

Emotionalität als interner Faktor und Lernstrategie des Studienerfolgs

Die überwiegende Nennung zu diesem Item findet sich in den Befragungen in der Empfindung von *„Sinn“*. Diese Empfindung ergibt sich aus den Erkenntnisvorgängen im Zusammenhang mit den Projektarbeiten: Einerseits bezieht sich diese auf das kognitive Verstehen im Allgemeinen[733] oder andererseits auf die berufspraktische Ausrichtung des Lerninhalts[734].

Die Empfindung von *Emotion* ist in ambivalente Pole gefasst: Am einen Pol werden *positiver* Stress bis hin zu euphorischen Momenten beschrieben, die naturgemäß eine hohe Motivation im Selbststudium erzeugen. Am anderen Pol steht *negativer* Stress bis hin zu Verzweiflung, die das Studiengeschehen mit sich bringt. Beide Pole erzeugen eine *Aktivierung*. Im Zusammenhang mit den verborgenen bzw. offenkundig gemachten Lernzielen ist Emotion ein zentraler Faktor für Lernprozesse. Denn verborgene Lernziele erzeugen negative Stressempfindungen, da die Lernenden zunächst keinen *berufspraktischen oder weltanschaulichen Sinn* aus der gestalterischen Tätigkeit ziehen können. Wird die Frage nach dem „Warum“ andererseits nicht befriedigend geklärt, entsteht hier ein erhebliches Frustrations- und Abbruchrisiko.[735] Offenbart sich das Lernziel im Verlauf des gestalterischen Prozesses oder an

732 Vgl. Transkript 4-1, Abs. 3–5.
733 Vgl. Transkript 1-1, Abs. 20.
734 Vgl. Transkript 1-2, Abs. 50.
735 Vgl. Transkript 15-3, Abs. 2.

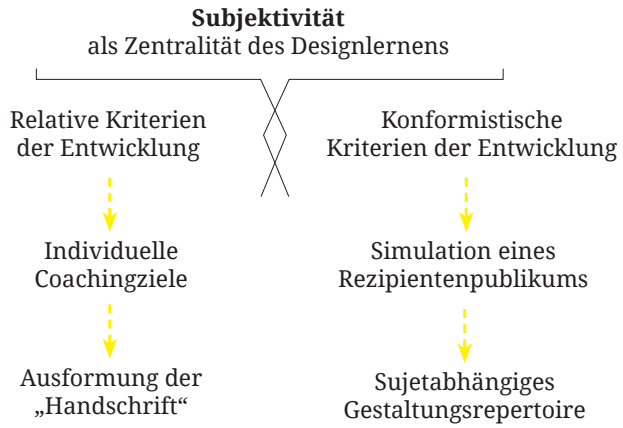


Abbildung 17: Subjektivität als Zentralität des Designlernens

dessen Ende im Werk, ist diese Wahrnehmung eine nachhaltige Sinnerfahrung – und daher umso nachhaltiger. Diese Lehrtaktik des Lehrhandelns ist jedoch von vielen äußeren Faktoren abhängig, nicht zuletzt maßgeblich vom Temperament der Lernenden, und daher riskant und problematisch.

Eine wesentliche Emotionalisierung bringt die *Gleichzeitigkeit* der Lehrsituationen mit sich. Diese ist gegeben mit den Vorlesungen und Tutorials, in der gemeinschaftliche Situationen erlebt werden und externe Impulse für die ansonsten selbstständig geführten Lernprozesse schaffen. Diese Gleichzeitigkeiten werden von den Studierenden auch selbstständig über eine virtuelle Vernetzung und digitale Kommunikation hergestellt: Eine Studierende berichtet im Rahmen eines Präsenzworkshops von einer Technik, die in diesem Rahmen interessant ist: Sie schaltet sich mit einem Kommilitonen über Adobe Connect zusammen, um im Verlauf einer Sitzung (ca. 3 Stunden) eine gleichzeitige Situation herzustellen. Der Kommilitone zeichnet oder malt in dieser Zeit an einem

Bild und kommentiert von Zeit zu Zeit seinen Fortschritt, währenddessen die Kommilitonin z. B. an einem Layout arbeitet. Interessant ist, dass diese Gleichzeitigkeit eine hauptsächlich auditive ist, denn der visuelle Sinn wird von beiden jeweils zur Verrichtung der jeweiligen Tätigkeit gebraucht. Insofern müssen die beiden sich ansprechen, um interaktiv zu kommunizieren. Es ist anzunehmen, dass beiläufige Kommunikationen im Zusammenhang der Werkentstehung Gegenstand dieser Liveschaltung sind. Interpretierbar ist diese Technik darin, dass beide sich bewusst eine schöpferische Atmosphäre schaffen, um in diesem Rahmen eine künstlerische Tätigkeit zu verrichten. Es lässt die Interpretation zu, dass beide sich einen fachlichen Austausch wünschen, der innerhalb der eigenen vier Wände naturgemäß nicht möglich ist.

Mit der selbstständig hergestellten Emotionalisierung von Gestaltungs- und Lernprozessen offenbart sich ein grundlegender Zusammenhang im Selbststudium: Es gelingt den Studierenden, über eine eigenaktive Einbettung der Gestaltungsprozesse, den Lernprozess in einen größeren, sinngebenden Kontext einzubetten.

In den narrativen Interviews im dritten Studienjahr fällt auf, dass die Studierenden, auf ihre eigene Entwicklung hin befragt, eine eigene Reflexion über einen relativen Lernfortschritt anstellen. Sie äußern den Kompetenzgewinn in dieser Antwort nicht in absoluten, sondern relativen Maßstäben. Das Feedback von Lehrenden oder Kommilitonen ist nur insofern relevant, als es die *Simulation* eines Publikums darstellt. Daraus ist zu schließen, dass der Entwicklungsprozess im Designlernen ein hauptsächlich subjektiver Vorgang ist.

Daraus ergeben sich für das Lehrhandeln folgende Erweiterungsschritte:

- Bei konformistisch formulierten Lernzielen, also für alle Lernenden in gleicher Weise verbindlich zu erreichenden Lernzielen, ist es notwendig, auf die Relevanz und die Bedeutung für ein *Repertoire* an Gestaltungsinstrumentarien hinzuweisen, die wiederum über die berufspraktische Relevanz eine Sinngebung erhält.
- Im Projektlernen sollten allgemein und konformistisch formulierte Lernziele die Ausnahme sein; statt dessen sollten individuelle Lernziele Kern eines Coaching-Prinzips sein. Das in der Eröffnungsphase einer Coaching-Lernbeziehung übliche Herausfinden eines *Entwicklungswunsches* ist wiederum auf zwei Wegen zu erreichen: Einerseits über eine Themenfindung, die eine spezifische Darstellungsweise und damit Kompetenz nötig macht – diese muss dann im Projektverlauf erworben werden. Andererseits formulieren die Lernenden ein Interesse instrumenteller, formaler oder thematischer Art im Vorfeld des Projektes und setzen so die Parameter für das Projekt im Sinne eines Lernbedarfs.

Ergebnisse zum virtuellen Designlernen

Kapitel 6

Zum Ergebnisteil schicke ich das Kernergebnis der Studie voraus, dass die gestalterische Kompetenzentwicklung nicht notwendigerweise mit einem physischen Rahmen eines Präsenzstudiums einhergeht. Die gestalterische Kompetenzentwicklung habe ich in den vorangegangenen Kapiteln über die empirischen Daten nachgezeichnet: Die virtuelle gestalterische Fernlehre birgt über die hier ausgebreitete Empirie Konzepte, die spezifisch für *hybride Ateliers* sind. Deswegen stelle ich im Ergebnisteil heraus, welche konzeptionellen Bezüge dieser Entwicklungsprozess zum allgemeinen Kreativitätsprozess einerseits und zur kunstpädagogischen Persönlichkeitsentwicklung andererseits hat.

Interne und externe Faktoren des Designlernens

Kapitel 6.1

Der Humanismus definiert sich über das Vertrauen des Menschen in sich selbst: „Wir streben nach Wissen, indem wir jahrelang Erfahrungen sammeln und unsere Sensibilität schärfen, um diese Erfahrungen richtig verstehen zu können.“[692] In der Entwicklung des Erfahrungsbegriffs modelliert Harari „Sinneswahrnehmungen“, „Emotionen“ und „Gedanken“ als drei Aspekte dieser Subjektivität. Auf die philosophische Paradigmatik kann und will ich an dieser Stelle nicht eingehen. Relevant ist jedoch die Parallelität, die die humanistische Entwicklung mit den im theoretischen Teil festgestellten ästhetischen Bildungsprozessen sowie den empirisch erhobenen Entwicklungen aufweist. Insbesondere der gegenseitige Bezug von sinnlichen Erfahrungen und der interpretierenden Sensibilität ist eine konzeptionelle Zentralität dieser Theorien aus drei unterschiedlichen Perspektiven. In dieser Triangulation wird deutlich, dass die Sensibilität keine abstrakte, theoretische Wissensbildung ist, sondern eine praktische, subjektive Erfahrung. Dies sorgt ihrerseits für mehr Sensibilität in der ästhetischen Wahrnehmung. Dieser Kreislauf von sich schärfender Wahrnehmung und einer gleichzeitigen praktischen Kompetenzbildung ist auch in den empirischen Daten zum Designlernen festzustellen. Im empirischen Befund wird auch deutlich, wie wichtig die emotionale Bewertung von Lernprozessen und die soziale Empathie für diesen Vorgang ist.

Der nun folgenden Konkretisierung möchte ich dies deswegen voranstellen, weil die humanistische Idee der persönlichen Entwicklung mit der sinnlichen, subjektiven Wahrnehmung in Verbindung gebracht wird. Signifikant dabei ist, dass die externen Faktoren dabei keine Rolle spielen. Die hier betrachtete Entwicklung sehe ich im Lichte der Forschungsfrage als humanistische *Persönlichkeitsentwicklung*, die – wie zu zeigen ist – in der Hauptsache ein autonomer Bildungsprozess ist. Damit möchte ich die Hypothese stützen, dass die ästhetische Bildung auch in virtuellen Kontexten ein humanistisches Subjektprojekt ist.

Rekapitulation der Untersuchungsfragen

Die übergeordnete Fragestellung der Studie ist, welche internen und externen Faktoren auf die Kompetenzentwicklung beim Designlernen wirken. Hier fokussiere ich mich auf die personale, subjektive Ebene des Lernhandelns sowie – im Erweiterungsschluss – auf die Auswirkungen auf die externen, institutionellen Ebenen des Lehrhandelns.

Gleichzeitig offenbart diese Systematik die Abgrenzung der beiden Ebenen des Lernhandelns und des Lehrhandelns. Diese Abgrenzung ist Voraussetzung dafür, dass die empirischen Befunde für die Ebene der curricularen Gestaltung und die Hochschulsysteme anschlussfähig werden.

Als Ertrag der empirischen Untersuchung zähle ich die theoreti-

692 Harari 2017, S. 267.

schen Zentralitäten[693]: Diese personale Entwicklung in Folge ästhetischer Erfahrungen ist Kern der Ergebniszusammenfassung der empirischen Erhebung. Innerhalb dieser Zusammenstellung wird erneut unterschieden werden, was eine empirische Evidenz im Sinne einer Ist-Situation ist und was darüber hinaus Erweiterungsschlüsse erlaubt. Diese Abgrenzung liegt auf der internen und externen Ebene der Faktoren der Kompetenzentwicklung: Meist kann diese zwischen der Befundaufnahme des Lernhandelns oder als Erweiterungsschluss auf Ebene des Lehrhandelns gesehen werden. Diese Unterscheidung ist eine Konsequenz der übergeordneten Forschungsfrage, diese beiden Ebenen der externen wie internen Faktoren separat zu betrachten. Diese argumentative Technik ist notwendig, um die Befunde für die Studiengangentwicklung gestalterischer Fernstudienprogramme weiterzuentwickeln.

Um die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen empirischen Phänomene für die unterschiedlichen Akteure der gestalterischen Hochschuldidaktik und der Designdidaktik anschlussfähig zu machen, wähle ich als Sortierung eine aufsteigende Abstraktion: Diese sortiere ich von der Ebene der konkreten Phänomene auf der *Mikroebene*, leite daraus Beobachtungen und Erweiterungsschlüsse auf der *Mesoebene* ab, um abschließend von der curricularen Ebene auf die *Makroebene* der Rahmenbedingungen zu gelangen. Auf dieser Makroebene werden sich die bildungstheoretischen Erweiterungsschlüsse finden.

Die Innovation: Gelingende Kompetenzentwicklung ohne wesentliche Beteiligung des institutionellen Rahmens

Die eigentliche didaktische Innovation des Befundes liegt darin, dass eine gestalterische Entwicklung nachzuweisen ist, die unter den erschwerten Bedingungen und ohne „Materialaustausch“ in den Mauern einer Institution vor sich geht. Der Beleg dieses Studienerfolges sind die oben nachgezeichneten Bildungsbiografien von Studierenden.

Insofern sind die Indizien dieses Studienerfolges daraufhin zu prüfen, inwiefern diese als Faktoren einer Kompetenzentwicklung generalisierbar sind. Daher werde ich als Grundlogik des abschließenden Kapitels die Abstraktionsebenen[694] umdrehen:

- Ich beginne auf der Ebene der Befunde, indem ich einige zentrale Phänomene selektiere, deren theoretische Zentralität bereits oben herausgearbeitet wurde. Diese Ebene ist als Mikroebene das synchrone und asynchrone Unterrichtsgeschehen aus der Perspektive des Lernhandelns.
- Darauf aufbauend wechsle ich auf die Mesoebene, auf der bereits erste Erweiterungsschlüsse aus dem Lernhandeln auf das Lehrhandeln sowie curriculare Fragen ableitbar sind.
- Auf einer letzten Makroebene soll verwirklicht werden, welche Auswirkungen die bildungstheoretischen Befunde auf den systemischen Rahmen als solchen haben.

693 „Theoretisch zentral“ im Sinne von Strauss 1998, der eine theoretische Zentralität dann sah, wenn das Verhalten auf mehreren Ebenen erklärbar wird, wenn also eine Kategorie auf mehreren Verhaltensebenen auftritt und über das gleiche Konzept erklärbar gemacht werden kann.

694 Diese Unterteilung geht auf die Arbeit von Rippien 2012 (S. 42–44) zurück. Darin nimmt er Bezug auf die Einteilung nach Baumgartner 2007, der die „Lernzeit als zentrales Merkmal für die hierarchische Gliederung“ in insgesamt sieben Ebenen vornimmt. Die aufsteigende Komplexität und damit einhergehende Zeit zum Erreichen von taxonomisch gestuften Lernzielen begründen die Dimensionierung in Ebenen. Darin ist relevant, dass zwischen Fachdidaktik (als konzeptioneller Ebene), dem didaktischen Szenario (Lehr- und Lehrhandeln) und der didaktischen Interaktion (Unterrichtsgeschehen) unterschieden wird. Diese Unterscheidung wurde bereits im Kapitel 2 erörtert und als grundlegende Struktur definiert.

Virtuelle Genese der Gestaltungskompetenz

Kapitel 6.2

Die Kompetenzentwicklung ist de-ontologisch und nur indirekt über Hinweise beobachtbar. Die Empirie zeigt im Handeln der Studierenden Erklärungsmodelle und macht so das Denken der Subjekte für den Beobachter sichtbar. Diese Aussage ist insofern wichtig, als diese auf einer Reihe von Hypothesen aufbaut, die im Laufe der Empirie verifiziert werden.[695]

Ich greife im Folgenden diese Phänomene und Konzepte heraus, um die Gestaltungskompetenz in virtuellen Fernstudienkontexten in Richtung einer Theorie zu verdichten:

- Die *raumzeitliche Umwidmung* der Lernumgebungen. Diese Umwidmung ist ein erstes Indiz für die *Statuspassage*. Diese Statuspassage wiederum ist eine Vorbedingung für eine erfolgreiche Studieneingangsphase.
- Anhand von zwei *Krisen* im ersten und zweiten Studienjahr zeichne ich Widerfahrnisse und damit die Wichtigkeit des „incidentellen“[696] Lernens nach.
- In der Natur des Fernstudiums liegt die *Ferne* als theoretische Zentralität: in der Ferne und auf sich gestellt eine gestalterische Entscheidung treffen zu müssen und diese im ebenfalls eigenorganisierten Projektverlauf *durchhalten* zu müssen. Diese Kompetenz werde ich als *„expansives Lernen“*[697] ausführen. Flankiert wird dieser Aspekt der Kompetenzentwicklung im *gutachterlichen Dialog* und im Vermögen, diesen in einer selbstbewussten Art und Weise einzusetzen.
- In der Theoriebildung nimmt der Lernort des h*ybriden Ateliers* eine zentrale Stellung ein. Hier rekapituliere ich unterschiedliche Taktiken im Lernhandeln und leite Folgerungen für das Lehrhandeln ab. In direktem Zusammenhang zu diesem spezifischen Lernort ist die *Diastase* zu sehen, die ohne Beteiligung externer Faktoren vorgängig ist. Diese Aussage wird zum konzeptionellen Kern in diesem spezifischen Lernkontext.
- Im Verweis auf den schöpferischen Prozess als solchen[698] ist die Erweiterung des gestalterischen Repertoires und die damit ausgelöste Konstruktion der „Gestalterpersönlichkeit“ das eigentliche Ergebnis der gestalterischen Kompetenzentwicklung. Daran schließen sich Desiderate an, welche förderlichen Faktoren das Lehrhandeln zur Verfügung stellen muss, um diese Konstruktion der Identität in der virtuellen gestalterischen Fernlehre zu begünstigen.

695 Dies ist nicht zuletzt eine Kernidee der „Grounded Theory“ (Strauss 1998). Wichtig anzumerken ist es, weil nun eine weitere Hypothese in der Selektion liegen wird, auf der wiederum die Theorie aufbaut.

696 Birkenbihl 2014.

697 Holzkamp 1992, S. 8.

698 Ausgeführt in der theoretischen Rahmung in Kapitel 2.

Faktoren des virtuellen Designlernens

Phänomene und Konzepte	Mikroebene des Lernhandelns	Mesoebene des Lehrhandelns	Makroebene der Bildungstheorie
Statuspassage	Raumzeitliche Umwidmungen	Antizipieren der symbolischen Veränderungen	Virtuelles Designstudium als autonomer Akt
	Soziale Kommunikation	Ermutigen von Austausch	
Widerfahrnisse und Krisen	Experimentieren	Begleitendes Passivsein	Lernen als Innerlichkeit
	Autodidaktik	Antizipation der Notwendigkeit von Selbstorganisation	Passivität als designdidaktisches Prinzip
	Selbstreflexion und Selbstsorge	Supervision	
Ferne	Entscheidung	Moderation	Autarkie eines personalen Entwicklungsprozesses
	Expansives Lernen	Diskurs gestalten	
Hybrides Atelier	Push – Pull	Coaching	Semipermeabilität Passivität als designdidaktisches Prinzip
	Diastase	Antizipation der Diastase	
Identitätsbildung	Erweiterung des gestalterischen Repertoires	Kommunikation der Lernziele	Co-Produktion von Identität und Sinnerfahrungen
		Empathie und Authentizität	Soziale Konstruktion von Identität

Tabelle 13: Faktoren des virtuellen Designlernens und Systematisierung auf Mikro-, Meso- und Makroebene

Die virtuelle Statuspassage zur Designstudierenden

Ich rekapituliere für die Statuspassage im ersten Studienjahr[699] folgende Konzepte als drei zentrale Motive:

- Der Wunsch nach der *Aufwertung* des als Handwerk verstandenen Gestaltens, damit verbunden ist
- das akademische *Selbstkonzept* als Berufpraktiker.
- Als drittes Motiv ist der Wunsch nach Integration in eine *Praktikergemeinschaft* über die *Sichtbarkeit* von Werken zu sehen.

Diese drei Motive entsprechen in ähnlicher Form der Studieneingangsphase in Präsenzprogrammen. Eine spezifische Anpassung an die Entwicklungsanforderungen des virtuellen gestalterischen Fernstudiums ist indessen in ihrer sozialen Dimension zu finden: Die Abgrenzung ist in der hohen *Eigenaktivität* des Lernenden zu finden, die im Lichte der Untersuchungsfrage den internen Faktor stark betont. Demgegenüber ist der „Agent"[700] dieser *Statuspassage* in der Rolle der Lerngruppe und deren sozialen Medien zu sehen. Natürlich interagiert auch der Lehrende im ersten Studienjahr identitätsbildend, jedoch scheinen die Peers in diesem Zusammenhang die prägendere Rolle zu spielen.

Im Lichte der Untersuchungsfrage stellt dies den schwächeren, externen Faktor dar. Im Ergebnis erzeugt die *Statuspassage*[701] ein Hineingehen aus der in den allermeisten Fällen parallelen Berufstätigkeit in die akademische Welt. Daraus ergibt sich das Selbstverständnis als Designstudierender. Dieses „Hineinwachsen in die Praktikergemeinschaft"[702] strukturiert die *symbolische Kommunikation* in Form der Rückmeldungen des sozialen Umfelds, der Peers sowie der Lehrenden. Diese kommunikativ strukturierte

699 Vgl. Ausarbeitung in Kapitel 4.
700 Dieser Begriff stammt aus der Empirie von Glaser und Strauss 2011, S. 78.
701 Vgl. Tabelle 13.
702 Wenger 1998.

Statuspassage ist ein wesentliches Spezifikum der virtuellen gestalterischen Fernlehre. Insofern sind auf der Mesoebene des Lehrhandelns die Antizipation und die Ermutigung eben jener symbolischen Kommunikation sinnvoll. Denn die oben rekapitulierte Struktur zeigt, dass die Statuspassage ein autonomer Akt aus der Eigenaktivität des Lernenden ist. Insofern ist das Bereitstellen von ideellen Ressourcen in Form von Phasenkonzepten und Entwicklungsschemata ein sinnvolles begleitendes Lehrhandeln. Denn dieses Antizipieren kann dem Lernenden einen Hinweis auf die kommenden Anforderungen geben und ihn zur notwendigen Aufnahme von sozialer Kommunikation bewegen, wenn dem etwa persönliche Bedenken gegenüber den sozialen Medien gegenüberstehen.

Widerfahrnisse und Krisen als Hinweis für Repertoire- und Identitätserweiterung

Der Begriff „Widerfahrnis“ geht auf die „Pathos“-Theorie von Waldenfels[703] zurück. Dieser Moment ist im schöpferischen Prozess ein Auslöser, an dem ästhetische Wahrnehmungen meist auf ungerichtete Art geschehen. Diese wiederum werden als „*Brüche*“ beschrieben, an denen sich die gestalterische und/oder künstlerische Antwort formuliert. Dazwischen liegt die Zeit der „*Diastase*“[704]. In dieser unbewussten Phase, die oft mit einem Eindruck des Leidens einhergeht, forme sich im Bereich des Vorreflexiven eine „Antwort“[705]. Relevant ist, dass dieser Vorgang als *innerlicher* und daher nicht direkt beobachtbarer Prozess beschrieben wird. Signifikant für den Lernprozess in der Ferne eines virtuellen Designstudiums ist zudem, dass der Bereich der auslösenden Faktoren für Lernprozesse vom Empfinden von *Spannungen* als leichte Ausprägung bis hin zur Erfahrung von psychischem und körperlichem *Leid* als intensive Ausprägung reicht. Die indirekten Beobachtungen lese ich in den narrativen Interviews in Form der *Komplexitäts- und Progressionskrise.*[706] Wie im Rahmen des ersten Studienjahres beschrieben, treten in den ersten beiden Studienjahren fallübergreifend *Spannungserfahrungen* auf. Zum besseren Verständnis der konzeptionellen Verdichtung möchte ich diese Phänomene rekapitulieren:

Die *Komplexitätskrise*, die als Reaktion auf die Erwartungshaltung an die vermeintliche Normalität eines Präsenzstudiums entsteht und durch den hohen Anteil der zu durchlaufenden, durch eigene Aktivität zu konstituierenden Statuspassage geschieht. In kausaler Folge wenden sich die Subjekte einander zu und suchen die als „Community“[707] titulierte Gemeinschaft. Hier werden die mit dem Rollenwechsel einhergehenden Anforderungen über die Sichtbarkeit der Werke ausgehandelt.

Diese Spannung im ersten Studienjahr wird gefolgt von einem Bruch im Selbstkonzept, das mit der *Intuitionskrise* im zweiten Studienjahr vorgängig ist. Diese *Progressionskrise* offenbart den im Fernstudium spezifischen Bedarf an gutachterlichem Dialog und der Zertifizierung der im Selbststudium erlangten Kompetenzen.

Zu diesen erlebten Spannungen ergeben sich Folgen, die in den Erfahrungsberichten der narrativen Interviews an Mustern im Lernhandeln beobachtbar werden. Diese Muster sind Hinweise für die Lehrpersonen, dass eine spezifische Entwicklungsphase eingetreten ist. Exemplarisch für diese Aussage seien die Codes *Experimentieren und Spielen*, *Spannungserfahrung* und *Entscheidungen* als Hinweise für eigenaktive schöpferische Tätigkeiten im Studienverlauf nachgezeichnet:

703 Waldenfels 2002, S. 239.
704 Ebd. S. 174.
705 Ebd.
706 Siehe Kapitel 4.1.
707 Wenger 1998, S. 125.

Transkripte	18-1	17-1	16-1	5-3	15-1	14-3	1-3	3-3	14-2	8-2	6-2	14-1	13-1	12-1	11-1	9-1	3-2	1-2	5-2	8-1	7-1	6-1	5-1	4-3	4-2	4-1	3-1	2-5	2-4	1-1
Experimentieren/ Spielen	1	1	0	2	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	0	3	1	0	2	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0
Spannungs- erfahrung	1	0	0	5	0	0	0	1	0	6	3	0	1	0	2	2	1	3	2	1	1	4	2	1	4	5	3	3	0	0
Entscheidung	0	1	0	0	0	0	2	0	1	1	2	2	3	0	1	2	1	1	0	1	1	2	3	1	3	2	2	4	0	4

Tabelle 14: Anzahl ausgewählter Codes eigenaktiver schöpferischer Tätigkeiten im Studienverlauf

Code *Experimentieren und Spielen*	**Code** *Spannungserfahrung*	**Code** *Entscheidung*
„Dann habe ich da noch ein bisschen gespielt und auf einmal stand dann halt das gesamte Konzept für dieses Portfolio." (Transkript 5-1, Absatz 3)	„Bin mittendrin immer jedes Mal unglaublich frustriert und denke mir, ‚Oh, Gott, du schaffst es einfach nicht'." (Transkript 5-1, Abs. 3)	„Und oft ist es so, dass ich [...] Tage da sitze, manchmal mir auch abends oder im Bett noch den Kopf zermarter [...] ich weiß, wenn ich [...] keine Lösung finde, dann muss ich es zwei, drei Tage nochmal probieren." (Transkript 3-2, Abs. 48)
„Ich habe eine Idee, die fange ich jetzt mal an und damit spiele ich jetzt mal und gucke mal, was da so passiert. Also ich hatte auch nicht wirklich die Absicht, zu sagen, so, ich muss jetzt aber in 90 Minuten das und das dann zeigen können." (Transkipt 9-1, Abs. 36)	„Das ist auch erstmal eine Überwindung, weil, man wird auch doof angeguckt, wenn man da irgendwie am Rhein sitzt und seine Aquarellsachen auspackt." (Transkript 6-2, Abs. 30)	„[...] diese Fleißarbeit, damit klar zu kommen, [...] da muss ich mich noch selbst quälen. Aber [...] da muss ich eben halt diesen Stressfaktor, den muss ich auf/ zur Seite schieben, damit eben dann der Fleiß wieder mehr Platz bekommen kann." (Transkript 3-2, Abs. 48)
„Und was ich alles probiert habe. Drei Spalten, zwei Spalten, Flattersatz, Blocksatz. Das hat Zeit und Nerven gekostet, weil ich mich damit einfach nicht, also gefühlt, nicht genug auskannte, als dass ich sagen konnte jetzt sieht es schön aus." (Transkript 9-2, Abs. 12)	„[...] wenn gesagt wurde, ein schöner Blocksatz, es dürfen keine Lücken sein. Und dann habe ich hingeguckt und dachte da sind jetzt Lücken drin, ich sehe gar nichts. Also dieses Auge dafür zu entwickeln, das war für mich irgendwie herausfordernder und auch anstrengender. (Transkript 8-2, Abs. 12)	„Also ich bin, wie Sie wissen, lieber alleine und so. Aber ich lebe in meinen eigenen Konditionen."(Transkript 4-2, Abs. 11)

Tabelle 15: Zitate zu ausgewählten Codes der Kategorie Widerfahrnisse und Krisen

Hieraus wird ersichtlich, welch hoher Aufwand in den ersten beiden Studienjahren investiert wird, um den Anforderungen der Gestaltungsprojekte gerecht zu werden. Relevant ist, dass dieser hauptsächlich *innere* Vorgang ohne den *externen* Faktor des Lehrhandelns vorgängig ist: Eine Interaktion der Lehrenden spielt in dieser Entwicklungsphase keine Rolle. Dieser Wirkungszusammenhang steht im Einklang mit den Konzepten zum schöpferischen Prozess nach Dewey und Waldenfels,[708] nach denen die gestalterische Handlung den initialen Impuls aus der Umwelt benötigt. Die Aneignung und die Verarbeitung dieser Eindrücke ab diesem auslösenden Impuls wird als präreflexiv-intuitiv beschrieben. Übereinstimmend findet sich in den narrativen Daten die Umschreibung des *Leidens* und der *Anspannung*, die sich dann in der Zufriedenheit über den gelungenen Entwurf und das abgeschlossene Werk entlädt. Die scheinbare Beiläufigkeit dieses Lernprozesses wird in Übereinstimmung zum „incidentellem Lernen"[709] als „zufällig" empfunden. Diese individuelle und selbstorganisierte Erfahrung ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für die personale Aneignung der Lernkontexte. Nur mit dieser Voraussetzung ist es möglich, dass die gemachte ästhetische Erfahrung sich als Erweiterung des gestalterischen Repertoires und damit als Gestaltungskompetenz manifestiert.

708 Dewey 1988, Waldenfels 2002.

709 Birkenbihl 2014.

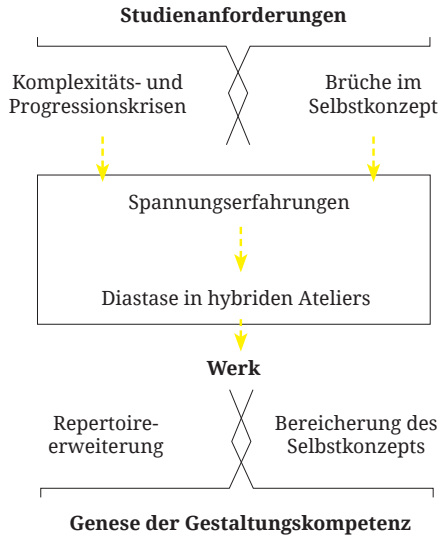


Abbildung 18: Die Genese der Gestaltungskompetenz über die Diastase in hybriden Ateliers

Insofern ist festzuhalten, dass die oben beschriebenen Komplexitäts- und Progressionskrisen eine Voraussetzung für einen Kompetenzerwerb im Fernstudium sind. Sie sind also damit nicht vermeidbar – ebenfalls nicht der Umstand, dass diese Krisen in der Isolation des Fernstudiums vom Lernenden zum Objekt *auszuhalten* sind. Denn nur dann erweitern sie das gestalterische Repertoire und bereichern damit das Selbstkonzept der Gestalter.

Damit ist der Kompetenzgewinn auf die notwendige Innerlichkeit dieser Krisen angewiesen, ohne dabei eines externen Faktors wie der Lehrpersonen oder der Institution zu bedürfen. Daran knüpft die Beobachtung an, dass sich aus der Selbstreflexion heraus die Notwendigkeit der Selbstsorge ergibt. Dieser Zusammenhang ist spezifisch für das Fernstudium, da im Verlauf der hier beschriebenen Widerfahrnisse und Krisen sich dies als notwendig aufdrängt. Die Studierenden finden aus dieser Notwendigkeit zu ihren Ressourcen, aus denen sie für das nebenberufliche Studium schöpfen. Eine Ressource stellt dabei die *Emotionalisierung* der Schaffensprozesse selbst dar. Auf der Makroebene ist die Sinngebung und die Bedeutsamkeit der persönlichen und beruflichen Selbstverwirklichung ein zentrales Motiv.

Für die Ebene des Lehrhandelns ergibt sich daraus ein erneuter Bedarf an Supervision und Antizipation dieser Reaktions- und Handlungsmuster, die sich aus der Ferne des Studiums für das Subjekt ergeben.

Autarkie der gestalterischen Entwicklung als Folge der Ferne

Die Ferne ist für das gestalterische Fernstudium ein spezifischer und charakteristischer Rahmen. In diesem Rahmen stellen sich einige Wirkungszusammenhänge dar, die in der Summe die *Autarkie des Entwicklungsprozesses* ergeben.

Um dies in seiner Genese verstehen zu können, sind in den drei Studienjahren verschiedenartige Bewusstseinskontexte zu unterscheiden, die ich der Übersicht halber schematisch rekapituliere:

In der Studieneingangsphase im ersten Studienjahr geht es um die *Konstruktion einer Studiengruppe,* die keinen physischen und institutionellen Rahmen zu ihrer Definition heranziehen kann. In diesem Prozess stellt sich die Kategorie der Sichtbarkeit als Voraussetzung dar.[710] Die damit gestaltete *Statuspassage* ist für die identifikatorische Wirkung des Studiums ein erster zentraler Schritt.

In der zweiten Phase fokussiert sich dieses Bewusstsein auf einige wenige Personen, mit denen verstärkt fachlich und personal kommuniziert wird. Die Entdeckung der gestalterischen Handlungsfähigkeit und Handlungsnotwendigkeit im Kontext der *In-*

710 Vgl. Kapitel 4.

tuitionskrise im zweiten Studienjahr ist für die identifikatorische Wirkung des Studiums der zweite kompetenzbildende Schritt. Dieser Bruch im zweiten Studienjahr ist in den meisten Schilderungen ein konfliktärer Prozess. Dieser Bruch braucht deshalb so viel Energie, weil die Einsicht, „dass es […] ein virtuelles Studium ist und dass […] jeder auf sich alleine gestellt ist“[711], die intensive Einsicht des zweiten Studienjahrs ist.

In einer letzten Phase des Studiums im dritten Studienjahr stellt sich eine Abstraktion dieser *Diskursgemeinschaft* ein. Die Lernenden haben zu diesem Zeitpunkt ihre Kompetenz der kommunikativen Konstruktion von Gemeinschaft soweit verinnerlicht, dass sie damit kompetent aus den individuellen Bedarfsfällen heraus reagieren können.

Der Prozess im ersten Studienjahr entspricht der Auffassung, dass die kommunikativen Beziehungen zwischen den Individuen verantwortlich sind für die Definition von Wirklichkeit.[712] Dass diese Definition der *sozial geteilten Konstruktion von Wirklichkeit* über digitale Dialoge verläuft, ist im Rahmen des virtuellen gestalterischen Fernstudiums nicht weiter verwunderlich. Der Empirie zeigt sich dieser Zusammenhang in einer hohen kommunikativen Aktivität im ersten Studienjahr, um die neue Realität eines virtuellen Studiums zu konstruieren. Nach dieser erfolgten sozialen Definition kommunizieren die Studierenden nicht mehr im Kursrahmen, sondern konzentrieren sich auf einzelne Beziehungen.

Insbesondere der letzte Kompetenzgewinn stellt einen spezifischen Aspekt des virtuellen Entwicklungsprozesses dar. Er trägt die genuin digitalisierte *personale Signatur* in sich, dass eine individuelle Autonomie und Autarkie als interne Ressource ausgebildet wird. Diese Signatur kann in dieser Form als Folge der Ferne verstanden werden.

711 Transkript 8-1, Abs. 4.

712 Truninger 2019, S. 32.

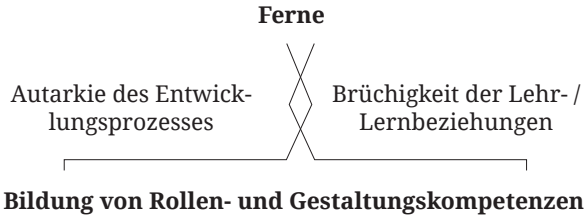


Abbildung 19: Kompetenzgewinne in Folge der Ferne

Zu dieser konzeptionellen Ebene tritt die Befähigung hinzu, dass die Studierenden ihre schöpferischen Prozesse emotionalisieren und damit Sinn konstruieren. Diese *Selbstregulierung* und *Selbstsorge* für die förderlichen Rahmenbedingungen schöpferischer Prozesse kann als weitere spezifische Signatur des virtuellen gestalterischen Fernstudiums gesehen werden.

Relevant für das Lehrhandeln ist, dass dies allesamt interne Entwicklungsprozesse des Subjekts darstellen und sich die Handlungsoptionen lediglich auf das „Gardening“[713] beziehen. In dieser gedanklichen Figur geht es für die Lehrpersonen darum, einen günstigen Rahmen für die Lernenden herzustellen; dies ist eine Sonderform der bereits angesprochenen designdidaktischen Taktik der *Passivität*. In diesen zurückhaltenden Taktiken ist – in Abgrenzung zur traditionellen Auffassung des Atelierlernens – nicht die Aushandlung mit den Lehrpersonen wesentlich. Wichtiger für die Entwicklung wird die symbolische Kommunikation zwischen den Subjekten.[714]

Aus dieser Abgrenzung verengt sich das Repertoire der Rollen für Lehrpersonen vom Experten und Lehrenden hin zum Prüfer,

713 Wenger 1998.

714 In dieser symbolischen Kommunikation geht es um den „kontinuierlichen Austausch über Werte, Einstellungen, Organisations- und Strukturfragen, über Produktionsabläufe, Qualitätsstandards und Terminologien. Im weitesten Sinne werden so die Existenzberechtigung des Systems, Sinn und Inhalt der Gruppierung (…) sprachlich gefasst und sozial geteilt.“ Truninger 2019, S. 32.

Bewerter und Kritiker von Entwicklungsprozessen und Werken.[715] Gleichwohl bleibt der Dozent systemisch der *Agent* der formalen Qualifikation, an dem sich unter anderem auch opportun orientiert wird.

Im virtuellen Setting ist die Lehr-Lern-Beziehung gleich bedeutsam für das Handeln von Lehrpersonen im Vergleich zum Präsenzsystem. Diese im Sinne der humanistischen Psychologie verstandene Interaktion als „Begegnung“[716] lebt von den Konzepten der „Wertschätzung“, „Empathie“ und „Echtheit“ zwischen Lernenden und Lehrenden. Diese Faktoren der Interaktion stellen sich in den verbalen Daten als Resonanzflächen für das ansonsten in Eigenregie gestaltete Studium dar. Dieses Handeln hat das globale Ziel, dass die Lernenden eigene Lösungen entwickeln und Ressourcen finden, um die eigene Entwicklung nachhaltig zu befördern.

Insofern ist diese Mikroebene der Designdidaktik indessen unverändert, denn das „Sprechen“, das „Fragen“ und das „Intervenieren“[717] bleibt auch hier das Prinzip der Beratung in kreativen und künstlerischen Prozessen. In diesen drei Dimensionen möchte ich punktuell Unterschiede benennen:

Im „Sprechen“[718] stellt sich Authentizität als Vorbedingung für die Begegnung als Herausforderung dar, denn die entsprechenden Rollen sind strukturell, systemisch und symbolisch im virtuellen Raum zu definieren. Daher ist eine *diskursive Rollenkompetenz* der Lehrenden notwendig. Ein neugieriges Interesse und ein generelles Zugewandtsein bleibt auch hier die Voraussetzung für ein anschlussfähiges Feedback.[719] Im „Fragen“ ist die Fokussierung der Lehrenden auf die Eigenaktivität und die Herausforderung, weitere Ideen zu produzieren, eine größere Herausforderung, die sich aus der Ferne ergibt. Die Lehrperson kann sich hier weniger als Reibungsfläche für den „ewig unzufriedenen Lehrer“[720] anbieten, sondern muss die Metaebene persönlicher Ziele adressieren. Diese Reflexion ist in der Ferne aussichtsreicher, da sie weniger opportunes Verhalten provoziert.

Im „Intervenieren“ liegt auf der Mikroebene nach wie vor ein großes Potenzial für Entwicklungsimpulse. Beispielsweise Perspektiven umzudrehen oder durch die Erhöhung von Komplexität zu stören, ist auch hier ein konventionelles Repertoire in der Beratung, um mehr Optionen für die Gestaltung zu erzeugen.

Die drei Ebenen des *Sprechens*, *Fragens* und *Intervenierens* sind taxonomisch gestuft. Daher ist es nicht verwunderlich, dass in der höchsten Komplexitätsstufe die designdidaktischen Zusammenhänge medienunabhängig und unabhängig von der Studienform sind. Denn das Studienziel des individuellen Bemächtigens zu komplexen Gestaltungsprozessen und der nachhaltigen ästhetischen Bildung ist in der traditionellen Studienform des Präsenzstudiums wie in der neu auftretenden Studienform des virtuellen Fernstudiums identisch.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die *Autarkie gestalterischer Entwicklungen* in dieser Studienform als organisatorische Notwendigkeit infolge der Ferne eintritt. In ihrem Kern bleibt[721] die Autarkie gestalterischer Entwicklungen jedoch gleichermaßen Ziel der Designdidaktik.

715 Insbesondere die Kategorie des ***Bedarfs an gutachterlichem Dialog*** macht diese Rollenverschiebung deutlich. Vgl. Kapitel 4.3.

716 Truninger 2019, S. 41.

717 Ebd.

718 Ebd.

719 Es „sind Zweifel an einer einheitlichen, interindividuell gültigen Wirklichkeit angebracht. So sind etwa allgemeingültige Qualitätskriterien für künstlerische und gestalterische Erzeugnisse kaum festzulegen, Werke qualitativ zu beurteilen, entsprechend schwierig.“ Truninger 2019, S. 33.

720 Vgl. Transkripte 13-1, Abs. 26; 11-1, Abs. 32.

721 Auch im vermeintlichen Kontrast zum Präsenzsystem.

Expansives Lernen führt zu Gestaltungskompetenz

Die Rahmenbedingungen des halböffentlichen Lernraums des virtuellen Gestaltungsstudiums stellen an sich Entwicklungsanforderungen an die Studierenden. Wie bereits an mehreren Stellen der Beschreibung herausgestellt, widmen die Studierenden zeiträumliche Konzepte der beruflichen und familiären Systeme sowie der Freizeit um. Mit diesen *Umwidmungen* gelingt es ihnen, den nötigen Freiraum für das Studium zu schaffen. Neben diesen zeiträumlichen Umwidmungen entstehen über das selbstorganisierte Öffnen bzw. Schließen des hybriden Ateliers Erfahrungsräume, die sich – und darin liegt deren Hybridität – aus dem physischen Raum in den virtuellen, medialen Raum orientieren. Diese Orientierung ist eine Bemächtigung, denn die Studierenden entscheiden im Studienverlauf zunehmend selbstbewusst, ob und wann sie ihren hybriden Lernraum nach außen öffnen bzw. sich Impulsen von außen verschließen wollen. Auch diese Kompetenz trägt eine spezifische Signatur der virtuellen Studienform. Denn diese Autarkie des Lernprozesses kann nur in den selbstorganisierten Rahmenbedingungen entstehen. Diese organisationale Kompetenz deckt sich mit vielen Anforderungen der zunehmend digitalisierten Arbeitswelt und kann somit als eine berufspraktische Metakompetenz angesehen werden.

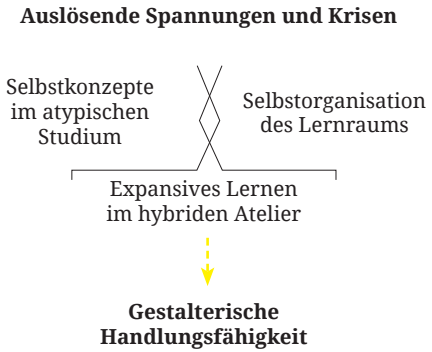


Abbildung 20: Genese gestalterischer Handlungsfähigkeit infolge von Spannungserfahrungen

Gleichzeitig geht dieser Kompetenzerwerb in seiner theoretischen Betrachtung tiefer: Die Fähigkeit, die Rahmenbedingungen des Lernens selbst zu steuern und aus dem Lernprozess selbst den Lernbedarf abzuleiten und umzusetzen, ist eine erstrebenswerte Form des nachhaltigen Lernens. Über die internen und externen Motivationen zum Lernen hat die kritische Psychologie[722] Zusammenhänge herausgearbeitet: Eine Lernhandlung trete dann ein, wenn sie eine Erhöhung der Lebensqualität verspricht und sich gleichzeitig aus einer bestimmten Lernproblematik ergibt. Dieser innere Zusammenhang zwischen der Lernabsicht, die sich aus einer erhöhenden Lebensqualität begründet, ist dabei ein zentraler Mechanismus: Die Lernenden müssen den Bedarf einer spezifischen Kompetenz aus dem Lernprozess selbst erkennen, um diesen dann mit einem anschließenden Lernen auszubilden. Die Lernmotivation ergibt sich so aus einem besseren „Weltaufschluss"; das als „expansives Lernen"[723] titulierte Lernverhalten ist damit die Gegenposition zur „Widerständigkeit"[724] des Lernens, das in Schulen und Hochschulen über den ausgeübten Zwang kontraproduktive Wirkung zeigt. In der Triangulation mit diesem Gedanken wird die aus der Ferne resultierende eigene Entscheidung, eine spezifische Thematik zu vertiefen oder eine bestimmte künstlerische Technik zu erlernen, zu einer Vorbedingung für das hier vorliegende „expansive Lernen". Das *„expansive Lernen"* ist demnach eine Sonderform des „entdecken-lassenden Lernens"[725]: Die Kompetenzgewinne sind einerseits nicht über Lernziele vorgegeben und damit aus Sicht des Lehrhandelns offen, andererseits ergeben sich die Lernbereiche erst aus den extern gegebenen Anforderungen der Projektaufgabe.

Im Lichte der Forschungsfrage kommt es zu dieser Anpassung nur dann, wenn die Lernaufgabe entsprechend anspruchsvoll ist

722 Holzkamp 1992, S. 8.
723 Ebd., S. 9.
724 Ebd.
725 Schneider, Mustafic 2015, S. 65; vgl. auch Kap. 5.4.

und überhaupt – über eine Spannungserfahrung – ausgelöst wird. An dieser Stelle kommt den beiden Krisen – der *Komplexitäts- und Progressionskrise* im ersten Studienjahr und der *Intuitionskrise* im zweiten Studienjahr – eine auslösende Rolle zu: In beiden Krisensituationen erleben die Studierenden Spannungen, die sich aus einem nicht auf die jeweiligen Studienanforderungen passenden Selbstkonzept ergeben. So ist die *Statuspassage*, die in den sozialen Medien ausgehandelt wird, eine *Expansion des Selbstkonzeptes;* die Objektivierung und Systematisierung von Entwurfsprozessen ist eine Expansion der Intuitionskrise, die wiederum eine gestalterische Repertoireerweiterung zur Folge hat. Dieses eigentliche Ergebnis der gestalterischen Handlungsfähigkeit ist in beiden Studienjahren das relevante Resultat. In der Genese ist es auf externe Faktoren der Studienanforderungen zurückzuführen, wird jedoch in der Hauptsache selbstorganisiert im *hybriden Atelier* als „expansives Lernen“[726] gelöst.

Die hybriden Ateliers überlagern das Innen und Außen der Lernräume

Die Metapher des hybriden Ateliers ist eine „theoretische Zentralität”[727]: Dieses Raum- und Handlungskonzept spielt in den wichtigen Faktoren des Designlernens eine Rolle. Mit dem Begriff der Hybridität bezeichne ich die *situative Kombination* von klassischen materiellen und physischen Lernhandlungen mit den virtuellen und symbolischen Dimensionen einer so konstituierten Lerngruppe. Daher möchte ich diesen Begriff in die bisherige Theoriebildung einbetten und weiterentwickeln:

Die Metapher des *Ateliers* schreibt die traditionelle Auffassung des Ortes des Schaffens fort, wie er in traditionellen Kunstakademien geläufig ist. Insofern ist er ein beschreibendes Raumkonzept, der das Ergebnis der raumzeitlichen Umwidmung benennt. Die Metapher beschreibt darüber hinaus ein Handlungskonzept: Über die *raumzeitliche Umwidmung*[728] schaffen die Studierenden über den architektonischen Raum hinaus auch einen organisationalen und mentalen Raum, innerhalb dessen die hier untersuchte gestalterische Kompetenzentwicklung gelingt.

Diese beiden Ebenen des Ortes und des Handelns sind verwoben in eine *symbolische Kommunikation.* Im sozialen Umfeld der Lernenden wird dabei die Statuspassage symbolisch ausgehandelt.[729] Die Studierenden lernen innerhalb der Lerngruppe aktiv – über Sichtbarkeit[730] – und passiv[731].

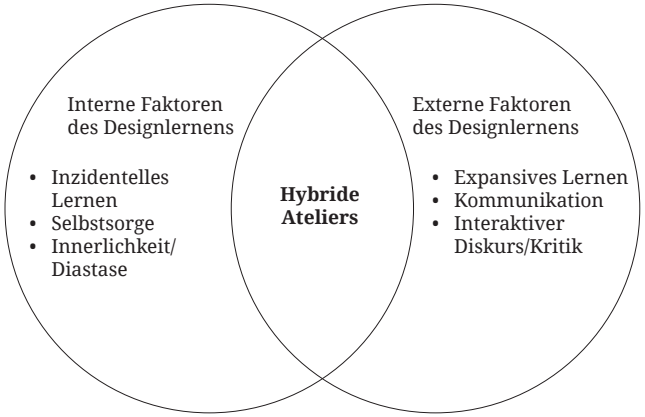


Abbildung 21: Die hybriden Ateliers in der Schnittmenge interner und externer Faktoren des Designlernens

Nach der Konstitution der virtuellen Lerngruppe im ersten Studienjahr wird – um in der Metapher zu bleiben – das hybride

726 Holzkamp 1992.

727 Strauss 1998, S. 70.

728 Siehe Kapitel 4.4.

729 Siehe Kapitel 4.6.

730 Siehe Kapitel 4.2.

731 Siehe Kapitel 5.4; der Aspekt des passiven Lernens stellt für die designdidaktische Operationalisierung vermutlich der anspruchsvollste Befund dar.

Atelier umgeräumt: Auf die naturgemäße Isolation des Fernlernens reagieren die Studierenden im zweiten Studienjahr mit einer Intensivierung der Kommunikation mit einzelnen Kommilitonen. Gleichzeitig wird die kommunikative Intensität in der Lerngruppe geringer. Dies deutet darauf hin, dass die Lerngruppe als *soziale Struktur* entstanden ist und sich die Studierenden auf die anspruchsvoller gewordenen Gestaltungsprojekte konzentrieren. Dieser Entwicklungsschritt zwischen dem ersten und zweiten Studienjahr bestätigt, dass in der Studieneingangsphase das „inzidentelle“[732] Lernen vorrangig ist, also das experimentelle und beiläufige Lernen. Nach dieser Studieneingangsphase gerät diese Lernstrategie an eine Grenze, die als *Intuitionskrise* beobachtbar wird. In dieser Studienphase geht es um die Systematisierung und Objektivierung des Gestaltungshandelns, um über Varianten und Optionen die fachliche Progression zu bewältigen.

Die im zweiten Studienjahr gebildete Fähigkeit, die Arbeits- und Gestaltungsprozesse in der Isolation zu emotionalisieren, ist ein prägnantes Merkmal der hybriden Ateliers. Aus diesem *Bedarf* heraus entstehen differenzierte Taktiken der *Selbstsorge* und *Selbststrukturierung*. Dieser Aspekt des Kompetenzgewinns trägt, wie oben ausgeführt, die Signatur einer digitalisierten Arbeitswelt. Als Gegenpol entsteht im zweiten Studienjahr die Intensivierung der *Innerlichkeit*. Diese gestalterische Taktik wird ablesbar an der kommunikativen Zurückhaltung, die ein hohes Maß an systematischen Entwürfen mit sich bringt. Gleichzeitig gelingt es den Studierenden, die Selbstsorge auch auf den Ressourcenerhalt für schöpferische Prozesse auszuweiten: Die *Diastase* ist als passive Aktivität des Ideengenerierens ein wesentlicher Kompetenzgewinn. Diesen systematisch als *Leiden* auszuhalten, ist wiederum Teil der in Ferne und Isolation ablaufenden Gestaltungsprozesse.

732 Birkenbihl 2013, S. 29–44.

Insofern besteht das Umräumen des hybriden Ateliers im zweiten Studienjahr in einem Gleichgewichtfinden von aktiven und passiven Zugängen zu gestalterischen Prozessen. Diese sind als „expansives Lernen“[733] lesbar:

- Als *aktive* Reaktion auf die Isolation und Ferne ist eine selbst hergestellte Interaktion und Emotionalisierung beobachtbar.
- Als *passive* Reaktion auf die Progressionskrise ist selbst auferlegte Zurückhaltung als Diastase beobachtbar.

In der Interpretation dieser Handlungen und dieses Verhaltens ist die Autarkie des Designlernens zu lesen: Je nach Bedarf und Gestaltungsphase gelingt es den Studierenden, ihre eigene *Subjektivität* produktiv einzusetzen oder punktuell Impulse aus der kommunikativen Interaktion mit Kommilitonen oder Lehrpersonen zu bekommen. Dazu zählt etwa die Simulation eines Rezipientenpublikums in den Schulterblicken oder die kritische Auseinandersetzung mit heterogenem Feedback aus der Lerngruppe. Dies schließt einen teilweise opportunen Umgang mit den Lehrpersonen mit ein.

Diese als interne Faktoren zu bezeichnenden Aspekte des Designlernens zeigen ein hohes Maß an *Entscheidungsfähigkeit* in gestalterischen und prozessoralen Fragen. Insofern ist die Gestaltungskompetenz eine indirekte Folge der Ferne, die von den Subjekten als Reaktion auf die Lernanforderungen ausgebildet wird. Dabei spielt der externe Faktor, etwa das Lehrhandeln oder institutionelle Einwirkungen, eine zu vernachlässigende Rolle.

Eine zentrale Rolle nimmt das *hybride Atelier* demnach ein, weil die Lernenden in dieser selbst konstruierten *Umwidmung* eine *Bedeutsamkeit* und einen *Sinn* erfahren. Dies scheint die zentrale Leistung dieses Konstrukts zu sein, da dieser Sinn sich auf drei unterschiedlichen Ebenen bewegt und sich in dieser Mulitmoda-

733 In der Terminologie von Holzkamp 1992, S. 9.

lität sehr nachhaltig auf die personale Entwicklung auswirkt: Der berufspraktische Sinn ergibt sich über die Relevanz, die eine Erkenntnis oder eine Gestaltungstechnik auf die Ausübung des Grafik-Design-Berufs hat. In dieser Dimension zählt auch die Fähigkeit zur Selbstsorge und Selbstorganisation.

Für die gestalterischen Prozesse ist die Fähigkeit der *Emotionalisierung* und der systematischen *Reproduktion von Ressourcen* maßgeblich. Diese Leistung der *Selbstsorge* erweitert das individuelle Potenzial der Lernenden: Die Motivation ermöglicht es den Lernenden, über Krisen und Schwierigkeiten hinwegzukommen.

Im Wortsinne sinnvoll ist das Ergebnis des „expansiven"[734], in Eigenregie strukturierten Lernens, da es einen „Weltaufschluss"[735] ermöglicht: Die Beschäftigung mit den Gestaltungsprojekten erschließt den Lernenden eine *existenzielle Bedeutsamkeit.*[736] Die Studieninhalte erweitern so das Konzept der Umwidmungen im weltanschaulichen Sinn. In dieser Dimension ist die Idee einer humanistischen Bildung im Sinne der Gestalterpersönlichkeit verwirklicht.

Die Konsequenzen für das institutionelle Handeln und das Lehrhandeln liegen demnach in einer *Antizipation* dieser für die virtuelle gestalterische Fernlehre eigentümlichen Konstruktion des hybriden Ateliers.

Ein Dilemma liegt auch hier im Entdeckenlassen von zentralen formal-ästhetischen Erkenntnissen, damit es zu dieser Konstruktion kommt. Ein hohes Maß an offenbarten Lernzielen ist dann vertretbar, wenn die erstrebten Kompetenzen im Grundlagenbereich liegen. Über diese Komplexität hinaus wirken Lernziele kontraproduktiv, da die Studierenden nicht wesentlich über diese hinausgehen; dieses Darüberhinausgehen und Überschreiten ist jedoch ein essenzieller Kern der gestalterischen Leistung im Studienziel.

Auf einer hohen Abstraktionsebene kann das Lehrhandeln einerseits die Metapher des hybriden Ateliers nutzen, kann aber noch einen Schritt weitergehen: Das hybride Atelier lebt von seiner *Semipermeabilität*. Diese Halbdurchlässigkeit ist ein Prinzip, das vom Subjekt aus gesteuert werden muss. Dieses Bild enthält auch die Pflicht, eine eigene Entscheidung über die jeweilige Durchlässigkeit von innen nach außen zu treffen. Andererseits liegt es dem Lehrhandeln nahe, den Grad der Aktivität bzw. Passivität reflektiert im Coaching zu steuern. Diese Diskussion ist abhängig von der Offenheit bzw. Verborgenheit von Lernzielen.

734 Ebd.

735 Ebd.

736 Freilich stellt dieser Schritt einen idealen Endzustand dar, der nicht zwingend von allen Studierenden erreicht wird. Wird er aber erreicht, ist dies wiederum eine notwendige Vorbedingung für eine künstlerische Selbstständigkeit.

Bildung der Gestalterpersönlichkeit

Kapitel 6.3

Im Begriff der „Gestalterpersönlichkeit“[737] stellt sich die Gesamtheit der im Studium gewonnenen Kompetenzen als Veränderung des Selbstkonzeptes dar. Daher ist dieses Konzept der *Gestalterpersönlichkeit* das eigentliche Studienziel und deren Genese das hier verfolgte Forschungsinteresse.

Ein zentrales Ergebnis der Empirie ist, dass die Selbstsorge als „expansives Lernen”[738] die hauptsächliche Auswirkung auf die personalen Veränderungen im virtuellen Fernstudium hat. Diese Selbstkompetenz entsteht insbesondere im zweiten Studienjahr als Folge von Anpassungen an die gestiegenen Studienanforderungen.

737 Dieser Begriff taucht in der Designgeschichte hauptsächlich dann auf, wenn ikonische Werke von einzelnen Gestaltern geschaffen wurden, die historisch stilprägend und/oder besonders innovativ sind. Dieser Begriff stellt die Tatsache fest, dass durch die persönliche Wirkung des Gesamtwerkes das nachfolgende Designschaffen beeinflusst wurde. Diese Bedeutung ist aber hier nicht gemeint: Es geht um die Ganzheit der personalen Aspekte, die mit der Kompetenzerweiterung einhergeht und die im Folgenden als „Veränderung des Selbstkonzepts“ bezeichnet wird. Insofern ist der Begriff „Gestalterpersönlichkeit“ das pädagogische Ergebnis der Kompetenzgewinne.

738 Holzkamp 1992, S. 8.

Über die *Intuitionskrise* wird den Studierenden deutlich, dass eine Erweiterung des gestalterischen Repertoires notwendig ist, um ein befriedigendes gestalterisches Ergebnis zu erzeugen. Relevant dabei ist, dass diese Erweiterung des *Selbstkonzepts* über die internen Faktoren des Designlernens vorgängig ist.

In Abgrenzung zum vermeintlich traditionellen Atelierstudiums erhalten die Studierenden keine externen Hinweise auf diese Statuspassage, sondern müssen diese durch eigene Reflexion herstellen. Diesen Wandel reflektiert zwar die Betreuung durch Lehrpersonen, wird aber hauptsächlich in der eigenen, internen Reflexion festgestellt. Zudem ist der Wandel sozial konstruiert, indem etwa die Lerngruppe oder das soziale Umfeld Rückmeldungen geben.

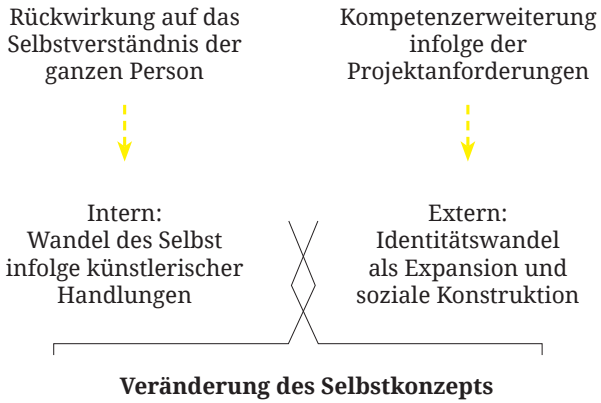


Abbildung 22: Veränderungen des Selbstkonzepts

Insofern ergibt sich eine Dualität zwischen *internen* und *externen* Faktoren dieses Wandels. Den Hauptteil bilden die internen Faktoren, die infolge künstlerischer Handlungen und ästhetischer Erfahrungen entstehen. Diese bildenden Wirkungen haben Rück-

wirkungen auf das Selbstverständnis der ganzen Person und sind daher am sinnvollsten in expliziten Studienzielen[739] zu verankern.

Den kleineren Teil nehmen *externe* Faktoren ein, die als *soziale Konstruktion* entstehen. Diese Kompetenzerweiterungen entstehen als Folge von „expansivem Lernen"[740] in steigenden Projektanforderungen. Daher sind diese am sinnvollsten in *expliziten* Lernzielen zu formulieren, damit die Studierenden die übergeordnete *Bedeutsamkeit* herstellen können.

In der Zusammenwirkung dieser beiden Ebenen verändert sich im curricularen Verlauf das *Selbstkonzept* und wirkt auf das Selbstverständnis zurück. Damit verändert sich das Selbstkonzept des Subjektes. Zusammenfassend verläuft dieser Bildungsprozess vorwiegend *innerlich*.

Damit ist die Bildung der Gestalterpersönlichkeit eine *Ko-Produktion* und Synthese folgender Faktoren:

- Reziproke Wechselwirkungen zwischen *Identität* und *Selbst*: Damit gehen die Wirkungen der hier untersuchten Bildungsprozesse über die Aneignung von instrumentellen und gestalterischen Fähigkeiten hinaus und wirken auf die Gesamtheit der Person. In der Empirie wurde die Wichtigkeit der internen Faktoren deutlich.
- Als Parameter der Koproduktion stellt sich die *soziale Konstruktion in der Identität* heraus. Dabei ist der soziale Kontext der Lerngruppe auch im virtuellen Lernraum eine bedingende Voraussetzung. In kontrastierenden Fällen wurde deutlich, dass ein Verlust der Gruppenidentität diese taxonomische Höhe nicht mehr erreicht.

739 Als personale Aspekte des Studienziels.

740 Ebd.

Für die Rolle der Lehrpersonen ergeben sich daraus deutliche Anforderungen für eine beratende Begleitung in künstlerischen Prozessen. Dabei ist das Paradigma der Unterstützung personaler Wandelprozesse zu beachten.

Abschließend sei als auslösender externer Faktor die *berufspraktische Relevanz* genannt: Auslösend deswegen, weil eine Lernanforderung das „expansive Lernen"[741] initiieren muss, um eine angestrebte Bedeutsamkeit der zu erwerbenden Kompetenzen herzustellen.

Daraus ergibt sich für die designdidaktische Konzeption gestalterischer Fernstudiengänge, dass es eine *Sequenz* von ästhetischen Erfahrungen geben muss, an deren Ende eine *Persönlichkeitsbildung* steht. Diese ist eine Folge des innerfachlichen Kompetenzerwerbs, der *sozial konstruiert* werden muss. Spannungserfahrungen und Krisen sind dabei notwendige Faktoren der schöpferischen Prozesse, die ein Anpassungslernen auslösen. Diese Anpassung trägt naturgemäß die Signatur des virtuellen Lernraums, der als hybrides Atelier den spezifischen Duktus der untersuchten Studienform darstellt.

Für die Designdidaktik sei als elementares Ergebnis festgehalten, dass diese Entwicklung der Gestalterpersönlichkeit *ohne* das klassische traditionelle Präsenzstudium erfolgen kann. Gleichzeitig legt die Empirie nahe, dass die Lernprozesse durch den höheren Anteil *interner Faktoren* einer angemessenen didaktischen und pädagogischen Rahmung (insbesondere der spezifischen Beratung in kreativen und künstlerischen Prozessen, die starke Eigenschaften des Coachings trägt) bedürfen. Die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Lernprozesse sollen als Anknüpfungspunkt für die designdidaktische Wissenschaft mit einem Interesse an der Beratung in kreativen und künstlerischen Prozessen dienen.

741 Ebd.

Anhang

Abbildungverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Literaturverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:
Struktureller Aufbau der Dissertation 14

Abbildung 2:
Screenshot eines analysierten Textes mit „Codes“
in der Software MaxQDA 107

Abbildung 3:
Erhebungs- und Analyseprozess 123

Abbildung 4:
Studieneintrittsphase und Statuspassage 136

Abbildung 5:
Schema der Schlüsselkategorie der Sichtbarkeit 143

Abbildung 4:
Die Genese der gestalterischen
Entscheidungskompetenz im Fernstudium 173

Abbildung 7:
Designdidaktische Transformation von Wissen in Kompetenz
(in Anlehnung an Kerres 2013, S. 324) 175

Abbildung 8:
Das Lernen im Dilemma der fernen wie gleichzeitig nahen Lernräume 186

Abbildung 9:
Anteil der Zustimmung/Ablehnung zur Aussage „Ich habe früher
in meiner Laufbahn eine falsche berufliche Wahl getroffen.
Mit dem nebenberuflichen Designstudium korrigiere ich das.“
Vgl. Frage 1.3, Anhangband 1. Basis: 63 Antworten. 205

Abbildung 10:
Anteil der Zustimmung/Ablehnung zur Aussage „Mein soziales
Umfeld (Familie, Kollegen, Freunde) nimmt über meine sozialen
Medien wahr, dass ich mich zur Zeit sehr stark mit Grafik-Design
beschäftige.“ Vgl. Frage 5.3, Anhangband 1. Basis: 16 Antworten. 207

Abbildung 11:
Anteil der Zustimmung/Ablehnung zur Aussage „Die Dozenten geben mir
eine qualitative Rückmeldung über Lerneffekte, die ich außerhalb des
Studiums (YouTube, Online-Tutorials) erworben habe. “ Vgl. Frage 6.2,
Anhangband 1. Basis: 14 Antworten. 208

Abbildung 12:
Phasenkonzept des zweiten Studienjahrs 212

Abbildung 13:
Lernzieltaxonomie der Designdidaktik in Anlehnung an
Anderson und Krathwohl (2001), zitiert nach Reinmann 2013, S. 9 234

Abbildung 14:
Phasenkonzept des dritten Studienjahrs 246

Abbildung 15:
Hybrides Studiolernen 256

Abbildung 16:
Erfahrung von Sinn in hybriden Lernprozessen 258

Abbildung 17:
Subjektivität als Zentralität des Designlernens 269

Abbildung 18:
Die Genese der Gestaltungskompetenz
über die Diastase in hybriden Ateliers 286

Abbildung 19:
Kompetenzgewinne in Folge der Ferne 289

Abbildung 20:
Genese gestalterischer Handlungsfähigkeit
infolge von Spannungserfahrungen 292

Abbildung 21:
Die hybriden Ateliers in der Schnittmenge
interner und externer Faktoren des Designlernens 295

Abbildung 22:
Veränderungen des Selbstkonzepts 301

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:
Kompetenzziele im grundständigen Gestaltungsstudium 91

Tabelle 2:
Untergliederung des Erkenntnisinteresses
in der Dimension des Lernhandelns 92

Tabelle 3:
Untergliederung des Erkenntisinteresses
in der Dimension des Lehrhandelns 93

Tabelle 4:
Übersicht der InformantInnen, Gesprächsdaten und
Transkriptbezeichnungen 120

Tabelle 5:
Transkriptionsregeln in Anlehnung an Dresing et al. 2018, S. 21 122

Tabelle 6:
Methodenkritisches Zwischenfazit 131

Tabelle 7:
Kategorien der Inhaltsanalyse aus dem ersten Studienjahr 138

Tabelle 8:
Dimensionen der Identitätskonstruktion des Lernhandelns
im gestalterischen Fernstudium 196

Tabelle 9:
Dimensionen der Identitätskonstruktion des Lehrhandelns
im gestalterischen Fernstudium 196

Tabelle 10:
Wahrgenommene Bedeutsamkeit der
Wissensressourcen, Datenbasis: 63 Antworten 206

Tabelle 11:
Eignung einer Unterrichtsform (+++ sehr gut; + eher weniger)
und angepeilte Lernzielebene nach Exley et al. 2010,
entnommen aus Bachmann 2018, S. 48 227

Tabelle 12:
Lernzieltaxonomie in der virtuellen Designlehre, eigene Darstellung
in Anlehnung an die Revision der Bloom'schen Taxonomie
nach Anderson und Krathwohl (2001),
zitiert nach Reinmann 2013, S. 9 238

Tabelle 13:
Faktoren des virtuellen Designlernens und
Systematisierung auf Mikro-, Meso- und Makroebene 280

Tabelle 14:
Anzahl ausgewählter Codes eigenaktiver schöpferischer
Tätigkeiten im Studienverlauf 284

Tabelle 15:
Zitate zu ausgewählten Codes der Kategorie
Widerfahrnisse und *Krisen* 284

Literaturverzeichnis

Ackermann, Ute (1999): Körperkonzepte der Moderne am Bauhaus. In: Fiedler, Jeanine; Feierabend, Peter (Hrsg.): Bauhaus. Köln, S. 88–95.

Arnold, Patricia (2007): Communities of Practice im E-Learning: Modebegriff, Widerspruch in sich oder zukunftsweisende Handlungsorientierung? In: Baumgartner, Peter und Reinmann, Gabi (Hrsg.): Festschrift für Rolf Schulmeister. Bd. 1: Überwindung von Schranken durch E-Learning. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 17–30.

Artman, Henrik; Arvola, Mattias (2008): Studio life: The construction of digital design competence. In: Digital kompetanse, 2-2008, Vol. 3, S. 78–96.

Atteslander, Peter; Cromm, Jürgen (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2857923&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1991): Medienwelten Jugendlicher. Opladen: Leske + Budrich.

Bachmann, Heinz (2018): Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden. Bern.

Birkenbihl, Vera (2013): Das innere Archiv. München.

Bloom, Benjamin (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel.

Bosse, Elke; Trautwein, Claudia (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 9/Nr. 5. Dezember 2014. S. 41–62.

Breuer, Franz (Hrsg.) (1996): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdt. Verl.

Buchholz, Kai; Theinert, Justus; Ihden-Rothkirch, Silke (Hrsg.) (2007): Designlehren. Wege deutscher Gestaltungsausbildung. Hochschule Darmstadt. Stuttgart: Arnoldsche Art Publ.

Buddenberg, Verena (2017): Transformationen des Selbst. Ästhetische Erfahrungs- und Bildungsprozesse in der biographischen Perspektive. München.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: DQR. Deutscher Qualifizierungsrahmen für lebenslanges Lernen. https://www.dqr.de/content/2336.php, Abruf vom 8.4.2017.

Cassirer, Ernst (1982): Philosophie der symbolischen Formen, Band III, Darmstadt.

Cross, Nigel (2010): Designerly Ways of Knowing. 1st Edition. Softcover version of original hardcover edition 2006. Guildford, Surrey: Springer London.

Csikszentmihalyi, Mihali (2003): Kreativität. Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen. Stuttgart.

De Haan, Gerhard (2002): Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 97. Bonn.

Dewey, John; Velten, Christa (1988): Kunst als Erfahrung. 1. Aufl. 1988 der Ausg. von 1980. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 703).

Dicharz, Horst; Ernst, Annette (2001): E-Learning. Begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen zum „electronic learning“. In: Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Virtualität und E-Learning, S. 1–30.

DIPLOMA Hochschule, Prüfungsleitfaden der DIPLOMA Hochschule in der 13. Auflage vom 4. Juli 2016.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse, Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Auflage, Marburg.

Elliott, Richard (1999): Symbolic Meaning and Postmodern Consumer Culture. In: Brownlie, D., Saren, M., Wensley, R. & Whittington, R. (Hrsg.): Rethinking Marketing. Towards Critical Marketing Accountings: SAGE Publications Ltd, S. 112–125.

Engler, Ulrich (1990): Kritik der Erfahrung. Die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung in der Philosophie John Deweys. Würzburg.

Engelke, Jens; Müller, Ulrich; Röwert, Ronny (2017): Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen – Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können. Gütersloh.

Euler, Dieter (2004): Die didaktische Gestaltung von E-Learning-unterstützten Lernumgebungen. In: Euler, Dieter; Seyffert, Sabine (Hrsg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. München: Oldenburg. S. 225–242.

Faulstich, Peter (2002): Selbstbestimmt Lernen – vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. In: Witthaus, U.; Witwer, W.; Clemens, E. (Hrsg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld.

Fluck, Winfried (2000): John Deweys Ästhetik und die Literaturtheorie der Gegenwart. In: Joas, Hans (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1485), S. 160–192.

Ganguin, Sonja; Sander, Uwe (2008): Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. In: Sander, Uwe; von Gross, Friederike; Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glaser, Berney; Strauss, Anselm (2011): Status Passage. Routlegde.

Gruber, Hans (2007): Über die Rolle epistemischer Überzeugungen für die Gestaltung von E-Learning - eine empirische Studie bei Hochschul-Lehrenden. In: Breitner, Michael H.; Bruns, Beate; Lehner, Franz (Hrsg.): Neue Trends im E-Learning. Aspekte der Betriebswirtschaftslehre und Informatik; [3. Multikonferenz Wirtschaftsinformatik vom 20. – 22. Februar 2006 (MKWI'06) an der Universität Passau]. Heidelberg: Physica-Verlag, S. 123–132.

Grunow, Gertrud (1923): Der Aufbau der lebendigen Form durch Farbe, Form und Ton. In: Staatliches Bauhaus, Weimar. 1919-1923. Unter Mitarbeit von Karl Nierendorf. München: Bauhausverlag.

Grotlüschen, Anne (2004): Pädagogische Unterstützungsmodelle für Blended-Learning-Szenarien: Konsequenzen aus drei empirischen Annäherungen an inhaltliche und prozessuale Supportbedarfe. In: Der pädagogische Blick 3/2004. Online verfügbar unter https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/grotlueschen/files/ag-supportmodelle-pdf.pdf, Abruf vom 14.03.2017.

Harari, Yuval Noah (2017): Homo Deus – eine Geschichte von Morgen. München.

Hattie, John (2015): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Baltmannsweiler.

Häusel, Hans-Georg (2014): Brain View. Freiburg.

Holzkamp, Klaus (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Braun, Karl-Heinz; Wetzel Konstanze (Red.): „Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln", Bericht von der 6.Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie, 24. bis 29. Februar 1992 in Wien. Marburg: Verlag Arbeit und Gesellschaft.

Hyde, Lewis (2008): Die Gabe – Wie Kreativität die Welt bereichert. Berlin.

Itten, Johannes (1931): Kunstunterricht. In: Das neue Frankfurt. Internationale Monatsschrift für die Probleme kultureller Neugestaltung, S. 106–108.

Itten, Johannes (1978): Gestaltungs- und Formenlehre: Mein Vorkurs am Bauhaus u. später. Ravensburg.

Kämpf-Jansen, Helga (2013): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. 3., geringfügig korrigierte Auflage (REV). Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag (KONTEXT, 9).

Kerres, Michael (2007): Zum Selbstverständnis der Mediendidaktik – eine Gestaltungsdisziplin innerhalb der Medienpädagogik? In: Sesink, W.; Kerres, M.; Moser, H.: Jahrbuch Medienpädagogik 6. Wiesbaden, S. 161–178.

Kerres, Michael (2013): Mediendidaktik – Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote. München.

Kerres, Michael (2017): Lernprogramm, Lernraum oder Ökosystem? Metaphern in der Mediendidaktik. In: Mayrberger, Kerstin; Fromme, Johannes; Grell, Petra; Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt - Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien. Wiesbaden: Springer VS (Jahrbuch Medienpädagogik, 13), S. 15–28

Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).

Legewie, Heiner; Schervier-Legewie, Barbara (2004): Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: Forum Qualitative Sozialforschung (5), Art. 22.

Leodolter, Werner (2015): Das Unterbewusstsein von Organisationen. Neue Technologien - Organisationen neu denken. Aufl. 2015. Berlin, Heidelberg: Springer.

Ludwig, Joachim; Petersheim, Albert (2004): Virtuelle Bildungsräume als Brücke zwischen Lernen und Handeln. In: Bender, Walter (Hrsg.): Lernen und Handeln: Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach (Reihe Politik und Bildung 31), S. 254–270.

Linneweh, Klaus (1973): Kreatives Denken. Leipzig.

Lotz, Nicole; Jones, Derek; Holden, Georg (2018): Engaging qualities: factors affecting learner attention in online design studios. Milton Keynes.

Mareis, Claudia (2011): Design als Wissenskultur. Interferenzen zwischen Design- und Wissensdiskursen seit 1960. Bielefeld: Transcript (Studien zur visuellen Kultur, Bd. 16).

Maximini, Dominik (2013): Scrum - Einführung in der Unternehmenspraxis. Von starren Strukturen zu agilen Kulturen. Berlin, Heidelberg: Springer.

Mayer, Horst Otto (2009): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. 5., überarb. Aufl. München: Oldenbourg. Online verfügbar unter http://sub-hh.ciando.com/book/?bok_id=25793.

Mayrberger, Kerstin; Bettinger, Patrick (2014): Entgrenzung akademischen Lernens mit mobilen Endgeräten. Nutzungspraktiken Studierender in ihrer persönlichen Lernumgebung. In: Jahrbuch Medienpädagogik 11: Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur. Wiesbaden: Springer Fachmedien; Imprint: Springer VS, S. 155–172. Online verfügbar unter http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-06462-4_9.

Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (UTB, 8229).

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günther;Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 601–613.

McCracken, Grant David (1992): The long interview. 7. print. Newbury Park: Sage (Qualitative research methods, 13). Online verfügbar unter http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0655/88014017-d.html.

Metzger, Stephanie (2005): Sinne und Künste im Wechselspiel. Stephanie Metzger im Gespräch mit Bernhard Waldenfels. artmix.gespräch. Weitere Beteiligte: Stephanie Metzger. Thomas Gerwin (Regie): Bayerischer Rundfunk. Online verfügbar unter http://www.br.de/radio/bayern2/programmkalender/sendung189612.html, zuletzt geprüft am 24.07.2017.

Muckel, Petra (1996): Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozess. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdt. Verl., S. 61–78.

Müller, Antje; Macholdt, Janna (2017): Entwicklungen begleiten: Neue Bildungsräume zur Verbindung von Theorie und

Praxis in einer Vorlesung. In: Igel, Christoph (Hrsg.): Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft. Münster, New York, S. 57–70

Neubert, Stefan (2012): John Dewey (1859-1952). Erziehung zu Demokratie. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 221–241.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität: Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Berlin.

Norris, Ken (1963): The morphological Approach to Engineering Design. In: Jones, John; Thornley, Dennis (Hrsg.): Conference on Design Methods. New York, S. 115–140.

Peez, Georg (2003): Ästhetische Erfahrung - Strukturelemente und Forschungsaufgaben im erwachsenenpädagogischen Kontext. In: Nittel, Dieter (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge; Festschrift für Jochen Kade. Unter Mitarbeit von Jochen Kade. Bielefeld: Bertelsmann (Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, [Bd. 3] : Grundlagen & Theorie), S. 249–260.

Petersheim, Albert; Ludwig, Joachim (2004): Virtuelle Bildungsräume als Brücke zwischen Lernen und Handeln. In: Bender, Walter (Hrsg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (Reihe Politik und Bildung, 31), S. 254–270.

Polet, Sybren (1993): Der kreative Faktor. Kleine Kritik der kreativen (Un-)Vernunft. Bensheim, Düsseldorf: Bollmann.

Reinmann, Gabi (2003): Didaktische Innovation durch blended learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule. Bern.

Reinmann, Gabi (2013): Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In: Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hrsg.): L3T - Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Bad Reichenhall.

Rippien, Horst (2012): Bildungsdienstleistung eLearning. Didaktisches Handeln von Organisationen in der Weiterbildung. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 2011. Wiesbaden: VS Verlag (VS research). Online verfügbar unter http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=884719.

Rittelmeyer, Christian (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Beiträge zur Pädagogischen Grundlagenforschung). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779944492.

Schelhowe, Heidi (1997): Das Medium aus der Maschine. Zur Metamorphose des Computers. Frankfurt.

Schelhowe, Heidi; Grafe, Silke; Herzig, Bardo; Koubek, Jochen; Niesyto, Horst; vom Berg, Antje; Coy, Wolfgang; Hagel, Heinz; Hasebrook, Joachim; Kiesel, Kurt; Reinmann, Gabi; Schäfer, Markus (2009): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur - Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Berlin.

Schreurer, Stefan (2016): Didaktik des Designs oder Design der Didaktik?. In: Park, June H.: Design & Bildung Band 1. Schriftenreihe zur Designpädagogik. München.

Schiefner-Rohs, Mandy (2014): Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen. In: Rummler, K. (Hrsg.): Metaphern und Bilder als Denkräume. Münster. S. 68–76.

Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz; Radomski, Sabine; Thom, Sabrina; Behrens, Julia (2017): Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Schneider, Michael; Mustafic, Maida (2015): Gute Hochschullehre: eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. Wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Heidelberg.

Sesink, Werner (2008): Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags. In: Fromme, Johannes; Sesink, Werner (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 13–35.

Sievers, Burkhard (1974): Geheimnis und Geheimhaltung in sozialen Systemen. Berlin.

Simon, Herbert (1996): The Science of the Artificial. Wien.

Schubert, Angelika; Schubert, Peter (1988): Otl Aicher, der Denker am Objekt. Ein Porträt des Mitbegründers der Hochschule für Gestaltung Ulm. edition disegno 1. Video-Kassette (VHS, 45 Min.). München: Edition disegno.

Schulmeister, Rolf (2004): Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht. Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In: Rinn, U.; Meister, D. M. (Hrsg.): Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule. Münster (Medien in der Wissenschaft 21), S. 19–49.

Schulmeister, Rolf (2006): eLearning. Einsichten und Aussichten, München 2006.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.

Seja, Christa; Narten, Jessica (2017): Creative Communities. Ein Erfolgsinstrument für Innovationen und Kundenbindung. Wiesbaden.

Seydel, Fritz (2008): Biografische Verwirrungen. Ästhetische Verfahren in der Arbeit zum beruflichen Selbstbild von Lehrkräften. In: Dörr, Margret; Felden, Heide von; Klein, Regina; Macha,Hildegard; Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erinnerung - Reflexion - Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 156–178.

Shusterman, Richard (2000): Dewey über Erfahrung: Fundamentalphilosophie oder Rekonstruktion? In: Joas Hans (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1485), S. 81–115.

Simon, Herbert Alexander (1990): Die Wissenschaften vom Künstlichen. Berlin: Kammerer und Unverzagt (Computerkultur, Bd. 3).

Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Unter Mitarbeit von Astrid Hildebrand. Nachdruck der 2. Aufl. 1998, Paderborn 2007 (UTB 1776).

Strauss, Anselm L. (1968): Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt am Main.

Sudrow, Otto (1989): Der Designprozess. In: Stankowski, Anton (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Ein Design-Handbuch. Berlin: Reimer, S. 252–256.

Tim Marshall (2009): Ausbildung im Umbruch.

Truninger, Peter (2019): Die Lehrperson als Coach – Beratung in kreativen und künstlerischen Prozessen. München.

Vogel, Bernd; Woisch, Andreas (2013): Orte des Selbststudiums. Eine empirische Studie zur zeitlichen und räumlichen Organisation des Lernens von Studierenden. Hannover: HIS (Forum Hochschule, 2013, 7).

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1590).

Waldenfels, Bernhard (2016): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wattanasuwan, Kritsadarat; Buber, Renate; Meyer, Michael (2009): Das narrative Interview und die narrative Analyse. In: Buber, Renate, Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung: Konzepte - Methoden - Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 359–380.

Wenger, Étienne (1998): Communities of Practice. Learning, meaning and identity. Cambridge.

Curriculum vitae
Andreas Ken Lanig

2017

Promotion Designpädagogik an der Universität Vechta.

Vorsitzender des wissenschaftlichen
Beirats des Grenzmuseums Schifflersgrund.

Bestellung zum dauerhaften Gutachter
der FIBAA in gestalterischen Fachbereichen.

2015

Berufung durch das Land Hessen in die Professur
„Kommunikationsdesign und virtuelle Lehre“ an der
DIPLOMA Hochschule, Vizedekan des Fachbereichs Gestaltung.

Auszeichnung „German Design Award Special
Mention“ durch den Rat für Formgebung.

2010–heute

Modulverantwortlicher, Autor und Lehrbeauftragter
an der „DIPLOMA Hochschule“, Fachbereich Gestaltung und Medien.

Mitverantwortlich für den
Aufbau des virtuellen Designstudiums.

Lehrauftrag an der „Dualen Hochschule Baden-Württemberg
Mosbach, Campus Heilbronn“, Fachbereich Medienmanagement.

2010–2013

Lehrauftrag an der „Hochschule für Ökonomie und Management
(FOM)“, Stuttgart, Wirtschaftsinformatik, Multimedia und Design.

2008–2010

Gründung und geschäftsführender Gesellschafter von
„ScienceArt – Institut für empirische Kommunikation“.

2004–heute

Lehrauftrag an der „Dualen Hochschule Baden-Württem-
berg Stuttgart“, Studiengang Medien und Kommunikation.

2004–2011

Lehrauftrag an der „Akademie für Kommunikation
Baden-Württemberg“, Fach Typografie und Schriftgrafik.

2003–2010

Gründung und Mitarbeit bei „ken-hak.de“, ein Gestalter-
netzwerk mit dem Fokus auf Kunst- und Kulturmarketing.

2002

Abschluss als „Diplom-Designer (FH)“ an der Merz
Akademie Stuttgart und „Master of Arts in European
Media“ (M.A.) an der University of Portsmouth.

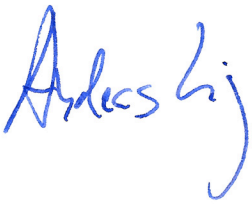
1999–heute

Freiberuflich als Kommunikationsdesigner mit dem Schwerpunkt
Corporate Design, Kultur- und Unternehmenskommunikation.

Ehrenwörtliche Erklärung
zu meiner Dissertation mit dem Titel
„Virtualisierte Fernlehre in gestalterischen Fachbereichen"

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel genutzt habe. Alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.
Ich versichere außerdem, dass ich die beigefügte Dissertation nur in diesem und keinem anderen Promotionsverfahren eingereicht habe und dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig gescheiterten Promotionsverfahren vorausgegangen sind.

Bad Mergentheim, 1. Juni 2019



Anhangband 1

Qualitative Erhebung: Code- und Kategoriensystem, Memos

Quantitative Erhebung: Fragen und Befunde

Inhalt

Anhang 1: Codesystem gesamt Teil 1 4
Anhang 1: Codesystem gesamt Teil 2 6
Anhang 1: Codesystem gesamt Teil 3 8
Anhang 2: Codesystem 1. Studienjahr Teil 1 10
Anhang 2: Codesystem 1. Studienjahr Teil 2 12
Anhang 2: Codesystem 1. Studienjahr Teil 3 14
Anhang 3: Codesystem 2. Studienjahr Teil 1 16
Anhang 3: Codesystem 2. Studienjahr Teil 2 18
Anhang 3: Codesystem 2. Studienjahr Teil 3 20
Anhang 4: Codesystem 3. Studienjahr Teil 1 22
Anhang 4: Codesystem 3. Studienjahr Teil 2 24
Anhang 4: Codesystem 3. Studienjahr Teil 3 26
Anhang 5: Definition der Codes mit Ankerbeispielen 28
Anhang 6: Fragen und Befunde der quantitativen Erhebung 52
Anhang 7: Übersicht der Memos 82

Anhang 1: Codesystem gesamt Teil 1

Codesystem	14-1	13-1	12-1	11-1	9-1	3-2	1-2	5-2	8-1	7-1	6-1	5-1	4-3	4-2	4-1	3-1	2-5	2-4	1-1
Gestalterische Auswirkungen der Studienform	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Heterogenität statt Konsistenz	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	2	0	0	0	0
– Hybrides Atelier	0	0	1	0	0	2	0	1	0	0	4	3	0	0	0	1	0	0	0
– Systematische Suche nach externen Impulsen	0	1	1	0	2	2	1	0	0	0	0	2	1	0	0	4	0	0	0
– Leiblicher Aspekt	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	6	0	0	0	1	0	0	0
Einschätzungen und mentale Haltungen des Lernhandelns	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Selbstgesetztes Lernziel	1	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Frustrationserfahrung	0	1	0	1	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Empfindung einer Wissenslücke	0	0	3	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Passungskonflikt zwischen Selbst- und Fremdbild	0	0	0	0	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Unklares Lernziel	0	0	2	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Einlassen auf ein ungewisses Lernergebnis	0	1	0	2	1	0	1	4	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0
– Notenunabhängige Einschätzung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3
– Notenabhängige Einschätzung	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Notenrelevanz	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0
– Positiver Stress	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
– Negativer Stress	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0
– Persönlicher Ehrgeiz	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	4	4
– Studium ist 'cool'	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	6	1
– A-typisches Alter bei Studienbeginn	2	0	1	0	1	1	0	0	1	3	1	1	1	0	0	2	0	4	2
Bewusstseinskontexte der Entscheidungsphase	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Gefühle in der Entscheidungsphase des Studiums	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	12	1
– Künstlerischer Beruf scheinbar unsolide	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
– Veränderungserwartung der Studienentscheidung	1	0	4	0	6	3	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	10	2
– Mediengestalter genügt nicht	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	7	1
– Akademischer Abschluss als formales Selbst-konzept	0	0	2	0	2	0	1	2	2	2	1	1	0	1	0	2	0	4	0
– Verweis Studienkosten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0
– Nichtoffzielle Studieneinstiegsphase	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
– Individuell Studieren im Fernstudium	2	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	5	0	0	0	0
Handwerkliches virtuell erlernen	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
– Natürlichwerden des hybriden Lernens	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	6
– Gestalterische Erweiterung durch sozialen Austausch	0	2	1	1	1	1	0	0	4	0	2	2	3	0	0	1	0	0	8

Anhang 1: Codesystem gesamt Teil 2

Codesystem	14-1	13-1	12-1	11-1	9-1	3-2	1-2	5-2	8-1	7-1	6-1	5-1	4-3	4-2	4-1	3-1	2-5	2-4	1-1
Gruppendynamik in der Lerngruppe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
– Enge Kontakte im Studium geben Kraft	1	2	1	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Brüchigkeit der Gruppenkommunikation	0	0	2	0	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Sichtbarkeit von Lernprozessen	1	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	3	0	1	1	0	0	0	9
– Virtuelle Lerngruppe	0	2	2	1	2	0	1	2	1	0	4	0	0	0	1	2	2	6	7
– Relevanz der Lerngemeinschaft	0	0	3	1	2	0	1	0	3	2	2	2	0	0	2	0	0	5	7
– Virtuelles wird real	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	7	3
– Vergleich mit Peers	0	0	2	0	1	0	1	2	2	0	0	2	1	0	0	1	1	0	2
– Rückmeldungen von Lernpartnern	2	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	1	6
– Selbstorganisation der Gruppe	1	1	1	2	1	0	1	1	1	0	5	0	0	0	2	1	2	0	9
Lernhandeln	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Krisenhafte Entwicklung	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Intuitive Einschätzung	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Unklare Lernziele	3	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Gestalterische Überforderung	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Selbst machen vs. gemeinsam machen	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	7	1	0	0	0
– Tagträumen	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
– Wahrnehmungsaspekt	0	1	0	0	0	3	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0
– Experimentieren und Spielen	1	0	0	0	3	1	0	2	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0
– Illumination	1	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
– Emotion	1	2	2	0	0	0	2	1	1	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0
– Schaffensprozess genießen	2	0	0	0	2	1	1	0	1	2	1	4	0	0	0	0	0	0	0
– Langeweile	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
– Multimodale Wahrnehmung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	2	0	0	0	0	0	0
– Spannungserfahrung	0	1	0	2	2	1	3	2	1	1	4	2	1	4	5	3	3	0	0
– Lerntempo selbst bestimmen	2	1	0	0	2	4	1	0	0	1	2	2	0	3	1	1	2	0	0
– Aus meiner Komfortzone herauskommen	0	0	0	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	0	1	2	1	0	4
– Kursübergreifende ästhetische Kommunikation	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
– Selbstverwirklichung / Selbsterfahrung	2	0	0	1	1	3	0	3	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0
– Abgrenzung zum autodidaktischen Lernen	1	0	2	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	4	2
– Autodidaktischer Aspekt	0	0	0	0	0	3	0	0	4	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0
– Entscheidung	2	3	0	1	2	1	1	0	1	1	2	3	1	3	2	2	4	0	4
Dynamik des Lehrhandelns	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Gestik und Mimik im Unterrichtsgeschehen	0	0	1	0	1	0	0	0	2	0	2	1	0	0	1	0	0	0	1
– Organisatorisch bedingtes passives Lernen	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
– Studienorganisation im familären Spannungsfeld	2	0	1	0	0	0	1	2	0	0	4	3	0	1	0	0	5	2	17
– Unterrichtsgeschehen	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	0	0	5

Anhang 1: Codesystem gesamt Teil 3

Codesystem	14-1	13-1	12-1	11-1	9-1	3-2	1-2	5-2	8-1	7-1	6-1	5-1	4-3	4-2	4-1	3-1	2-5	2-4	1-1
– Rückmeldung durch Lehrende	3	4	0	2	0	1	0	1	4	0	2	3	0	0	0	1	4	0	8
– Lernbeziehung	0	0	0	1	1	1	0	2	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	3
– Akademisches Lernen im Kontrast zu schulischer Vorerfahrung	0	0	2	0	0	1	0	1	3	0	2	0	0	0	0	2	0	0	7
Studienorganisation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Vergleich Präsenzstudium	0	0	2	0	2	1	0	2	1	1	6	0	0	0	2	2	1	0	4
– Dilemma	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0
– Extern aufgezwungene Termine	1	3	1	0	0	0	1	2	3	0	0	1	0	4	1	1	5	0	3
– Eigenmächtig kontrolliertes Zeitmanagement	1	0	0	2	2	3	1	0	1	1	3	3	0	2	0	2	5	0	4
– Medientechnische Herausforderungen im Studium	0	1	1	0	2	0	3	0	1	0	3	0	0	0	1	1	0	1	6
– Studienorganisation trotz erheblicher Barrieren	3	0	2	1	1	0	1	2	0	0	1	1	0	2	1	3	1	0	6
Kompetenzgewinne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Gestaltung hat einen Marktkontext	0	1	1	0	0	0	3	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1
– Erleben von Sinn	2	0	0	0	1	0	7	0	4	1	1	6	1	0	0	4	0	1	9
– Persönliche und gestalterische Entwicklung als Selbstkonzept	1	1	3	1	1	2	0	1	1	0	0	5	1	0	1	1	1	15	3
– Veränderungen durch das Studium	2	0	1	2	0	1	2	1	0	0	1	5	0	0	1	1	0	9	13
– Schranken im Kopf	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	6	1
– Gestalten innerhalb eines didaktischen Rahmens	3	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	4
– Arbeitstechniken entwickeln sich	0	1	0	1	0	1	2	0	2	1	0	1	0	1	0	0	0	1	4
Anwendungsbezogenheit des Studiums	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	5
– Unklares Berufsbild	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
– Berufspraxis als triviale Erwerbsarbeit	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	2	1	0	3	3
– Verweis Berufpraxis	1	1	2	1	3	0	1	3	0	0	0	1	0	2	0	0	3	8	9
– Berufliche Selbstverwirklichung	2	0	1	0	1	1	2	0	1	3	0	1	0	1	0	1	0	0	7
Externe Einflussgrößen auf Bewusstseinskontexte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Information über neuartiges Studienmodell	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	10
– Psychiatrische Disposition	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0
– Externe Empfehlungen und Meinungen	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	0	5	4
Erhebungstaktische Kontexte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Reflektion der Unschärfe	1	1	0	1	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Ratifizierung des Erzählimpulses	2	1	3	0	0	0	1	4	0	0	0	0	1	1	2	1	3	5	2
– Abschluss-Coda	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0
SUMME	53	36	68	32	63	47	56	90	62	30	78	96	22	32	46	71	47	137	236

Anhang 2: Codesystem 1. Studienjahr Teil 1

Codesystem	14-1	13-1	12-1	11-1	9-1	8-1	7-1	6-1	5-1	4-1	3-1	1-1	SUM
Gestalterische Auswirkungen der Studienform	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Heterogenität statt Konsistenz	0	0	1	0	1	0	0	1	1	2	0	0	6
– Hybrides Atelier	0	0	1	0	0	0	0	4	3	0	1	0	9
– Systematische Suche nach externen Impulsen	0	1	1	0	2	0	0	0	2	0	4	0	10
– Leiblicher Aspekt	0	0	1	0	0	0	0	1	6	0	1	0	9
Einschätzungen und mentale Haltungen des Lernhandelns	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Selbstgesetztes Lernziel	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
– Frustrationserfahrung	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
– Empfindung einer Wissenslücke	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
– Passungskonflikt zwischen Selbst- und Fremdbild	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Unklares Lernziel	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
– Einlassen auf ein ungewisses Lernergebnis	0	1	0	2	1	1	1	1	1	0	1	0	9
– Notenunabhängige Einschätzung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
– Notenabhängige Einschätzung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Notenrelevanz	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	3
– Positiver Stress	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
– Negativer Stress	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	4
– Persönlicher Ehrgeiz	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	4	6
– Studium ist 'cool'	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	1	5
– A-typisches Alter bei Studienbeginn	2	0	1	0	1	1	3	1	1	0	2	2	14
Bewusstseinskontexte der Entscheidungsphase	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Gefühle in der Entscheidungsphase des Studiums	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	5
– Künstlerischer Beruf scheinbar unsolide	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	3
– Veränderungserwartung der Studienentscheidung	1	0	4	0	6	0	0	1	1	0	1	2	16
– Mediengestalter genügt nicht	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	4
– Akademischer Abschluss als formales Selbst-konzept	0	0	2	0	2	2	2	1	1	0	2	0	12
– Verweis Studienkosten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
– Nichtoffzielle Studieneinstiegsphase	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	4
– Individuell Studieren im Fernstudium	2	0	1	0	1	0	0	1	0	5	0	0	10
Handwerkliches virtuell erlernen	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	4
– Natürlichwerden des hybriden Lernens	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	6	12
– Gestalterische Erweiterung durch sozialen Austausch	0	2	1	1	1	4	0	2	2	0	1	8	22
Gruppendynamik in der Lerngruppe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3

Anhang 2: Codesystem 1. Studienjahr Teil 2

Codesystem	14-1	13-1	12-1	11-1	9-1	8-1	7-1	6-1	5-1	4-1	3-1	1-1	SUM
– Enge Kontakte im Studium geben Kraft	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	6
– Brüchigkeit der Gruppenkommunikation	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
– Sichtbarkeit von Lernprozessen	1	0	1	0	0	2	1	0	3	1	0	9	18
– Virtuelle Lerngruppe	0	2	2	1	2	1	0	4	0	1	2	7	22
– Relevanz der Lerngemeinschaft	0	0	3	1	2	3	2	2	2	2	0	7	24
– Virtuelles wird real	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	3	8
– Vergleich mit Peers	0	0	2	0	1	2	0	0	2	0	1	2	10
– Rückmeldungen von Lernpartnern	2	0	2	2	1	0	0	0	0	2	2	6	17
– Selbstorganisation der Gruppe	1	1	1	2	1	1	0	5	0	2	1	9	24
Lernhandeln	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Krisenhafte Entwicklung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Intuitive Einschätzung	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
– Unklare Lernziele	3	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	6
– Gestalterische Überforderung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Selbst machen vs. gemeinsam machen	0	0	1	1	0	0	1	0	0	7	1	0	11
– Tagträumen	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
– Wahrnehmungsaspekt	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	4
– Experimentieren und Spielen	1	0	0	0	3	2	1	1	2	0	0	0	10
– Illumination	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3
– Emotion	1	2	2	0	0	1	0	1	4	0	0	0	11
– Schaffensprozess genießen	2	0	0	0	2	1	2	1	4	0	0	0	12
– Langeweile	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
– Multimodale Wahrnehmung	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	0	0	4
– Spannungserfahrung	0	1	0	2	2	1	1	4	2	5	3	0	21
– Lerntempo selbst bestimmen	2	1	0	0	2	0	1	2	2	1	1	0	12
– Aus meiner Komfortzone herauskommen	0	0	0	0	2	1	0	2	1	1	2	4	13
– Kursübergreifende ästhetische Kommunikation	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2
– Selbstverwirklichung / Selbsterfahrung	2	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	7
– Abgrenzung zum autodidaktischen Lernen	1	0	2	0	1	1	0	0	0	0	2	2	9
– Autodidaktischer Aspekt	0	0	0	0	0	4	1	0	1	0	1	0	7
– Entscheidung	2	3	0	1	2	1	1	2	3	2	2	4	23
Dynamik des Lehrhandelns	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Gestik und Mimik im Unterrichtsgeschehen	0	0	1	0	1	2	0	2	1	1	0	1	9
– Organisatorisch bedingtes passives Lernen	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	2	5
– Studienorganisation im familären Spannungsfeld	2	0	1	0	0	0	0	4	3	0	0	17	27
– Unterrichtsgeschehen	0	0	0	0	1	1	2	1	0	0	1	5	11
– Rückmeldung durch Lehrende	3	4	0	2	0	4	0	2	3	0	1	8	27

Anhang 2: Codesystem 1. Studienjahr Teil 3

Codesystem	14-1	13-1	12-1	11-1	9-1	8-1	7-1	6-1	5-1	4-1	3-1	1-1	SUM
– Lernbeziehung	0	0	0	1	1	0	0	1	2	0	0	3	8
– Akademisches Lernen im Kontrast zu schulischer Vorerfahrung	0	0	2	0	0	3	0	2	0	0	2	7	16
Studienorganisation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Vergleich Präsenzstudium	0	0	2	0	2	1	1	6	0	2	2	4	20
– Dilemma	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	4
– Extern aufgezwungene Termine	1	3	1	0	0	3	0	0	1	1	1	3	14
– Eigenmächtig kontrolliertes Zeitmanagement	1	0	0	2	2	1	1	3	3	0	2	4	19
– Medientechnische Herausforderungen im Studium	0	1	1	0	2	1	0	3	0	1	1	6	16
– Studienorganisation trotz erheblicher Barrieren	3	0	2	1	1	0	0	1	1	1	3	6	19
Kompetenzgewinne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Gestaltung hat einen Marktkontext	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	7
– Erleben von Sinn	2	0	0	0	1	4	1	1	6	0	4	9	28
– Persönliche und gestalterische Entwicklung als Selbstkonzept	1	1	3	1	1	1	0	0	5	1	1	3	18
– Veränderungen durch das Studium	2	0	1	2	0	0	0	1	5	1	1	13	26
– Schranken im Kopf	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	4
– Gestalten innerhalb eines didaktischen Rahmens	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	8
– Arbeitstechniken entwicklen sich	0	1	0	1	0	2	1	0	1	0	0	4	10
Anwendungsbezogenheit des Studiums	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5
– Unklares Berufsbild	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3	5
– Berufspraxis als triviale Erwerbsarbeit	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	1	3	8
– Verweis Berufpraxis	1	1	2	1	3	0	0	0	1	0	0	9	18
– Berufliche Selbstverwirklichung	2	0	1	0	1	1	3	0	1	0	1	7	17
Externe Einflussgrößen auf Bewusstseinskontexte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Information über neuartiges Studienmodell	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	10	13
– Psychiatrische Disposition	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	3
– Externe Empfehlungen und Meinungen	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	3	4	10
Erhebungstaktische Kontexte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Reflektion der Unschärfe	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	4
– Ratifizierung des Erzählimpulses	2	1	3	0	0	0	0	0	0	2	1	2	11
– Abschluss-Coda	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	3
SUMME	53	36	68	32	63	62	30	78	96	46	71	236	871

Anhang 3: Codesystem 2. Studienjahr Teil 1

Codesystem	3-2	1-2	5-2	4-2	2-5	2-4	SUM
Gestalterische Auswirkungen der Studienform	0	0	0	0	0	0	0
– Heterogenität statt Konsistenz	0	0	0	0	0	0	0
– Hybrides Atelier	2	0	1	0	0	0	3
– Systematische Suche nach externen Impulsen	2	1	0	0	0	0	3
– Leiblicher Aspekt	0	0	1	0	0	0	1
Einschätzungen und mentale Haltungen des Lernhandelns	0	0	0	0	0	0	0
– Selbstgesetztes Lernziel	0	3	0	0	0	0	3
– Frustrationserfahrung	0	0	4	0	0	0	4
– Empfindung einer Wissenslücke	0	1	2	0	0	0	3
– Passungskonflikt zwischen Selbst- und Fremdbild	0	1	7	0	0	0	8
– Unklares Lernziel	0	2	1	0	0	0	3
– Einlassen auf ein ungewisses Lernergebnis	0	1	4	0	0	1	6
– Notenunabhängige Einschätzung	0	0	0	0	0	1	1
– Notenabhängige Einschätzung	0	1	2	0	0	0	3
– Notenrelevanz	0	0	0	0	0	0	0
– Positiver Stress	0	0	0	0	0	0	0
– Negativer Stress	0	0	5	0	0	0	5
– Persönlicher Ehrgeiz	0	1	2	0	0	4	7
– Studium ist 'cool'	0	0	0	0	0	6	6
– A-typisches Alter bei Studienbeginn	1	0	0	0	0	4	5
Bewusstseinskontexte der Entscheidungsphase	0	0	0	0	0	0	0
– Gefühle in der Entscheidungsphase des Studiums	0	0	0	0	0	12	12
– Künstlerischer Beruf scheinbar unsolide	0	0	0	0	0	0	0
– Veränderungserwartung der Studienentscheidung	3	0	0	1	0	10	14
– Mediengestalter genügt nicht	0	0	0	0	0	7	7
– Akademischer Abschluss als formales Selbst-konzept	0	1	2	1	0	4	8
– Verweis Studienkosten	0	0	0	1	0	0	1
– Nichtoffzielle Studieneinstiegsphase	0	0	0	0	0	0	0
– Individuell Studieren im Fernstudium	1	0	1	0	0	0	2
Handwerkliches virtuell erlernen	0	0	0	0	0	0	0
– Natürlichwerden des hybriden Lernens	0	0	0	0	0	0	0
– Gestalterische Erweiterung durch sozialen Austausch	1	0	0	0	0	0	1

Anhang 3: Codesystem 2. Studienjahr Teil 2

Codesystem	3-2	1-2	5-2	4-2	2-5	2-4	SUM
Gruppendynamik in der Lerngruppe	0	0	0	0	0	2	2
– Enge Kontakte im Studium geben Kraft	0	1	1	0	0	0	2
– Brüchigkeit der Gruppenkommunikation	1	1	2	0	0	0	4
– Sichtbarkeit von Lernprozessen	0	0	0	1	0	0	1
– Virtuelle Lerngruppe	0	1	2	0	2	6	11
– Relevanz der Lerngemeinschaft	0	1	0	0	0	5	6
– Virtuelles wird real	0	0	0	0	0	7	7
– Vergleich mit Peers	0	1	2	0	1	0	4
– Rückmeldungen von Lernpartnern	0	0	0	0	0	1	1
– Selbstorganisation der Gruppe	0	1	1	0	2	0	4
Lernhandeln	0	0	0	0	0	0	0
– Krisenhafte Entwicklung	0	1	5	0	0	0	6
– Intuitive Einschätzung	0	0	2	0	0	0	2
– Unklare Lernziele	0	1	0	0	0	0	1
– Gestalterische Überforderung	0	0	1	0	0	0	1
– Selbst machen vs. gemeinsam machen	1	0	0	0	0	0	1
– Tagträumen	1	0	0	0	0	0	1
– Wahrnehmungsaspekt	3	0	1	0	0	0	4
– Experimentieren und Spielen	1	0	2	0	0	0	3
– Illumination	0	0	2	0	0	0	2
– Emotion	0	2	1	0	0	0	3
– Schaffensprozess genießen	1	1	0	0	0	0	2
– Langeweile	0	0	1	0	0	0	1
– Multimodale Wahrnehmung	0	0	0	0	0	0	0
– Spannungserfahrung	1	3	2	4	3	0	13
– Lerntempo selbst bestimmen	4	1	0	3	2	0	10
– Aus meiner Komfortzone herauskommen	1	0	2	0	1	0	4
– Kursübergreifende ästhetische Kommunikation	0	0	0	0	0	0	0
– Selbstverwirklichung / Selbsterfahrung	3	0	3	0	0	0	6
– Abgrenzung zum autodidaktischen Lernen	1	0	0	0	0	4	5
– Autodidaktischer Aspekt	3	0	0	1	0	0	4
– Entscheidung	1	1	0	3	4	0	9
Dynamik des Lehrhandelns	0	0	0	0	0	0	0
– Gestik und Mimik im Unterrichtsgeschehen	0	0	0	0	0	0	0
– Organisatorisch bedingtes passives Lernen	0	0	0	0	0	0	0
– Studienorganisation im familären Spannungsfeld	0	1	2	1	5	2	11
– Unterrichtsgeschehen	0	0	0	0	0	0	0

Anhang 3: Codesystem 2. Studienjahr Teil 3

Codesystem	3-2	1-2	5-2	4-2	2-5	2-4	SUM
– Rückmeldung durch Lehrende	1	0	1	0	4	0	6
– Lernbeziehung	1	0	2	0	0	0	3
– Akademisches Lernen im Kontrast zu schulischer Vorerfahrung	1	0	1	0	0	0	2
Studienorganisation	0	0	0	0	0	0	0
– Vergleich Präsenzstudium	1	0	2	0	1	0	4
– Dilemma	0	0	2	0	0	0	2
– Extern aufgezwungene Termine	0	1	2	4	5	0	12
– Eigenmächtig kontrolliertes Zeitmanagement	3	1	0	2	5	0	11
– Medientechnische Herausforderungen im Studium	0	3	0	0	0	1	4
– Studienorganisation trotz erheblicher Barrieren	0	1	2	2	1	0	6
Kompetenzgewinne	0	0	0	0	0	0	0
– Gestaltung hat einen Marktkontext	0	3	0	1	1	0	5
– Erleben von Sinn	0	7	0	0	0	1	8
– Persönliche und gestalterische Entwicklung als Selbstkonzept	2	0	1	0	1	15	19
– Veränderungen durch das Studium	1	2	1	0	0	9	13
– Schranken im Kopf	0	0	0	0	0	6	6
– Gestalten innerhalb eines didaktischen Rahmens	0	2	0	0	2	0	4
– Arbeitstechniken entwicklen sich	1	2	0	1	0	1	5
Anwendungsbezogenheit des Studiums	0	0	0	0	0	4	4
– Unklares Berufsbild	0	0	0	0	0	0	0
– Berufspraxis als triviale Erwerbsarbeit	0	1	1	1	0	3	6
– Verweis Berufpraxis	0	1	3	2	3	8	17
– Berufliche Selbstverwirklichung	1	2	0	1	0	0	4
Externe Einflussgrößen auf Bewusstseinskontexte	0	0	0	0	0	0	0
– Information über neuartiges Studienmodell	1	0	0	0	0	2	3
– Psychiatrische Disposition	1	0	2	0	0	0	3
– Externe Empfehlungen und Meinungen	0	0	0	0	0	5	5
Erhebungstaktische Kontexte	0	0	0	0	0	0	0
– Reflektion der Unschärfe	1	0	2	0	0	0	3
– Ratifizierung des Erzählimpulses	0	1	4	1	3	5	14
– Abschluss-Coda	0	0	0	1	1	1	3
SUMME	47	56	90	32	47	137	409

Anhang 4: Codesystem 3. Studienjahr Teil 1

Codesystem	18-1	17-1	16-1	5-3	15-1	14_3	1-3	3-3	14-2	SUM
Gestalterische Auswirkungen der Studienform	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Heterogenität statt Konsistenz	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2
– Hybrides Atelier	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
– Systematische Suche nach externen Impulsen	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
– Leiblicher Aspekt	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Einschätzungen und mentale Haltungen des Lernhandelns	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Selbstgesetztes Lernziel	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
– Frustrationserfahrung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Empfindung einer Wissenslücke	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
– Passungskonflikt zwischen Selbst- und Fremdbild	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
– Unklares Lernziel	0	0	0	0	1	0	4	0	0	5
– Einlassen auf ein ungewisses Lernergebnis	0	0	0	2	1	0	4	0	0	7
– Notenunabhängige Einschätzung	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Notenabhängige Einschätzung	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
– Notenrelevanz	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
– Positiver Stress	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Negativer Stress	0	0	0	2	0	0	1	0	0	3
– Persönlicher Ehrgeiz	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
– Studium ist 'cool'	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– A-typisches Alter bei Studienbeginn	1	4	0	0	0	0	0	0	0	5
Bewusstseinskontexte der Entscheidungsphase	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Gefühle in der Entscheidungsphase des Studiums	0	2	1	1	0	0	0	2	0	6
– Künstlerischer Beruf scheinbar unsolide	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
– Veränderungserwartung der Studienentscheidung	1	0	0	1	0	0	0	1	0	3
– Mediengestalter genügt nicht	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
– Akademischer Abschluss als formales Selbst-konzept	0	1	1	0	0	0	0	1	0	3
– Verweis Studienkosten	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Nichtoffzielle Studieneinstiegsphase	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Individuell Studieren im Fernstudium	0	1	0	1	0	0	1	1	0	4
Handwerkliches virtuell erlernen	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Natürlichwerden des hybriden Lernens	0	1	2	1	0	0	1	0	0	5
– Gestalterische Erweiterung durch sozialen Austausch	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Anhang 4: Codesystem 3. Studienjahr Teil 2

Codesystem	18-1	17-1	16-1	5-3	15-1	14_3	1-3	3-3	14-2	SUM
Gruppendynamik in der Lerngruppe	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Enge Kontakte im Studium geben Kraft	3	1	0	1	0	0	2	0	0	7
– Brüchigkeit der Gruppenkommunikation	1	1	1	1	0	0	0	0	0	4
– Sichtbarkeit von Lernprozessen	2	0	1	0	0	0	1	0	0	4
– Virtuelle Lerngruppe	1	0	0	2	0	1	0	0	0	4
– Relevanz der Lerngemeinschaft	1	1	1	0	0	2	0	0	0	5
– Virtuelles wird real	2	2	2	1	0	0	0	0	0	7
– Vergleich mit Peers	1	2	1	0	0	0	0	2	0	6
– Rückmeldungen von Lernpartnern	1	2	0	1	0	0	3	0	0	7
– Selbstorganisation der Gruppe	2	0	1	1	0	0	1	0	0	5
Lernhandeln	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Krisenhafte Entwicklung	0	0	0	1	0	0	1	1	0	3
– Intuitive Einschätzung	0	0	1	1	0	1	0	0	0	3
– Unklare Lernziele	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
– Gestalterische Überforderung	1	0	0	2	0	0	0	0	0	3
– Selbst machen vs. gemeinsam machen	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
– Tagträumen	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
– Wahrnehmungsaspekt	0	0	1	1	0	1	1	0	1	5
– Experimentieren und Spielen	1	1	0	2	0	0	0	0	0	4
– Illumination	0	0	1	2	0	0	0	0	0	3
– Emotion	1	1	1	4	0	1	3	2	1	14
– Schaffensprozess genießen	0	1	0	1	0	1	2	0	0	5
– Langeweile	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Multimodale Wahrnehmung	1	2	1	1	0	0	0	2	0	7
– Spannungserfahrung	1	0	0	5	0	0	0	1	0	7
– Lerntempo selbst bestimmen	1	1	1	0	0	0	1	1	0	5
– Aus meiner Komfortzone herauskommen	1	1	0	1	0	0	0	0	1	4
– Kursübergreifende ästhetische Kommunikation	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
– Selbstverwirklichung / Selbsterfahrung	2	0	0	1	0	2	1	1	1	8
– Abgrenzung zum autodidaktischen Lernen	0	0	2	1	0	1	1	0	1	6
– Autodidaktischer Aspekt	0	0	0	1	0	1	2	0	1	5
– Entscheidung	0	1	0	0	0	0	2	0	1	4
Dynamik des Lehrhandelns	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Gestik und Mimik im Unterrichtsgeschehen	2	0	0	0	0	0	1	0	0	3
– Organisatorisch bedingtes passives Lernen	0	0	2	0	0	1	2	0	0	5
– Studienorganisation im familären Spannungsfeld	3	3	0	0	0	0	2	0	0	8
– Unterrichtsgeschehen	0	0	1	0	0	0	2	0	0	3

Anhang 4: Codesystem 3. Studienjahr Teil 3

Codesystem	18-1	17-1	16-1	5-3	15-1	14_3	1-3	3-3	14-2	SUM
– Rückmeldung durch Lehrende	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
– Lernbeziehung	2	0	0	0	1	1	0	1	0	5
– Akademisches Lernen im Kontrast zu schulischer Vorerfahrung	1	1	0	0	0	0	0	1	0	3
Studienorganisation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Vergleich Präsenzstudium	1	2	1	0	0	0	0	1	0	5
– Dilemma	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
– Extern aufgezwungene Termine	0	0	1	0	0	0	1	1	0	3
– Eigenmächtig kontrolliertes Zeitmanagement	0	0	1	3	0	0	1	1	0	6
– Medientechnische Herausforderungen im Studium	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
– Studienorganisation trotz erheblicher Barrieren	2	1	0	1	0	0	0	0	0	4
Kompetenzgewinne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Gestaltung hat einen Marktkontext	0	0	3	0	0	0	2	0	0	5
– Erleben von Sinn	0	2	2	0	2	0	5	1	1	13
– Persönliche und gestalterische Entwicklung als Selbstkonzept	0	3	2	1	0	0	0	1	1	8
– Veränderungen durch das Studium	3	2	0	1	0	0	1	1	1	9
– Schranken im Kopf	0	1	0	2	1	0	0	0	0	4
– Gestalten innerhalb eines didaktischen Rahmens	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
– Arbeitstechniken entwickeln sich	1	1	0	1	0	1	1	0	0	5
Anwendungsbezogenheit des Studiums	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Unklares Berufsbild	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
– Berufspraxis als triviale Erwerbsarbeit	0	2	1	0	0	0	0	1	0	4
– Verweis Berufpraxis	0	1	1	2	1	0	2	0	0	7
– Berufliche Selbstverwirklichung	0	1	2	0	0	0	0	0	0	3
Externe Einflussgrößen auf Bewusstseinskontexte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Information über neuartiges Studienmodell	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Psychiatrische Disposition	0	0	0	1	0	0	0	3	0	4
– Externe Empfehlungen und Meinungen	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Erhebungstaktische Kontexte	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– Reflektion der Unschärfe	0	0	0	1	0	1	0	0	1	3
– Ratifizierung des Erzählimpulses	0	1	2	1	0	1	2	2	1	10
– Abschluss-Coda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SUMME	41	52	48	62	7	18	57	32	12	329

Anhang 5: Definition der Codes mit Ankerbeispielen

Codesystem	Definition	Ankerbeispiel
1 Gestalterische Auswirkungen der Studienform	Diese Gruppierung sammelt Nennungen, die zwischen gestalterischen Konsequenzen und der Studienform Bezüge herstellen.	
1.1 Heterogenität statt Konsistenz	Die komplexe Organisation erzeugt nicht optimale Durchgängigkeit im Gestaltungsergebnis.	Und es ist halt alles da so generisch und einfach diese Vielfalt von verschiedenen Typen da mal auf einen Haufen zu haben, die einfach alle kreative Köpfe sind, das ist einfach echt geil. (...) Das fehlt mir so ein bisschen in meinem Leben. (Transkript 5-1, Abs. 48)
1.2 Hybrides Atelier	Die private Umgebung wird als vorteilhafter als Ort des Schaffens empfunden, da man „Heimspiel" hat.	Dann male ich dort, das gleiche habe ich im Endeffekt hier auch zuhause am Tisch. Und das ist sogar noch ruhiger, weil ich eben hier nicht abgelenkt werden und für mich zeichnen kann. (Transkript 3-1, Abs. 22)
1.3 Systematische Suche nach externen Impulsen	Der Code markiert die Taktiken, künstlerische Impulse und Primärerfahrungen außerhalb der expliziten Studientätigkeiten nach kreativen Anregungen und Spannungen zu suchen.	Da eröffnet sich jedes Mal, wenn man sich ein Buch kauft über Grafikdesign, Fachliteratur, es ergibt sich jedes Mal eine neue Welt, die einem dann doch unendlich erscheint. (Transkript 3-1, Abs. 32)
1.4 Leiblicher Aspekt	Expliziter, spezifischer Bezug zwischen hybridem Lernraum und körperlichen Aspekten des Lernens.	Und ich schlafe momentan, ich gehe momentan um halb zehn ins Bett und schlafe durch bis um sieben und könnte bestimmt noch fünf Stunden weiterschlafen, wenn ich nicht auf die Arbeit müsste. Und es beansprucht mich einfach und ja. (Transkript 5-2, Abs. 88)

Codesystem	Definition	Ankerbeispiel
2 Einschätzungen und mentale Haltungen des Lernhandelns	Diese Kategorie sammelt Bewusstseinskontexte, die mit dem Lernhandeln verbunden sind.	
2.1 Selbstgesetztes Lernziel	Äußerung einer intrinsischen Motivierung zum Lernen inner- und überfachlicher Kompetenzen.	Das Lernziel ist das und das, dann ist es für mich das persönliche Lernziel, ein anderes, würde ich sagen. Das weniger mit Nachahmen nur zu tun hat, sondern einfach auch damit, was man über sich selber lernen möchte noch. (Transkript 1-2, Abs. 140)
2.2 Frustrationserfahrung	Äußerung einer vom Lehrhandeln oder institutionellen Handeln ausgelösten Frustration.	Bei manchen hatte ich das Gefühl, die sind wirklich mental auch fertig. Das ist schade gewesen, also das bringt einen ja dann auch nicht wirklich weiter. (Transkript 11-1, Abs. 28)
2.3 Empfindung einer Wissenslücke	Die Motivation zum Studium wird aus einer Defizitempfindung hergeleitet; das kann vor oder im Studium geäußert werden.	Dass ich wahrscheinlich von der Studienleistung weiter sein müsste, vielleicht ein, zwei Semester weiter sein müsste, keine Ahnung, was einem noch fehlt. Vielleicht habe ich auch falsche Erwartungen. (Transkript 1-2, Abs. 29)
2.4 Passungskonflikt zwischen Selbst- und Fremdbild	Das sich verändernde Selbstbild gerät in Konflikt mit einem Fremdbild und wird als Irritation geäußert.	Ich finde es deutlich spannender, als jetzt das reine Erstellen von Geschäftspapier. (...) Weil das ist ja auch immer so eine Sache, wo man sich die Frage stellt: Was macht man auch nach dem Studium eben, ne. (Transkript 1-2, Abs. 56)

2.5 Unklares Lernziel	Die Lernenden äußern ein als intransparent oder unklar wahrgenommenes Lernziel.	Das ist so ein, ja keine Ahnung, ich verstehe dieses ganze Fach nicht, ich habe keine Ahnung was ich mit 2D überhaupt anfangen soll, was der praktische Nutzen von 2D ist. (Transkript 5-2, Abs. 8)
2.6 Einlassen auf ein ungewisses Lernergebnis	Die Studierenden schenken dem formalen Rahmen des Studiums ein Vertrauensvotum, obwohl ihnen das Ergebnis und dessen Marktbewertung in der Studieneinstiegsphase unklar ist.	Und, ja, das dann halt zu setzen, das ist dann immer so ein bisschen so ein Kampf, weil ich mir dann natürlich irgendwelche Dinge vorstelle, wie es aussehen soll. Dann fange ich an und dann wird es am Ende natürlich ganz anders, als ich es eigentlich haben will. (Transkript 5-1, Abs. 2)
2.7 Notenunabhängige Einschätzung	Äußerung der notenunabhängigen, positiven Einschätzung des empfundenen eigenen Fortschritts.	Es macht mir halt wirklich Spaß. (.) Ich glaube, sonst würde man … kann man es einfach nicht … (.) Also oder ich könnte es sonst nicht durchziehen. (Transkript 1-1, Abs. 2)
2.8 Notenrelevanz	Code bezeichnet Nennungen, die auf Notenergebnisse Einfluss haben.	Es stresst mich, weil ich es einfach wirklich sehr gut machen möchte, weil Typografie ist für mich sehr wichtig, ich finde, das ist ein Fach, wo ich einfach persönlich, aus persönlichen Gründen, eine gute Note haben will, nein, ich will eine sehr gute Note haben. (Transkript 5-2, Abs. 121)
2.9 Positiver Stress	Das Empfinden einer positiv wahrgenommenen Herausforderung im Sinne von Eustress wird geäußert.	Um sich da selbst so ein bisschen zu pushen und (…) voranzutreiben. (Transkript 1-1, Abs. 12)
2.10 Negativer Stress	Auf die Studienform bezogener Distress.	I: Ja, das heißt, Sie sind gerade so strategisch ein bisschen ratlos, kann man so sagen? (…) B: Ja. (weint) (Transkript 5-2, Abs. 37)

2.11 Persönlicher Ehrgeiz	Dieser In-Vivo Code markiert den allgemeinen und positiv aufgefassten "sportlichen Ehrgeiz", sich zu verändern und eine berufliche wie persönliche Herausforderung anzunehmen.	Ich will Leuten solche dicken Bücher geben mit Kotze aus meinem Gehirn. (lacht) (Transkript 4-3, Abs. 1)
2.12 Studium ist *cool*	Die Äußerung weist auf eine lebensweltlich chiffrierte und durchweg positive Einstellung zum Studium hin.	Diese Credibility, die man die man dadurch kriegt, dass man das in einem Studium gemacht hat. (Transkript 2-1, Abs. 1)
2.13 A-typisches Alter bei Studienbeginn	Aus der wahrgenommenen Sicht des eigenen Alters als Student/in. Dieses misst sie am traditionellen Bild des Studienanfängers nach dem Abitur mit circa 20 Jahren.	Also auch so was das Studium angeht schon ein bisschen fortgeschrittener (lacht). Ich glaube, das ist auch eine wichtige Info um einordnen zu können, warum ich so spät auch erst angefangen habe. (Transkript 8-1, Abs. 2)

Codesystem	Definition	Ankerbeispiel
3 Bewusstseinskontexte der Entscheidungsphase	Diese Kategorie sammelt Bewusstseinskontexte in der Zeitphase vor dem Entschluss, das Studium aufzunehmen. Die Art des Selbstkonzepts verändert sich und unterschiedliche Grade des Bewusstwerdens und Bewusstseins eines veränderten Selbstkonzepts werden darüber beobachtet.	
3.1 Gefühle in der Entscheidungsphase des Studiums	Dieser Code markiert allgemeine Äußerungen des Empfindens im Vorfeld der Entscheidung zum Studium.	Es stand der nächste Schritt, der irgendwo im Raum stand' (..), mit dem ich immer geliebäugelt hab und für den immer eine gewisse Sehnsucht da war' (..) und (..) den ich mir zu dem Zeitpunkt aber so aus Vernunftgründen, wie ich meinte, (.) verboten hab'. (Transkript 2-4, Abs. 1)
3.2 Künstlerischer Beruf ist scheinbar unsolide	Die Neigung und damit Entscheidung zum gestalterischen Beruf wird vom familiären Umfeld nicht gefördert oder gar als „unsolide" blockiert.	Durch das häusliche, familiäre Umfeld war das nicht sonderlich gefördert, weil (...) ich glaube, die meisten Familien oder Eltern Grafik oder Kunst als nicht so erstrebenswert als Berufswunsch empfinden und damit wurde dann natürlich die Idee auch Grafikdesign zu studieren, natürlich auch abgeblockt. (Transkript 3-1, Abs. 2)
3.3 Veränderungserwartung der Studienentscheidung	Die Informantin verbindet konkrete Wünsche des Kompetenzgewinns und persönlicher Veränderung mit der Entscheidung zum Studium.	Das war ja auch so ein bisschen der Ansatz zu dem Studium, dass einfach diese Grundlagen (.) erarbeitet werden und man (.) mehr Sicherheit gewinnt in (.) in (.) in der Gestaltung. (Transkript 1-1, Abs. 20)
3.4 Mediengestalter genügt nicht	Der Ausbildungsberuf ist die Basis, der Wunsch ist aber „mehr".	Und zusammen haben wir dann gesagt, dass wir eine Ausbildung zum gestaltungstechnischen Assistenten machen, wobei mich das immer noch nicht ganz befriedigt hat, dass ich dann eben doch kein Studium mache. (Transkript 12-1, Abs. 12)
3.5 Akademischer Abschluss als formales Selbstkonzept	Dieser Code wird vergeben, wenn sich der Informant mit der externen, formalen Qualifikation definiert und dabei den Standard einer formalen Qualifikation für das Berufsbild des Designers definiert.	Bin ich mit dem, was ich in der Ausbildung gelernt hab, gut genug in meinem Beruf' oder (.) bin ich nur ein halber Grafiker, weil mir das Studium fehlt'? (Transkript 2-4, Abs. 1)
3.6 Verweis Studienkosten	Die Informanten äußern ihr Bewusstsein, dass es einen formellen und inhaltlichen Mehrwert zu den investierten Kosten gibt.	Das Studium bedeutet mir wahnsinnig viel. Also ich investiere wahnsinnig viel Geld. (Transkript 4-2, Abs. 9)
3.7 Nichtoffizielle Studieneinstiegsphase	Die Informanten halten den Studienbeginn geheim.	Ich sage es erst mal niemandem', weil (.) wer weiß, was daraus wird. Ich hab' da überhaupt keine Ahnung von. (Transkript 1-1, Abs. 2)
3.8 Individuell studieren im Fernstudium	Es wird betont, dass der traditionelle Sozialraum „Hochschule" gemieden wird oder nicht aufgesucht werden kann. Stattdessen wird die Distanz und die Autarkie geschätzt.	Ich glaube es ist wahnsinnig schwierig, einfach einen Konsens zu finden, in dem man wirklich zusammenarbeiten kann. Dementsprechend sind wir gezwungenermaßen eigentlich auch alle Einzelkämpfer. Jedenfalls was die Uni angeht. (Transkript 4-1, Abs. 8)

Codesystem	Definition	Ankerbeispiel
4 Handwerkliches virtuell erlernen	In diesem Code sind die Irritationen gemeint, die mit dem Mangel der traditionellen Schüler-Lehrer-Nähe einhergehen.	
4.1 Natürlich werden des hybriden Lernens	Codes, die auf Habitualisierung hinweisen.	Mittlerweile ist dieses, ich nenne es mal Sicherheitsgefühl, also dieses Selbstverständliche, dieses Routinenhafte. Es ist quasi wie ein, ja, ein Klassenzimmer geworden. Dieser Chatroom, also dieser virtuelle Klassenraum ist wirklich wie so ein kleiner Teil Klassenzimmer und Klassengemeinschaft und Tradition geworden. (Transkript 12-1, Abs. 22)
4.2 Gestalterische Erweiterung durch sozialen Austausch	Informanten äußern eine Einschätzung oder schildern ein Erlebnis, das über den Austausch in der Gruppe das eigene gestalterische Repertoire erweitert.	Das machen wir eigentlich zusätzlich, (.) einfach auch, um zu gucken': (.) Wie (.) wie finden die anderen die Sachen' Eben weil wir im Unterricht das ja alles gar nicht schaffen würden, das umzusetzen'. (Transkript 1-1, Abs. 12)

Codesystem	Definition	Ankerbeispiel
5 Gruppendynamik in der Lerngruppe	Impulse „auf Augenhöhe" werden in Form von Kompetenzgewinn wirksam.	
5.1 Enge Kontakte im Studium geben Kraft	Lernende beschreiben einen Mehrwert, der sich emotional, atmosphärisch und motivatorisch aus dem sozialen Austausch mit kleinen Gruppen oder Einzelpersonen ergibt.	So Sachen, wo ich dann wirklich mich schon sehr outen muss, als mir geht es gerade richtig schlecht und ich weiß nicht wohin und es wird mir gerade alles zu viel. Das ist aus dem Studium, sind das eigentlich, ist das eigentlich nur eine, die das in der gesamten Offenheit mitbekommt und ja. Also es ist die Frau N., haben Sie sich wahrscheinlich eh schon gedacht und mit dem Herr S. rede ich dann auch ab und mal so ein bisschen tiefergehend über diverse Dinge, aber das ist dann auch nicht so/ ist nicht so persönlich, ist eigentlich eher so dann der fachliche Bereich. (Transkript 5-2, Abs. 8)
5.1 Brüchigkeit der Gruppenkommunikation	Sozialer Austausch, der medienbedingt asynchron und nicht kohärent verläuft.	Mit J. habe ich da natürlich schon auch einfach wirklich ein richtiges Gespräch, aber (...) es ist meist dann halt irgendwie über WhatsApp (...) also das ist nicht so richtiger gesunder Gesprächsverlauf mit einem klaren Anfang und (...)einem klaren Ende, sondern es verfranzt sich dann meistens und verläuft sich dann halt. (Transkript 5-2, Abs. 56)
5.2 Sichtbarkeit von Lernprozessen	Lernschritte, Entwürfe und aktuelle Arbeiten werden über soziale Medien sichtbar und diskutierbar. Der Code bezieht sich auf die Kursebene ohne direkte Einwirkung durch den Dozenten.	Umso mehr Zeichnungen man reinbringt, umso mehr vielleicht Qualität auch (.) drinsteckt, umso (.) mehr gefällt es den Leuten. (Transkript 1-1, Abs. 38)

5.3 Virtuelle Lerngruppe	Äußerungen, die auf den Bewusstseinskontext einer bestehenden Lerngruppe hinweisen, derer sich der Lernende verbunden fühlt.	Und (.) da war das irgendwie auch so in der Gruppe', also besonders in der Gruppe, (.) eine große Hilfe durch vor allen Dingen einige einzelne Personen, die einen immer wieder gepusht haben: Mach doch dies, mach doch das und (.) mach doch jenes. (Transkript 1-1, Abs. 14)
5.4 Relevanz der Lerngemeinschaft	Äußerungen, die auf die Relevanz und positive Bedeutung der Lerngruppe verweisen.	Weil jeder davon ausgeht, das ist ja eben nur ein Fernstudium und (..), ja, man lernt nur für sich und (..) hat gar nicht diese Community. (Transkript 1-1, Abs. 30)
5.5 Virtuelles wird real	Äußerungen, die – oft überrascht – von einer sozialen und direkten Relevanz der virtuellen Lerngruppe berichten.	Es ist sehr vertraut, sehr sehr real. (Transkript 2-4, Abs. 1)
5.6 Vergleich mit Peers	Allgemeine Nennung, ob und inwiefern der Vergleich mit anderen Lernenden relevant ist.	Warum sollte ich das nicht schaffen. Das war dann eigentlich der Impuls mich da zu bewerben. (Transkript 3-1, Abs. 4)
5.7 Rückmeldungen von Lernpartnern	Fachliche und damit habituswirksame Impulse aus der Studiengruppe.	Und (.) was auch (schmunzelnd) ganz (.) ganz viel Spaß dann letztlich macht, einfach zu sehen, wie die eigenen Werke beurteilt werden. (Transkript 1-1, Abs. 10)
5.8 Selbstorganisation der Gruppe	Die Gruppe definiert eigene didaktische Formate, Instrumente und Medien, die positiv auf die gesamte Motivation wirken.	Aber der Austausch ist virtuell da über Facebook, WhatsApp. Man lernt dann doch seine Kommilitonen doch wieder in einer gewissen Form richtig kennen, weil der virtuelle Klassenraum ist dann doch konzipiert wie ein echter Klassenraum. Man sieht all die anderen die mitlernen. Man kriegt ein subjektives Bild dadurch, dass sie visuell sichtbar sind. (Transkript 3-1, Abs. 18)

Codesystem	**Definition**	**Ankerbeispiel**
6 Lernhandeln	Aktivitäten und Handlungsmuster der / des Studierenden.	
6.1 Krisenhafte Einschätzung	Die Lernenden berichten von einem momentan deutlich blockierenden, nicht lösbaren persönlichen Konflikt.	Ich hatte extrem viel Spaß an diesen ganzen Sachen und jetzt momentan ist es halt so, es ist einfach nur anstrengend, ich habe gerade keinen Spaß dabei. (Transkript 5-2, Abs. 86)
6.2 Intuitive Einschätzung	Im gestalterischen Lernprozess wird auf Basis vorreflexiver Prozesse eine Gestaltungsentscheidung getroffen.	Und wenn das dann nicht taugt, obwohl ich das Gefühl, das ist eigentlich eine wunderschöne Seite, dann verunsichert es mich, weil ich dann merke, dass mein Gefühl falsch war. (Transkript 5-2, Abs. 34)
6.3 Unklare Lernziele	Die Lernenden bestätigen unklare Lernziele.	I: Also, wenn Sie ein Projekt kriegen, dass Sie dann auch gleich wissen, (...) dass der Dozent wirklich das auch sagt, was Sie daran lernen sollen? Dass Ihnen klar ist, was das Ziel ist? B: Nein, nicht wirklich. (Transkript 14-1, Abs. 23)
6.4 Gestalterische Überforderung	Nennung einer explizit derzeit nicht lösbaren, innerfachlichen Hürde, die nicht überwindbar scheint.	Dass man sich auch mit Freude mit den ganzen Sachen beschäftigen kann, dass man neugierig bleibt und ja, dass man sich einfach/ Dass man das Studium nicht nur mit, es ist so anstrengend, es ist so anstrengend, es ist so unglaublich anstrengend, färbt und eingefärbt wahrnimmt. (Transkript 5-2, Abs. 86)

6.5 Selbst machen vs. gemeinsam machen	Der Code bezeichnet die Handlungsoption im Fernstudium, das Gestaltungsproblem für sich selbst zu lösen und den komplexeren Weg der Aushandlung in der Gruppe zu vermeiden.	Also das heißt, dass was ich kreiere, das was ich mache, ist nicht einfach irgendwo virtuell und dann steht das kommentarlos rum, sondern es wird von den anderen mitgetragen und kommentiert und entweder also kritisiert. (Transkript 3-1, Abs. 22)
6.6 Tagträumen	In-Vivo-Nennung einer intrinsischen, lustvoll empfundenen ungerichteten Kreativität.	Ich bin der totale Tagträumer. (Transkript 4-1, Abs. 1)
6.7 Wahrnehmungsaspekt	Der Code bezeichnet eine für die gestalterische Kompetenz relevante Veränderung durch das Studium.	Aber sich da auch wieder so ein bisschen diese kindliche Herangehensweise und diesen Mut auch zunehmen und: Ist doch egal, wenn eine Skizze mal nicht so gut ist, dafür ist es eine Skizze. (Transkript 6-1, Abs. 8)
6.8 Experimentieren und Spielen	Dieser Code wird vergeben, wenn im Gespräch die Polarität zwischen Realitätsinn und seiner Distanzierung im Experimentellen genannt wird. Dieses Lernhandeln kann auf die vierte Kategorie der „kreativen Persönlichkeit" nach Csikszentmihalyi 1996 bezogen werden: „Neue Ideen brauchen den Raum der Imagination, die Flucht vor der Realität um entstehen zu können. Die Spinnerei. Der Realitätssinn entscheidet jedoch welche der „Spinnereien", welche der neuen ungewohnten Lösungen wahr ist – was früher oder später erkannt, wird, was mit dem vorhandenen Wissen, bzw. der Neuverknüpfung von Wissen umgesetzt werden kann und Bestand hat."	Es gibt ja dieses Gleichnis, ein Prozent Bewusstsein und 99 Prozent Unterbewusstsein und (...) da hat sich so ein Berg Arbeit aufgetan, also so ein Bereich, den man von außen anguckt, der fremd ist. (Transkript 3-2, Abs. 20)

6.9 Illumination	Benennung und terminologische Bezeichnung der Illuminationsphase (Poincaré 1908).	Auch wenn dann noch eine übelste Zeitspanne halt Zeit ist, (...) bis es dann soweit ist. Also ich spreche jetzt nicht von drei Tagen vorher oder so etwas. (Transkript 7-1, Abs. 8)
6.10 Emotion	Codiert affektive Äußerungen und das starke Erleben von Emotionen zwischen Freude und Leid als Dimension der „kreativen Persönlichkeit" nach Csikszentmihalyi 1996.	Ich saß gestern hier auf der Couch und ich habe geschrien, also (deutet lautlos einen Schrei an). (Transkript 5-1, Abs. 9)
6.11 Schaffensprozess genießen	Csikszentmihalyi 1996 benennt diese Dimension als zentral für die „kreative Persönlichkeit", den Schaffensprozess seiner selbst Willen genießen zu können.	Und das ist echt (...) das ist cool. (lacht) Und auch wieder etwas lernen ist echt schön. Also einfach nach, ja, zu dem Zeitpunkt waren es ja acht Jahre, und ich habe da ja nichts gemacht in der Zeit. (Transkript 5-1, Abs. 28)
6.12 Langeweile	Langeweile als Treiber und Impuls von schöpferischem Handeln.	Es mich hat es halt gelangweilt und ich bin abgedriftet und habe mir irgendwelche Sachen ausgedacht. (Transkript 3-1, Abs. 2)
6.13 Multimodale Wahrnehmung	Synästetische Wahrnehmung im schöpferischen Prozess.	Ich habe früher in einer Band gesungen und habe irgendwann festgestellt, dass ich, egal, welches Lied ich höre, ich habe immer so eine Art Videoclip dazu im Kopf. (Transkript 3-1, Abs. 7)
6.14 Spannungserfahrung	Subjektive Benennung von Spannungen (positive wie negative) in der Terminologie nach Dewey 1998.	Bin mittendrin immer jedes Mal unglaublich frustriert und denke mir, 'Oh, Gott, du schaffst es einfach nicht'. (Transkript 3-1, Abs. 2)
6.15 Lerntempo selbst bestimmen	Dieser In-Vivo-Code beschreibt die subjektive Erfahrung, das Lerntempo selbst bestimmen zu können.	Ich finde ich es (...) gut, dass dieser Studiengang (...) jedem sein Tempo und seine Organisation ermöglicht. (Transkript 2-5, Abs. 7)

6.16 Aus meiner Komfortzone herauskommen	Die Lernenden berichten in-vivo von didaktischen „Zumutungen", die das Kompetenzprofil erweitern, indem experimentiert, spekuliert etc. wird.	Der erste Grund, warum ich überhaupt (...) mitgemacht habe, dass ich einfach mal aus meiner Komfortzone herauskommen kann. (Transkript al-1, Abs. 2)
6.17 Kursübergreifende ästhetische Kommunikation	Die Studierenden berichten über eine Diskussion, die das Selbstkonzept über die ästhetische Ebene betrifft und aus diesem Grund für sie relevant ist/wird.	Man hat(..) gesehen, (da) auch höhere Semester da waren, was eben noch alles möglich ist oder wie man es eben auch umsetzen kann. (Transkript 1-1, Abs. 10)
6.18 Selbstverwirklichung / Selbsterfahrung	Es wird geäußert, dass das Studium eine tiefe existenzielle Bindung (Kindheit, persönlich-berufliche Selbstverwirklichung) hat.	Und das ist irgendwie nicht nur so ein Studium, es ist auch so ein bisschen wie so ein (tiefes Einatmen) also wie so ein total abgefahrener riesengroßer Selbstfindungstrip auf der kreativen Ebene, die natürlich aber eben auch sich in andere, ja, Persönlichkeitsbereiche mit hinüberzieht. (Transkript 5-1, Abs. 50)

6.19 Abgrenzung zum autodidaktischen Lernen	Dieser Code markiert Lernleistungen, die ausschließlich im didaktischen Rahmen des Fernstudiums passieren und ohne diese Rahmung nicht stattgefunden hätten.	Ich sage mal, auf der (.) Bildungsebene, auf der (.) Ebene der Lehre kann man sich ja (..) selber schlecht was beibringen, das dann (.), ich sage mal, das dann (.) das dann Bestand hat, das anerkannt wird. (Transkript 2-4, Abs. 9)
6.20 Autodidaktischer Aspekt	Dieser Code benennt eine eigenmächtige Lerntätigkeit, die neben den Ressourcen der Hochschule durchgeführt wird.	Im gestalterischen Bereich, sei es Zeichnen oder jetzt auch so die Umsetzung am Computer, und versucht die dann irgendwie erst mal selber zu lösen. Guckt sich Tutorials an, macht das nach. (Transkript 8-1, Abs. 4)
6.21 Entscheidung	Dieser In-Vivo Code markiert Äußerungen, in denen die Informantin eine aktive Entscheidung nennt.	Und irgendwann dachte ich mir so, 'Oh, nein. Also nein! Ich mache das jetzt, wie ich denke, dass es gut ist. Und wie es meine Art und Weise ist, Dinge zu tun'. (Transkript 5-1, Abs. 16)

Codesystem	Definition	Ankerbeispiel
7 Dynamik des Lehrhandelns	Der Lernende berichtet von einer direkten Auswirkung des Lehrhandelns.	
7.1 Gestik und Mimik im Unterrichtsgeschehen	Zeigt Möglichkeiten und Grenzen der leiblichen Kommunikation im virtuellen Kontext.	Es macht für mich einen Unterschied aus, ob ich meine Kommilitonen sehe, oder ob die Kameras ausgeschaltet sind. Also ob das wirklich wie eine Art Frontalunterricht ist. Weil irgendwie habe ich das Gefühl, dass man aufmerksamer ist. (Transkript 8-1, Abs. 22)
7.2 Organisatorisch bedingtes passives Lernen	Im nebenberuflichen Studium wird – sofern arbeitsorganisatorisch bedingt – in der Beobachtung passiv und nachvollziehend gelernt.	Ich setze mich mit anderen und deren Wissensstand auseinander und filtere für mich die passenden Ergänzungen heraus. (Transkript b2, Abs. 1)
7.3 Studienorganisation im familiären Spannungsfeld	Integration des Studiums im und um das (vormals) rein private Leben.	Also gerade mit Kind und (.) Kegel ist das einfach wirklich so', dass (.) man wirklich fast die ganze Familie mit einspannt. Also ob es die Großeltern sind oder Eltern, (.) und die einfach alle mithelfen müssen irgendwie, mittlerweile sogar schon die Nachbarn (lacht). (Transkript 1-1, Abs. 30)
7.4 Unterrichtsgeschehen	Dieser Code markiert Äußerungen, in denen die Wahrnehmung der Vorlesungen reflektiert werden.	Und da das bei uns ja (.) nicht nur wie eine Vorlesung abläuft, sondern ja ein Tutorium ist, in dem man auch (.) aktiv (.) mitarbeiten muss oder auch Referate vor; vorbereiten müsste (.) muss und halten muss (schmunzelt). (Transkript 1-1, Abs. 30)
7.5 Rückmeldung durch Lehrende	Äußerungen der Wirksamkeit von Unterrichts- und Feedbackgesprächen. Dies sind Impulse von außen.	Und (...) dann hat mir die Frau T. einen ziemlich simpel klingenden, aber sehr guten Tipp gegeben. Und die meinte halt, 'Na ja, fange klein an. Du kannt nicht mehr an den großen, dicken, roten Faden anknüpfen. Ist wie beim Spinnen auch. Du musst da wieder mit einem kleinen Faden anfangen und irgendwann wird der wieder dicker'. Und das hab ich dann auch gemacht. (Transkript 5-1, Abs. 7)
7.6 Lernbeziehung	Die Interaktion, Kommunikation und das generelle Lehrgebaren wird erwähnt.	Jede Videobotschaft (...) hat mich ermutigt und inspiriert und dazu herausgefordert, das Beste zu geben und mich noch intensiver nachzudenken. (Informantin 12, Brief1)
7.7 Akademisches Lernen im Kontrast zu schulischer Vorerfahrung	Äußerung von Konflikten im Feld der bestehenden Lernkonvention, die im Studium neu definiert werden muss.	Und durch dieses selbstständige Lernen bleibt gefühlt viel mehr hängen wahrscheinlich, als wenn (...) ein Dozent gewesen wäre, der mir erklärt hätte 'hier du musst den Knopf drücken und den. Und das machen damit du den und den Effekt erreichst'. (Transkript 8-1, Abs. 4)

Codesystem	Definition	Ankerbeispiel
8 Studienorganisation	Diese Gruppe sammelt Äußerungen, die die Organisation des Studiums aus Lernendensicht darstellen.	
8.1 Vergleich Präsenzstudium	Der Code bezeichnet einen Quervergleich zwischen den eigenen Studienerfahrungen im virtuellen Studium und dem angenommenen traditionellen Präsenzsystem.	Also es ist teilweise so, dass (.) einige (.) Punkte überhaupt nicht in den (.), ja, wie soll ich es nennen, realen Studie; nein, also realen Studiengang (.) jetzt überhaupt nicht durch; (.) durchgenommen werden. (Transkript 1-1, Abs. 48)
8.2 Dilemma	Zielkonflikt der betrieblichen und sozialen Rolle mit dem nebenberuflichen Designstudium.	Die Waage muss man halt finden, dass das Privatleben nicht so ganz schleifen gelassen wird, finde ich. Weil das macht dann auf Dauer auch nicht glücklich und dann ist man, glaube ich, irgendwann, spätestens im dritten Semester total frustriert. (Transkript 6-1, Abs. 6)
8.3 Extern aufgezwungene Termine	Äußerungen zu zeitlichen Strukturen, denen sich der Lernende unterwerfen muss.	Weil ich es wirklich geschoben habe immer' Und das fand ich dann schon einfach fast (.) fast nicht möglich, weil man dann auch (.) Nächte durcharbeiten muss, (lacht auf) das zu machen. (Transkript 1-1, Abs. 36)
8.4 Eigenmächtig kontrolliertes Zeitmanagement	Codes, die auf eine eigene Zeitstruktur hinweisen.	Arbeit Position eins (...) in Bezug auf, welcher Slot kommt zuerst, wenn es ans Zeitverteilen geht? Also da gibt es halt den Bereich Arbeit, der ein gewisses Kontingent einnimmt, und dann gibt es Studium und Privatleben. (Transkript 2-5, Abs. 2)
8.5 Medientechnische Herausforderungen im Studium	Aktive und erfolgreiche Handlungen, das Studium und die medientechnischen Herausforderungen zu bewältigen.	Man bekommt zwar bei Illustrator und Photoshop (...) Einführungskurse, aber es bleibt dann doch zum Schluss an einem selbst liegen, also hängen, wie ich das ganze verfolge und mich da einbringe. (Transkript 3-1, Abs. 36)
8.6 Studienorganisation trotz erheblicher Barrieren	Genannt werden familiäre, berufliche und generell organisatorische Barrieren, die jedoch durch einen aktiven Eingriff bewältigt werden.	Das ist auch in meiner Familie so, das läuft hier als mein zeitaufwändiges Hobby und genauso musste ich auch mit meiner Zeit umgehen (...) es durften die anderen Sachen nicht drunter leiden. (Transkript 11-1, Abs. 8)

Codesystem	Definition	Ankerbeispiel
9 Kompetenz-gewinne	In dieser Gruppe finden sich Äußerungen, die auf subjektive Lernergebnisse hinweisen.	
9.1 Gestaltung hat einen Marktkontext	Äußerungen, die das Studienziel der Marktorientierung von Grafik-Design einbetten.	Hey ich habe doch jetzt für Semantik das so und so gemacht, wie wäre es, wenn ich das irgendwie mit in meinem Berufsalltag integrieren kann. Wo mein Chef dann auch schon mal mich anguckt und sagt: Wo hast du denn den Move jetzt her? (Transkript 6-1, Abs. 8)
9.2 Erleben von Sinn	Äußerungen, die über das Studienziel der Anwendungsorientierung hinaus einen existenziellen „Sinn" im Studium zeigen.	Und umso mehr spornt es einen natürlich an, irgendwas (.) Sinnvolles, Gutes (schmunzelnd) zu produzieren für einen selbst. (Transkript 1-1, Abs. 38)
9.3 Persönliche und gestalterische Entwicklung als Selbstkonzept	Dieser Code wird vergeben, wenn die Informantin sich mit einem intrinsischen Wunsch nach Veränderung, schwerpunktmäßig über die Gestaltung, äußert. Das betrifft aber auch den Gewinn betrieblicher Kompetenzen im Allgemeinen, z.B. Kommunikation.	Das ist eine Welt die sich da öffnet, sich weiter zu entwickeln und Zusammenhänge zu sehen wie Welt geschaffen ist. (Transkript 3-1, Abs. 26)
9.4 Veränderungen durch das Studium	Der Informant berichtet über eine an sich selbst festgestellte Veränderung, die er direkt auf das Studium bezieht.	Und was sich jetzt verändert hat in dem Jahr, ist, dass ich mir denke, 'Alter, ja, ich bin gut. Ich bin wirklich gut'. Und ich war es damals nicht in der Art, wie ich es jetzt bin. (Transkript 5-1, Abs. 24)
9.5 Schranken im Kopf	Dieser In-Vivo-Code markiert eine deutliche Erweiterung des Habitus, über die Gestaltung neue Möglichkeitsräume zu erschließen.	Also auf der intellektuellen Ebene (...): Wie (..) ist die eigene Haltung zu Gestaltung und wie argumentiert man diese, und wie kann man (.) wie kann man damit (..) Ziele erreichen. Und das ist mit Sicherheit eine Sache, die (.) das Studium ganz wesentlich verändert hat. (…) Und das ist ein Weg, den hätte ich so mir (.) vorher nicht denken können und hätte ich wahrscheinlich auch nicht zu hoffen gewagt. (Transkript 2-4, Abs. 1)
9.6 Gestalten innerhalb eines didaktischen Rahmens	Äußerungen von Gestaltungshandlungen, die exklusiv und ausschließlich in einem didaktischen Rahmen geschehen und relevant für das eigene gestalterische Kompetenzprofil werden.	Das war jetzt natürlich nicht so wie das Gestaltgesetz oder so in der Anwendung an sich, aber letztlich gehört das ja auch mit dazu, ob ich jetzt InDesign irgendwas erstelle, ob ich irgendwie mit Rastern auf einmal arbeite, ob ich mich einfach strukturiere in einem Programm und damit arbeite. Ist meines Erachtens auch letztlich so eine Kompetenzerweiterung. (Transkript 1-2, Abs. 94)
9.7 Arbeitstechniken entwickeln sich	Der Informant berichtet von logistischen Eigenentwicklungen, um auf die Herausforderungen des virtuellen Studiums zu reagieren.	Solange machen, bis man dann seinen eigenen Rhythmus gefunden hat, wie man halt Sachen angeht, schnellere Lösungswege. Und am Anfang habe ich mich immer sehr im Kreis gedreht und nachgedacht. Und jetzt komme ich schneller auf einen Nenner, einfacher. (…) (Transkript 7-1, Abs. 6)

Codesystem	Definition	Ankerbeispiel
10 Anwendungs-bezogenheit des Studiums	Die Äußerung berichtet von einer Bezugnahme der Studieninhalte zum berufspraktischen Anforderungsprofil.	
10.1 Unklares Berufsbild	Code bezeichnet Irritationen, die durch ein (noch) unklares und undefiniertes Berufsbild erzeugt werden.	Ich bin in einer Branche, die einer permanenten immer schneller werdenden Veränderung unterliegt. (...) Wir haben heute 20 Begriffe für ein und dieselbe Tätigkeit, die früher einen Namen hatte. Also alles heiße ich da auch nicht gut. (Transkript 12-1, Abs. 20)
10.2 Berufspraxis als triviale Erwerbsarbeit	Es wird eine Dualität oder Ambivalenz zwischen Studium und beruflicher Tätigkeit aufgemacht, in deren Einschätzung die berufliche Tätigkeit als „trivial", „zweckmäßig" oder gar als „notwendiges Übel" eingeschätzt wird.	Und es langweilt mich einfach, das langweilt mich so maximal. Und ich bin die ganze Zeit im Leben von irgendwelchen Menschen, die (...) teure Luxusmarken tragen und teure Handtaschen und aussehen wie das Modepüppchen (...) ich bin nämlich nicht behindert, ich bin nicht dumm. (Transkript 5-2, Abs. 72)
10.3 Verweis Berufspraxis	Wertfreier Verweis auf berufliche Qualifikationen, die im Studium vermittelt werden.	Und (...) ja, ich trete im Job selbstbewusster auf, weil ich eben, ja, weil ich eben erfolgreich im Studium bin und weil mich das wirklich in meinem Selbstbewusstsein enorm pusht. (Transkript 5-1, Abs. 24)
10.4 Berufliche Selbstverwirklichung	Mit diesem Code wird der Wunsch nach einer Neuorientierung markiert, der jedoch aus der bereits einschlägigen Berufspraxis heraus entstanden ist.	Also alles, was ich in der Uni lerne, kann ich eigentlich direkt in der Arbeit anwenden. Oder das meiste. Was natürlich einen riesen Vorteil hat, weil ich in der Arbeit niemanden habe, der mir helfen kann. (Transkript 4-2, Abs. 6)

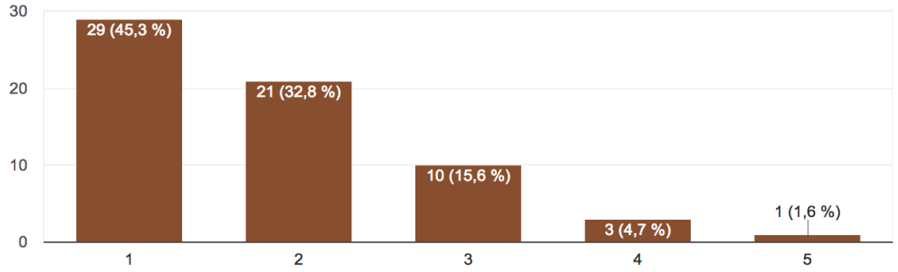
Codesystem	Definition	Ankerbeispiel
11 Externe Einflussgrößen auf Bewusstseinskontexte	Das Umfeld erzeugt Interaktionen, die auf das Bewusstsein der Lernenden wirken.	
11.1 Information über neuartiges Studienmodell	Die Neuartigkeit des Studienmodells des virtuellen, berufsbegleitenden Fernstudiums im Fachbereich Gestaltung bedingt, dass die Informanten über unterschiedliche Wege von diesem Angebot erfahren und sich in der Folge damit auseinandersetzen. Dies betrifft in erster Linie die Phase vor der Entscheidung zum Studium.	Und habe auch gesehen, dass es einzigartig ist in der Form. Dass es das wirklich noch so nirgendswo gibt. (Transkript 3-1, Abs. 4)
11.2 Psychiatrische Disposition	Der Code bezeichnet die Relevanz einer attestierten, psychiatrischen Diagnose für die Studienwahl.	Mit dieser Diagnose bin ich dann von meiner Ärztin, Therapeutin aufgefordert worden beruflich einen Wechsel zu vollziehen, weil dann doch mein Beruf subjektiv nicht zufriedenstellend ist. (Transkript 3-1, Abs. 2)
11.3 Externe Empfehlungen und Meinungen	Dieser Code wird vergeben, wenn die Informanten im Vorfeld der Entscheidung zum Studium externe Meinungen, Empfehlungen und ausschlaggebende Ereignisse schildern. Das betrifft insbesondere Multiplikatoren und Beeinflusser im Umfeld der Informanten.	Ja. Mein Vater ist mittlerweile übrigens extrem stolz auf mich. Dem zeige ich ja auch regelmäßig, was ich so mache. Und er war sehr überrascht, als er meine Zeichnungen gesehen hat und manchmal kommt so etwas wie, 'Wow, du bist ja richtig gut. Hätte ich gar nicht gedacht'. Ich sage, 'Ja, danke. Das ist total nett'. (Transkript 5-1, Abs. 40)

Codesystem	Definition	Ankerbeispiel
12 Erhebungstaktische Kontexte	Operative Codes, die auf die Gesprächssituation bezogen sind.	
12.1 Reflektion der Unschärfe	Die Probandin äußert, dass die Gespräche eine Wechselwirkung mit der eigenen Entwicklung haben.	I: Ja? Dass ich sozusagen aus Ihrer Sicht Entwicklungsimpulse gegeben habe über dieses Gespräch? B: Ja, tatsächlich. I: Ja? B: Auf jeden Fall. (Transkript 5-1, Absatz 106-113)
12.2 Ratifizierung des Erzählimpulses	Der Informant kommentiert und reflektiert die Geprächssituation.	Das sind so meine Gefühle, Gedanken und (.) Ansichten (.) in Richtung (.) fünftem Semester im Studium' und ich glaube, das spiegelt ganz gut wieder, wie ich meine eigene Entwicklung irgendwie sehen und und einschätzen würde. (Transkript 2-4, Abs. 1)
12.3 Abschluss-Coda	Der Informant deutet das Ende des Gesprächs an.	Das waren meine anarchistischen Weisheiten für Ihre Forschung. (Transkript 4-1, Abs. 17)

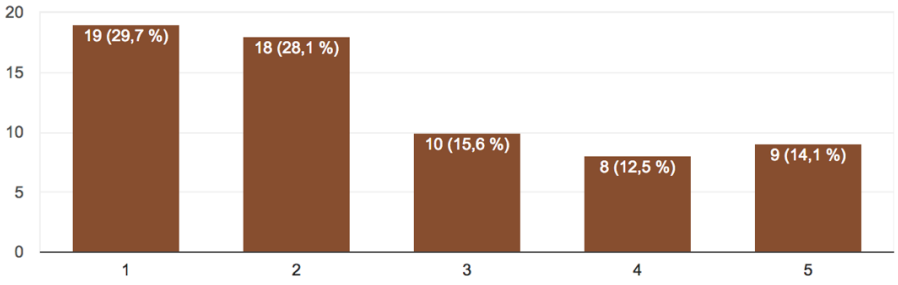
Anhang 6: Fragen und Befunde der quantitativen Erhebung

1.: Inwiefern stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

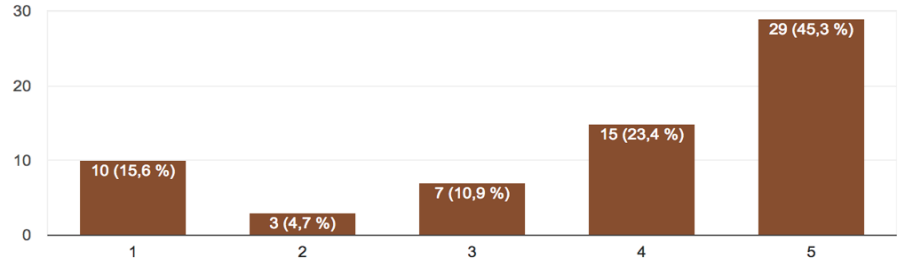
1.1.: Ich verfolge mit meiner Studienentscheidung in erster Linie die Entfaltung meines gestalterischen Interesses.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 64 Antworten)



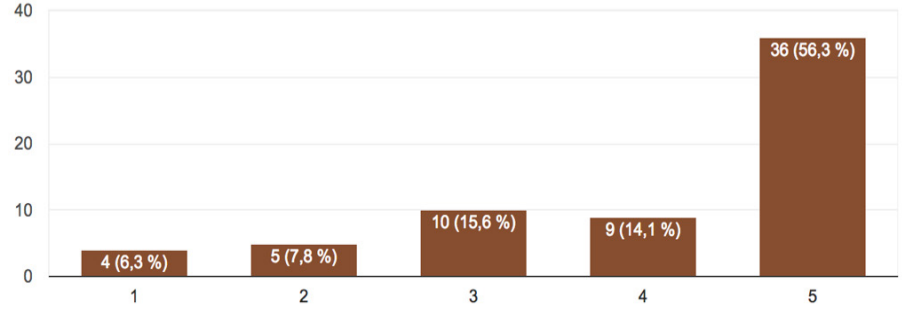
1.2.: Ich verfolge mit meiner Studienentscheidung in erster Linie die Entwicklung meiner beruflichen Karriere.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 64 Antworten)



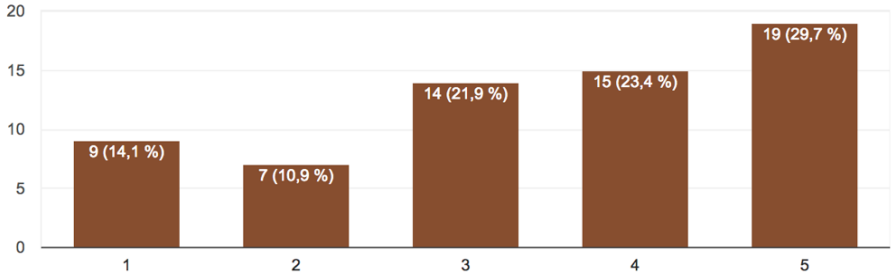
1.3.: Ich habe früher in meiner Laufbahn eine falsche berufliche Wahl getroffen. Mit dem nebenberuflichen Designstudium korrigiere ich das.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 64 Antworten)



1.4.: Meine Entscheidung zum Studium war fließend. Meine Familie habe ich als erstes überzeugen müssen, erst im ersten Semester habe ich meine KollegInnen und Freunde informiert.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 64 Antworten)



1.5.: Ich vergleiche das private Design-Fernstudium mit dem staatlichen Design-Präsenzstudium. Das Fernstudium war aus unterschiedlichen und zwingenden Gründen nicht die erste Wahl. (1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 64 Antworten)

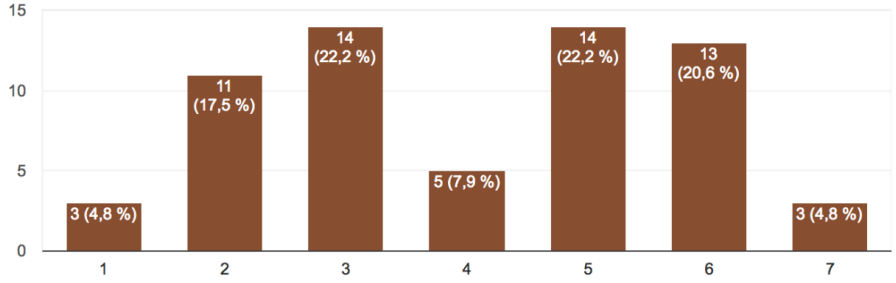


1.6.: Sofern es nicht die erste Wahl für Sie war: Was war der wichtigste Grund dafür? (Datenbasis 28 Antworten)

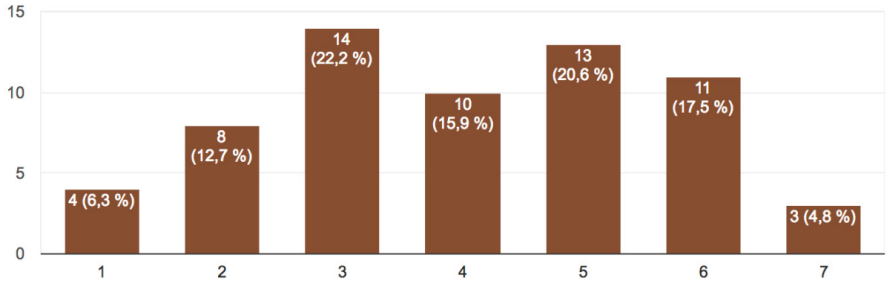
1. Mein Beruf hat mich gelangweilt und ich hatte keine Weiterentwicklungsmöglichkeiten mehr in meinem jetzigen Berufsfeld in Aussicht. Ich wollte mich aber weiterentwickeln, weil ich das Gefühl hatte, ansonsten zu verblöden.
2. Flexibilität.
3. Örtliche Flexibilität.
4. Ein berufsbegleitendes Studium zu finden.
5. Es gab keine Alternative (örtlich, berufsbegleitend).
6. Die Möglichkeit nebenher zu arbeiten und kein pendeln zur Uni.
7. Die Aufnahmeprüfung bei einer "richtigen" Uni ist zu schwer.
8. Der Hunger nach mehr. (Wissen, Austausch, Weiterbildung)
9. So konnte ich in meine Wunschheimat ziehen und musste nicht in die Stadt und eine teure WG suchen.
10. Die zeitliche Flexibilität.
11. Meinen Beruf mit dem Studium zu kombinieren.
12. Nebenberuflich durchführbar.
13. Dass der Abschluss staatlich anerkannt ist. Hätte es lieber vor Ort gemacht, aber diese Möglichkeit bestand von Seiten der Hochschule nicht.
14. Die freie Zeiteinteilung, was nebenberufliches Arbeiten viel einfacher macht und ich mir so das Studium selber finanzieren kann.
15. Vorbehalte.
16. Heimat.
17. Es gab kein Präsenz-Abendstudium und da ich nur nebenberuflich studieren kann, war die die beste Lösung.
18. Dual.
19. Dass ein Fernstudium qualitativ schlechter ist und nicht so anerkannt ist wie das reguläre Studium. Zudem hat ein privatfinanziertes Studium immer den Beigeschmack, dass man eher durchgewunken wird, um nicht auf das Geld zu verzichten.
20. Meinen tollen Job nicht aufgeben zu müssen.
21. Nebenberufliches Studieren nur hier möglich.
22. Kontakt mit anderen.
23. Berufsbegleitend zu 40h Vollzeit möglich.
24. Familie, Beruf und Studium unter einen Hut zu bekommen.
25. Flexible Zeiteinteilung.
26. Teure Studiengebühren für normale Studiengänge an privaten Hochschulen und die geringe Chance der Zusage an staatlichen.
27. Neben dem Beruf zu studieren.
28. Ich hatte die feste Vorstellung, dass man im Designstudium zusammen im Atelier oder in der Werkstatt stehen muss. Ich konnte mir nicht vorstellen, wie man im Fernstudium gestalterische Techniken sinnvoll vermittelt bekommen könnte.

2.: Bedeutsamkeit der Wissensressourcen.

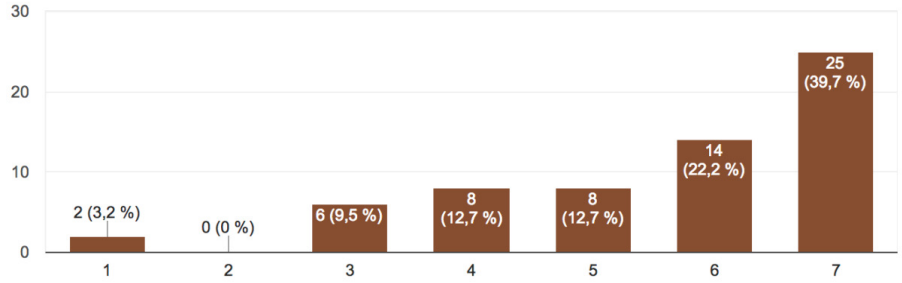
Studienhefte
(1 = wenig bedeutsam, 7 = sehr bedeutsam, Datenbasis 63 Antworten)



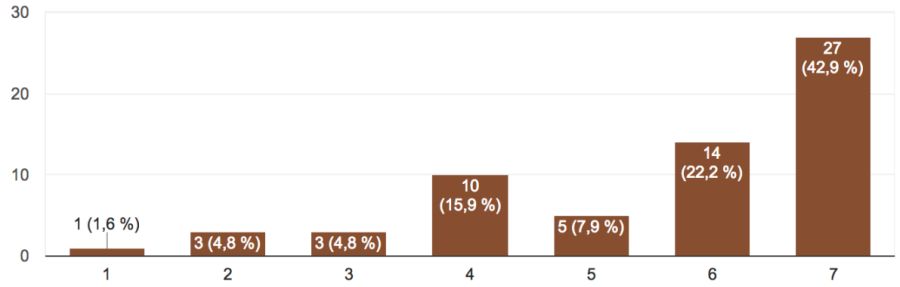
Fachbücher
(1 = wenig bedeutsam, 7 = sehr bedeutsam, Datenbasis 63 Antworten)



Vorlesungen
(1 = wenig bedeutsam, 7 = sehr bedeutsam, Datenbasis 63 Antworten)

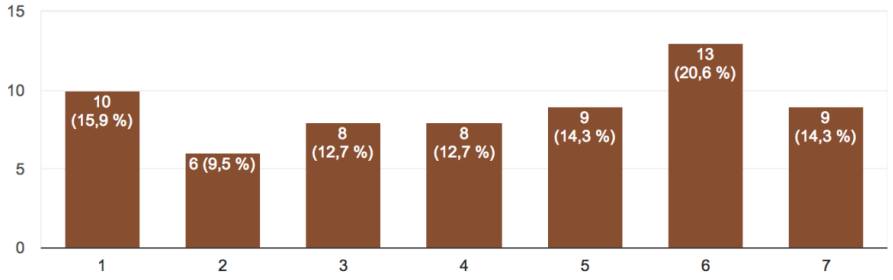


Tutorien
(1 = wenig bedeutsam, 7 = sehr bedeutsam, Datenbasis 63 Antworten)



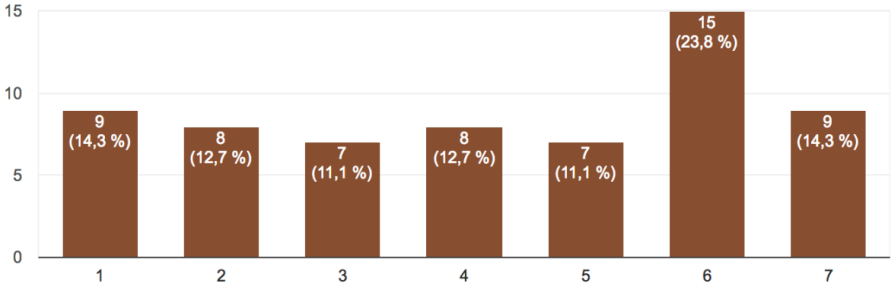
Videotutorials (z.B. Lynda)

(1 = wenig bedeutsam, 7 = sehr bedeutsam, Datenbasis 63 Antworten)



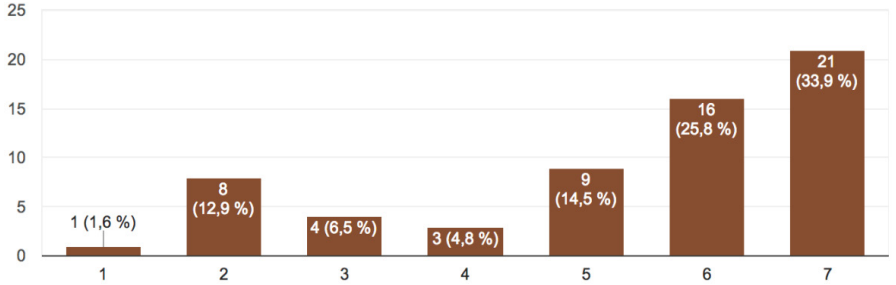
YouTube

(1 = wenig bedeutsam, 7 = sehr bedeutsam, Datenbasis 63 Antworten)



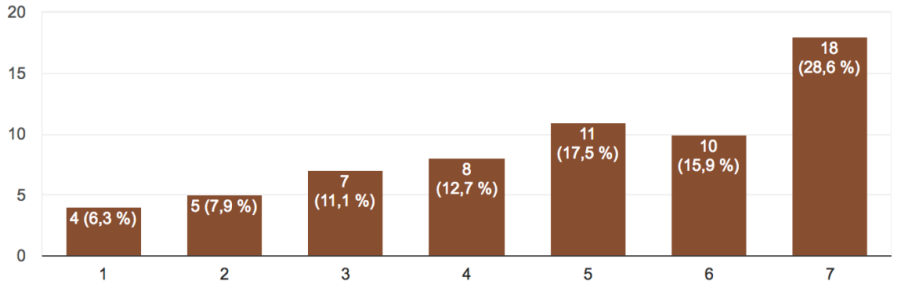
Dozentenimpulse

(1 = wenig bedeutsam, 7 = sehr bedeutsam, Datenbasis 62 Antworten)

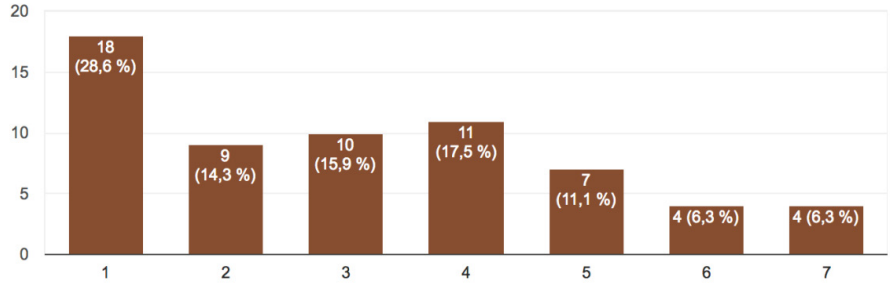


Kommilitonen

(1 = wenig bedeutsam, 7 = sehr bedeutsam, Datenbasis 62 Antworten)

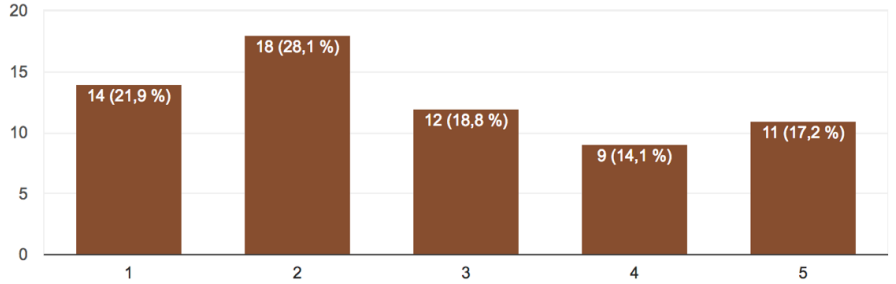


Designevents (z.B. TypoBerlin)
(1 = wenig bedeutsam, 7 = sehr bedeutsam, Datenbasis 63 Antworten)

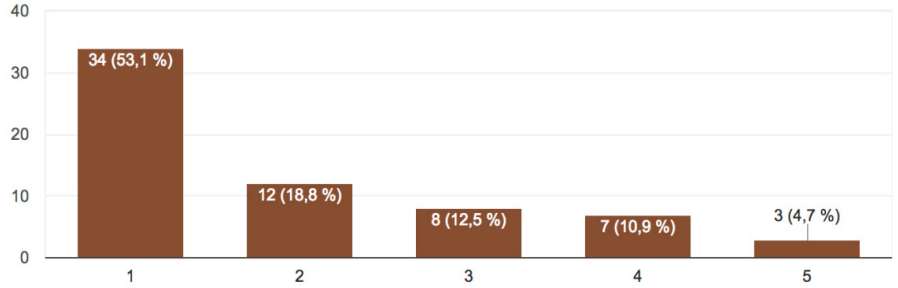


3.: Inwiefern stimmen Sie den hier genannten Aussagen zur Gruppendynamik zu?

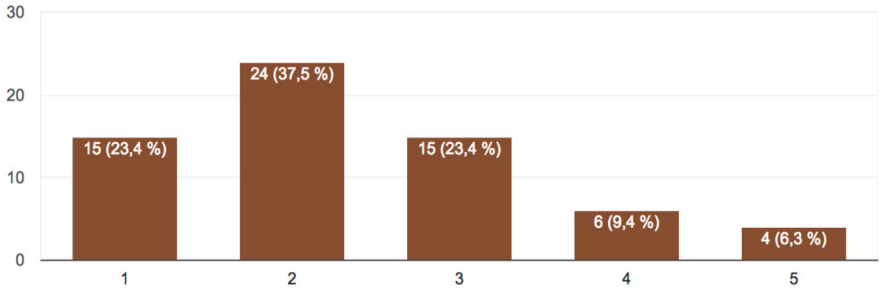
3.1.: Ich verfolge die gestalterische Entwicklung meiner Kommilitoninnen und Kommilitonen über deren soziale Medien.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 64 Antworten)



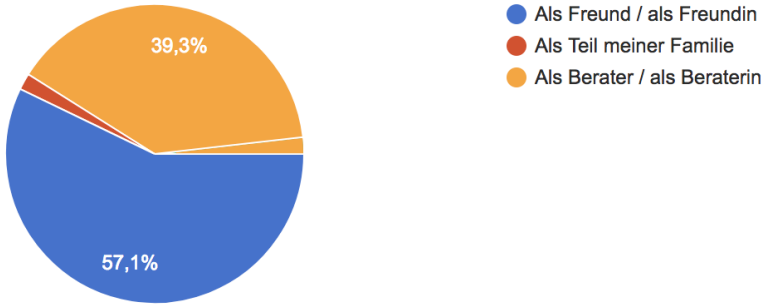
3.2.: In Vorlesungen und Tutorials bekomme ich die gestalterische Entwicklung der Kommilitoninnen und Kommilitonen durch Zuhören und Zuschauen mit.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 64 Antworten)



3.3.: Das Feedback der Dozentinnen und Dozenten zu meiner Entwicklung ist im Vergleich zum Feedback der Kommilitoninnen und Kommilitonen deutlich relevanter für mich.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 64 Antworten)



3.4.: Wie schätzen Sie die Lernbeziehung zu Ihren wichtigsten Kommilitoninnen und Kommilitonen ein? Wählen Sie folgende Metaphern:
(Datenbasis 56 Antworten)

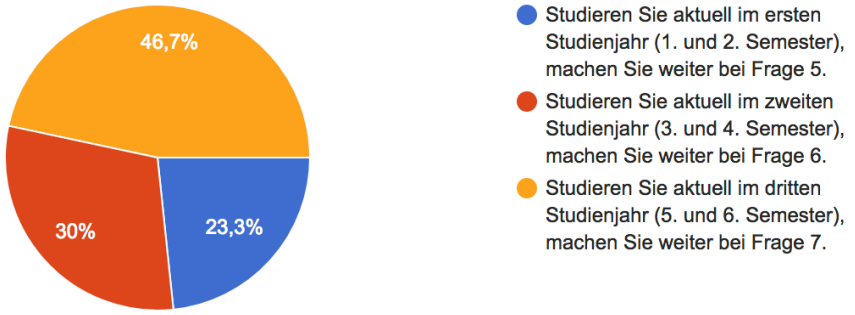


3.5.: Falls Sie keine passende Metapher gefunden haben: Beschreiben Sie in diesem Feld Ihre Lernbeziehung: (Datenbasis 7 Antworten)

1. Wir pflegen einen wirklich sehr freundschaftlichen, offenen und konstruktiven Umgang (in VL, Tutorien, WhatsApp- und Facebook-Gruppen). Freunde definiere ich jedoch anders - ich würde mit meinen Kommilitonen nicht über sehr privates sprechen... Aber sie sind auch mehr als nur Berater für mich!
2. Es gab keine Lernbeziehungen unter Kommilitonen.
3. Als Beiwerk.
4. Mitstreiter.
5. Zweckgemeinschaft.
6. Als enge Bekannte.
7. Leidensgenosse und Inspirationsquelle.

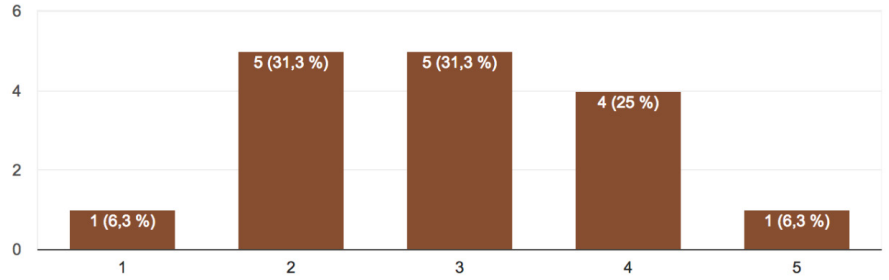
4.: Die folgenden Fragen beziehen sich auf die Studienphasen.

Bitte wählen Sie Ihre Studienphase:
(Datenbasis 60 Antworten)

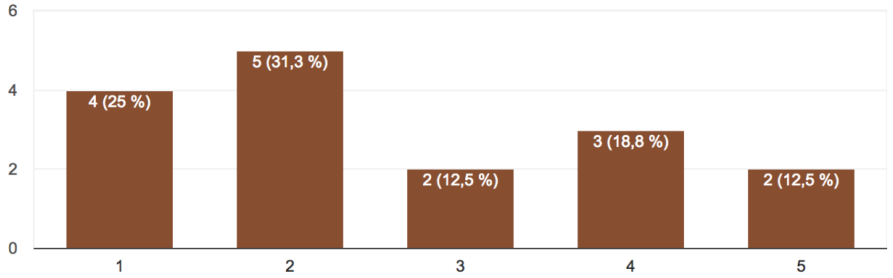


5. Inwiefern stimmen Sie für das erste Studienjahr folgenden Aussagen zu:

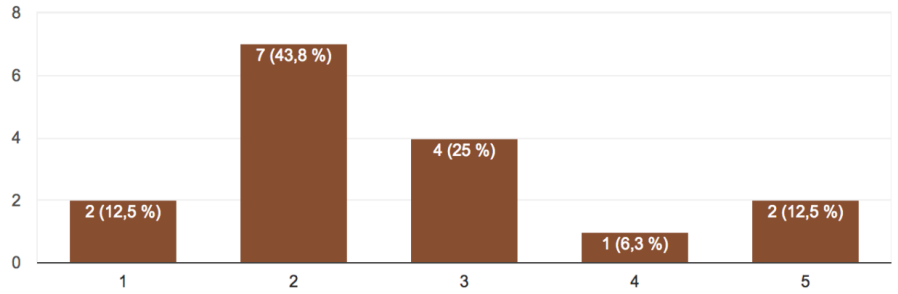
5.1.: Meine Wahrnehmung hat sich im ersten Studienjahr grundlegend geändert.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 16 Antworten)



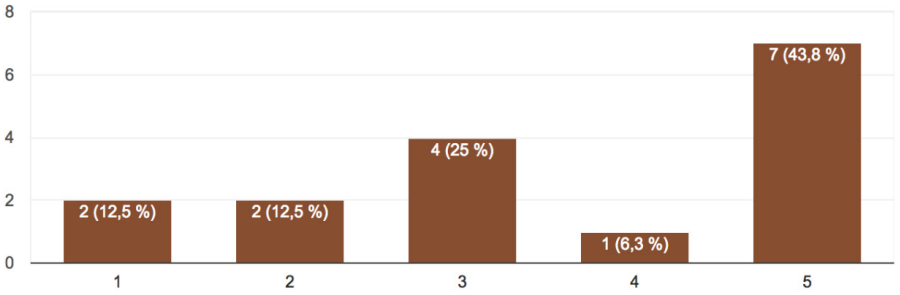
5.2.: Ich habe mir einen eigenen räumlichen Bereich (Schreibtisch, Arbeitszimmer ...) geschaffen, den ich ausschließlich für das Studium nutze.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 16 Antworten)



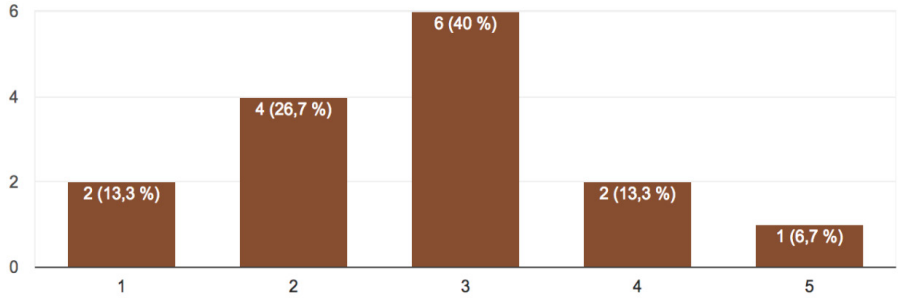
5.3.: Mein soziales Umfeld (Familie, Kollegen, Freunde) nimmt über meine sozialen Medien wahr, dass ich mich zur Zeit sehr stark mit Grafik-Design beschäftige.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 16 Antworten)



5.4.: Ich habe mein Studium zunächst nur den wichtigsten Personen (Partner/Familie, Vorgesetzte) offenbart. Nach einigen Monaten habe ich mein Studium dann einem größeren Kreis geäußert.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 16 Antworten)



5.5.: Ich sehe in den Studieninhalten einen engen berufspraktischen Bezug.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 16 Antworten)



5.6.: Bitte schildern Sie ein besonders positives Erlebnis aus dem ersten Studienjahr:
(Datenbasis 11 Antworten)

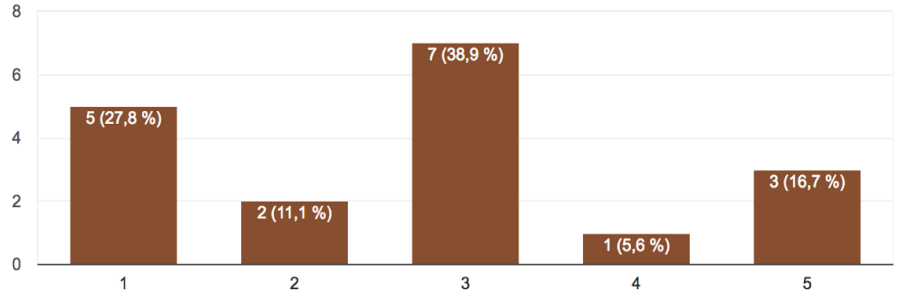
1. Zusammenhalt mit Kommilitonen.
2. Das Creative Camp.
3. Creative Camp.
4. Mich hat die Vielfalt überrollt.
5. Am Ende eine Semesterdokumentation abgeben zu können, die sich wirklich sehen lassen kann. Das hätte ich am Anfang so nicht gedacht! Ich weiß noch, was wir alle für große Augen gemacht haben, als wir die Semantik-Dokus vorangegangener Semester gesehen haben. Am Ende haben wir alle ebenso tolle Dokus abgeliefert :-).
6. Dem Kunden Entwürfe mithilfe neu erlernten Wissens erklären zu können und so zu überzeugen.
7. Verbesserung in Darstellen.
8. Frau Langners Vorlesungen sind sehr toll. Super erklärt mit Beispielen - nachvollziehbar und alles sehr gut verständlich.
9. Kennenlernen neuer gleichgesinnter Kreativ-Köpfe.
10. Interessante Vorlesungen.
11. Zufriedenheit, ein gutes fertiges Projekt in den Händen zu halten.

5.7.: Bitte schildern Sie ein besonders negatives Erlebnis aus dem ersten Studienjahr:
(Datenbasis 10 Antworten)

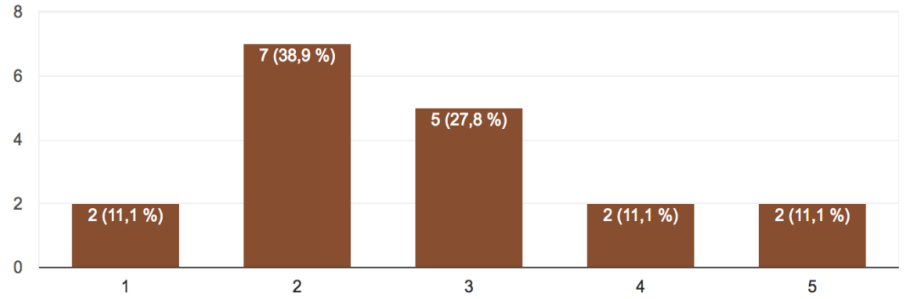
1. In einigen Modulen nicht gut zu erkennender roter Faden.
2. Der Umzug, und das Internet waren noch nicht startklar.
3. Unzuverlässiger Dozent (BWL, ist inzwischen nicht mehr bei der Diploma).
4. Anschaffungen die nicht im Budget geplant waren. Unwissenheit über die Adobe Programme. Keine Ahnung von allem eben.
5. Besonders negativ war nichts! Schade fand ich, dass wir (unsere Gruppe) es im 1. Semester nicht geschafft haben, die inhaltlichen "Differenzen" bzw. unsere Erwartungen an das Fach "Darstellen" so der Dozentin zu vermitteln, dass sie uns und unsere Probleme wirklich versteht. Das kam erst nach dem Creative Camp, als sich S. / W. eingeklinkt haben.
6. Unkonstruktive Kritik.
7. Keine genauen Informationen zu den Prüfungen und Prüfungsvorbereitung. Modul wissenschaftliches Arbeiten keine inhaltliche Vorlesung - keine Ahnung was in dem Fach gelernt wird bzw. in der Prüfung gefragt ist.
8. Hohe Materialkosten, die dann kaum genutzt/gebraucht wurden, aber lt. Dozent angeschafft werden mussten.
9. Unklare Aussagen über die Bewertung von Leistungen.
10. Klausuren in denen Dinge abgefragt wurden, die weder in der Vorlesung noch im Studienheft behandelt wurden. Das frustriert besonders, wenn man sehr viel Zeit und Mühe in die Vorbereitung gesteckt hat und mit sehr gutem Gefühl in die Klausur gegangen ist.

6. Inwiefern stimmen Sie für das zweite Studienjahr folgenden Aussagen zu:

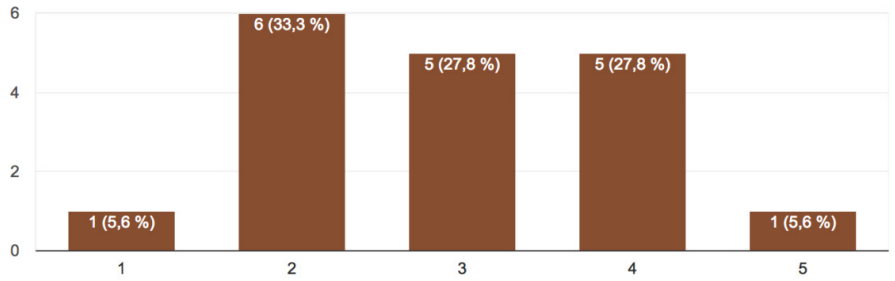
6.1.: Ich fühle mich als Teil meiner Kursgruppe und identifiziere mich mit meinen Kommilitonen.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 18 Antworten)



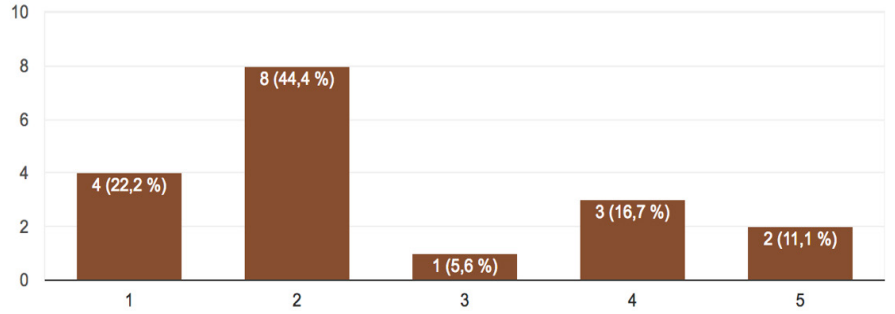
6.2.: Die Dozenten geben mir eine qualitative Rückmeldung über Lerneffekte, die ich außerhalb des Studiums (YouTube, Online-Tutorials) erworben habe.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 18 Antworten)



6.3.: Im Vergleich zum ersten Studienjahr erstaunt mich das Feedback von Dozentinnen und Dozenten zu meinen Entwürfen, denn sie kritisieren Dinge, die mir gänzlich neu sind und die ich nicht als kritische Punkte erwartet habe.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 18 Antworten)



6.4.: Das Studium hat mich als Person verändert und ich sehe einen tieferen Sinn im Studium.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 18 Antworten)



6.5.: Bitte schildern Sie ein besonders positives Erlebnis aus dem zweiten Studienjahr:
(Datenbasis 12 Antworten)

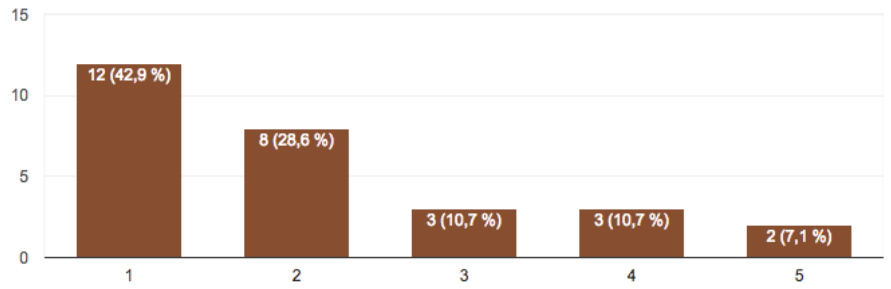
1. Als ich realisiert hatte, dass das TypoMag in der Finalisierungsphase ist und ich es geschafft habe, ein für mich gutes Magazin zu setzen, war das Wahnsinn. Vor allem deshalb, weil ich so lange damit gekämpft habe.
2. Creative Camp war wirklich inspirierend.
3. Besseres typografisches Verständnis.
4. Ich werde von meinen Dozenten erkannt.
5. Tolle Semesteraufgabe (TypoMag).
6. Entwicklung.
7. Weiterentwicklung auf Gebieten, auf denen ich, als Mediengestalterin, eigentlich schon dachte fit zu sein (insbesondere Typo).
8. Creativ Camp.
9. Anwendung des gelernten in der Praxis.
10. Die qualitative und quantitative Kurve gute Gestaltung zu erstellen ist höher und fundierter als früher.
11. Für mich war es durchaus positiv dass ich einige meiner Kommilitonen wieder neu motivieren konnte und das Durchhaltevermögen wieder angeregt wurde.
12. Konstruktives Feedback von den Dozenten, welches mir zu Selbsterkenntnissen verhilft.

6.6.: Bitte schildern Sie ein besonders negatives Erlebnis aus dem zweiten Studienjahr:
(Datenbasis 13 Antworten)

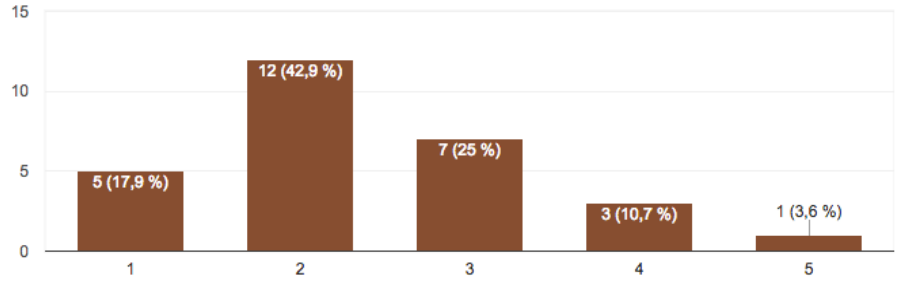
1. Die Verzweiflung und die Angst, sowohl in 2D als auch in Typografie niemals jemals durch den Chasmagraben zu kommen bzw. darüber. Das war sehr frustrierend, weil mir auch mein normales Gespür für Ästhetik in diesen beiden Fächern überhaupt nicht geholfen hatte. Ich habe gekämpft und bekam stetig Feedback, was ich anders machen sollte, es war wie Sisyphus2018. Das hat mich an den Rand der Verzweiflung getrieben, aber am Ende auch wieder sehr stark gemacht, weil ich stur genug war, mich durch zu kämpfen und am Ende hat es ja doch geklappt. :)
2. 2 große Semesteraufgaben gleichzeitig. Der persönliche Anspruch ist dabei so groß, dass Stress entsteht.
3. Lange Wartezeit (7 Monate) auf das Prüfungsergebnis.
4. Unsachliches, unverschämtes Feedback diverser Dozenten, organisatorische Fehler.
5. Vom Dozenten vorgeführt werden, wenn man seine „Hausaufgaben" nicht gemacht hat. Ich bin inzwischen über 40 und will so nicht behandelt werden. Ich muss am Ende doch selber sehen, wie ich durchs Studium komme.
6. Viele Kommilitonen zeigen (fast) nie ihre Arbeiten.
7. Stress.
8. Zeitliche Engpässe und schwerere Vereinbarkeit mit Beruf und Privatleben als im ersten Studienjahr.
9. Der Dozent schläft selber fast während der Vorlesung ein.
10. Festzustellen, dass mein Zeitmanagement schlecht ist.
11. Der Druck steigt – Beruf, Studium und Privat. Das Studium hat nach dem Partner für mich oberste Priorität.
12. Etwas besonders negatives Ereignis gab es nicht. Schlafmangel ist das einzige was sich bei mir nur bemerkbar macht.
13. Das Gefühl der Hetze und nie endenden Zeitknappheit. Das Gefühl, den Anschluss an die anderen verloren zu haben. Mich immer wieder sehr alleine zu fühlen.

7. Inwiefern stimmen Sie für das dritte Studienjahr folgenden Aussagen zu:

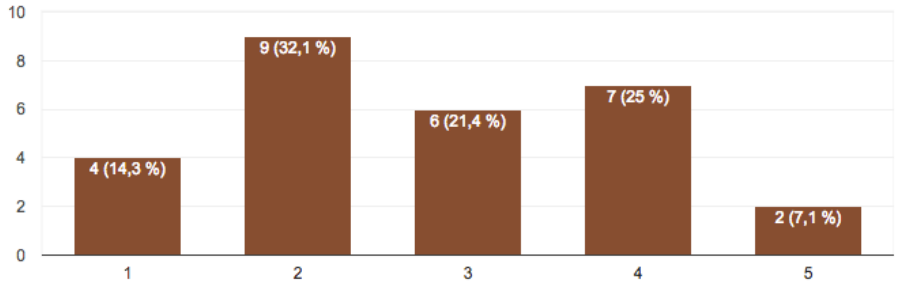
7.1.: Ich habe eine engere Lernbeziehung zu ein oder zwei Kommilitonen aufgenommen; die anderen Kommilitonen sind dabei nicht mehr so wichtig.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 28 Antworten)



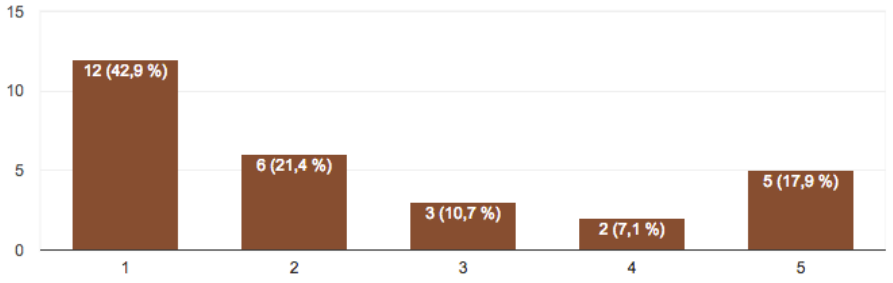
7.2.: Mir sind die Lernziele der Projekte immer klar.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 28 Antworten)



7.3.: Was die Dozenten mit den Projekten „wollen", stellt sich mir erst im Verlauf des Projektes dar.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 28 Antworten)



7.4.: Ich habe im dritten Studienjahr neue Belastungsgrenzen erreicht und musste sie erweitern, um den Studienanforderungen gerecht zu werden.
(1 = stimme zu, 5 = stimme nicht zu, Datenbasis 28 Antworten)



7.5.: Bitte schildern Sie ein besonders positives Erlebnis aus dem dritten Studienjahr:
(Datenbasis 25 Antworten)

1. Zufriedenheits-, Glücksgefühl bzw. Erleichterung nach Projektabgaben.
2. Zum ersten Mal eine Webseite gestaltet, mit Erfolg!
3. Die gute Bachelorthesis Betreuung und das Engagement.
4. Sehr gutes Ergebnis des eingereichten Projektes im Studienschwerpunkt UK trotz Zeitdruck und einer 3-er Arbeitsgruppe, in der das Arbeitspensum, die Arbeitsqualität und die gestalterischen Fähigkeiten der Arbeitsgruppenmitglieder sehr unterschiedlich verteilt waren.
5. Das Modul Typografie war das erste Mal, dass ein Projekt wirklich Spaß gemacht hat.
6. Erfolgreiches Praktikum.
7. Der Druckauftrag zur Bachelor Thesis.
8. Ein besonders positives Erlebnis war die Entscheidung meine Bachelorthesis ein halbes Jahr später zu schreiben. Plötzlich fiel eine Last von meinen Schultern und Motivation und Energie für die anstehenden Prüfungen und Projekte kehrten zurück.
9. Als weiteres positives Erlebnis möchte ich meine Projektarbeit in Fotodesign erwähnen.
   Hier habe ich endlich ein Projekt erstellt, mit dem ich wirklich sehr zufrieden bin.
   Besonders spannend für mich war, dass ich neue Interessensbereiche für mich entdeckt habe.
10. Da fällt mir auch gleich noch ein drittes Erlebnis ein: Ganz klar Screendesign. Ich hätte niemals erwartet, dass ich jemals eine Website selbst "programmieren" kann, aber es hat geklappt und ich habe das Projekt meiner Meinung nach erfolgreich abgeschlossen.
11. Auf Grund des negativen Erlebnisses hat sich ein sehr positives ergeben: Mehrere Fortbildungen im Bereich Konfliktmanagement haben für eine deutliche Weiterentwicklung meiner Soft-Skills gesorgt.
12. Fertigstellung des Wahlpflichtmoduls und Erhalt der Note dafür.
13. Corporate Design 1 war eine wirklich tolle Vorlesung, die alle Lehrinhalte bis dato vertieft hat und in die Praxis überführt hat. Das fand ich sehr spannend.
14. Deutlich sichtbare Entwicklung, Steigerung der Effizienz und Komplimente für hand-werklich sehr gute Leistungen.
15. Klausur wesentlich besser bestanden, als vermutet.
16. Die Teamarbeit im Schwerpunktfach UK hat mir sehr gut gefallen und das Feedback vom Dozenten.
17. Die gemeinsame Begeisterung, wenn man in der Entscheidung auf einem Nenner war.
18. Die Arbeit am Typo1 Projekt hat mich sehr inspiriert und weitergebracht. Der Austausch mit den Kommilitonen war sehr wichtig und positiv.
19. Die reale Präsentation des Schwerpunktmoduls vor einem echten Kunden fand ich beeindruckend und toll.
20. Kein Erlebnis, aber allgemein: der Zusammenhalt der Gruppe war noch nie so groß wie jetzt. Es wird viel mehr Austausch betrieben per Whatsapp und der Picture Park hat echt zusammengeschweißt.
21. Persönliche Entwicklung.
22. Letzte Klausur geschafft.
23. Projektarbeit mit einer Kommilitonin - endlich nicht mehr nur allein vor sich hinarbeiten.
24. Entwicklung bei größeren Projekten.
25. Ein großes praktisches Projekt in Teamarbeit umgesetzt zu haben.

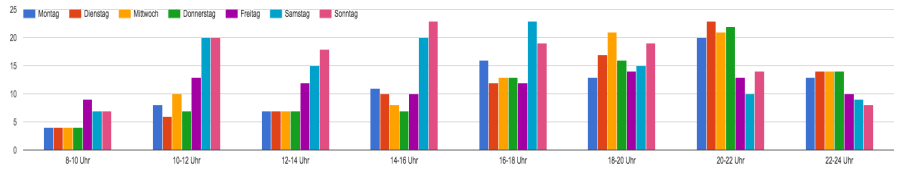
7.6.: Bitte schildern Sie ein besonders negatives Erlebnis aus dem dritten Studienjahr:
(Datenbasis 22 Antworten)

1. Sich persönlich zu viel Druck machen.
2. Die Suche nach einem Bachelorbetreuer. Eine Liste mit möglichen Dozenten wäre sinnvoll.
3. Immer wieder unorganisiertes Studibüro.
4. Siehe oben einschließlich der sehr voneinander abweichenden didaktischen Konzepte der das Projekt im Studienschwerpunkt UK betreuenden Professoren.
5. Digitale Medien. Ich war es schon gewohnt, dass man eigentlich nicht wirklich viel beigebracht bekommt, aber der Dozent Hr. B. hat wirklich alles übertroffen. Und das im negativen Sinne. Ich weiß nicht, wieso er für diese Fächer Dozent ist oder überhaupt an der Diploma doziert, da er weder fachlich wirklich kundig wirkte, geschweige denn mit der Technik von Adobe Connect zurechtkam und jede Vorlesung eine Lachnummer wurde, die eine Mischung aus Ärger und Amüsierung war. Gegen Ende war fast niemand mehr von uns dabei, weil es sich niemand antun wollte. Und gelernt hat man genauso wenig, was sehr schade war, da die Adobe Programme wirklich etwas gewesen wären, was sowohl ich als auch einige meiner Kommilitonen gerne näher kennengelernt hätten. Neben den Basics, die nicht einmal er, sondern die Studenten erklärt haben.
6. Ärgerliche Modulbewertung in einem Kurs.
7. Gibt es nicht.
8. Ein eher negatives Erlebnis finde ich, dass das Modul des Schwerpunktes ein ganzes Jahr dauert. Es ist zu langwierig und irgendwann vergehen Lust, Motivation und Energie. In der Zeit hätte ich lieber noch ein neues Modul belegt.
9. Die Aussicht einen bestimmten Dozenten erneut in einem wichtigen Fach zu haben war hart zu verarbeiten. Allerdings ist daraus etwas Positives entstanden (persönliche Weiterentwicklung; wie geht man mit den zuvor erlebten Konfliktsituationen professionell um).

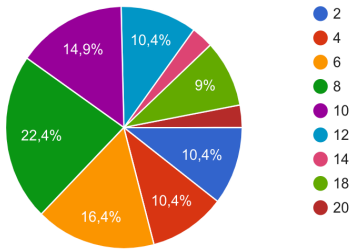
10. Note nicht erhalten, obwohl alle anderen ihre Note bekommen haben – es hat sich herausgestellt, dass mein Projekt zwar im Studienzentrum (laut Sendungsverfolgung), aber nie beim Dozenten angekommen ist. Also nochmal direkt zum Dozenten geschickt. Warte heute noch auf die Note.
11. Wir hatten dieses Semester einen Kurs, der extrem unorganisiert war, die Benotung für mich völlig undurchsichtig. Ich hatte das Gefühl, der Dozent hatte selber keinen "Semesterplan", sondern hat Aufgaben sehr spontan und offen gestellt. Was prinzipiell kein Problem ist, aber dann sollte man auch die Erwartungen dementsprechend anpassen. Ich fände es gut, wenn es für Dozenten verpflichtend wäre, zumindest am Ende des Semesters einen kleinen Absatz darüber zu verfassen, wie eine Note zu stande kommt, und viel wichtiger, in welchen Bereichen man sich noch verbessern sollte.
12. Schlechte Organisation seitens Hochschule bezüglich Rückfragen.
13. Kurz vor Abgabe einer Projektarbeit Rechnerdefekt, so dass diese nicht abgegeben werden konnte.
14. Der Dozentenwechsel im Schwerpunktfach zu einem demotivierenden und arroganten Professor der Aussagen trifft wie: „Ich sollte das CD für eine Firma machen, dessen Logo bereits vorher von einer Agentur erstellt wurde. Und ich telefoniere mit der Agentur und was bekomme ich mit: Es wurde von einer Mediengestalterin gemacht". Dabei hat er sehr abfällig und arrogant gesprochen.
15. Die Demotivation, wenn man zusammen auf keinen Nenner kommt und man insgeheim weiß, dass alle Vorschläge noch nicht das Richtige sind.
16. 2D bei (...). Ein besonderes Erlebnis kann ich da gar nicht hervorheben, es war das komplette Modul 2d/3d. Der ganze Kurs war demotiviert und eigentlich gar nicht anwesend.
17. Die mangelnde Vorbereitung auf den Bachelor.
18. Nur eine Kommilitonin hat die Abgabe 2d/3d geschafft. Alle anderen werden wiederholen!!! Ich auch und es war mir dieses Semester nicht möglich auch nur an einer einzigen Vorlesung/Tut 2d/3d teilzunehmen, weil es organisatorisch oder zeitlich nicht hingehauen hat. Es macht mich fertig, dass ich dieses Fach noch weiter vor mir herschiebe. Eigentlich möchte ich es dieses Semester aufholen.
19. Schlechte Organisation im Studium durch Dozenten/Hochschule.
20. Zeitdruck vor Projektarbeitsabgabe.
21. Präsentation des Schwerpunktes: 10 Minuten Präsentationszeit für ein Projekt, das über zwei Semester gegangen ist, war definitiv zu wenig und kann der Sache nicht gerecht werden. 15 Minuten sollten es schon sein!! Die Dozenten hatten mehr Zeit ihre Meinung dazu zu äußern, als wir zum Präsentieren. Das war nicht gut!
22. Themenfindung Bachelorarbeit. Die Infoveranstaltungen haben zwar sehr geholfen, trotzdem hatte ich große Entscheidungsschwierigkeiten wegen der absoluten Freiheit. Denke nicht, dass man das ändern sollte, ist ein persönliches Problem von mir.

8. Studienorganisation.

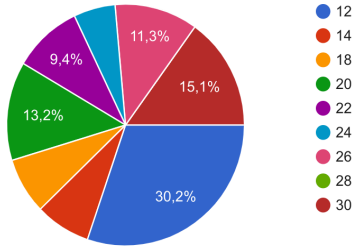
8.1.: Wann arbeiten Sie (abgesehen von Vorlesungs- und Tutorialzeiten) für das Studium? Bitte geben Sie grob über die Buttons Ihre Zeiten für das Studium an:
(Datenbasis 61 Antworten)



8.2.: Wie vielen Stunden im Minimum (ohne Vorlesungs- und Tutorialzeiten) in der Woche entspricht dies?
(Datenbasis 61 Antworten)

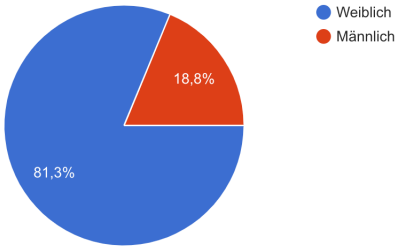


8.3.: Wie vielen Stunden im Maximum (ohne Vorlesungs- und Tutorialzeiten) in der Woche entspricht dies?
(Datenbasis 48 Antworten)

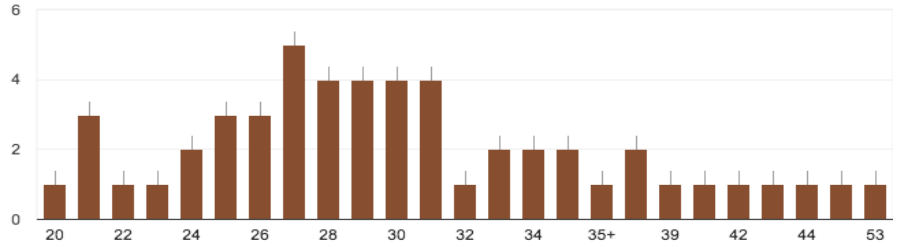


9. Demografische Daten.

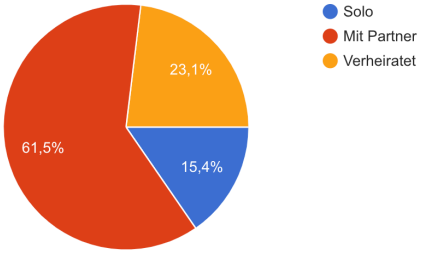
9.1.: Geschlecht
(Datenbasis 58 Antworten)



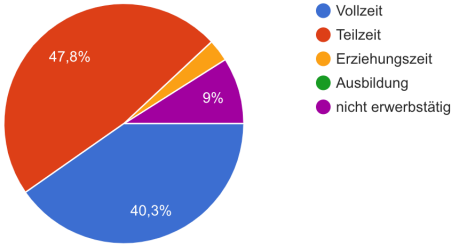
9.2.: Alter
(Datenbasis 52 Antworten)



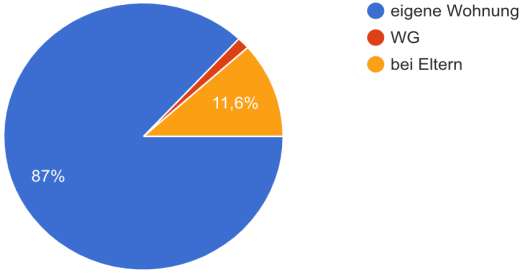
9.3.: Familienstand
(Datenbasis 59 Antworten)



9.4.: Arbeitssituation
(Datenbasis 62 Antworten)



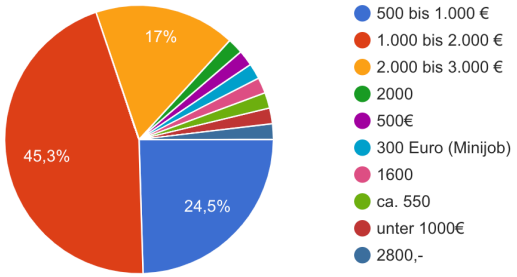
9.5.: Wohnsituation
(Datenbasis 63 Antworten)



9.6.: Berufsbezeichnung
(Datenbasis 44 Antworten)

1. Abteilungsleiter Unternehmenskommunikation/Design
2. Art Director
3. Assistentin
4. BTA
5. Erzieherin
6. Gestalterin für visuelles Marketing
7. Grafik Designer
8. Grafik Designer
9. Grafik Designer
10. Grafik Designer B.A.
11. Grafiker
12. Grafikerin
13. Grafikerin
14. Grafikerin
15. Grafikerin
16. Hotel und Gastgewerbe Assistentin
17. Kaufmann für Marketingkommunikation
18. Lehrer
19. Mediengestalter
20. Mediengestalter
21. Mediengestalter
22. Mediengestalter
23. Mediengestalter
24. Mediengestalter
25. Mediengestalter
26. Mediengestalter (Aushilfe)
27. Mediengestalter Digital & Print
28. Mediengestalter Digital & Print
29. Mediengestalterin
30. Mediengestalterin
31. Mediengestalterin
32. Mediengestalterin
33. Medienkauffrau
34. Medienwirtin B.A.
35. Praktikant
36. Sachbearbeiterin Pressestelle
37. Senior Designer Accessories
38. Sourcing buyer
39. Staatlich geprüfter Grafikdesigner
40. Techniker bei Verleih für Filmausrüstung
41. Textilfacharbeiter
42. Uhrmacher
43. Verschiedenes
44. Webdesigner

9.7.: Monatliches Nettoeinkommen
(Datenbasis 48 Antworten)



Anhang 7: Übersicht der Memos

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
mella	1	Persönliche Grenzen mit Improvisation erweitert	Die Informantin ordnet das spielerische Angebot konsequent als integralen Bestandteil und als Voraussetzung des „eigentlichen" Studiums ein. Sie glaubt „dass solche Aktionen auch die Gemeinschaft stärken und das virtuelle Studium etwas realer macht!". Ihre Wahrnehmung des Studiums – diese Äußerung stammt aus dem 4. Semester – ist noch immer geprägt von Episoden, in denen dieser Aspekt ihres Lebens, das nebenberufliche Studium „unsichtbar" wird. In der anfänglichen Teilnahme wird ihr bewusst, dass es eine Gleichzeitigkeit der Studierenden gibt. Diese Momente grenzt sie ab von manifesten Arbeitsaufträgen und Handlungsimpulsen, die aus der Studienorganisation stammen. Bei diesen hat sie keine Wahlfreiheit – im Gegensatz zu dieser freiwilligen Aktion, gegen die sie sich letzten Endes „aus Zeitmangel" (Absatz 2) entscheiden muss. Nachdem die letzten vier Sätze der Äußerung beschreibend ausfallen, ist der Einleitungssatz von besonderer Bedeutung: Im passiven Nachempfinden der Aufgabenlösungen anderer und der beobachteten Heterogenität eröffnen sich der Informantin kognitive und kreative Strategien der Kommilitonen. Diese kann sie erkennen, weil sie aus den anfänglichen Etappen des Wettbewerbs die Innensicht und die Herausforderungen der einzelnen Aufgaben kennt. Aus dieser Expertenschaft kann sie den Aufgabenlösungen („was man aus den einzelnen Aufgaben alles machen kann", Absatz 1) implizite Informationen über die einzelnen Personen und Akteure entnehmen.
janni	2	Intrinsische Motivation über externe Organisation aufgegriffen	Sehr explizit wird der Nutzen der Ritualisierung („Ich befasse mich jeden Tag mit meinem Studium und dessen Inhalten", Absatz 1) von Lernvorgängen im virtuellen Rahmen betont. Diese externe Strukturierung wird insbesondere auch im ersten Semester und im regulären Studienbetrieb positiv wahrgenommen. Im ersten Semester sind Studierende mit der Notwendigkeit der Selbstorganisation sehr stark konfrontiert und beschäftigt. Dieses externe Strukturieren ist in der Eingangsphase notwendig, um ein neues Gleichgewicht zwischen dem neuen Element „Fernstudium" neben Familie und Beruf zu finden. In der Formulierung, man „lernt neue Menschen kennen und tauscht sich viel mehr aus" ist ein Verweis auf die für die Informantin neuen kulturellen Bereiche innerhalb des bis dahin abstrakten Studiengangs im Sinne eines soziologischen Ökosystem zu lesen, der sich in diesem Moment für sie erschließt. Da in der Einleitung von Erwartungen einer Studienanfängerin die Rede war, ist auch diese Äußerung als implizite Wunschvorstellung zu deuten. In der geschlossenen Gruppe werden die einzelnen Beiträge dabei ohne Rücksicht auf die jeweilige Rolle des Kommentierenden meist mit bis zu 25 „Likes" registriert. Durch diese eigentlich inhaltsleere Kommentierung ist davon auszugehen, dass die Äußerung mit dem „Nehmen von Anregung" (ebd.) die konstruktive Leistung beim Betrachten der anderen Aufgabenlösungen meint. Denn die Menge der „Likes" kann den Teilnehmern keine qualitative Auskunft über die Einschätzung des Publikums geben; über eine quantitative Auswertung der geschlossenen Gruppe wird offensichtlich, dass es keine direkte Korrelation zwischen Anzahl der „Likes" und der tatsächlichen Qualität der Arbeit gibt – ausschlaggebend sind Aspekte der Überraschung durch Medienformat, der Aspekt der Abweichung von der Serie und trivial der Zeitpunkt des Postings. Zusammenfassend fällt in dieser Narration die Betonung und der Verweis auf die zunächst anonyme Studiengruppe auf. Über Reflexion der Arbeiten und damit möglicher, strukturell nicht möglicher und erwünschter Interaktionen mit den Akteuren und Kommilitonen ist das übergreifende Bedürfnis zu lesen, in das gestalterische und ästhetische Ökosystem eintauchen zu wollen, sich darin zu orientieren und letzten Endes über das eigene Studieren auch zu positionieren.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
Informantin 10 - Brief 1		Herstellen von Nähe durch Videobotschaften	Aus pragmatischen Gründen beantworte ich von Zeit zu Zeit inhaltliche Anfragen von Studierenden per Audio- oder per Videobotschaft. Dabei nehme ich synchron die vom Studierenden gesandte Arbeit auf, um auf visuelle und inhaltliche Kontexte bezugzunehmen. Dies ist für mich eine schnelle Möglichkeit, eine umfassend implizite Kommunikation herzustellen. An der Reaktion der Studierenden kann ich ablesen, dass diese Art der Antwort eine kategorisch andere ist als eine schriftliche E-Mail. Die Äußerungen reichen von einem Erstaunen bis hin zu technischen Rückfragen. Impuls für die hier festgehaltene Beobachtung ist die Feststellung, dass sich alle Studierenden ausnahmslos für die aus ihrer Sicht überdurchschnittliche Beschäftigung mit ihrer Arbeit bedanken. Insofern habe ich den Eindruck, dass die Antwort auf eine schriftliche Frage über die orale und visuelle Ebene eine kategorisch andere Form der persönlichen Präsenz bewirkt. Ich vermute, die Studierenden haben stärker den Eindruck einer 1:1 - Beziehung. Dieser Eindruck wird dadurch gestützt, dass diese individuelle Kommunikation in ihrer multimedialen Art einer Online-Vorlesung oder einem Online-Tutorium entspricht, aber eben an eine individuelle Person und dessen Projekt adressiert ist. Insofern ist für den Studierenden die „kooperative Konstruktion" (vgl. Rippien 2016) von Projektschritten stärker spürbar. Hinzu kommt die Kategorie der Zeitlichkeit: Bekommt der Studierende innerhalb von 12 Stunden eine Antwort, ist die Erwartung hinsichtlich dieser Kategorie übertroffen. Beide Kriterien (Multimedialität und Zeitlichkeit) sind bedeutende Faktoren im Aufbau von virtuellen Lernbeziehungen.
bianca o.	2	Innerfachliches Lernen wird kursübergreifender Austausch	Die (technische) Geschlossenheit der Kursgruppen im Studium macht eine globale Perspektive der Teilnehmer auf das Studium insgesamt schwierig. Gleichwohl wünschen die Studierenden einen informellen Austausch über fachliche Themen, was diesem Format intern (alle Kursgruppen sind gleichermaßen aufgerufen und die Teilnehmer rekrutieren sich vom ersten Semester bis zu den Alumni) sowie extern (die Gruppe ist nach außen ebenfalls sichtbar und nach entsprechendem Beitrittswunsch offen) gelingt. Interessant ist allerdings auch, dass die Frage nach den jeweiligen Semestern in der Kommentierung der Beiträge nicht auftritt.
bianca	1	Bedürfnis nach physischem Kontakt	In der Schilderung „wir waren sogar schon malend zusammen unterwegs" (Absatz 1) ist eine bildhafte Vorstellung eines Gestaltungstudiums enthalten, zeichnend und gestaltend eine Gemeinschaftlichkeit zu erfahren. Gleichzeitig macht die Informantin im gleichen Absatz klar, dass dies strukturell nicht möglich ist. Jedoch ist in dieser Äußerung im ersten Satz insofern relevant, dass diese Aussage selbstverständlich ist, aber dass es Momente in ihrem Studium gibt, die eine neue und reale Hoffnung geweckt haben, diese Situation sei doch möglich. Zusammenfassend ist aus der Äußerung in Absatz 1 zu entnehmen, dass das Szenarium des gemeinschaftlichen Gestaltens für die Informantin wünschens- und erstrebenswert ist.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
bettina2	1	Innerfachliches Lernen wird kursübergreifender Austausch	Hier wird ein interessanter Begriff „lineares Denken" verwendet, der aus dem ersten Semester, Veranstaltung Semantik stammt. Insofern macht der Informant hier eine Verbindung zwischen dem freiwilligen Angebot und dem eigentlichen Studium auf. Gefolgt wird dieser „Unterrichtsgegenstand" von dem Bedürfnis nach einem Vergleich innerhalb der Lerngruppe, aus dem der Informant gestalterische Erkenntnisse konstruieren kann. Dies wird deutlich in der Formulierung „... ich filtere" für mich die passenden Ergänzungen heraus...". Zu dieser Form des Feedbacks kommen die Kommentare der Dozenten hinzu, aus denen der Informant entnehmen kann, „welche Lösungsansätze gut oder schlecht waren". Hoch ist auch die Wertschätzung gegenüber dem sozialen Lernen in der semesterübergreifenden Gruppe, es ist nach ihrer Einschätzung „ein wunderbares miteinander und kein gegeneinander" und bringe „Schwung und Leben in die virtuelle Welt rein."
bettina	2	Das Lernen ist über das passive Nachverfolgen möglich	Es wird sichtbar, wie hoch die passive Beschäftigung mit den Beiträgen ist, die niedrigschwellig und im Bereich des „Edutainments" (im Urlaub / Freizeit) wahrgenommen werden.
anjali	2	Der Wettbewerb als willkommene Gelegenheit zum Probehandeln	Im ersten Aspekt der verbalen Äußerung macht die Informantin einen Bezug zu ihrer professionellen gestalterischen Tätigkeit. Dabei liegen berufliche Gestaltung und Arbeiten im Studium auf einer vergleichbaren Ebene. Vergleichbar in dem Punkt, weil diese stets eine spezifische Erwartungshaltung des Themen- bzw. Auftraggebers enthalten. Dies sei bei diesem spielerischen Wettbewerb nicht der Fall und ermögliche, dass die „Komfortzone" ohne Risiko einer enttäuschten Erwartung seitens des Themen- oder Auftraggebers verlassen werden kann. Die Informantin ordnet dies auch selbstkritisch ein: Die Tatsache, „immer beste Leistung zeigen zu wollen" bedinge, dass sie stets ihre Stärken ausspiele und nicht an einem „riskanten" Gestaltungspotenzial arbeite.
anjali	3	Studium als "sportliche Herausforderung"	Im zweiten Aspekt der Äußerung wird die hohe logistische Leistung benannt, die die Informanten für die Teilnahme in Kauf nehmen. Insofern ist das oben genannte der Gegenwert für diese hier geäußerte Investition in Zeit und Energie.
anjali	5	Probehandeln und Entwerfen im didaktischen Rahmen	Im dritten Aspekt der Äußerung ordnet sie den Gestaltungsprozess als solchen ein und reflektiert, wie sie die Notwendigkeit gestalterische Entscheidungen unter Zeitdruck zu treffen entwickelt. Diese Entscheidungen zu treffen – zumal diese wie oben dargestellt ein erhebliches Risiko des „Versagens" gegenüber ihren Anspruchsgruppen (Kollegen, Vorgesetzte, Dozenten) beinhalten, fällt der Informantin aber in diesem Kontext im Vergleich leicht, da sie den festen Vorsatz hegt, am Wettbewerb weiterhin regelmäßig teilzunehmen. Sie habe nach eigener Bekundung gelernt, umsetzbare Ideen herauszufiltern und andere zu verwerfen, um dieses Ziel zu erreichen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
anjali	6	Informeller Austausch über Kursgrenzen hinweg	Das indirekte, soziale Lernen (ohne Risiko direkter Konfrontation) wird sehr geschätzt, da es in der üblichen Studienorganisation aus technischen Gründen nicht vorkommt.
anjali	6	Bedürfnis nach Vergleich über eigene Beobachtung	Der vierte Aspekt der Beschreibung ist der Vergleich, den sie klassisch bildungsbiografisch in Stufen wahrnimmt – so sei spannend zu sehen, was die Anfangssemester „noch händisch" arbeiten. Insofern macht sie hier eine Differenzierung auf, dass sie selbst als Erstsemester im Masterstudiengang diese acht Semester bereits hinter sich hat. Aus dieser Perspektive schaut sie sich beobachtend die „Entwicklungsstufen der Leute (...) und wie die an einzelne Aufgaben rangehen" an. Diese Äußerung darf so interpretiert werden, dass sie eine gewisse Genugtuung darin sieht, welchen bildungsbiografischen Weg sie selbst hinter sich gebracht hat.
Andi K.	2	Intrinsische Motivation über externe Organisation aufgegriffen	Der externe Impuls, sich mit regelmäßigen Aufgabenstellungen zu konfrontieren deckt sich mit vielen Nennungen auf die initiale Motivation hin, ein nebenberufliches Studium aufzunehmen. In diesen Nennungen wird der persönliche Entwicklungsimpuls nach vorne gestellt, für den sich ein externer Impuls gewünscht wird. In den Äußerungen ist diese Zusatzaufgabe ein willkommener und eine „schöne Gelegenheit und Anlass, in kleineren Zeitabständen Übungen durchzuführen". Dies deckt sich mit den Grundüberlegungen von allgemeinen „Challenges" in den sozialen Medien, bei denen es stets um persönliche Entwicklungen (insbesondere mentale und körperliche Konstitution) geht. Interessant ist dabei, dass die Informantin diese Logistik als „Zusammenstehlen" bezeichnet, also diese Zeit von anderen Tätigkeiten unvorhergesehener Weise abzieht.
Andi K.	2	Informanten betonen die organisatorische Unmöglichkeit	Die Informantin beschreibt die eigentümliche Paradoxie des nebenberuflichen Studiums: einerseits ist man über das berufliche Zeitmanagement „voll", andererseits schafft die intrinsische Motivation zum Studium auf fast „geheimnisvolle" Art und Weise Zeiträume, diesem Wunsch die eigentlich nicht mehr möglichen Zeiträume zu verschaffen.
Ajda	1	Betonung des passiven Lernens	Die Informantin hat nicht aktiv an der freiwilligen Veranstaltung teilgenommen, sondern in dieser Äußerung ihr passives Verfolgen begründet. In der Auswertung der geschlossenen Facebook-Gruppe gab es circa 300 angemeldete Teilnehmer, davon waren 200 aktiv (wobei ein „Like" bereits als Aktivität gezählt wurde). In dieser Äußerung wird deutlich, dass ein passives Verfolgen der Übungen ebenfalls als Lerneffekt wahrgenommen wird. Die technische Transparenz und die Sichtbarkeit der Lernaktivitäten in einer Lerngruppe ist daher als wichtig einzuschätzen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
9-1		Gesprächsbeobachtungen 9-1	Informant 9 (F. A.), erstes Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 23. März 2018, 10.15 Uhr bis 11.20 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs Informant 9 zeigt sich als hoch reflektierter Studierender. Aus einer intensiven und erfolgreichen unternehmerischen Tätigkeit heraus hat er im Alter von „Ende 40" im ersten Semester ein Masterstudium aufgenommen. Er selbst ordnet sich als „Selbstverwirklicher" (vgl. Transkript 9-1, Abs. 16) ein. Er selbst verwendet den Terminus der „Bildungsdienstleistung" (Rippien 2016): In seinem Verständnis ist die beabsichtigte Entwicklung eine gemeinsame Leistung zwischen ihm und der Hochschule. Seine Studienmotivation beschreibt er (vgl. Transkript 9-1, Abs. 14) auf zwei Ebenen: Einerseits die formale Qualifikation, die er als Lehrender benötigt, andererseits auf der inhaltlichen und auf der biografischen Ebene eine persönliche Weiterentwicklung. Dieses Handeln stellt sich im Verlauf des Gespräches als sehr differenziert und zielgerichtet auf beiden Ebenen dar, denn die Weiterentwicklung ist in seiner Sichtweise eine notwendige Anpassung auf sich verändernde Marktbedingungen, auf die er mit einer künstlerischen Weiterentwicklung reagiert. Er verspürt in seiner freiberuflichen gestalterischen Tätigkeit die Grenze, sein eigenes Repertoire zu erweitern (vgl. ebd.). Diese Weiterentwicklung prägt sich für ihn auf zwei symbolischen Ebenen aus: Einerseits die Ebene der Designwettbewerbe, auf denen er sich erfolgreich als Persönlichkeit mit einem innovativen Stil in Abgrenzung zur „Gebrauchsgrafik" (vgl. Transkript 9-1, Abs. 22) positioniert und andererseits auf einer symbolischen Ebene seiner Lehrtätigkeit im Medienbereich, zu der er sich über den Masterabschluss den formalen Zugang sichert (vgl. Transkript 9-1, Abs. 14). In der Eingangssequenz des Gesprächs reflektiert er über die Experimente, über die er bereits jetzt seine eigene gestalterische Entwicklung beobachtet. Eine erste Entwicklung ist das neu erschlossene Methodenwissen (vgl. Transkript 9-1, Abs. 22) sowie eine Reflektion der „Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns" (ebd.), in der Form, dass der Entwicklungsprozess die Routinen aufbricht, was insbesondere auf die Heterogenität in der Studiengruppe sowie durch die Impulse der Dozenten geschieht. Ein zentrales Ziel in diesem Bildungsprojekt sei es, die eigene Rolle über die unternehmerische Tätigkeit in der eigenen Agentur zu reflektieren und aus deren Zuschreibung herauszutreten (vgl. Transkript 9-1, Abs. 16). Insgesamt wird an mehreren Stellen deutlich, dass diese strategische Neupositionierung Teil eines komplexen existenziellen Vorhabens ist. In diesem Kontext nennt er auch eine Trennung bzw. eine neue Beziehung zu einer Lebenspartnerin im künstlerischen Bereich nebst Umzug. Es scheint plausibel, dass er seine berufliche Rolle vom „Gebrauchsgrafiker" hin zu einer stärker künstlerisch innovativen Positionierung vollziehen will (vgl. ebd.). In das strukturierte Verfolgen dieses Vorhabens gehört auch die sehr straff dargestellte Organisation seines Studiums, in das er mit einer hohen Autonomie und Selbstbestimmtheit (vgl. Transkript 9-1, Abs. 32) seine Zeit einteilt. Auf eine Rückfrage hin, ob der situative Kontext von schöpferischen Phasen wichtig sei und ich mich frage, wie er diese Emotionalität dann mit einer solchen strikten Organisation schaffe, entgegnet er funktional, dass es seine Aufgabe als Gebrauchsgrafiker sei, ohne diese atmosphärische Komponente in ein Thema hinein zu finden und in der gegebenen Zeit „zu liefern" (vgl. ebd.). Hier wird deutlich, wie die Motivation im Sinne der Selbstverwirklichung auf einen durchaus funktionalen Zusammenhang reduziert wird: Nur wenn er sein künstlerisches Repertoire zielgerichtet erweitert, kann sein Bildungsvorhaben gelingen. Die Zusicherung, das eigene Scheitern mit einzubeziehen, scheint funktionalistisch zu sein, da ihm eine maximale Spanne möglicher Experimente eine integrale Vorbedingung dieser Repertoireerweiterung ist. Diese Selbstbeobachtung ist darüber hinaus ein eigenes Projekt, das er unter dem Motto „Ende 40 studieren" am Ende seines Studiums veröffentlichen möchte. An dieser Perspektive habe ich im Sinne der Quellenvielfalt Interesse bekundet, um diese subjektive Perspektive in den Erhebungsprozess zu integrieren; in diesem Medium wird die Selbstbeobachtung nach seiner Auskunft über die eigenen Werke geschehen. Nach einer Stunde frage ich als Abschluss, was noch wichtig sei. Er führt von sich aus die soziale Interaktion innerhalb der Studiengruppe als Chance an, um kooperative Designprozesse speziell im virtuellen Rahmen zu praktizieren. Diese sei für ihn die eigentliche Abgrenzung zum Selbststudium. Denn im Moment ordnet er sein eigenes Lernhandeln als isolierte Tätigkeit ein, was im Gesprächseingang sehr stark darüber deutlich wird, dass er eine Dialektik zwischen Lernenden und Lehrenden formuliert.

In der Reflektion im Rahmen des Forschungsprozesses ist relevant, dass die Kategorie der „Zertifizierung von im Selbststudium erlangten Kompetenzen" im Gegensatz zum ersten Studienjahr im Bachelorstudiengang zwar an sich notwendig ist, aber stärker auf der studentischen Ebene gelöst wird: Hier ist weniger das Lehrhandeln als gutachterliche Position relevant, sondern stärker die Feedbackkultur in der Lerngruppe, die kleinschrittig auf Gestaltungsprozesse reagieren kann (vgl. Transkript 9-1, Abs. 4). Dieses Bedürfnis an kooperativem Austausch wird auf organisationaler wie gestalterischer Ebene mehrfach genannt (vgl. Transkript 9-1, Abs. 10, 12). Diese Beobachtung führt der Informant selbst auf seine berufliche wie menschliche Reife zurück: Er könne dann Neues erfahren, wenn er seine Routinen im Austausch mit anderen aufbricht. Dabei werden die Wissensimpulse aus dem Studienprogramm selbst wenig betont oder gar abgewertet (vgl. Transkript 9-1, Abs. 20). Stärker betont werden das soziale Lernen (vgl. ebd.), was sprachlich in den Metaphern der „Erfrischung", den „Kopf durchlüften" und „den Wissenshunger nähren" (vgl. Transkript 9-1, Abs. 16, 22) umschrieben wird. Eine Gleichheit mit der Studieneingangsphase aus Bachelorebene ist die Entscheidung für das virtuelle Studium, die neue Lebensphase logistisch so wenig wie möglich zu belasten (vgl. Transkript 9-1, Abs. 33). Diese Einschätzung lässt sich konzeptionell in das Modell der „warmen Ambition" bzw. „kalten Ambition" einordnen, die auf dieser Fallebene sehr ausgeglichen scheint.

In der Kategorie der „Sichtbarkeit" stellen sich indessen zwei Taktiken heraus: Einerseits die „Sichtbarkeit" aus der Vorlesung beibehalten und direkt nach der Veranstaltung an den anliegenden Projekten weiterarbeiten (vgl. Transkript 9-1, Abs. 32) und andererseits eine mittlerweile berufspraktisch habitualisierte Technik der thematischen Fokussierung anwenden (vgl. ebd.). Dieses Fokussieren wird sprachlich in der Metapher umschrieben, dass „die Züge den Bahnhof passieren, aber nicht halten" (vgl. Transkript 9-1, Abs. 34).

In der Gesamtsicht lässt sich feststellen, dass die Kategorien der Studieneingangsphase auf Bachelorebene auch auf die Studieneingangsphase auf Masterebene zutreffen, aber in ihrer Differenzierung feiner wahrgenommen werden. Ein Beispiel einer deutlichen Differenzierung ist die „Statuspassage", die mit einem „kälteren" Kalkül vollzogen wird und damit einen höheren Grad an Bewusstsein aufweist. Eine wesentliche Unterschiedlichkeit ist, dass dem Lehrhandeln eine weitaus geringere Bedeutung zugemessen wird als dies auf Bachelorebene der Fall ist.

In diesem Punkt haben Studierende auf der Masterebene das Lernziel des sozialen Lernens bereits in der Studieneingangsphase stärker verinnerlicht.

In der Gesamtsicht zu einem Erststudium gibt es Abweichungen in der Wahrnehmung der Studieneingangsphase. Vergleichen möchte ich dies mit externen Studienergebnissen der Transition über die Fakultäten hinweg. Darin werden individuelle und institutionelle Herausforderungen [1] der Studieneingangsphase benannt und gewichtet. Im Gegensatz zu den dort als kritisch genannten Anforderungen im organisatorischen und personellen Bereich fallen diese hier wenig ins Gewicht. Im Einklang zu den Studienergebnissen von Bosse und Trautwein 2014 ist jedoch die „Progression des fachlichen Niveaus" [2]. In diesem Fallbeispiel sind diese im noch unklaren Ergebnis des Gestaltungsexperiments zu sehen, das der Informant als „Scheitern" (vgl. Transkript 9-1, Abs. 10) bezeichnet. Diese Spannungserfahrung ist indessen notwendig, um dem Niveau der deutlich designaffinen Vorerfahrung gerecht zu werden. In dieser individuellen Lernsituation ist die Vorbedingung, dass der Lernende sich dem Gestaltungsexperiment freiwillig unterwirft und, ins Lehrhandeln gewendet, dass die Lernziele eben in einer dynamischen Weiterentwicklung des gestalterischen Repertoires und damit offen formuliert sind.

[1] Vgl. Bosse, Elke; Trautwein, Carolin (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: ZFHE Jg. 9 / Nr. 5, S. 41-52
[2] vgl. Bosse, Trautwein 2014, S. 49

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
8-1		Gesprächsbeobachtungen 8-1	Informantin 8 (N. G.), erstes Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 9. November 2017, 20:10 Uhr bis 21:35 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs Informantin 8 ist zum Zeitpunkt des Gesprächs 31 Jahre alt und im zweiten Semester. Sie hat sich auf eine an den gesamten Jahrgang gerichtete E-Mail hin freiwillig zu diesem virtuellen Gespräch gemeldet. Sie hat eine Ausbildung zur Mediengestalterin absolviert. Informantin 8 arbeitet als freiberufliche Cutterin und wohnt in Bremen. Das Gespräch war insgesamt sehr lebendig und der Informantin ist es sehr gut gelungen, einen gleich- mäßigen Redefluss herzustellen. Dabei hat sie inhaltlich eine sichtbare Struktur verfolgt und hat zum Ende des Gesprächs deutlich gemacht „dass sie nun nichts Spannendes mehr zu erzählen wisse" (Transkript 8-1, Abs. 36). Nach dem Gesprächseinstieg wurde aufgrund eines technischen Problems die Aufnahme gestoppt und ging nach 9 Minuten mit der Rekapitulation ihres beruflichen Einstiegswerdegangs weiter. Die Motivation zum Studium leitet sie direkt aus ihrer beruflichen Tätigkeit her, da es in der Multimediaproduktion regelmäßig Schnittstellen in die grafische Gestaltung gibt. Diese grafische Gestaltung wolle sie zukünftig „selber können" (vgl. Transkript 8-1, Abs. 2). Von dieser Kompetenzerweiterung erhofft sie sich auch einen Gewinn an Arbeitsmarktchancen, insbesondere wenn die Medienkonvergenz die noch getrennten Multimedia-Gewerke in einzelnen Personen konzentriert (vgl. ebd.). Insofern könne sie eine größere Spanne inhaltlicher und medialer Produktionskompetenzen anbieten, was insbesondere im Alter über 40 Jahren (vgl. Transkript 8-1, Abs. 38) aus ihrer Sicht ein wesentlicher Beitrag zu ihrer Beschäftigungssicherheit ist. Des Weiteren fügt sie am Ende des Gespräches die Ortsunabhängigkeit des Studiums (vgl. ebd.) als Argument an, die zu erwartenden neuen Anforderungen ihrer Erwerbsarbeit besser erfüllen zu können. In dieser Überlegung ist das gewählte Studienprogramm aufgrund seiner Alleinstellung im Markt das einzige, das im nebenberuflichen Modus einen staatlich anerkannten Hochschulabschluss ermöglicht; insofern habe sie in dieser Wahl keine Optionen (vgl. Transkript 8-1, Abs. 2) gehabt. Im Gespräch widmet sie sich ausgiebig der Thematik des Lernens und betont, wie die praktische gestalterische Arbeit in Abgrenzung zu Ihren schulischen Erfahrungen das Lernen zu einem lustvollen und sinnvollen Erlebnis (vgl. Transkript 8-1, Abs. 4) macht. Mit der „Veränderung des Fokus im Leben" (Transkript 8-1, Abs. 36) führt sie aus, wie sich die intrinsische Motivation auf die Organisation ihres Arbeitstages und ihrer Freizeit auswirkt. Hier führt sie die Faktoren der Dozentenimpulse (vgl. Transkript 8-1, Abs. 4) sowie auch die Motivation aus der Lerngruppe (vgl. ebd.) an. Gleichwohl führt sie in einer ebenfalls sehr gründlichen Beschreibung ihre Techniken des selbstorganisierten, autodidaktischen Lernens über Video-Tutorials und „Trial & Error" (Transkript 8-1, Abs. 4) aus. Auf der autodidaktischen Ebene ergibt sich die Problematik, inwiefern das selbst Beigebrachte mit gestalterischen und medientechnischen Theoriekonzepten konform sei. In der Aushandlung dieser Fragen mit Kommilitonen werde diese Verlässlichkeit der Wissensbildung nicht befriedigend hergestellt (vgl. Transkript 8-1, Abs. 5). Gleichwohl bezeichnet sie als wesentlichen Kompetenzerwerb nach Ablauf des ersten Semesters das „Lernen durch eigenes Tun" (Transkript 8-1, Abs. 4, Min. 10) als hauptsächliche Lernstrategie. Dies sei für sie in Abgrenzung ihrer schulischen Erfahrung eine durchweg positive Erfahrung (vgl. ebd.). Dabei schätzt sie den Wert der über handlungsorientiertes und selbstorganisiertes Lernen erworbenen Kompetenzen als nachhaltiger ein, darauf „sei sie stolz" (vgl. ebd.). In einer Rückfrage möchte ich dieses selbstorganisierte Lernen anhand des von ihr genannten Beispiels der „Design Challenge" vertieft geschildert bekommen. Die „Design Challenge" ist ein in die Lehrveranstaltung „Semantik" integrierter Wettbewerb, der über den gesamten Studiengang wie auch für externe Teilnehmer offen ist. Dort entstehen über kleine und in sich abgeschlossene experimentelle Übungen spontane gestalterische Werke, die in einer geschlossenen Gruppe diskutiert werden. An diesem Beispiel habe sie das Modell des gestalterischen Fernstudiums verstanden und wisse nun, „wo es lang gehe" (Transkript 8-1, Abs. 12). Als charakteristische Faktoren stellt sie die Regelmäßigkeit, die kontinuierliche Wiederholung sowie die diskursiven Prozesse zwischen ihr, den Kommilitonen und den Dozenten voran. Im Zentrum stehe die Kommunikation zu impliziten Prozessen der individuellen Gestaltungsvorgängen, die dann von der sozialen Seite der Kommilitonen sowie der „professionellen" Seite der Dozenten (vgl. Transkript 8-1, Abs. 22) besprochen würden. Insbesondere der letzte Aspekt sei ein Gewährleistungsprinzip, ob die über autodidaktische Techniken erworbenen Kompetenzen einen Konsens im professionellen Diskurs haben (vgl. ebd.). Diese Kombination einer gleichgesinnten Lerngemeinschaft unter der Anleitung von Dozenten einerseits und dem selbstorganisierten Lernen andererseits stellt sich für sie als Modell des gestalterischen Fernstudiums am Ende des ersten Semesters dar (vgl. Transkript 8-1, Abs. 4).

Zur Hälfte des Gesprächs widmet sie einen größeren Gesprächsabschnitt dem „Bewusstseinskontext" der virtuellen Gruppe (vgl. Transkript 8-1, Abs. 22), den sie an der Sichtbarkeit der Kommilitonen über die eingeschaltete Webcam festmacht. Interessanterweise kommt sie im gleichen Abschnitt auf das Spannungsverhältnis von theoretischem Wissen und Kompetenzen aus den gestalterischen Anwendungen zu sprechen: Die Theoriefächer seien äquivalent zu „Frontalunterrichten", in denen die Sichtbarkeit der Lerngruppe nicht ausschlaggebend sei. Demgegenüber ist die Interaktion und Kommunikation in den gestalterischen Fächern aus ihrer Sicht nur über die sichtbare Lerngruppe gewährleistet (vgl. ebd.). In diesem Sinne macht sie selbst die kategorische Dialektik zwischen dem „traditionellen Wissenserwerb" einerseits und den partizipativen Prinzipien der „Bildungsdienstleistung" (vgl. Rippien 2016) auf.

An mehreren Stellen des Gesprächs werden die Wirkungen der „Lernrituale" über die abendlichen Tutorien erwähnt. Dabei hebt sie hervor, dass über diese Zeiträume „Spannungen" im Sinne „man bekommt eine klare Aufgabe" (Transkript 8-1, Abs. 12) gesetzt werden, aus denen sie ihre Motivation zum Selbst- und Weiterlernen (bzw. zur Übung in der Veranstaltung „Darstellen") mitnimmt (vgl. Transkript 8-1, Abs. 4). Eine wesentliche Funktion weist sie den „Dozentenimpulsen" zu.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
8-1	2	Erfahrung von Komplexität in der Studieneingangsphase	In der Erzählung ist eine Häufigkeit der Worte „richtig" (20 Nennungen), „falsch" (4 Nennungen), und „schön" (13 Nennungen), festzustellen. Das kann als Hinweis gelesen werden, dass die Vorstellungswelt unterschieden wird zwischen einem Innen und Außen: Ein Innen, das nach einem äußeren Vorstellungsbild strebt, wann eine Zeichnung fertig ist (Abs. 20), wann eine technische Lösung richtig ist (Abs. 30). Die Unterscheidungskriterien sind inneren Bilder, die über die Medien empfangen werden. „Richtig" wird verstanden als konzeptionelle Richtigkeit: Wann ist die Gestaltung im Sinne eines Logos genug reduziert (Abs. 34)? Wann sind die inhaltlichen Redundanzen des Entwurfs aufgelöst (ebd.)? Wann ist die Zeichnung abstrahiert und wenig detailreich und individuell, dass es als Signet funktionieren kann (ebd.)? Insofern ist dieses Bild einerseits ein konkretes, äußerliches Bild, dem sie entgegenstrebt, oder ein zu erarbeitendes, konzeptionelles Modell einer technischen Richtigkeit.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
7-1		Gesprächsbeobachtungen 7-1	Informantin 7 (B. M), erstes Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 20. Oktober 2017, 14:10 Uhr bis 14:35 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs Informantin 7 ist zum Zeitpunkt des Gesprächs 32 Jahre alt und im ersten Semester. Sie hat sich auf eine an den gesamten Jahrgang gerichtete E-Mail hin freiwillig zu diesem virtuellen Gespräch gemeldet. Sie ist verheiratet und wohnt mit ihrem Partner bei Leipzig. Aufgrund eines Umzuges ist sie derzeit seit 6 Monaten arbeitssuchend. Im Einstieg des Gesprächs führt Informantin 7 ihren biografischen Werdegang aus, indem sie eine grundsätzliche Neigung zu kreativen Berufen nennt. Diese künstlerische Ambition wurde grundsätzlich auch familiär gefördert, sie hat sich jedoch nach dem Abitur gegen gestalterische Berufe entschieden und eine langjährige Militärlaufbahn bei der Marine eingeschlagen, die sie mit einer Kriegsdienstverweigerung abschloss. Als Beweggrund für diese berufliche Entscheidung für das Militär gibt sie an, „etwas machen zu wollen, was andere nicht machen. Zu dieser Zeit war der Militärdienst für Frauen noch sehr selten. (...) So habe ich die Welt gesehen." (Transkript 7-1, Abs. 2). Bereits während ihrer militärischen Dienstzeit habe sie gestalterische Arbeiten übernommen (vgl. ebd.). Nach dieser beruflichen Phase hat sie mehrere gestalterische Ausbildungen absolviert, darunter Schauwerbegestalterin und Mediengestalterin. Sie selbst bezeichnet ihren Lebenslauf als „bunt" (Transkript 7-1, Abs. 16), sie beabsichtigt mit dem Hochschulabschluss eine Kontinuität in diesen aus ihrer Sicht brüchigen biografischen Verlauf zu bringen. Als Ziel des Studiums gibt sie unter anderem „berufliche Zufriedenheit" (ebd.) an, da sie auf ein stabiles Einkommen über gestalterische Arbeit spekuliert. In dieser Hinsicht dominiert in diesem Gespräch das vergleichsweise „kalte" Kalkül, über den formalen Abschluss die Einstellungschancen in der aktuellen beruflichen Suche zu verbessern und das klassische Berufsbild der gestalterischen Erwerbsarbeit zu erreichen. Die Kategorien der Studienorganisation fallen daher in der Gewichtung nicht sonderlich auf, da sie ihre volle Arbeitszeit in das für eine nebenberufliche Tätigkeit kalkulierte Studium investieren kann. Dies wird deutlich in einer Kritik, dass Abgabetermine verschoben wurden, obgleich sie selbst mit ihrer Arbeit fertig war (vgl. Transkript 7-1, Abs. 20) und diese Entscheidung als ungerecht empfand. Generell überwiegen strategisch kalkulierte Abschätzungen, welche erwarteten Wirkungen eine Investition in das Studium in Form einer beruflichen Qualifikation zu erwarten sind: • Wenn sie dieses Studium „unter Zeitdruck" (Transkript 7-1, Abs. 2) „ordentlich zu Ende macht" (ebd.), erhofft sie sich „Einkommen und damit Zufriedenheit" (Transkript 7-1, Abs. 18). Übergeordnete existenzielle Ambitionen spielen dabei im Gespräch keine Rolle. • Auf der persönlichen und sozialen Ebene findet sie eine Resonanz in der Gruppe, dass sie in ihrem künstlerischen Aspekt ihrer Persönlichkeit angenommen und ernst genommen wird: „Dass es dann auch Menschen gibt, die das halt auch sehen, also die jetzt nicht lachen, haha, die macht da etwas mit Knete oder so, das ist voll kindlich. Nein, das wird richtig analysiert und auch ernstgenommen und das finde ich halt gut." (Transkript 7-1, Abs. 14). • Im ersten Drittel des Gesprächs macht sie in Anknüpfung an biografische Bestrebungen der künstlerischen und beruflichen Selbstverwirklichung das klassische Gegensatzpaar zwischen Analyse und der Gestaltung auf. Letzteren Aspekt könne sie als „Flow" genießen, im Gegensatz dazu macht ihr das Texten Mühe: „Ja, habe ich am Anfang die Aufgaben, mir immer das Schöne herausgesucht, das Gestalten und habe das Textliche halt nicht so ganz verfasst oder ausgearbeitet. (...) Es motiviert mich alles immer noch mehr. Es macht mir Spaß. Es bringt mir Freude. Ich habe gelernt, andere Perspektiven zu sehen, Sachen anzunehmen und die auch umzusetzen, mich hinzusetzen und Sachen auch wieder neu zu machen." (Transkript 7-1, Abs. 2, 6). • Generell führt sie sehr stark operationale und organisatorische Herausforderungen an, die für sie in diesem ersten Semester relevant waren. Gestalterische oder künstlerische Spannungsfelder werden dabei wenig hervorgehoben. • Hinweise auf eine Relevanz der Studiengruppe und der sozialen Verbindungen innerhalb derselben werden ebenfalls nicht genannt. Insgesamt ist in diesem Gespräch kein wirklicher Fluss entstanden, bereits nach 25 Minuten wiederholt sich der Abschluss Coda (vgl. Transkript 7-1, Abs. 22). Abschließend hinterlässt das Gespräch den Eindruck, dass die aktuelle Suche nach einer Teilzeitanstellung die Bewusstseinskontexte des Studiums dominieren, denn nachdem die Motivationen zum Studium genannt sind, versiegt das Mitteilungsbedürfnis.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
6-1		Gesprächsbeobachtungen 6-1	Informantin 6 (M. V), erstes Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 4. Oktober 2017, 16:05 Uhr bis 16:55 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs Informantin 6 ist zum Zeitpunkt des Gesprächs 27 Jahre alt und im ersten Semester. Sie hat sich auf eine an den gesamten Jahrgang gerichtete E-Mail hin freiwillig zu diesem Gespräch gemeldet. Das Gespräch fand im virtuellen Klassenraum – also in ihrer privaten Wohnung – statt und schloss sich direkt an ihre berufliche Tätigkeit an. Speziell zu diesem Gespräch hat sie ihren Arbeitsplatz ausnahmsweise früher verlassen, was sie in der Eingangspassage des Gesprächs (noch vor der Aufnahme) erwähnte. Sie hat mit 20 Jahren ihre Ausbildung zur Mediengestalterin gemacht und arbeitet seit 4 Jahren in Verlagen. Den Entschluss zum Studium traf sie „relativ kurzfristig" (vgl. Absatz 2), wobei sie „das gar nicht virtuell studieren wollte, sondern mit realen Präsenzphasen" (vgl. ebd.) in Mannheim. Insofern ist die Studienwahl opportunistisch in Ermangelung anderer Angebote. Konsequenterweise schätzt sie dabei, dass sie „keine Fahrzeiten hat und länger schlafen kann" (vgl. ebd.). Sie stellt fest, dass sie im Vergleich zum Fernstudium mit Präsenzphasen „auf nichts verzichten" (vgl. ebd.) muss. Dieser Vergleich macht deutlich, dass sie ihre derzeitige Studiensituation an der vermeintlichen Normalität des Präsenzstudiums misst. Im ersten Teil des Gesprächs (vgl. Abs. 2 - 4) dreht es sich vielfach um die Fragen, die sich aus der Selbstorganisation des Studiums ergeben: • Man müsste sich selbst einen Rhythmus geben, diesen hat sie bislang noch nicht gefunden. • Eine Schwierigkeit dabei ist die Widmung der vormals privaten Zeit nach Feierabend als Arbeits- bzw. Studienzeit. Sie problematisiert und reflektiert diese mentalen Fragen. In dieser Frage ist die Statuspassage von der Privatperson am Abend zur Studierenden beobachtbar. • Das Studium bekommt eine Sichtbarkeit über die „gute Vernetzung über WhatsApp und das Smartphone", man sei eine „coole Truppe". Diese externe Strukturierung über digitale Kommunikation ist ein wesentlicher Aspekt, wie sich das Studium manifestiert. • Positiven Erfahrungen des fachlichen und sozialen Austausches führt sie als Beleg an, warum das anfängliche Vorurteil gegen das Fernstudium und die daraus erwachsene Skepsis einer positiven Einschätzung gewichen ist. Auch daran wird deutlich, wie die traditionelle Normalität als Vergleichsmaßstab eines Präsenzstudiums ist. • Sie ordnet die externe Zeitstruktur über Vorlesungen am Samstag sowie Tutorials am Abend ein: Die abendlichen Leistungsphasen fallen ihr schwerer, demgegenüber bleibt sie an den samstäglichen Vorlesungen „einfach sitzen und arbeitet weiter". Sie macht dies am „abliefern müssen" (vgl. Abs. 3) fest, was ihr nach einem vollen Arbeitstag schwerer falle als am Wochenende. Im Paradigma des „Abliefern Müssens" macht sie eine strikte Abgrenzung von theoretischen und praktisch- gestalterischen Veranstaltungen. Diese Abgrenzung geschieht auf einer höherliegenden Ebene über eine berufspraktische Identifikation und fachliche Nähe zum „digitalen Handwerk" (vgl. Abs. 2) im Gegensatz zu theoretischen Fächern. • Im Gesprächsabschluss erwähnt sie, dass sie zu Gunsten des Zeitbudgets des Studiums ihre freiberufliche gestalterische Tätigkeit aufgegeben hat. Diese bislang als Ausgleich praktizierte gestalterische Tätigkeit ging somit im Studium auf. Nach circa 30 Minuten reflektiert die Informantin ihre eigenen Taktiken, um den Übergang in die Lernphase zu strukturieren. Sie nennt dabei einige Zusammenhänge und Techniken: • Die Ausgangsbedingung ist, dass sie selbst innerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit schöpferisch arbeitet und sich mit der Situation konfrontiert sieht, eine weitere „Kreativitätsmühle nach Feierabend" betreten zu müssen. Diesem Dilemma begegnet sie mit der Konsequenz, ein morgendliches Ritual von 8:00 bis 11:00 Uhr für das Studium zu widmen. • Dem Entgegenkommen ihres Arbeitgebers ist sie sich in einem hohen Maße bewusst und betont, dass dieses Entgegenkommen nicht selbstverständlich sei (vgl. Abs. 6); die Investition intellektueller Energie steht damit in einem Aushandlungsverhältnis zwischen privat verstandenem Bildungsvorhaben und betrieblich definierter Leistungsverpflichtung. • In Minute 40 des Gesprächs stellt sie inner- und überfachliche Transfers zwischen den praktischen Aufgaben des Studiums und den betrieblichen Konventionen fest. Sie integriert diese kognitiven Kompetenzgewinne als „neue Moves" (vgl. ebd.) in ihre betriebliche Praxis. Diese Erweiterung des gestalterischen Repertoires wird von ihren Vorgesetzten auf fachlicher Ebene wertgeschätzt. Ihr subjektives Lernhandeln ordnet sie ebenfalls ein: • In Abs. 5 erwähnt sie für das Fach „Darstellen" deutlich den Mangel an physischer Nähe, wenn sie die „irgendwie mit einem Handy mittelmäßig gut fotografierten Bilder" im Plenargespräch erwähnt; hier wäre der „Schulterblick" einer Präsenzsituation aus ihrer Sicht effektiver, zumal hier auch der Prozess betrachtet werden könne.

- Daraus spricht der Wunsch, klassische künstlerische Techniken in einer direkten Anleitung erfahren zu wollen; denn gleichzeitig stellt sie fest, dass sie diese didaktische Situation als defizitär beurteilt, denn obgleich „das Feedback von der Dozentin motivierend und wichtig war, wäre ein reales Feedback intensiver" (vgl. ebd.).
- Auf medientechnischer Ebene stellt sie eine große Heterogenität im Kurs fest. Sie hat selbst als medientechnische Praktikerin keine wesentlichen Lücken, stellt jedoch ihr Wissen über selbstorganisierte Tutorien der Lerngruppe zur Verfügung. Parallel dazu gibt es einen hoch lebendigen Austausch in den digitalen Medien zu medientechnischen Fragen. Diese beiden Taktiken erhöhen für den einzelnen Lernenden die Sichtbarkeit des virtuellen Studiums.
- Im Gesprächsabschluss erwähnt sie die Notwendigkeit, den Arbeitsplatz in ihrer privaten Umgebung zu erweitern. In diesem Vorhaben ist die Symbolik zu sehen, dem Studium auch architektonisch mehr Platz im Leben einzuräumen und die als Improvisation empfundenen Strukturen zu verfestigen.

Das Gespräch endete um 16:55 Uhr, nachdem sie ihre Bereitschaft zu weiteren Gesprächen geäußert hatte.

Durch die freiwillige Gesprächssituation stelle ich eine höhere Distanzierung fest. Durch die fehlenden gemeinsamen Erfahrungen im Vorlesungsbetrieb ist eine höhere Form von expliziter Äußerung nötig.

In diesem Gespräch sind keine wesentlichen neuen Kategorien aufgetaucht, jedoch können einige spezifische Taktiken des Umgangs mit der Herausforderung des Studieneinstiegs festgestellt werden. Insbesondere die eigenaktive Organisation der Lerngruppe zeigt Formen, die in ihrer operativen und gestalterischen Ausprägung relevant sind. Der Bedarf an medientechnischer Kompetenz wird in dieser Erzählung über selbstorganisierte Tutorials gedeckt; dieser Lösungsansatz ist nicht unbedingt naheliegend, da es umfangreiche Ressourcen (online sowie in der digitalen Bibliothek) gibt, die das grundsätzliche Problem ebenfalls lösen.

Die Lerngruppe sucht allerdings die Gleichzeitigkeit und den Bezug zur spezifischen Projektaufgabe, um in der direkten Interaktion Kompetenzen zu schaffen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
5-2		Gesprächsbeobachtungen 5-2	Informantin 5 (S. D.), zweites Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 7. März 2018, 19:30 Uhr bis 20:45 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs. Das zweite Gespräch ist geprägt von einem starken Gegensatz zum Erstgespräch. Waren im ersten Gespräch sehr euphorische und idealisierende Wahrnehmungen über das erste Semester vorrangig, überwiegen im zweiten Gespräch und im dritten Semester kritische, frustrierte und negative Äußerungen gegenüber einer stark empfundenen Überlastungssituation. Zu der Rückfrage (vgl. Transkript 5-2, Abs. 6), dieses Gefühl von der Frustration genauer zu beschreiben: Daraufhin weint die Probandin und das Gespräch hat eine Pause. Nachdem sie sich wieder gefangen hat, führt sie organisatorische Gründe dieser Überlastung an: Ausschlaggebend im Studium ist die Demotivation, die sie in zwei großen Gestaltungsprojekten darin erfährt, den praktischen Nutzen und damit den Sinn der Veranstaltungen nicht verstehen zu können. Daher bleiben Erfolgserlebnisse aus. Im Gegensatz zum ersten Semester entsteht lediglich negativer Stress (vgl. Transkript 5-2, Abs. 88), der sich körperlich und psychisch ausprägt (ebd.). Ein Faktor in diesem Erleben ist die Einsicht, dass die bislang erfolgreiche intuitive Einschätzung von gestalterischen Prozessen nicht mehr genügt und das Studium zu einer kognitiven Überforderung (vgl. Transkript 5-2, Abs. 32) geworden ist. Gleichzeitig sieht sie keine objektivierbaren Gütekriterien für gelingende, zufriedenstellende Gestaltung. Daraus schlussfolgere ich, dass sie über die jeweiligen Lernziele kein differenziertes Verständnis bilden konnte. Im Gespräch mit dem Hauptthema ihrer derzeitigen Frustration stellen sich zwei Dimensionen heraus: 1. Ihre eigene Weiterentwicklung schätzt sie deshalb problematisch ein, weil in ihrer Wahrnehmung objektivierbare Gütekriterien und gestalterisches Sachwissen für eine Gestaltungslösung fehlen. 2. Der bekanntermaßen sehr hohe persönliche Anspruch an sich selbst bewirkt, dass ihr Selbstkonzept und damit das Vertrauen in die Fähigkeit, ästhetische Phänomene einzuschätzen schwindet.

In der Verbindung dieser beiden Dimensionen kann sie folglich auch das Dozentenfeedback nicht mehr differenziert einordnen. Sie hat den Eindruck, die Kontrolle über ihren eigenen Lernprozess verloren zu haben (vgl. Transkript 5-2, Abs. 34).

Angesichts dieser Überforderung steht das Studium an sich nicht zur Debatte. Bereits zu Beginn des Gesprächs betont sie die Sinnhaftigkeit und die hohe Bedeutung dieses Bildungsprojekts, indem sie es mit der als „bedeutungslos" (vgl. Transkript 5-2, Abs. 66) beschriebenen Erwerbsarbeit kontrastiert.

Eine Leitfrage bezog sich auf die Sichtbarkeit der eigenen Lernfortschritte. Diese ist im dritten Semester nicht mehr relevant. Durch die fehlenden Erfolgserlebnisse habe sie „nichts, auf das sie momentan stolz sei" und daher auch nichts zu zeigen (vgl. Transkript 5-2, Abs. 80). Diese Antwort zeigt eine deutliche Verschiebung der Schlüsselkategorie „Sichtbarkeit" hin zu einem funktionalistischen Verständnis der visuellen Ebene.

Die gesamte soziale Sphäre hat sich zwischenzeitlich zu einer ebenfalls funktionalistisch gehandhabten Kommunikation gewandelt. Sehr detailliert beschreibt sie drei Ebenen:

1. Im gesamten Kurs geht es um geschlossene Fragestellungen wie z.B. Softwarebedienung, zu spezifischen Aufgabenlösungen sowie Smalltalk.
2. In einer darunterliegenden Ebene mit 5-7 Einzelpersonen findet dann ein persönlicher Austausch statt wie etwa aktuell über die allgemein wahrgenommenen Belastungen im Studium.
3. Auf der untersten Ebene wird eine Bezugsperson genannt, mit der ein offener und intensiver persönlicher Austausch geschieht.

In Abgrenzung zum ersten Gespräch äußert sie eine Dialektik zwischen dem im ersten Gespräch idealisierten virtuellen Austausch und dem „gesunden" (vgl. Transkript 5-2, Abs. 56) sozialen Miteinander, den sie als „echt" (ebd.) konnotiert. In einer weiteren Ausführung dieser Wahrnehmung betont sie den defizitären Moment. Sehr stark nimmt sie die funktionalistische und schematisierte Interaktionsstruktur des Sozialraums wahr. Gleichzeitig findet sie wenig reizvolle Gesprächspartner, um einschlägige Themen neben ihrem Studium zu besprechen. Sie äußert dabei den Eindruck von „Selbstgesprächen" (vgl. Transkript 5-2, Abs. 58), die keine neuen Aspekte eines gestalterischen Problems hervorbrächten.

In der Abschlusssequenz beschreibt sie eine in drei Schritten strukturierte Theorie. Sie führt darin aus, wie Distress notwendigerweise zum gestalterischer Prozess gehöre:

1. Die Ungewissheit, wann und welche Idee eine gestalterische Lösung hervorbringt, sei „wohl der Preis, den sie zu zahlen habe". Die körperliche und psychische (vgl. Transkript 5-2, Abs. 88) Überlastung ist damit eine Begleiterscheinung ihres Lernprozesses.
2. Im zweiten Schritt umschreibt sie über die Formulierung „es kommt zu einem Bruch, die Schale zerbricht und schafft Platz zur Entfaltung" die Phase der Illumination. Die Illumination kann einerseits „aus dem Nichts" (vgl. Transkript 5-2, Abs. 115) oder als Ergebnis eines Experiments (ebd.) entstehen.
3. Dieser Prozess hat eine Veränderung ihrer gestalterischen Kompetenz zum Ergebnis, die sich naturgemäß im innovativen Werk manifestiert.

Relevant in dieser Schilderung ist die als Krise formulierte Extremsituation, die einerseits in der Illumination enden kann, aber gleichzeitig auch das Risiko eines depressiven Zusammenbruchs in sich trägt; sie stehe auf „Messers Schneide" (vgl. Transkript 5-2, Abs. 127).

Ebenfalls in der Abschlusssequenz ist eine forschungstaktische Bemerkung wichtig: Die Informantin äußert und bestätigt, dass das narrative Interview wie auch das leitfadengestützte Interview Entwicklungsimpulse gibt und bereits gab:

„(...) Jedenfalls nochmal vielen lieben Dank, ohne Ihre Impulse im Gespräch und auch durch das tiefgehende und emotionale Gespräch hätte ich den Durchbruch heute so nicht gehabt und ich bin wirklich froh darüber, dass schon mal der erste Knoten geplatzt ist :) (...)"
(Probandin 5 in einer E-Mail vom 10. März 2018)

Methodisch ist relevant, dies als kritische Folie in der Analyse mitzuführen; es ist in der zweiten Gesprächssequenz offenkundig, dass die Offenheit und Nähe der Erhebungsmethodik einen Einflussfaktor auf die zu untersuchende personale Entwicklung darstellt.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
5-2	36	Selbst- und Fremdbild in den Lernzielen	Über die Rolle von Selbst- und Fremdbild bei der Gestaltung und deren Auswirkungen auf Lernziele „(...) das (Feedback, Anm. A.L.) zeigt mir (...) dass mir da einfach noch so ein bisschen das Wissen auch und das Verständnis fehlt. Und deswegen denke ich mir, okay, dann musst du dir das irgendwie aneignen. (Transkript 5-2, Abs. 36) Die Probandin äußert ein Auseinanderklaffen ihrer intuitiven Wahrnehmung und der nicht erwarteten Rückmeldung durch den Lehrenden. Aus diesem Konflikt leitet sie die Folgerung ab, dass sie zu wenig wisse, um den Anforderungen gerecht zu werden. „Und habe mir dann gedacht, hey, das ist total cool und dann machst du das noch da und da und da, bau das ganze Ding zusammen, mache ich so, wie ich sagte und es sieht einfach richtig Scheiße aus, es sieht furchtbar schlimm aus, es sieht aus wie so eine 90-er Jahre-Grafik vom Fotoshop-Phillip, der sich irgendwas zusammengetackert hat." (Transkript 5-2, Abs. 8) Aus dieser Äußerung ist zu entnehmen, dass die Probandin eine Passung ihres inneren Bildes in Beziehung zu ihrer Gestaltung setzt. Dieses Selbstbild ist in Bewegung, daher kann eine Passung nicht gelingen. Stattdessen gibt es eine Reihe von Ausschlüssen. Das Postermotiv soll nicht aussehen „wie in den 90-ern vom Fotoshop-Philip" (ebd.). Relevant ist die Feststellung, dass die Informantin keine Kriterien oder Faktoren aus dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen und dessen Theorie heranzieht. Die Bewertung des eigenen Layouts geschieht demnach auf einer intuitiven, subjektiven und auf sich selbst bezogenen Ebene. In der expliziten Ablehnung gegenüber einer „soliden Lösung" [1], die die Aufgabenstellung in einem befriedigenden Maße löst, ist die Konzeption zu lesen, dass die Probandin aus der Gestaltung selbst ein Projekt ihrer Identität macht. Sie stellt einen Bezug Benotung her. Sie wolle eine sehr gute Note erhalten. Gleichzeitig ist das Dozentenfeedback die relevante Größe in dieser Suche nach der Übereinstimmung von Selbstbild und Fremdbild. Das Fehlen einer externen Regulation oder Moderation etwa durch Peers oder das soziale Umfeld bewirkt, dass dieser Konflikt mit unklarem

Ausgang ist, den die Probandin mit sich selbst ausmachen muss. In diesem Zusammenhang wird die Gestaltung eine Aushandlungsfläche für eine entstehende Identität.

Auf Meta-Ebene sind wieder zwei Bilder auszumachen, die nicht übereinander passen: Einerseits das innere, subjektive und intuitive Vorstellungsbild der Studierenden, die auf Basis ihres Gestaltungsgefühls ein Layout erarbeitet und auf der anderen Seite das didaktisch motivierte Bild des Dozenten, der mit seiner Rückmeldung seinerseits eine gestalterische Reflektion auslösen will. Dieses Passungsproblem kann auf einer höher liegenden Ebene beschrieben werden: Beide Akteure handeln nicht aus dem gleichen Bewusstseinskontext, sondern die Studierende arbeitet ungewisses und externes Bild zu. Der Dozent hat den Erkenntnisvorgang an sich im Sinn und nicht das eigentliche Gestaltungsprodukt. Aus dieser Intransparenz heraus interpretiert die Studierende ihre eigene Zurückweisung als Kränkung, da sie in bestem Wissen einen für sie überzeugenden Entwurf erarbeitet hatte.

An dieser Stelle möchte ich einen kleinen Exkurs in meine eigene Lehrpraxis machen. Auf der Meta-Ebene des didaktischen Designs im zweiten Studienjahr geht es mir in meinen Lehrveranstaltungen darum, die Studierenden in eine eigenverantwortliche entwerfende Rolle zu bringen. Es geht in den Lernzielen nicht mehr um grundlegende Übungen, sondern um Aufgabenstellungen, bei denen der Lösungsweg selbst Gegenstand der Anforderung ist. Intransparente Bewusstseinskontexte bzw. unklare Lernziele zwischen Lehrenden und Lernenden können aus dieser Modellierung heraus eine generelle Hypothese für das zweite Studienjahr sein. In diesem Kontext kann die in den Konzepten der schöpferischen Prozesse als zentrale Begrifflichkeit der Spannung gesehen werden, dass diese Anforderung für die Lernenden eine erhebliche Spannungserfahrung darstellt. Es ist zu erörtern, inwiefern diese Intransparenz eine sinnvolle didaktische Handlung ist, um diese Spannungssituation beim Lernenden auszulösen.

Für diese Erörterung möchte ich das Thema „Training und Rollenzuschreibungen" nach Strauß 1968 rekapitulieren. Er hat in seinem Konzept der Identitätsbildung darauf hingewiesen, dass sich die Rolle des Trainers dadurch auszeichnet, dass eine spezifische Rolle testweise [2] verliehen wird: „Er (der Tutor, Anm. A. L.) versetzt ihn (den Lernenden, Anm. A. L.) in Situationen, die bestimmte Reaktionen aus ihm herauslocken sollen.

Das gilt in Gelegenheit für Hinweise, Interpretationen und Voraussagen" [3]. Dieser Verleihungsakt stellt einen konzeptionellen Kontrast zum Format der Schulung dar. In der Schulung geht es darum, ein im Vorfeld definiertes Kompetenzziel zu erreichen. Dieses Konzept hat daher ein konformistisches Ziel im Blick. Das Tutoring lässt zunächst offen, wie der Lernende die testweise verliehene Rolle ausfüllt.

Die beiden Vermittlungsformate unterscheiden sich demnach in der Art der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. Diese Beziehung steht strukturell in Beziehung zum jeweiligen institutionellen Rahmen. Dieser Rahmen ist in der klassischen Schulung weiter gefasst, der Lehrende wendet sich mit seinen Vermittlungszielen an eine größere Gruppe. Die testweise verliehene Rolle kann nur an wenige Personen adressiert sein. In diesen beiden Vermittlungsformaten spielen die gelernten Rollen hinein. Die gelernte Rolle des Schülers hat dabei die höhere Anziehungskraft, da diese über die Schulerfahrung eine allgemein geläufige Rolle darstellt. In den Erfahrungen im ersten Studienjahr ist abzulesen, dass die Konflikte und Spannungen daher rühren, dass die Vermittlungsformate das Verhaltensmuster des Schülers herausfordern. Die Aufgabenstellungen der Veranstaltungen im ersten Studienjahr verlangen neben der fachlichen Herausforderung darüber hinaus organisationale und personale Fähigkeiten. In einer Erhebung zur Studieneingangsphase [4] thematisierten die Befragten besonders mit bis zu 32% der Nennungen die organisatorischen und personalen Anforderungen. Auf die Einzelanforderung bezogen fällt die Herausforderung „fachliches Niveau und Progression bewältigen" [5] insgesamt am häufigsten. Diese studentische Wahrnehmung deckt sich mit den hier erhobenen Äußerungen.

Hier stellt sich neu die Frage, ob und wie diese Herausforderung in eine didaktische Rahmung Eingang finden kann und soll. An diesem Punkt stellt es eine Chance dar, das Fehlen der institutionellen Rahmung in einem virtuellen Lernraum dazu zu benutzen, die Tendenz des Rückschritts in eine gelernte Schülerrolle systematisch zu verhindern. Dies kann durch die gemeinsame Aushandlung von Lernzielen geschehen, sodass der Lernprozess selbst ebenfalls Gegenstand einer Lernhandlung sein kann.

Über die Transparenz des Meta-Diskurses zu Lernzielen kann die eigentliche Stärke von e-Learning ausgeschöpft werden: Diese liegen im Aspekt der Rollenzuschreibungen in der Möglichkeit, die jeweilige Lernbedarfe zu eruieren und dadurch Lernprozesse zu personalisieren. In dieser Konzeption wird es möglich, durch die Pflicht der Aushandlung das Zurückfallen in die Schülerrolle zu verhindern.

[1] „ich will auch kein richtiges und kein solide funktionierendes Typo-Mag machen, sondern ich will einfach was Geiles", Transkript 5-1, Abs. 14
[2] Vgl. ebd., S. 119
[3] Ebd.
[4] Vgl. Bosse, E., & Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. Zeitschrift für Hochschulentwicklung. doi:10.3217/zfhe-9-05/03
[5] Ebd., S. 50

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
5-2	115	Schöpferische Prozesse in der Lernendenperspektive	Über die Parallelität der Konzeptionen schöpferischer Prozesse und studentischer Äußerungen aus dem dritten Semester „(...) ich habe schon das Gefühl, dass ja, dass ich irgendwie eingeengt bin, dass irgendwas um mich rum ist, wie so eine Schale quasi und die muss ich zerbrechen, was unangenehm ist, was stressig ist, was anstrengend ist, aber dann habe ich halt mehr Platz wieder, um mich eben zu entfalten auf einer kreativen Art und Weise." (Transkript 5-2, Abs. 115) In dieser Äußerung benutzt die Informantin das Bild des „befreienden Ausbruchs aus einer einengenden Schale" [1]. Diese Formulierung sowie das darin beschriebene konzeptionelle Modell hat eine Übereinstimmung mit dem theoretischen Modell von Waldenfels 2002. In diesem Absatz möchte ich eine Triangulation [2] des beobachteten Phänomens und der Theorie vollziehen, um ein besseres Verständnis dafür zu erlangen. Zunächst möchte ich nach dem Kodierschema nach Strauss 1989 [3] das Phänomen beschreiben: 1. Das Phänomen tritt mit der Bedingung auf, dass die Studierende eine deutliche Überforderung[4] verspürt: Dies stammt aus der Erfahrung, dass eine intuitive und formalästhetische Einschätzung der Projektarbeit nicht mehr wie im ersten Semester gelingt [5] . Die Aufgabenstellungen haben aus ihrer Sicht unklaren Fokus [6]. Projektbesprechungen mit Lehrenden werfen mehr Fragen auf als sie Antworten [7] geben. 2. Die sozialen Interaktionen spielen – abgesehen vom Lehrendenfeedback – keine Rolle mehr. Die Gruppe kann bei dieser Problematik keine Hilfestellung geben [8]. In dieser Situation verspürt die Studierende einen starken psychischen und körperlichen Stress [9]. Dieser Stress ist als solcher bereits aus früheren Projekten bekannt [10] und als solcher auch annehmbar, denn die Studierende hält diesen Zeitabschnitt für einen notwendigen Entwicklungsschritt hin zum „Heureka" [11]. Die Überforderung stammt aus der für sie neuen Situation, dass es zwei große Gestaltungsprojekte [12] im 3. Semester gibt, die eine solche Spannung beinhalten. 3. In der Konsequenz ist das Selbstkonzept der Studierenden im Wandel. Die Studierende hat keine Einschätzung über ihren eigenen Lernfortschritt [13] mehr und es tritt ein Gefühl des Kontrollverlusts auf. Die Intuition hat Grenzen, nun muss sie ihr Lernhandeln durch zu findende neue Kompetenzaspekte an diese Situation anpassen. 4. Die Strategien der Anpassung an diese neuen Situationen sind momentan nicht gegeben. Es gibt einzig die Überlegung, dass der Stress sich mit einer guten Idee für die Projekte [14] lösen wird. Obgleich die Schilderung der Krise vorrangig ist, enthält sie die traditionellen Komponenten des kreativen Prozesses. Csikszentmihalyi 2003 spricht von der Inkubations- oder Reifungsphase, in der die Ideen unterhalb der Bewusstseinsquelle wirken [15]. Gefolgt wird diese Phase von der Einsicht, „jener Moment, in dem Archimedes ins Bad stieg und „Heureka" rief, weil die Teile des Puzzles plötzlich ein Ganzes ergaben" [16]. Gleichzeitig ist in der sprachlichen Äußerung und insbesondere im körpersprachlichen Ausdruck eine Komponente des Leidens [17] ablesbar. Waldenfels 2002 unterscheidet für diese Phase zwischen einer schwachen und starken Variante der Erfahrung [18]. Der „Erfahrungsschock" [19] stellt den äußeren Pol dieses Leidens dar, der sich dann als künstlerischer Ausdrucks entlädt. Diese mittlere Sequenz ist bei Waldenfels 2002 als „Diastase" [20]. Übereinstimmend mit Csikszentmihalyi 2003 beschreibt er die zeitlichen und räumlichen Verschiebungen zwischen dem empfangenen Impuls und der davon ausgelösten künstlerischen Äußerung. Dieser Reifeprozess wird in theoretischen Konzeptionen als Aneignung und Verarbeitung präreflexiv und intuitiv modelliert. Im Narrativ der „Brechung" [21], die bei Waldenfels 2002 explizit leiblich modelliert wird, ergibt sich eine wortwörtlich identische Rhetorik mit den verbalen Daten. Übereinstimmend in der Äußerung von Informantin 5 ist hier ein Vorgang beschrieben, in dem die Gleichzeitigkeit des Erkennens und der Vorgang der Äußerung betont ist. So erklärt sich, dass die Lernende keine objektiven Aspekte aus dem Unterrichtsgeschehen integrieren kann. In dieser Phase eignet sich die Lernende das Lerngeschehen auf einer rein primären und subjektiven Ebene an. Die Lernende durchläuft diese Phase in der intuitiven Einsicht, dass die Lösung allein auf dieser internen, primären und subjektiven Ebene zu finden ist. Belegbar ist diese Hypothese in der in diesem Zusammenhang geschilderten ein Semester zurückliegenden Episode,

in der spannende typografische Größenkontraste über ein „Versehen" erlernt wurden. Dieser Grundbestand typografischer Technik ist zwar über die theoretischen Inhalte massiv dargeboten, aber das Lernen und die Aneignung der elementaren Gestaltungstechnik der Größenkontraste geschieht auf einer subjektiven Ebene und ist deshalb nachhaltig. Diese Lernerfahrung wird erneut auf einer komplexeren Ebene gesucht, ist aber durch die zwei parallelen Projekte und die deutlich höhere Komplexität der Lernziele entsprechend vielschichtiger.

[1] Vgl. ebd.
[2] Vgl. Wattanasuwan et al. 2009
[3] Bedingungen, sozialer Kontext, Konsequenzen, Strategien. Vgl. ebd. S. 66
[4] Vgl. Transkript 5-2, Abs. 32
[5] Vgl. ebd., Abs. 34
[6] „Das ist so ein, ja keine Ahnung, ich verstehe dieses ganze Fach nicht, ich habe keine Ahnung was ich mit 2D überhaupt anfangen soll, was der praktische Nutzen von 2D ist, außer dass ich jetzt weiß, wie ich in Illustrator irgendwie mit lustigen Matrizen umgehen kann und wie ich Dinge rapportieren kann und dass ganz viele lustige Zufälle lustige Muster machen für mich. Aber dieser Sinn dieses Faches erschließt sich mir nicht so wirklich.". Vgl. ebd., Abs. 8
[7] Vgl. ebd., Abs. 34
[8] Vgl. ebd., Abs. 48
[9] „(...) ich gehe momentan um halb zehn ins Bett und schlafe durch bis um sieben und könnte bestimmt noch fünf Stunden weiterschlafen, wenn ich nicht auf die Arbeit müsste. Und es beansprucht mich einfach.". Vgl. ebd., Abs. 88
[10] „(...) man weiß nicht, ob und wann es brechen wird" und „man braucht eine Strecke des Versagens". Ebd., Abs. 121
[11] Transkript 5-2, Abs. 125
[12] Das sind die Module Typographie und Gestaltungsgrundlagen, die beide komplexe Projektarbeiten fordern. Insbesondere die Veranstaltungen im Modul Gestaltungsgrundlagen bauen didaktisch auf einer Reihe von formalen Experimenten auf, die das gestalterische Repertoire der Lernenden deutlich erweitert. In der Bearbeitung erschließt sich deren berufspraktische Bedeutung nicht, erst nach Abschluss der Studienarbeiten kann in anderen Zusammenhängen auf ein erweitertes grafisches wie medientechnisches Verständnis zurückgegriffen werden. Die Veranstaltung in Typographie ist komplex in dem Sinne, als dass es eine inhaltliche Auseinandersetzung geben soll, die sich als typografische Inszenierung in Form eines Magazinentwurfs manifestieren soll.

[13] „(...) jetzt ist es so, ich arbeite, arbeite, arbeite, mache sehr viele Schritte, weil ich halt/ vielleicht denke ich auch vollkommen falsch, keine Ahnung, kann auch sein. Und baue mir meine Einzelteile zusammen und dann setze ich sie zum Großen und Ganzen zusammen und das Große und Ganze passt einfach nicht.". Vgl. ebd., Abs. 10
[14] „(...) das ist die absolute, das ist einfach ganz, ganz großartig, das löst den Stress. Es gibt mir einfach in dem Moment, indem es passiert, gibt es mir die ultimative Gewissheit, also wie eine Gewissheit, dass Wasser nass ist, dass das genau der richtige Weg ist und dass ich es genauso durchziehen muss und dann wird das richtig geil.". Vgl. ebd., Abs. 119
[15] Vgl. ebd., S. 119
[16] Ebd.
[17] Bei Min. 7 des Gesprächs bricht die Probandin in Tränen aus: "Oh (weint) tut mir leid (...)", Transkript 5-2, Abs. 6
[18] Vgl. ebd., S. 30
[19] Ebd.
[20] Ebd. S. 174
[21] Ebd., S. 79

5-1 24 Gestalterische Selbstkonzepte in der Kindheit

Die intrinsische Motivation zur Berufswahl hat eine intensive Bindung an biografische Erfahrungen bis in die frühste Kindheit: In bisher zwei Nennungen wird beschrieben, wie eine offensichtliche gestalterische Begabung durch das familiäre Umfeld unterdrückt wurde und sich nun in der Umschulung äußert.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
5-1		Gesprächsbeobachtungen 5-1	Informantin 5 (S. D.), erstes Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 2. Oktober 2017, 16:20 Uhr bis 17:40 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs Als methodische Kontrastierung habe ich die Informantin in ihrer Wohnung in Würzburg besucht. Es ging mir dabei darum, die mehrdimensionale und soziale Gesprächssituation mit den bisher geführten Videokonferenzen zu vergleichen. Dabei fällt im direkten Vergleich auf, dass die Gesprächseingangssituation sehr viel mehr auf Augenhöhe passiert. Ich habe in dieser ersten Situation auf eine neue Konstellation unserer Begegnung hingewiesen, als Forscher und ehemaliger Dozent in ihren privaten Raum einzudringen. Diesen Hinweis hat sie angemessen gespiegelt, indem sie mich in die Vorbereitung des Tees miteinbezog und die notwendigen Handgriffe in der Küche verrichtete, die üblicherweise anfallen sobald sie nach der Arbeit in ihre Wohnung kommt. Interessant war in diesem Zusammenhang, dass sie mir ihr Arbeitszimmer zeigte, dass sie für diesen Zweck „extra aufgeräumt" hatte. Es ging ihr dabei um eine symbolische Umkehrung der virtuellen Situation und darum, dass ich die Kulisse nun auch real sehe. Das Gespräch selbst fand dann in ihrem Wohnzimmer in einer Sitzgruppe statt. Dadurch bekam das Gespräch einen im Vergleich mit der Videokonferenz lockereren Charakter. Nach dieser Eröffnungsphase stellte sie sich noch einmal vor, indem sie ihren schulischen und beruflichen Lebenslauf rekapitulierte. Nach einem gescheiterten Jurastudium absolvierte sie eine Ausbildung zur Textildesignerin. Allerdings war diese Ausbildung nicht staatlich anerkannt. Daher hat sie trotz zehnjähriger Berufserfahrung als Textildesignerin keine „offizielle" Ausbildung (vgl. Transkript 5-1, Abs. 24). In einer späteren Stelle des Gesprächs stellt sie ihre künstlerische Begabung seit der Kindheit als Ausgangspunkt für ihr Interesse an gestalterischen Berufen dar. In diesem Zusammenhang fühlte sie sich über die Kritik des Vaters „nicht gut genug", um diese Begabung über eine Bewerbung an einer stattlichen Hochschule zu einem Beruf zu machen; daher zunächst die Entscheidung „etwas Handfestes" wie Jura zu erlernen (vgl. Transkript 5-1, Abs. 24).

Insofern erlebt sie angesichts dieses als „Vaterkomplex" titulierten Zusammenhangs aktuell eine Genugtuung.

Im ersten Drittel des Gesprächs ist die persönliche Entwicklung und der Gewinn an fachlichem Selbstvertrauen ein wichtiges Thema. In diesem Zusammenhang erwähnt sie, in Psychotherapie zu sein – die vordergründige „Taffheit" sei ein Mechanismus, von ihrer Verletzlichkeit abzulenken (vgl. Transkript 5-1, Abs. 24). Gerade deswegen sei ihr wichtig, dass sie über die Erfolgserlebnisse im Studium ein hohes Maß an persönlichem Erfolg erlebe. Die grundsätzlichen Zusammenhänge sind: Sie erlebt die Leidenschaft, sich in einer gestalterischen Aufgabe zu verlieren, den Mut zu einer künstlerischen Äußerung zu fassen und das Projekt so lange zu bearbeiten, „bis der Knoten platzt"; um dann sehen und sagen zu können „das habe ich geschafft" (vgl. Transkript 5-1, Abs. 2). Diese Erlebnisse in den ersten beiden Semestern machen sie zu einer enthusiastischen Studierenden, die über das obligatorische Maß des Studiums hinaus über freiwillige Projekte übt; eine wesentliche Plattform sind dabei die sozialen Medien, auf denen sie diese Übungen in großem Umfang teilt und ein für sie wesentlich wichtiges Feedback erhält. In diesem Zusammenhang hat sie eine Dozentin angesprochen, ihre Semesterarbeit in das Portfolio des Studiengangs einzustellen. Sie berichtete sinngemäß: „Ja, total. Ich saß gestern hier auf der Couch und ich habe geschrien, also (deutet lautlos einen Schrei an) (...) vielleicht sind meine Arbeiten für irgendjemanden, der sich diese Seite da anschaut, genauso Inspiration, wie die Arbeiten von den Kommilitonen in den Jahrgängen über mir für mich das einfach waren. Vielleicht sagt irgendjemand mal, Wow! Stella, du kr/ – schräger Name – aber (...) geiles Portfolio. Das möchte ich auch irgendwann mal können." (Transkript 5-1, Abs. 11-13). Ersichtlich ist die hohe Wichtigkeit, die der Sichtbarkeit im Internet zugeordnet wird. Es geht ihr dabei darum, „jemanden zu erreichen" (ebd.), was im Textildesign über die Anonymität des Entwerfers nicht gegeben ist und erst die Auseinandersetzung mit einer spezifischen gestalterischen Idee und im Zusammenhang einer konkreten Person und eines individuellen Erfahrungshintergrundes ermöglicht.

Den intuitiven Entwurfsprozess erläutert sie mit einem Schlüsselerlebnis, das sie beim Bogenschießen hatte. „Man spürt mit dem Körper, wann der Pfeil treffen wird" (Transkript 5-1, Abs. 18). Diese leibliche Analogie treffe auch auf ihr Entwerfen zu. Daraus ergebe sich aber auch, dass sie als Entwerferin entsprechend dünnhäutig reagiert, wenn man ihre Entwürfe kritisiert.

Sie kontrastiert dies mit Entwürfen aus dem Textildesign, die ihr „zur Hälfte egal" (ebd.) seien und sie lediglich die triviale Dienstleistung in der Gestaltung ausführe.

In der Mitte des Gesprächs stelle ich eine Rückfrage, wie sie die Motivation zu einem doch erheblichen Arbeitsprogramm (sie arbeitet täglich am Studium 17:00 Uhr bis 1:00 Uhr nachts) erhält. Dabei führte sie die Rolle von Musik aus, über die sie ihre Stimmung beeinflussen kann. Zu diesem Zweck habe sie viele Musiksammlungen, die je nach Thema abgespielt werden – das empathische Mitsingen (v.a. Disney-Titelsongs) spielt dabei ebenfalls eine Rolle. Dabei erwähnt sie ihre synästhetische Begabung, dass sie Bezüge zwischen Gefühlen, Klängen und Farben herstelle. So klinge „D-Dur wie ein satt gegessener Mensch" (Transkript 5-1, Abs. 56). Argumentativ schließt sie die Antwort mit dem Zusammenhang, dass dieser „Selbstfindungstrip" (Transkript 5-1, Abs. 50) zwar viel Energie brauche, aber über den Spaß auch Ressourcen schafft – sie merke dies daran, dass ihr mittlerweile „fast auf Knopfdruck" (ebd.) etwas einfalle: Sie könne Entwurfsmethoden, etwa die morphologische Methode, mittlerweile direkt anwenden. Die metaphysische Kraft aus dem Symbolismus und der Mythologie inspiriere sie dabei sehr.

Die soziale Funktion der Lerngruppe führt sie ebenfalls als zentralen Aspekt dieses Studiums aus: Die Identifikation als Studierende in einer Lerngruppe habe sie zum ersten Mal in einer Präsenzveranstaltung nach dem ersten Semester verspürt. Sie schätzte dabei die „kreative Energie" (Transkript 5-1, Abs. 48) sowie die „Künstlerszene ohne Ellenbogenkultur" (ebd.) positiv ein; sie finde die „Vielfalt der Typen geil".

Nach ca. 55 Minuten verlässt sie den Raum, um zur Toilette zu gehen. Nach dieser Zäsur stockt das Gespräch und wir kommen überein, das Gespräch an dieser Stelle zu beenden.

Sie kommentiert nach Beendigung der Aufnahme, dass sie „nass geschwitzt" sei. Sie habe eine Wertschätzung für meine ruhige Art empfunden, die ihr es „leicht mache", sich zu öffnen. Insofern ist festzustellen, dass sich ihr Mitteilungsbedürfnis körperlich ausgeprägt hat. Es ist auch anzunehmen, dass dieses Studium und die damit verbundenen Erwartungen nach persönlicher Veränderung für sie ein elementares existenzielles Thema darstellt, das nicht zuletzt in enger Verbindung mit ihrer Verhaltenstherapie steht.

In der analytischen Verdichtung zeigen sich die symbolischen Parameter der Statuspassage zur Gestalterin:

- die eingeschränkte und analoge Sichtbarkeit in ihrer Vergangenheit führte zu einer nicht vollzogenen Umsetzung des Wunsches, Gestalterin zu werden
- die öffentliche und digitale Sichtbarkeit in ihrer aktuellen Lebensphase über die sozialen Medien führen zu einem veränderten Selbstkonzept

Diese Passage hat im Zentrum die bereits in der Kindheit festgestellte Ambition, die im Elternhaus nicht gefördert wurde, so dass die Informantin damals zu sich sagte „Okay, wenn das halt nicht so gut ist, dann (pustet), ja, dann mache ich vielleicht irgendwie besser nichts mit Kunst, sondern ich mache vielleicht eher Jura" (Transkript 5-1, Abs. 24). Zu dieser Aussage kommt sie in der Auseinandersetzung mit ihrem Vater, dem sie regelmäßig Zeichnungen zeigt (vgl. ebd.). Diese Sichtbarkeit ist in der bereits fast 20 Jahre zurückliegenden Vergangenheit im familiären und schulischen Rahmen eingeschränkt und analog.

Im Gegensatz zu diesen nicht bearbeiteten Kränkungen aus der Jugend steht die aktuelle Interaktion mit der Studiengruppe: „Und was sich jetzt verändert hat in dem Jahr, ist, dass ich mir denke, Alter, ja, ich bin gut. Ich bin wirklich gut. Und ich war es damals nicht in der Art, wie ich es jetzt bin (…)" (Transkript 5-1, Abs. 24). Hier erfährt sie eine Bestätigung ihrer gestalterischen Talente. Als Parameter relevant ist, dass diese symbolischen Interaktionen über digitale Medien erfolgen und systematisch gesucht werden, da die öffentliche Sichtbarkeit ihrer Werke über spezifische Anlässe wie Wettbewerbe (Transkript 5-1, Abs. 22) gesucht werden. Über die Kategorie der Sichtbarkeit modelliert sich die Statuspassage zu einem veränderten beruflichen und persönlichen Selbstbild, das die staatliche Anerkennung als manifeste Ebene und die kommunikative Interaktion im Zusammenhang der künstlerischen Produktion in den digitalen Medien als symbolische Ebene trägt. In der Bedingung der Kombination beider Ebenen entsteht als Konsequenz die Statuspassage, die intern auf der Ebene des Selbstbilds wie extern auf der Ebene des Fremdbildes kohärent wahrgenommen werden kann.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
4-3		Quellen der Inspiration	In dieser expliziten Nachfrage nach den Quellen der Inspiration wird in dieser Erzählung in keiner Weise das Studium erwähnt. Dies ist eine relevante Beobachtung, denn der Schwerpunkt der synästhetischen Wahrnehmung, des sozialen Austausches und der Inspiration durch eine systematische Suche nach externen Reizen und Sinneseindrücken lässt das nebenberufliche Studium als mögliche Quelle von Inspiration außen vor. Diese Nicht-Nennung kann so interpretiert werden, dass der Informantin der formale Abschluss in diesem zweiten Studienjahr wichtiger ist als die personale, künstlerische Veränderung im Sinne des expliziten Studienziels. Diese Ebene sieht sie auf rein privater, persönlicher Ebene und nicht als Gegenstand ihres Studiums.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
3-2		Gesprächsbeobachtungen 3-2	Gesprächsbeobachtungen 3-2 (C. H.), zweites Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 26. März 2018, 15.15 Uhr bis 16.16 Uhr Aufgezeichnet nach handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs „(...) Dieses Semester bin ich etwas hinten dran, da ich etwas mein verspätetes Studentenleben genieße und bitte daher um etwas Verständnis, wenn meine Mitarbeit etwas zu wünschen übrig lässt. Eine Fortsetzung strebe ich im kommenden Semester wieder an." Informant 3 in einer Mail vom 5. März 2018. Im Vergleich zum ersten Gespräch hat sich in der Studienorganisation erheblich verändert. Dies ist auf die geplante Umstellung der Arbeitszeit von Vollzeit auf Teilzeitarbeit (20 Stunden) zurückzuführen. Dies wird auch in der oben zitierten Ankündigung deutlich und bestätigt sich auch im Gespräch selbst: Informant 3 ist selbstbewusst. Er gibt sich studentisch-locker. Es wird deutlich, dass die Abgrenzung zwischen seinem neuen studentischen Leben und dem eigentlichen Studium unscharf geworden ist. So kann er zu den eigentlichen Projekten wenig Auskunft geben, da er keine konkreten Arbeitsschritte in den einzelnen Projekten unternommen hat. Gleichwohl wird deutlich, dass er weiterhin ein hoch reflektiertes Verhältnis zu seiner eigenen Studienentscheidung pflegt (vgl. Transkript 3-2, Abs. 10). Erkenntlich ist es darin, dass die Entscheidungen der Arbeitszeitreduzierung aus dem therapeutischen Kontext heraus begründet werden (vgl. Transkript 3-2, Abs. 56) und er dabei vermutlich typische Formulierungen benutzt: „Ich handle selbstverantwortlich" (ebd.), „ich lasse mich nicht fremdbestimmen" (Transkript 3-2, Abs. 98) oder „ich bin nur meinem eigenen Anspruch verpflichtet" (Transkript 3-2, Abs. 56). Diese Entwicklungen sind auf ein größeres lebensweltliches Projekt ausgerichtet, in dem das Studium und der Berufswechsel nur ein Teil darstellen. Es wird deutlich, dass Informant 3 insgesamt einen Wechsel des Umfelds, des Berufs und der inneren Einstellung beabsichtigt.

Für die Studienorganisation wird deutlich, dass er die Isolation des Fernstudiums im zweiten Studienjahr stärker wahrnimmt (vgl. Transkript 3-2, Abs. 16). Dieser Zusammenhang ist für ihn (vgl. Transkript 3-2, Abs. 70) auch von gestalterischer Bewandtnis, denn diese Distanzierung ermöglicht ihm eine Entwicklung seiner eigenen Wahrnehmungsfähigkeit. Hier hilft der Umstand, dass er durch weniger Impulse aus der Studiengruppe „nicht jedem Input nachgeben muss" (vgl. Transkript 3-2, Abs. 78) und so seine gestalterische Entwicklung autonom ohne „die Meinung Dritter oder Glaubenssätze" (vgl. ebd.) verfolgen kann.

Diese Veränderung der Beziehung zur Lerngruppe bemerkt er daran, dass die medientechnischen Limitierungen der Gruppenchats nun nicht mehr ausreichen, um eine für ihn anschlussfähige (vgl. Transkript 3-2, Abs. 16) Kommunikation zu etablieren. Dies stimmt mit der Taktik überein, sich von dem Geschehen im Studium zu distanzieren und eigene, selbstbestimmte Entwicklungen zu verfolgen. So schildert er neue Sozialkontakte, die er aufgrund seiner Teilzeitarbeit beginnen und pflegen kann. Es wird deutlich, dass er von diesen neuen sozialen Kontakten eine Bestätigung seiner neuen Rolle als Grafik-Designstudent erfährt. Dies sei seiner künstlerischen Selbstständigkeit möglicherweise in Zukunft dienlich (vgl. Transkript 3-2, Abs. 12). Im Gespräch wird es an mehreren Stellen deutlich, dass er keine Befürchtungen hat, im Studium etwas zu verpassen, denn er könne das Studium wenn nötig kostenfrei um 4 Semester verlängern (vgl. Transkript 3-2, Abs. 58). Obgleich er dem Studium momentan wenig Raum einräumt, vertraut er auf sein Unterbewusstsein, das die künstlerische Entwicklung geradezu autonom verfolge (vgl. Transkript 3-2, Abs. 20). Dabei betont er, gerade seinen eigenen Rhythmus in dieser gestalterischen Entwicklung zu finden (vgl. Transkript 3-2, Abs. 24).

Ich frage nach, wie er in dieser Art der Lebensgestaltung Ideen generiert und seine qualitative gestalterische Entwicklung verfolgt (vgl. Transkript 3-2, Abs. 26, 78). Es wird deutlich, dass er die Strategie verfolgt, aus sich heraus seine eigene künstlerische Wahrnehmung zu schärfen. Dabei nimmt er in Kauf, Termine im Studium zu verpassen, weil er nach seinem eigenen Rhythmus arbeiten will und muss. Ich provoziere weiter: Ich gebe zu bedenken, dass die Ideen nicht immer dann kommen, wenn die Semesterabgabe ist.

Trotzig antwortet er: „Dann geschieht nichts! Dann lebe ich weiter!" (vgl. Transkript 3-2, Abs. 52).

In dieser Exploration wird deutlich, wie sehr das therapeutische Programm, „innere und äußere Kritiker zum Schweigen zu bringen" (vgl. Transkript 3-2, Abs. 32) in der konkreten Lebensgestaltung wirkt. Er selbst formuliert, dass eine solcherlei Planung eine Erwartung hervorruft, die ihrerseits Enttäuschung vorprogrammiert (vgl. ebd.). Im Anschluss daran konkretisiert er eine Taktik, dass er in der Zukunft sein Studium in einer optimistischen und gelassenen Grundhaltung in kleinen Schritten (vgl. Transkript 3-2, Abs. 66) absolviert. Darin besteht sein eigentliches Ziel, sich aus dem als falsch herausgestellten beruflichen Sicherheitsdenken eine professionelle Zuversicht zu entwickeln; dazu ist es notwendig, verhaltenstherapeutische Techniken anzuwenden.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
3-1		Beobachtungen und Zusammenfassung der Erzählung	Informant 3 (C.H.), erstes Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 21. August 2017, 13.55 Uhr bis 15:10 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs Die offiziell diagnostizierte psychologische Diagnose Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom ist aus der Therapie heraus Anlass für die Neuorientierung und damit eigentlicher Beweggrund zum Studium. Diese Diagnose ist auf den Erzählimpuls hin der erste Aufhänger für das Gespräch. Er beschreibt, dass er als Betroffener „viele Ziele, auch sehr hochgesteckte habe, jedoch oft nicht weiß, wie er diese Ziele umsetzen kann". Mit dieser Disposition hängt zusammen, dass für ihn seine aktuelle Arbeit im öffentlichen Dienst besonders langweilig sei. Gleichzeitig habe diese Disposition die Eigenschaft, dass er sich in kreativer Arbeit regelrecht verlieren und dort einen „Flow" erleben kann. In diesem Zusammenhang erwähnte er in Minute 50 des Gesprächs, dass sein eigener Anspruch „perfektionistisch" sei. Aktuell, in seinem ersten Studienjahr habe er „mit 30 alles hingeschmissen und ging wieder in die Uni". In diesem Entschluss nahm er sein Interesse an der Kunst sowie an der technischen Mediengestaltung wieder auf. Diese Neigung konnte er mit seinem aktuell im 8. Berufsjahr ausgeübten Beruf als Hörgeräteakustiker nicht verwirklichen. Zwar formulierte er dieses Interesse in seinem Elternhaus, wurde jedoch in diesem Talent nicht unterstützt und sollte stattdessen „etwas Anständiges lernen". Er gibt wider, dass künstlerische Berufe in diesem Umfeld keine große Wertschätzung erfahren haben; gleichwohl hatten seine Freunde sein Talent erkannt und bestärken nun seinen aktuellen Wunsch nach einer Neuorientierung. Der Verweis auf die fundamentale Wichtigkeit der Erwerbstätigkeit zieht sich im ersten Drittel des Gespräches weiter hin – er bettet diese Überlegung ein, indem er aus diesem Grund „nur" nebenberuflich studieren könne, da er weiterhin im öffentlichen Dienst tätig sein müsse, um seinen Lebensunterhalt zu sichern. Daher ist er von staatlichen Hochschulen ausgeschlossen. Ab Minute 10 begründet er recht umfassend, warum die staatliche Anerkennung des Abschlusses wichtiger sei. Durch die Anerkennung sei diese Ausbildung symbolisch wertvoller als eine auf die reine Kompetenz abzielende Fortbildung, wie sie etwa reine „Online-Kurse" oder private Fernschulen anbieten. Diesen Zusammenhang führt er noch weiter aus, da diese staatliche Zertifizierung eine aus seiner Sicht prinzipielle Qualität sicherstelle. Diese Qualität konnte er selbst als Interessent in den Abschlussarbeiten verwirklicht sehen. Aus diesem Grund habe er sich letzten Endes für das virtuelle Grafik-Design Studium entschieden. In Minute 14 bis zu einer längeren Pause in Minute 23 führt er aus, wie er die Entscheidung für sinnvoll hält und welche Veränderungen er in seinem Leben aufgrund dieser Einschätzung vorgenommen hat. Ausschlaggebend war die Erfahrung, dass die Kommilitonen sein Talent ebenfalls erkennen und ihn bestärkten, trotz den Einschränkungen (für ihn sind das a. Diagnose ADS sowie b. die ihn belastende Vollzeittätigkeit) das Studium fortzuführen. Um dem zeitlichen Dilemma zu entgehen, hat er seit circa der Hälfte des ersten Studienjahres beschlossen, seine berufliche Tätigkeit zu reduzieren. In diesem Zusammenhang führt er die „Zwickmühlen" aus, die er im Kreise seiner Freunde, dem Beruf und dem Studium auszuhalten hatte und nun die Lösung darin gefunden hat, seine Arbeitszeit und damit sein Einkommen einzuschränken. Dadurch gewinne er Zeit für das Studium. Auch wenn das Studium länger dauere, könne er „immer noch um vier Semester verlängern – das müsse ihn nicht stressen, denn es wäre ja dadurch nicht teurer". Nach einer längeren Bedenkzeit in Minute 25 erzählt er von einer Krise, die er im ersten Drittel des ersten Studienjahrs erlebt habe: Durch eine Fehleinschätzung seiner Kraft und seiner Selbstorganisation habe er „Balance verloren". Diese Krise war insofern sehr wichtig, weil seine Kommilitonen ihm über diese virtuelle Verbindung geholfen haben, seine Projekte dennoch zu einem guten Ende zu bringen. An dieses Erlebnis knüpft er die Überzeugung an, dass es einen „echten Klassenverband gäbe, dem er sich nahe fühle". Er führt diesen Gedanken fort, indem er darin eine Kompetenz sieht: In einer möglichen Zukunft der Branche, in der durch Digitalisierung „alles näher zusammenkommt" ist diese technologische Perspektive ein wesentlicher Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit. Denn diese Gemeinschaft könne über die Entfernung und eine virtuelle Verbindung eine kreative Gemeinschaft bilden: Man arbeitet „aus der Distanz von zu Hause aus", „man ist mobil und global verstreut", „habe keinen Weg zur Arbeit und kein klassisches Atelier". In einer späteren Passage führt er aus, dass er selbst in seinem privaten Umfeld viel bessere Arbeitsbedingungen sieht, um kreativ zu arbeiten.

In Minute 33 stelle ich eine Rückfrage, weil der Begriff der Nähe so oft fällt. Auf die Frage hin „wie entsteht Nähe" benennt CH die Gleichzeitigkeit der virtuellen Vorlesung als Analogie zum realen Leben. Er fügt jedoch hinzu, dass „die soziale Relevanz" ausschlaggebendes Merkmal für diese Nähe sei. Dann sei „das Feedback echt und erzeugt Wertschätzung"; dann sei für ihn sicher, dass „etwas von Wert entstanden sei" und „er selbst damit nicht wertlos sein kann."

In Minute 37 führt CH einige grundsätzliche Überlegungen zu seiner aktuellen Lebensphase an. Er hält das begonnene Studium für einen „guten Einstieg, um sein Leben zu verändern, denn es sei nie zu spät zu studieren". Er habe deshalb seine Arbeitszeit reduziert, um sich die zeitliche Freiheit und damit die „Grundlage für Ideen" zu schaffen. Als Schlüsselerlebnis nennt er seinen Urlaub in Israel, in dem er sich systematisch um Kalligraphie bemüht habe, da Typografie „ja schließlich auch ein Fach im Studium sei". Über diese Beschäftigung wurden ihm ästhetische wie kulturtheoretische Verbindungen von Gestaltung und deren kulturelle Kontexte klar. Diese Freiräume zu schaffen sei daher wichtig, um diese Qualität der Erkenntnis möglich zu machen. Wenn ihm dies gelingt, „kann er sein Interesse verwirklichen und eine Welt öffnet sich ihm; dann fühle er sich der Welt und der Kultur der Menschheit über Ästhetik verbunden". Daran knüpft er an, dass er an dieser Kultur über seine Arbeit als Grafikdesigner mitwirken wolle. In dieser Sequenz wird deutlich, wie in dieser Schlüsselerfahrung eine Verbindung von privatem Erleben und fachlicher Beschäftigung eintritt (vgl. Rittelmeyer 2016), obwohl diese im Kontext seines Urlaubes nicht bewusst angestrebt war.

In Minute 53 deutete er mit „habe ich alle Fragen beantwortet?" die Schlussphase des Gesprächs an. Nach dem Beenden der Aufnahme thematisierte er die spirituelle Dimension von Gestaltung (und machte eine Abgrenzung zu religiösen Erfahrungen), die in dieser Neugierde auf die Welt für ihn enthalten sind. Er bezog diese Ahnungen auf die Querbezüge aus seiner fachlichen Beschäftigung mit den Studienheften und den kalligraphischen Übungen in seinem Urlaub. Er finde schön, „Dinge neu zu sehen".

Nach dem Ende der Aufnahme wurde er zunehmend lockerer und betonte mehrmals, wie sehr ihn meine methodisch begründete Zurückhaltung irritiert habe. In diesem Gespräch fallen lange Pausen als ein generelles nebensprachliches Phänomen auf. Diese kontrastieren sich mit Passagen, die sehr schnell gesprochen werden, aber erst nach einer gewissen Zeitdauer des Überlegens.

- Das kann darauf hinweisen, dass der Proband seine Worte sehr bewusst wählt. Einerseits, weil er sich einem akademischen Habitus auch angleichen will, weil er weiß, dass es sich um eine Forschung dreht. Er sieht eine Problematik darin, die „richtige" Antwort zu geben - dass es als „Prüfungssituation" wahrgenommen wird.
- Eine weitere Erklärung für diese bis zu 10 Sekunden dauernden Pausen ist eine Bedenkzeit, in der er sich in die jeweils thematisierte Situation hineinversetzt. Wenn ihm dies gelungen ist, sich mental in die Situation hineinzuversetzen, erhöht sich die Sprechgeschwindigkeit zusehend und wird flüssig. Er spricht dann konkret in Bildern und benutzt viele Ausdrücke des Be- und Empfindens, so dass er dann aus dieser deutlichen Ich-Perspektive spricht. Gleichzeitig schildert er dies mit einer höheren Sprechgeschwindigkeit, was darauf hinweist, dass er sich mental hineinversetzen konnte. Er braucht aber diese Zeit, um ein Hineinversetzen in eine spezifische Situation zu gewährleisten.

Die Entscheidung „(...) mit 30 nochmal alles hinzuschmeißen und die Institution Universität aufzusuchen" (Transkript 3-1, Abs. 2 / Min. 5) wird in der vorherigen Passage begründet mit einer biografischen Notwendigkeit: Aus einer Psychotherapie heraus müsse er sein Leben ändern, damit er aus „langweiligen, unangenehmen Tätigkeiten" (Transkript 3-1, Abs. 2 / Min. 4) seines Berufes in eine kreative Tätigkeit kommen kann. Es ist eine therapeutisch fundierte Begründung dafür, dass er eben aus diesem Budget der offiziellen Arbeitszeit sein Zeitbudget für das Studium herausnimmt.

Der Informant 3 führt aus, dass ihn das erste Studienjahr an Grenzen gebracht hat (vgl. Transkript 3-1, Abs. 10 / Min. 5): Diese Grenzen bezeichnet er selbst mit dem In-Vivo Code „Zwickmühle". Diese Zwickmühlen bestehen darin, dass er Grenzen erreicht, die er vorher nicht wahrgenommen hat:

- Grenzen seiner Energie, die er nach 8 Stunden Arbeit für ein Studium nicht mehr habe.
- Grenzen durch das soziale Umfeld: Wenn er nach der Vollzeitarbeit Zeit in sein Studium investiert, fehle ihm die Kraft für die sozialen Kontakte. Auch dort gerate er in eine Zwickmühle, weil er dort kritisiert wird.

Die Konsequenz, sich aus diesen „Zwickmühlen" zu befreien, ist die Arbeitszeit zu reduzieren, um ein Zeitbudget zu schaffen für das Studium.

Der Informant äußert eine territoriale Konzeption (vgl. Transkript 3-1, Absatz 22 / Min. 30 in der er die thematische Widmung der einzelnen Orte (Arbeitsplatz, Atelier, Agentur) als eine für ihn in einer Auflösung begriffene Ordnung. Die organisatorisch notwendige territoriale Umwidmung ist sein eigenaktiver Eingriff. Er muss als Arbeitender sowie als lernender Orte einer bestimmten Tätigkeit neu widmen. In der Konsequenz gibt es diese traditionelle territoriale Definition der Orte nicht mehr. Er führt in einer folgenden Passage (vgl. ebd.) aus, dass er zu Hause gute Bedingungen für seine schöpferische Arbeit im Studium vorfindet: Dies deutet darauf hin, dass er durch seine Umwidmungstaktik von Zeit und Ort in der Lage ist, dieses Erfolgskriterium von virtuellem Lernen und Arbeiten zu erfüllen, indem er selbst die Entscheidung trifft, wann und wo er welche Tätigkeit verbindet. Sein Studium vollzieht sich nicht auf traditionalem, symbolischem Territorium wie zum Beispiel einer Kunstakademie oder einer Werbeagentur etc. Diese territoriale und symbolische Umwidmung stellt sich für ihn als soziale Interaktion (vgl. Transkript 3-1, Abs. 22 / Min. 33) dar, die sich um die beteiligten Personen und um die entstandene Gestaltung dreht. Diese Auseinandersetzung zu diesen Werken schafft eine Verbindung, die persönlicher Natur ist: Weil man über diese gestalterischen Arbeiten persönlich und individuell erkannt wird. Dieses Erkennen schafft die Nähe einer virtuellen Gemeinschaft, die sich dann für ihn „echt" anfühlt: ,,Und dadurch fühlt sich das dann wieder echt an und weil dieses Feedback, diese Rückmeldung durch die anderen dann eben echt ist." (Transkript 3-1, Abs. 22 / Min. 33).

Die Entscheidung, die Arbeitszeit zu reduzieren, ist die Vorbedingung für Freiraum und damit für Kreativität (Transkript 3-1, Abs. 22 / Min. 36). Der Wirkungszusammenhang ist die berufliche Verringerung von Stress und Leistungsdruck zugunsten von Studienzeit und kreativer Arbeit (vgl. ebd.). Da er beide Budgets für begrenzt hält, muss er dieses Opfer bringen, um diese Zeiträume zu schaffen, die dann wiederum das Studium erst ermöglichen. Der reduzierte Leistungsdruck gibt kreatives Potenzial frei: Dieses Zeit- und Energiebudget verschiebt er zugunsten seines Studiums.

Konzeptionell relevant ist die Einschätzung, dass das nebenberufliche Studium durch das eigenmächtige Schaffen von Zeiträumen möglich gemacht wird. Diesem Schaffen geht eine mentale Definition von Zeit und Raum, hier in Form von Budgets voraus. In der gleichen Passage belegt Informant 3 dieses mentale Konstrukt auf der Fallebene:

In der Episode seines Urlaubes erlebt er freiwerdende Zeit als Wahrnehmungs- und Energiekontingent als das Fundament der Bedingungen, das ein ungerichtetes Interesse möglich macht für verwandte Teilbereiche, hier die hebräische Kalligraphie (vgl. ebd.). Dieses Erlebnis ist relevant, weil die kreative Persönlichkeit, die er anstrebt zu entwickeln, darin ihre Grundbedingung für ihre eigene Entwicklung findet. Ohne explizite Ausführung nennt er darin eine Vorbedingung für persönliche Entwicklung: Weil er Interessegeleitet Themen, Aufgaben und Materialien findet, die er in seine persönliche Entwicklung als Gestalter integrieren kann. Als Repertoire beispielsweise führt er die kalligraphische Auseinandersetzung mit dem Hebräischen an. Diese geht über das typografische Curriculum hinaus, ist aber doch damit verwandt, weil das Schreibgerät der Breitfeder das Gleiche ist. Damit hat er eine eigenaktive Erweiterung des Studienstoffes vorgenommen mit dem Ziel, sein gestalterisches Potenzial zu entwickeln.

2-5	2	Zeitverteilen innerhalb von Kontingenten	Die bildhafte Vorstellung „Wie bekomme ich alles unter einen Hut" wiederholt sich bei bislang allen Informanten. Insbesondere bei Studierenden in höheren Semestern (Informant 2, Gespräch 5, im dritten Studienjahr) wird diese Vorstellung in eine technische Vorstellung von Zeitkontingenten formuliert, die zwischen den Dimensionen Erwerbstätigkeit, Familie und Studium aufgeteilt werden. In diesem Passus (Absatz 2) wird dies explizit formuliert, dass das Kontingent des Studiums auch offiziell von der Dimension Familie und Freizeit abgezogen wird. Dieses Modell bezieht sich auf eine Infografik, die ich selbst 2013 erstellte. Von daher ist diese Idee aus einem Sekundärkontext entnommen. Diese eigenmächtige Kompetenz, Zeitkontingente (Nicht im Mikrokontext einer Woche, sondern im Makrokontext eines Studienjahrs) zwischen Studium und Familie mit einer gewissen Sicherheit zu verschieben, wird im Absatz 6 deutlich: „Aber man wird pragmatischer und beschränkt sich auf den nötigen Aufwand und hebt sich die Kräfte sozusagen auf für das große Crescendo Finale, wenn dann irgendwie die Bachelorarbeit ansteht, und, ja, so unter diesem Slot läuft das Studium bei mir gerade so ein bisschen."
2-4	1	Wohlwollender Informant	Der Informant bestätigt die Reflexion über den initialen Auftrag, der im Vorfeld der Aufnahme gegeben wurde.

2-4	1	Die Schilderung bezieht Semester 1-5 im Bachelor	Eine Konkretisierung, die Erzählung auf einen bestimmten zeitlichen Bereich zu beziehen. Es wird deutlich, dass der Informant sich um eine spezifische Auskunft bemüht.
2-4	1	Erwartungen zum Studium im Sinne einer formalen Qualifikation	In der Formulierung „unerfüllter Wunsch" ist ablesbar, dass dieser auf das Studienangebot projiziert wird und gleichzeitig angenommen wurde, dass sich dieser persönliche und implizite Wunsch in der Wahl der Hochschule realisieren lässt. Daran lässt der Informant in diesem Gespräch keine Zweifel, dass dies möglich ist.
2-4	1	Memo 5	Diese Betonung ist insofern relevant, als dass der Informant im Rollstuhl sitzt und diese Voraussetzung einige klassische und traditionelle Studienformen ausschließt, was der Informant weiter unten noch weiter ausführen wird. Insofern sind die Voraussetzungen ein Zusammenwirken des formalen Qualifizierungswunsches, des impliziten Wunsches an die persönliche, „berufliche" Entwicklung sowie eine Abwägung logistischer Zusammenhänge.
2-4	1	Auffällige Benutzung emotionaler Begriffe	Die Formulierung dieser Gefühle mit den sprachlichen Symbolen „liebäugeln" und „Sehnsucht" deutet auf einen intensiven persönlichen sowie impliziten Wunsch hin. In dieser Entscheidung spielt der formale Qualifizierungswunsch keine Rolle mehr.

2-4	1	Das Studium zwischen Emotion und Kalkül	Das Spannungsfeld der Entscheidung modelliert der Informant zwischen expliziter Ebene mit der Konnotation des sprachlichen Symbols „Vernunft" und der oben genannten „Sehnsucht".
2-4	1	Intensive symbolische Bedeutung des 'Studiums'	Die häufige Wiederholung und Betonung des Wortes „Studium" ist auffällig und deutet darauf hin, dass es aus einer komplexen und intensiven Überlegung stammt.
2-4	1	Hürden in der Vorphase	Hier macht der Informant eine klare Referenz zur gesellschaftlichen Norm eines Studiums – aus „Vernunftsgründen" ist er „eigentlich" schon zu alt für ein Studium und es ist „eigentlich" zu spät für diese Entscheidung. Hier wird auch deutlich, dass die Argumentation in der Vorphase der Entscheidung gegen die traditionelle Argumentation (Abitur, dann Präsenzstudium) steht – so wird es deutlich vom klassischen Prinzip abgegrenzt.
2-4	1	Gesellschaftliche Normen der Bildungsbiografie	Das Thema „Alter beim Studienbeginn" ist ein konkretes Faktum, das der Informant an der gesellschaftlichen Norm misst.

2-4	1	Ambivalente Haltungen zum untraditionellen Studienstart	Mit dem Hinweis auf das „nicht mehr passende Alter beim Studienbeginn" wird die Ambivalenz beschrieben, die zu einem untraditionellen Studienmodell des nebenberuflichen, virtuellen Studiums führte. Dies wird im Vorfeld der Entscheidung als Spannung erfahren, da es von der klassischen Vorstellung der akademischen Laufbahn abweicht.
2-4	1	„Eigentlich schon zu alt für das Studium"	Beschreibung des Zustands bei Beginn des Studiums: „Eigentlich schon zu alt für das Studium".
2-4	1	Impliziter Wunsch zur gestalterischen Entwicklung	Hier wird ein „geheimer" Wunsch geäußert, der die Zeit zwischen Schulausbildung und der Entscheidung zum Studium begleitet hat: Die Vorstellung, dass die berufliche Tätigkeit bzw. Erwerbstätigkeit nur temporär ist und gerade im zweiten Schritt durch das Studium fortgeführt werden wird. Allerdings wird dieser Wunsch offenbar in dieser Phase nicht explizit mitgeteilt.
2-4	1	Formales Selbstkonzept	Der Informant äußert die Überzeugung, dass zur beruflichen Rolle des Grafik-Designers der akademische Abschluss gehört. Diese gesellschaftliche Überzeugung findet sich in der Schilderung, dass der „triviale" Mediengestalter kein vollwertiger Grafik-Designer sei. Dies wird allerdings aus der Perspektive des Selbstkonzeptes argumentiert und weniger aus der Perspektive des Qualifizierungsbedarfs auf dem Arbeitsmarkt.

2-4	1	Subjektive Veränderungen	Auf Ebene der Reflexion und der Sprache stellt der Informant konkrete Veränderungen in seinem Habitus fest, die er in diesem Punkt auf sein Selbstkonzept bezieht, weil er erst danach auf einen berufspraktischen Bezug zu sprechen kommt.
2-4	1	Abgrenzung Autodidaktik	Die Tatsache, dass im Fernstudium der überwiegende Teil aus Selbststudium besteht, wird hier und auch in keiner weiteren Stelle thematisiert. Vielmehr wird darauf hingewiesen, wie sehr der gestalterische Habitus sich bislang verändert habe.
2-4	1	Subjektive Habituserweiterung	In dieser Äußerung wird relativ offen, aber sehr konkret darauf hingewiesen, wie sehr das virtuelle Studium den Habitus erweitert und damit verändert hat. In der Äußerung „was für mich nicht nur Beruf, sondern ein Stück weit Berufung ist" wird dies plakativ zum Ausdruck gebracht.
2-4	1	Bezug Studium zur Freiberuflichkeit	In dieser doch deutlich langen Pause kann die Schwierigkeit gesehen werden, diesen Bezug der beiden Systeme kohärent herzustellen.

2-4	1	Selbstlernen erzeugt Unsicherheiten	Der Informant stellt eine Parallelität der Erfahrungsprozesse in der beruflichen Tätigkeit zwischen schulischer Berufsausbildung und dem Selbstlernen im Kontext der beruflichen Tätigkeit her. Allerdings ist dieser latent von Unsicherheit begleitet, inwiefern dieses meist medientechnische Wissen tatsächlich im Selbstkonzept wirksam werden kann und ob es ein allgemein anerkannter Wissensbestand ist. Aus diesem Dilemma hilft ihm der formale Rahmen des Studiums, der das autodidaktische Lernen sehr scharf abgrenzt und zu einem auch allgemein anerkannten Wert macht. Erst in diesem Rahmen ist es für den Informanten zulässig, eine Veränderung im Habitus in Richtung dessen zu benennen, was er als seine Zielvorgabe der „Gestalterpersönlichkeit" nennt. In diesem Kontext ist für ihn die Zuschreibung eines allgemein anerkannten Wertes wichtig, da diese Habitusveränderung in einem offiziellen akademischen Rahmen erworben wurde.
2-4	1	Entwicklung eigener Arbeitstechniken	Der Informant aktiviert seine schulischen Vorerfahrungen zur Einordnung des erlebten Studienrahmens: Der Informant ordnet die Projektaufgabe in Abgrenzung einer „Schulaufgabe" ein, da die Studierenden sich ihr Thema selbst suchen mussten. Voraussetzung war, dass die Arbeit eine reale Fundierung haben muss und als Partnerarbeit organisiert werden soll. In der Projektarbeit im 5. und 6. Semester des Bachelor-Programmes sind die Teilnehmer über eine Partnerarbeit mit einer hohen und komplexen Anforderung an die Selbstorganisation konfrontiert. Von dieser Aufgabenstellung berichtet der Informant aus der Innenperspektive: Dass einige anfängliche Hypothesen zur Arbeitsorganisation mit einem sehr konkreten Verweis auf die Vorstellungen von einem realen Atelier („mit Post-its an den Wänden") sich im Verlauf des Projektes verändert haben und sich die Erkenntnis einstellt, dass es mit weit weniger traditionellen Mitteln gelingt, die Anforderungen des Projektes zu erfüllen. Dazu ist aber notwendig, sich vergleichsweise komplex auszutauschen, was im letzten Drittel des Studiums nennenswert intensiv wahrgenommen wird.

2-4	1	Studienorganisation im familiären Spannungsfeld	Soziale Relativierung und Nivellierung der Gruppenprozesse zugunsten gemeinsamer innerfachlicher Bedeutungen in Verbindung mit der Integration des familiären Umfelds in eine aufwändige, physische Logistik. Es wird deutlich, wie stark der Informant die familiären, sozialen und damit ästhetischen Hintergründe differenziert. Es ist sehr anzunehmen, dass diese beiden Personen sich in einer realen, physischen Situation nicht gefunden hätten; das verbindende Element der beiden ist eine überdurchschnittliche grafische Begabung, die anderen Ebenen sind äußerst verschieden, was sich im realen Treffen zum Kennenlernen herausgestellt hat.
2-4	1	Aktives Einwirken in Lernbeziehungen	Aktives Verhalten in der Strukturierung der Sozialstruktur innerhalb der Partnerarbeit mit der Rekursion auf nichtvirtuelle soziale Vorerfahrungen: Offensichtlich hat man sich dann doch gefunden: „Man ist sich nicht komplett fremd". Mehr noch: Über die Arbeit am Projekt stellte sich eine gewisse Respektbeziehung über das gegenseitige Angewiesensein ein: „Auf der arbeitstechnischen Ebene kommt es mir so vor, als würde man sich einmal im Monat sehen". Hier wird ein Rückgriff auf die Metapher klassischer Projektarbeit mit Präsenz vorgenommen. Der Informant erinnert sich an seine skeptische Haltung zu Beginn des Studiums (das Gespräch findet im fünften Semester statt), wo es um identische Vorbehalte geht, wie eine wohl intensive gestalterische Arbeitsatmosphäre im virtuellen Kontext entstehen kann. Das Referenzmodell des Informanten ist ein berufsbildendes „Berufskolleg" sowie die sich daran anschließende berufliche Tätigkeit in der Kommunikationsabteilung eines Industriebetriebs.

2-4

Fallzusammenfassung

Entlang der Forschungsfrage „Welche internen, externen und personalen Einflussfaktoren auf die Kompetenzentwicklung gibt es in der virtuellen Designlehre" fasse ich die Erzählung und deren Kodierungen zusammen. Informant T.H. stellt einen engen Bezug seiner bildungsbiografischen Sequenz der schulischen Berufsausbildung, seiner danach folgenden fünfjährigen beruflichen Tätigkeit sowie der angestrebten formalen Hochschulqualifikation her.

„Und es war aber für mich immer wieder so ein Punkt, der mich nicht losgelassen hat und der mich auch durch die ersten Jahre in meiner Berufstätigkeit irgendwie begleitet hat." (Absatz 1, Unterstreichungen sind Betonungen T.H.).

Dieser Bezug ist für den Informanten emotional und symbolisch konnotiert. Die Formulierung dieser Gefühle mit den sprachlichen Symbolen „liebäugeln" und „Sehnsucht" deutet auf einen intensiven persönlichen sowie impliziten Wunsch hin. In dieser Entscheidung spielt der formale Qualifizierungswunsch keine Rolle mehr. Das Spannungsfeld der Entscheidung modelliert der Informant zwischen expliziter Ebene mit der Konnotation des sprachlichen Symbols „Vernunft" und der bereits oben genannten „Sehnsucht".

Diese Konstellation hat ihr Gegengewicht in den gesellschaftlichen Normen des vermuteten „normalen" Studienstarts nach dem Abitur mit circa 20 Jahren: „Als dann nach (.), ja, knapp (…) vier, viereinhalb Jahren, in denen ich als Grafiker gearbeitet hab mit meiner Berufsausbildung (.), hab ich gemerkt, dass dieser Schmerz, war es dann schon fast in dem Moment, dass der immer stärker wird, dass ich unbedingt dieses Studium machen will. Dass ich es machen will für mich." (Absatz 1, Punkte sind Sprechpausen T.H.).

Der Informant macht eine klare Referenz zur gesellschaftlichen Norm eines Studiums – aus „Vernunftsgründen" ist er „eigentlich" schon zu alt für ein Studium und es ist „eigentlich" zu spät für diese Entscheidung. Hier wird auch deutlich, dass die Argumentation in der Vorphase der Entscheidung gegen die traditionelle Argumentation (Abitur, dann Präsenzstudium) steht – so wird es deutlich von der traditionellen Bildungsbiografie abgegrenzt.

Mit dem Hinweis auf das „nicht mehr passende Alter beim Studienbeginn" wird die Ambivalenz beschrieben, die zu einem untraditionellen Studienmodell des nebenberuflichen, virtuellen Studiums führte. Dies wird im Vorfeld der Entscheidung als Spannung erfahren, da es von der klassischen Vorstellung der akademischen Laufbahn abweicht. Der Informant äußert die Überzeugung, dass zur beruflichen Rolle des Grafik-Designers der akademische Abschluss gehört.

Diese gesellschaftliche Überzeugung findet sich in der Schilderung, dass der „triviale" Mediengestalter kein vollwertiger Grafik-Designer ist. Dies wird allerdings aus der Perspektive des Selbstkonzeptes argumentiert und weniger aus der Perspektive des Qualifizierungsbedarfs auf dem Arbeitsmarkt. Dieser Gedanke wird weiter eingebettet: Einerseits durch die Vorstellung und das Selbstkonzept als formal qualifizierter Gestalter und andererseits des manifesten Veränderungswunsches, das vorwiegend medientechnisch wahrgenommene Repertoire des Mediengestalters über konzeptionelle Kompetenzen erweitern zu wollen. Dabei lässt sich TH auf ein umfassendes Lernprogramm ein, ohne direkt benennen zu können, welche Ergebnisse es produzieren wird. Er stellte jedoch fest, dass das Selbstkonzept über das o.g. medientechnische Profil dem zu bildenden Selbstkonzepts des „qualifizierten Designers" weicht: „und so hab ich mich damals als Gestalter (.) auch definiert, bevor ich das Studium begonnen hab' (..), dass mir die technische, die handwerkliche Seite ganz wichtig war (…) aber (.) diese Credibility, die man dadurch kriegt, dass man das in einem Studium gemacht hat, die (.) die bleibt tatsächlich (.) bleibt einem ja dann weg.." (Absatz 1).

In einer ausführlichen Episode am Fall eines Projektseminars reflektiert der Informant eine Entwicklung, in der die Synthese sozialer und fachlicher Aspekte eine lebensweltliche Wirklichkeit eines virtuellen Studiums manifestieren. Der Informant ordnet die Projektaufgabe in Abgrenzung einer „Schulaufgabe" ein, da die Studierenden sich ihr Thema selbst suchen mussten. Voraussetzung war, dass die Arbeit eine reale Fundierung haben muss und als Partnerarbeit organisiert werden soll.

In der Projektarbeit im 5. und 6. Semester des Bachelor-Programmes sind die Teilnehmer über eine Partnerarbeit mit einer hohen und komplexen Anforderung an die Selbstorganisation konfrontiert. Von dieser Aufgabenstellung berichtet der Informant aus Innenperspektive: Dass einige anfängliche Hypothesen zur Arbeitsorganisation mit einem sehr konkreten Verweis auf die Vorstellungen von einem realen Atelier „so mit Post-its an den Wänden" (Absatz 1) sich im Verlauf des Projektes verändert haben und sich die Erkenntnis einstellt, dass es mit weit weniger traditionellen Mitteln gelingt, die Anforderungen des Projektes zu erfüllen. Dazu ist aber notwendig, sich vergleichsweise komplex auszutauschen, was im letzten Drittel des Studiums nennenswert intensiv wahrgenommen wird.

In diesem narrativen Interview fällt auf, dass Studium und Erwerbstätigkeit über eine deutlich geäußerte Emotionalität begleitet wird. Das betrifft den langen Vorlauf bis zur Entscheidung des Studiums sowie auch die Lernprozesse im Studium selbst, die der Informant aus diesem intrinsischen Veränderungswunsch heraus strukturiert.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
14-1		Gesprächsbeobachtung 14-1	Informant 14 (R.S.), erstes Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 16. Juni 2018, 18:54 Uhr bis 19:33 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs Das Gespräch wurde im Rahmen einer Präsenzveranstaltung persönlich geführt und aufgenommen. Zum Zeitpunkt des Gesprächs ist mein Gesprächspartner 44 Jahre alt, ledig und arbeitet als Beamter in einer österreichischen Behörde. In der Eingangsphase des Gesprächs ordnet Informant 14 die Studienentscheidung biografisch ein. Dabei betont er sein gewachsenes intrinsisches Interesse an einer beruflichen Neuorientierung, die er in seinem Umfeld im Laufe des ersten Studienjahres erfolgreich ausgehandelt hat. Auf die Rückfrage, warum mit 40 diese Entscheidung fiel, antwortet er mit einer Verschiebung von Gewichtungen im Leben und dem Wunsch nach einer persönlichen Weiterentwicklung (vgl. Transkript 14-1, Abs. 4). Auf Rückfrage erläutert er eine erfolgreiche berufliche Veränderung in die Ebene des strategischen wie operativen Marketings einer Behörde. Auf die Rückfrage, woran er selbst eine fachliche Entwicklung bemerke, nennt er eine Freude an der Entwicklung, die ihm als Indikator für eine Verbesserung (vgl. Transkript 14-1, Abs. 4) dient. Dieser Zusammenhang sei notwendig, die Zeit und den Aufwand des Studiums zu rechtfertigen. Er bestätigt die Hypothese, dass im zweiten Studienjahr eine Cliquenbildung geschieht und die Gesprächskultur sich differenziert (vgl. Transkript 14-1, Abs. 8 und Abs. 14). Er entwirft an dieser Stelle ein Erklärungsmodell, das er zwischen dem Feedback der Kommilitoninnen und der Lehrenden kontrastiert: Auf der Ebene der Kommilitonen sei die Diskursivierung und die Wahrnehmung aus Rezipientensicht die relevante Reflexionsebene. Demgegenüber steht der individuelle Zugang der Lehrenden zur Entwicklung des Lernenden. Dabei gehe der Lehrende auf eine methodische Metaebene, um die Arbeit zu begutachten und könne aus einer systemischen Perspektive die soziale Relevanz des Feedbacks ausblenden und dadurch objektivieren (vgl. Transkript 14-1, Abs. 18).

An diesen beiden Gesprächsstellen bestätigt der Informant Phänomene aus dem zweiten Studienjahr; einerseits die Fokussierung der Gruppendynamik auf einige wenige Personen und damit die Kategorie der „Cliquenbildung" und andererseits die „Differenzierung der Kommunikation", indem er ein Mitschwingen gemeinsamer überfachlicher Erlebnisse schildert (vgl. Transkript 14-1, Abs. 16). Diese finden im realen wie im virtuellen Rahmen statt.

Die Bewusstseinskontexte über die jeweiligen Lernziele seien ihm in den meisten Fällen unklar (vgl. Transkript 14-1, Abs. 28). Dies sei aus seiner Sicht ein Teil des didaktischen Rahmens, die zunächst unklaren Entwicklungsmöglichkeiten durch eine eigene Idee mit Leben zu füllen. Ausgehend von diesem Gesprächsimpuls beschreibt er den Prozess der Ideenfindung, die er zunächst ohne eine Idee startet. Er produziert 3-4 unterschiedliche Ideen, die er in einem Ordnungs-, Fokussierungs- und Filterungsvorgang entweder vertieft oder neu generiert. Das Hervorbringen einer Idee ist für ihn mit einem spezifischen Gefühl verbunden, das er durchaus körperlich beschreibt. Auf Rückfrage zeige sich in diesem Gefühl eine grobe Struktur einer möglichen Zukunft des Projekts (vgl. Transkript 14-1, Abs. 42), die mit einem Gefühl der Zufriedenheit einher geht. Die Ideenfindung findet in Leerlaufzeiten statt (Arbeitsweg, Einschlafphase).

In dieser Beschreibung sind die Merkmale des schöpferischen Prozesses im Sinne der Diastase (Waldenfels), Illumination (Csikszentmihalyi) und des Ausdrucksaktes (Waldenfels) schematisch dargestellt. Formal interessant und für die Forschungsfrage relevant ist die Äußerung „einer möglichen Zukunft" (vgl. Transkript 14-1, Abs. 34). Diese zeigt sinngemäß, aber auch über den formalen Ausdruck die Vorstellung, dass eine sich entwickelnde Idee ein „Selbst offenbart, das sich seiner noch nicht bewusst ist" (vgl. Dewey 1988, S. 72), die gleichzeitig die Person selbst verändern kann.

Über die Erfahrung des Gefühls von Zufriedenheit kann er sein Lernen selbst organisieren und konstruiert sich so den jeweiligen Lernzweck, der sich über den so beschriebenen Ablauf im Lauf der Projektbearbeitung explizit darstellt.

In dieser Beschreibung des schöpferischen Prozesses finden sich konkrete Ausprägungen der Merkmale schöpferischer Prozesse aus der Theoriebildung; in diesem Gespräch fällt auf, dass der Informant ein abgegrenztes

Bewusstsein über seinen eigenen künstlerischen Entwicklungsprozess hat, den er in seinem eigenen Erleben in der Relation mit dem sozialen Kontext der Lerngruppe modelliert.

In der Abschlussphase des Gesprächs beschreibt er eine „Wehmut“: Er genießt das inner- und außerfachliche Lernen sichtlich und fürchtet um ein Abbrechen dieser für ihn wertvollen Kontakte nach Ablauf des Studiums (vgl. Transkript 14-1, Abs. 56). Damit macht er deutlich, wie sehr die sozialen Kontakte in der Lerngruppe zu Freundschaften geworden sind.

In der Gesamtsicht entspricht Informant 14 mit vielen weichen Faktoren der Studienentscheidung und dem hohen Anteil bewertungsfreier qualitativer Bemühungen um die eigene persönliche Entwicklung dem Typus der „warmen Studienmotivation“. Gleichzeitig ist im zweiten Studienjahr ein bewusstes Verfolgen berufspraktisch notwendiger Habitus-Veränderungen zu sehen, die er mit einer anfänglich ungerichteten Studienmotivation im Verlauf des zweiten Studienjahres in einem hohen Grad an Selbstbewusstsein über Entwicklungsziele und der damit einhergehenden Selbstorganisation verfolgt. Die Gruppenwahrnehmung ist im Einklang mit horizontalen Vergleichen im zweiten Studienjahr in dem Sinne differenziert, als dass es ein permanentes Bewusstsein für die Existenz der Lerngruppe gibt, auch wenn diese im technischen Sinn nicht sichtbar ist. Dies entspricht dem in dieser Studienphase typischen Phänomen der Habitualisierung der Sozialprozesse, die keine Dialektik zwischen realen und virtuellen Interaktionen abgrenzt, sondern diese in einer „hybriden Auffassung“ praktiziert.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
14-1	33	Gestufte Bedeutungen der Interaktion im schöpferischen Prozess	Der Proband schildert eine gestufte Wahrnehmung der Feedback-Quellen, indem er diese auf unterschiedliche Phasen im Gestaltungsprozess bezieht: Für die erste Phase der Projektstrukturierung und der Aufgabenauffassung schätzt er das Feedback des Dozenten wichtiger ein, da es auf einer Metaperspektive liegt. In dieser Phase geht es um grundsätzliche Klärungen der Themenausrichtung und der darauf basierenden Projektstruktur. Er macht in seinen Ausführungen deutlich, dass diese Interaktionen auch unfertige und rohe Aggregatsformen der Idee beinhaltet. Die Beurteilungsfähigkeit über diese Formen der assoziativen Phase traut er indessen den Kommilitonen nicht zu. Stattdessen macht er deutlich, dass nach seiner Auffassung die Kommilitonen eher dafür geeignet sind, ein fiktives Publikum zu simulieren und diskursive Prozesse vorwegzunehmen. Hierbei sei insbesondere wichtig, dass es ein offener und konstruktiver Austausch ist, der niederschwellig diese Rückmeldungen liefern kann. In einem früheren Zeitpunkt des Gesprächs macht er deutlich, wie stark seine persönliche, „warme“ Ambition zum Studium für ihn wichtig ist. Aus dieser Perspektive ist die gestufte Wahrnehmung der Projektbegleitung durch die Lehrenden einerseits und die Kommilitonen andererseits bedeutsam: Ist die begleitende Funktion für die Beaufsichtigung der persönlichen Entwicklung durch den Dozenten im ersten Drittel des Projekts wichtiger, so wird die Rezension und Kritik zum entstehenden oder fertigen Gestaltungsprodukt am Ende des Projektes durch die Kommilitonen wesentlicher und wichtiger. Die Benotung spielt indessen konsequenterweise keine Rolle, da ihm die persönliche und gestalterische Entwicklung an erster Stelle wichtig ist. Daher ist plausibel, dass die Metaperspektive des Dozenten seiner eigenen Entwicklung gegenüber einerseits wichtig ist und die diskursive Kritik gegenüber des Produkts am Ende des Projektes andererseits.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
13-1		Gesprächsbeobachtungen 13-1	Informantinnen 13 (E.B., 13a und C.K., 13b), erstes Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 2. Mai 2018, 19:36 Uhr bis 20:17 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs Im Nachgang eines abgeschlossenen Projektseminars im dritten Studienjahr spreche ich gezielt Studierende an. Diese zeitliche und inhaltliche Nähe aus dem gemeinsamen ersten Teil des Projektseminars nehme ich als erhebungstaktische Unschärfe in Kauf, um eine Innensicht der Lernenden zu erhalten. Aufhänger des Gesprächs ist der didaktisch eingesetzte Dozentenwechsel. Dieser Wechsel konfrontiert die Studierenden mit zwei unterschiedlichen Lehrstilen: Einerseits mein eigener, der eine starke organisatorische Vorarbeit für eine systematische Durcharbeitung der theoretischen Grundlagen vorsieht; dieser Stil wird als freundlich und zuvorkommend wahrgenommen. Andererseits arbeitet der Duktus in der zweiten Hälfte des Seminars sehr stark mit der Forderung nach einer hohen Eigenaktivität und Frustrationstoleranz; dieser Stil wird als hart und abweisend empfunden. Mein Interesse in diesen Gesprächen geht dahin, wie transparent die jeweiligen Lernziele der Lehrenden bei den Studierenden ankommen und wie diese mit der damit einhergehenden Spannungssituation umgehen. Epistemisch relevant sind diese Erfahrungen hinsichtlich der Theoriebildung deswegen, da die Spannungserfahrung in den Konzeptionen schöpferischer Prozesse der Ausgangspunkt für Lern- und Gestaltungsprozesse sind (vgl. Waldenfels 2002, S. 30, S. 40 sowie Dewey 1988, S. 72). Zur Rekapitulation: Die Spannung als wahrnehmungspsychologisches Datum ist der argumentative Kern einer Designpädagogik, die das Subjekt als sich verändernd im Gestaltungsprozess selbst versteht. Aus diesem Grund interessiere ich mich für Spannungserfahrungen im virtuellen Designstudium. In der Eingangsphase des Gesprächs stelle ich die gegebene Unschärfe dar. Zusätzlich zur schriftlichen Einordnung per E-Mail weise ich darauf hin, dass meine Forschung durch die Anonymisierung der Daten vom eigentlichen Vorlesungsbetrieb systemisch abgekoppelt ist.

Das Gespräch ist ein Gruppeninterview, weil die beiden Studierenden eine Gruppenarbeit im dritten Studienjahr gemacht haben.

Zur Eingangsfrage, ihre Perspektive darzustellen, steigt Informantin 13a wertend ein. Die erste Hälfte des Projektes sei in sich abgeschlossen, das Ergebnis sei für beide in Ordnung. Im zweiten Teil des Projektes blieb ein bestätigendes Feedback vom Lehrenden aus, was in der Konsequenz zu einem konfliktreichen Verlauf und insbesondere einem hektischen, unbefriedigenden Schluss des Projektes geführt habe (vgl. Transkript 13-1, Abs. 2). Sei der Ablauf im ersten Teil klar gewesen, habe es in der zweiten Hälfte des Projektes deutliche Dissonanzen bis hin zu Frustrationserlebnissen gegeben. Auch häufige und regelmäßige Treffen der Studierenden zur Projektbearbeitung haben keine wesentliche Verbesserung der Situation gebracht.

Auf meine Rückfrage, was denn das beabsichtigte Lernziel des Dozenten gewesen sei, rekapituliert Informantin 13b ein Beispiel des Dozenten, kann jedoch kein eigenes Beispiel transferieren (vgl. Transkript 13-1, Abs. 3). Ich werfe eine Diskussion auf, wie man im Rückblick mit dieser Situation hätte umgehen können. Informantin 13a räumt ein, dass sie sich „vielleicht zu stark beeinflussen lassen haben" (Transkript 13-1, Abs. 4). Auf meine wiederholte Nachfrage, welches Lernziel sie mutmaßen, vermuten sie auch hier eine Simulation einer realen Dienstleistungsbeziehung, in der der Kunde permanent die Entwürfe zurückweist (vgl. Transkript 13-1, Abs. 26 sowie 11-1, Abs. 32). Gleichzeitig kritisieren beide Informantinnen einhellig, dass der diskursive Prozess zwischen Lehrenden und den Studierenden zu wenig visuell strukturiert war und damit zu abstrakt (vgl. Transkript 13-1, Abs. 16). Diese Problematik war ihrer Ansicht nach Auslöser dafür, dass am Ende ein skizzenhafter und wenig zu Ende gedachter Entwurf präsentiert wurde.

Im Anschluss an diese Schilderung werfe ich die Frage auf, was im Rückblick der eigentliche Kompetenzgewinn gewesen wäre. Zwei Ebenen werden benannt:

- An erster Stelle steht die soziale Erfahrung einer virtuellen Gruppenarbeit, die positiv eingeschätzt wird.
- An zweiter Stelle steht der konzeptionelle und analytische Kompetenzgewinn im Umgang der marketingtheoretischen Grundlagen (vgl. Transkript 13-1, Abs. 24).

Auf Nachfrage wird eine Erweiterung des gestalterischen und formalen Repertoires verneint (vgl. ebd.), stattdessen werden überfachliche Kompetenzgewinne wie Projektorganisation genannt.

Nach Abschluss der Aufnahme bedanken sich die beiden Informantinnen glaubhaft für mein echtes Interesse an ihrem Erleben; sie ordnen das Gespräch als einen „guten Abschluss des Projektes" ein.

Im Gespräch sind insgesamt Rollenkonflikte spürbar. Die Informantinnen kontrastieren ihr subjektives Erleben in der zweiten Hälfte des Projektes auf der Folie meines eigenen Lehrduktus; Sympathien und die vergangenen Konflikte schwingen im Gespräch deutlich mit. Insbesondere die Bemerkung nach Beenden der Aufnahme macht deutlich, dass das Erleben im Kern eine Beziehungsfrage zwischen Studierenden und Lehrenden ist. Insofern schließt diese systemische Problematik einige relevante und interessante Aspekte aus. Was jedoch in der Betrachtung zentral ist und bleiben kann ist die Frage, welcher Bewusstseinskontext an transparenten bzw. verborgenen Lernzielen ein Projektseminar im dritten Studienjahr haben kann und soll.

In dieser Frage ist im horizontalen Vergleich mit Informantin 12 aus dem gleichen Kurs festzuhalten, dass das Erklärungsmodell einer realen Dienstleistungssituation in der permanenten Zurückweisung der Entwürfe gesehen wird. Gleichzeitig wird im Gegensatz zum Erleben von Informantin 12 nicht abstrahiert, dass eine konzeptionelle Originalität des Entwurfs gewünscht ist. Die Informantinnen 13 bleiben im Dilemma, dass sie eine realistische Lösung für den realen Kunden erarbeiten möchten, der Lehrende jedoch einen Erkenntnisgewinn auf schöpferischer Ebene anstrebt. Dieses Dilemma bewirkt, dass sich Studierende wie Lehrende im Kreis drehen. Auf dieser Ebene hilft auch ein fallorientiertes Beispiel vom Lehrenden nicht aus dem Dilemma heraus, da es auf prinzipieller systemischer Ebene liegt. Insofern hätte eine Diskussion über realistische und angemessene Lernziele diese Problematik auf höherer Ebene lösen können.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
13-1	2	„Entdecken-lassendes" Lernen vs. Spannungserfahrung	Zur Ambivalenz zwischen dem "Entdecken-lassenden" Lernen und den über Lernziele qualifizierten Spannungserfahrungen In der Situation der Überforderung und Frustration ist die prinzipielle Spannungserfahrung des dritten Studienjahr zu sehen. Zu untersuchen war, inwiefern die emotionale und inhaltliche Spannung fachliche und überfachliche Kompetenzgewinne generiert. Im horizontalen Vergleich des dritten Studienjahrs stellt sich die Spannung als methodische Taktik als ambivalent heraus: Einerseits gelingt es einzelnen Studierenden, durch konzeptionelle und gestalterische Entscheidungen zu einem befriedigenden Ergebnis zu gelangen (vgl. Transkript 12-1 sowie 2-5, Abs. 8), andererseits steht den Überforderungs- und Frustrationserfahrungen kein nennenswerter Kompetenzgewinn (vgl. Transkript 13-1) gegenüber. In den Fällen, in denen Studierende eine befriedigende Lösung schaffen, schwingt jedoch ein Opportunismus mit, der sich an der Reaktion des Lehrenden orientiert. Insofern bewegt sich die Aufmerksamkeit vom Lernprozess weg und hat stärker die Überlegung, "was wollen Sie (der Dozent, Anm. A.L.) eigentlich und wie gehen wir damit um" (Transkript 11-1, Abs. 20). An diesem Punkt ist die Interpretation der Lehrgespräche die Simulation einer problematischen Dienstleistungsbeziehung (vgl. ebd. sowie Transkript 13-1, Abs. 26). In dieser Rolle versuchen die Teilnehmer, das gewünschte Gestaltungsergebnis aus Lehrendensicht zu antizipieren. Dies verhindert, dass die Studierenden eine Metaperspektive zum eigenen Gruppenlernen einnehmen und sich in Folge opportun verhalten. Gleichzeitig schützen sich die Studierenden damit in ihrer Verletzlichkeit, die mit der permanenten Zurückweisung von Entwürfen im virtuellen Raum einhergeht (vgl. Transkript 2-5, Abs. 8); dies ist insofern eine ausweichende Tendenz. In der engen Interaktion ist mit den oben gemachten Beobachtungen das Risiko zu konstatieren, dass Lehrende sich zum Entscheider über die Güte einer komplexen Lösung machen. Mit dieser Position verlagert sich die Verantwortlichkeit von den Studierenden hin zum Lehrenden und nimmt den Studierenden die Chance, eine Verantwortlichkeit für die eigenen Gestaltungen zu übernehmen. Dies widerspricht der pragmatistischen Pädagogik, die gerade darin die zentrale Rückkopplung des Probehandelns sieht.

Ein weiteres Argument gegen die Effizienz des "Entdecken-lassenden Lernens" (vgl. Schneider et al. 2015 S. 65) ist die empirisch nachgewiesene niedrige Effektstärke dieser Lernform: "Die Ineffektivität dieses Lernens ist darin begründet, dass die Lerninhalte als Forschungsgegenstände "über Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte hinweg von den erfolgreichsten Forschergruppen ihrer jeweiligen Zeit entwickelt wurden. Diese investierten oft Jahre ihrer Leben in die Beantwortung einer Forschungsfrage. Dieselbe Leistungen von durchschnittlichen Studierenden im Rahmen einzelner Lehrveranstaltung zu erwarten, ist unrealistisch und behindert das Lernen" (Schneider et al. 2015, S. 65)

In dieser Diskussion ist die Transparenz bzw. das Verbergen von Lernzielen die methodische Fragestellung: Denn einerseits schafft ein Explizieren von Lernzielen eine Grundlage für nachweislich (Vgl. Schneider, Michael; Mustafic, Maida (2015): Gute Hochschullehre: eine evidenzbasierte Orientierungshilfe. wie man Vorlesungen, Seminare und Projekte effektiv gestaltet. Heidelberg. S. 21) höheren Lernerfolg, schränkt aber das qualitative Ergebnis auch gleichzeitig ein; die Studierenden gehen in diesem Szenario bis zum in den Lernzielen ausgeführten Zielpunkt, aber nicht darüber hinaus. Das Verbergen des Lernergebnisses überfordert andererseits einige Lernende, ermöglicht aber – sofern Studierende sich nicht opportun verhalten – auch ein höheres Maß an Aneignung der Lernerfahrungen. Dieser Effekt ist insbesondere in einem konzeptionell komplexen und interdisziplinären Rahmen wesentlich, da mit steigender Komplexität ein angemessenes Projektergebnis nicht konformistisch vorgegeben werden kann. Mit diesem Argument ist zu begründen, die Potenziale virtueller Lernbeziehungen dahingehend zu nutzen, eine Individualisierung der Lernziele in einem in sich abgeschlossenen didaktischen Rahmen gemeinsam mit den Lernenden zu erörtern. Diese Individualisierung ist der Heterogenität der Themen sowie dem Vorwissen der Lernenden angemessen. Ab diesem Zeitpunkt kann sich die Beratung der Lehrenden auf die sachliche und formale Ebene beziehen. In der Folge einer intrinsischen Motivation der gemeinsam ausgehandelten Lernziele sollte damit auch ein opportunes Verhalten der Studierenden ausgeschlossen sein.

In der Designdidaktik greift ein spezifisches methodisches Argument für das Explizieren von konkreten, individuellen Lernzielen:

Durch die Individualisierung der tutoriellen Begleitung entscheiden die Lernenden selbst über den Zeitpunkt, Intensität und Gegenstand der Beratung. In der Eigenverantwortlichkeit einer freiwilligen Lernbegleitung werden auch die Zeiträume für die unbewussten schöpferischen Prozesse geöffnet. Eine strikte externe Zeitvorgabe provoziert ein punktuelles Reagieren auf die Impulse der Lehrenden. Demgegenüber ergibt eine Freiwilligkeit die organisationale Möglichkeit zur Diastase (vgl. Waldenfels), die dann wiederum einen Bezug zu den eigenverantwortlich gesetzten Lernzielen hat. Wichtig dabei ist die visuelle Konkretisierung, damit der Ausdrucksakt (vgl. Waldenfels) der analytisch begründeten Kommunikationsaussagen auf formalästhetischer Ebene qualifizierbar und damit diskutierbar wird.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
13-1	27	Hinderliche und förderliche Faktoren im Projektseminar	Auf meine Rückfrage hin (Transkript 13-1, Minute 30), ob und welche gestalterische Erweiterung des Repertoires eingetreten ist, verneinen beide Informantinnen. Stattdessen führen sie aus, inwiefern eine Erweiterung des Wissens im Bereich der Marketingtheorie eingetreten ist. Wesentlich erscheint mir, dass dieser Wissenszuwachs nicht zu einer Erweiterung des gestalterischen Repertoires geführt hat. Informantin 13b führt aus, dass sie selbst die Abstraktionshöhe als hinderlich empfand (vgl. ebd). Daraus lässt sich schließen, dass die Informantinnen als visuelle Lerntypen einen Transfer des theoretischen und abstrahierten Wissens über gestalterische Tätigkeit vollziehen würden. Es ist anzunehmen, dass durch die fehlende Übersetzung auf die visuelle Ebene der theoretischen Erkenntnisse der Kompetenzerwerb weniger effizient ist. Insbesondere die Nachhaltigkeit des erworbenen Wissens scheint zweifelshaft, weil in der Erzählung die Erfahrung von Frustration und Demotivation vorwiegt. Insofern liegt eine didaktische Problematik darin, ein analytisches Denken in visuelles Denken zu überführen und nicht auf verbaler beziehungsweise textueller Ebene zu belassen. In der Kontrastierung unterschiedlicher Lehrstile im projektorientierten Lernen im dritten Studienjahr stellen sich zwei Faktoren heraus: • Als hinderlicher Faktor die Produkt- und Ergebnisorientierung. Diese erzeugt bei den Studierenden einen Erwartungsdruck gegenüber einem ungewissen gestalterischen Ergebnis. Dieser Modus des Lernens ist am ehesten als „entdecken-lassendes Lernen" in der klassischen Terminologie der Hochschullehre (vergleiche Schneider, Michael et al., 2015, S. 65) zu charakterisieren. • Als förderlicher Faktor beobachte ich, den Studierenden das Lernziel auf einer Metaebene zu verdeutlichen und damit die Bedeutung des eigentlichen Produkts dem Lernprozess unterzuordnen. In der Abgrenzung dieser beiden Taktiken wird den Studierenden bewusst eine Mitverantwortung für ihren eigenen Lernprozess gegeben. Aus dieser Technik ergibt sich auch die organisatorische Folge, dass der Studierende den Lernprozess in Abhängigkeit der Lernziele selbst strukturieren muss. Graduell kann der Lehrende den Prozess insofern steuern, als dass er Meilensteine und damit eine Binnenstruktur des Projektes vorgibt. Mit steigender taxonomischer Komplexität sind diese Meilensteine in größeren Zeitabständen gesetzt. Ein methodisches Risiko besteht in dieser Technik darin, dass Studierende mit kleinen Zielen zufrieden sind und in der Summe kleinere Entwicklungsschritte machen. Der Vorteil dieser Technik besteht jedoch darin, den Lernprozess selbst kooperativ zu gestalten. Die Schwäche des „entdecken-lassenden Lernens" ist das Kalkül, dass Studierende große und größte Erkenntnisgewinne im Prozess machen. Diese liegen meist auf mentaler oder gar weltanschaulicher Ebene. Damit weist dieses Lernziel eine höchste taxonomische Komplexität auf. In diesem Zusammenhang ist absehbar, dass nicht alle Teilnehmer eines Kurses diese Maximalziele gleichermaßen erreichen. Dieses Faktum mag unter bildungssoziologischen Gesichtspunkten diskutierbar sein, soll aber an dieser Stelle nicht weiter Gegenstand der Debatte sein. Vielmehr ist festzustellen, dass bei Nichterreichen dieser höchsten Lernziele auch eine formale Weiterentwicklung ausbleibt: Das Unverständnis dem „großen Ganzen" gegenüber verhindert, dass die Studierenden auf Basis einer existentiellen Weiterentwicklung auch eine angemessene visuelle und formale Sprache für die zwischenzeitlich gemachten Erkenntnisse finden. In diesem Punkt überwiegen die Schwächen des „entdecken-lassenden Lernens" die Chancen des Offenbarens der jeweiligen Lernziele in den Projektphasen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
12-1		Gesprächsbeobachtungen 12-1	Informantin 12 (D. G.), erstes Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 25. April 2018, 10:36 Uhr bis 11:55 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs Die Informantin studiert zum Zeitpunkt des Gesprächs im zweiten Studienjahr auf Masterebene. Interessant ist die Bildungsbiografie in dem Punkt, als dass sie ihr Studium auf Bachelorebene direkt an die schulische, gestalterische Fachhochschulreife angeschlossen hat. Auch das Masterstudium hatte keine organisatorische Unterbrechung. Das gestalterische Studium auf Bachelorebene hat sie ebenfalls im Modus des Fernstudiums absolviert, das jetzige Studium auf Masterebene ist ein virtuelles Studium. Insofern sind die beobachtbaren gestalterischen Kompetenzgewinne direkt auf die Wirkung hybrider Lernräume zurückzuführen. Die Entscheidung zum Studium begründet sie mit dem individuellen Wunsch nach Bildung, wovon sie sich eine berufliche Identität erhofft. Im direkten Übergang vom Erst- zum Zweitstudium berichtet sie von einer Habitualisierung der Technik. Die Handhabung des virtuellen Klassenraums sei ihr nach einer ersten Überforderung „wie beim Autofahren" zur Habitualisierung gelungen (vgl. Transkript 12-1, Abs. 8). Die organisationale Anpassung an die Studienform des virtuellen Studiums beschreibt sie als unproblematisch und zwischenzeitlich routiniert (vgl. ebd.). Auf fachlicher Ebene leitet sie ihren Wunsch nach der Erweiterung gestalterischer Kompetenzen von der Einsicht ab, dass sich die traditionelle Rolle der Grafikerin in der industriellen Designproduktion in Agenturen wandeln wird. Über Perspektivenerweiterung und Weiterspezialisierung auf der Masterebene spekuliert sie auf eine höhere Marktchance (vgl. Transkript 12-1, Abs. 20), wobei sie auch das Risiko einer Überqualifizierung benennt (vgl. Transkript 12-1, Abs. 32). Die fachliche Entwicklung führt sie auf die gewünschte individuelle Spezialisierung auf Themen und Techniken zurück (vgl. Transkript 12-1, Abs. 40). Über diese bewusste Vertiefung gelänge es ihr, ihr Profil als Gestalterin auch hinsichtlich eines gewünschten beruflichen Profils zu schärfen. Sie betont an mehreren Stellen des Gesprächs die Wichtigkeit sozialer Gruppenkontakte. Sie stellt dabei die Bedeutung von den semesterweise

angebotenen Präsenzworkshops als „Herzstücke des Studiums" heraus (vgl. Transkript 12-1, Abs. 24). Hier bildeten sich die zentralen sozialen Verbindungen, die sie als „familiär" bezeichnet (vgl. ebd.). Sie berichtet von privaten Treffen auch außerhalb dieser Workshops (vgl. ebd.).

Auf meine These hin, dass die Kommunikation innerhalb der Gruppe über digitale Medien defizitär sei, reagiert sie differenziert: Sie betont die Rolle der Kamera, über die sie über die verbale und schriftliche Äußerung hinaus auch Gestik und Mimik sehen könne (vgl. Transkript 12-1, Abs. 26). Über diese visuelle Rückkopplung der sozialen Gruppe würde sie „feinfühliger und achte mehr auf den Tonfall" (ebd.). Damit sei ihr möglich, emotionale Kontexte besser aufzufassen. Zum Themenkomplex der Gruppendynamik betont sie wiederum die semesterweise angebotenen Präsenzworkshops, die als „magische Orte" in die gemeinsame Geschichte der Lerngruppe eingehen (vgl. Transkript 12-1, Abs. 36). Diese emotionalen Anker der gemeinsamen Erlebnisse sind aus ihrer Sicht Dreh- und Angelpunkt der Gruppendynamik (vgl. ebd.).

Über den Anstieg der fachlichen Herausforderung im zweiten Studienjahr äußert sie sich insgesamt optimistisch (vgl. Transkript 12-1, Abs. 30). Sie hebt dabei besonders hervor, dass sie sich über das studiengangs- und kursübergreifende Semesterthema darauf freue, mit anderen Personen und Werken zum gleichen Thema in Kontakt zu kommen (vgl. ebd.).

Auf die Frage nach dem Studienende kann sie keine Vermutung treffen. Sofern sie ihre Berufsidentität gefunden habe und damit kein weiteres Bedürfnis nach Wissen und Bildung habe, würde sie dann „im noch jungen Alter von 25 Jahren" (vgl. Transkript 12-1, Abs. 33) eine angemessene Arbeitsstelle suchen wollen. Dabei sei ihr wichtig, dass diese Arbeitsstelle nicht im Konflikt mit ihrer bereits jetzt ausgeprägten Berufsauffassung steht: Nämlich dass die Arbeitsstelle ihr keine opportune, industrielle Designproduktion auf Ebene der Werbeagenturen zumutet, sondern eine darüber hinausreichende gesellschaftlich-politische Teilhabe ermöglicht (vgl. Transkript 12-1, Abs. 2). Allerdings führt sie diese Kriterien nicht genauer aus.

In einer Episode erwähnt sie ein Gespräch mit einer Bekannten, die in einem ebenfalls virtuellen Studium im Fachbereich Kommunikation studiert. Dort sei die Gruppengröße bei ca. 30 Teilnehmern, was die sozialen Verbindungen aus ihrer Sicht nicht möglich macht (vgl. Transkript 12-1, Abs. 36). Daher zieht sie den Schluss, dass kleine Lerngruppen die Vorbedingung für eine familiäre Struktur der Lerngruppe seien.

In der Gesamtsicht nehme ich Informantin 12 als eine reflektierte Studierende war, die sich einer hohen fachlichen Herausforderung im Laufe des Studiums bewusst ist. In ihrer Ablehnung einer trivialen beruflichen Tätigkeit in einer Werbeagentur spricht die Überzeugung, dass es auf der Bildungsebene eines Masterstudiums um die autorenhafte Auffassung von Design gehen muss. Gleichzeitig hat sie für diese Herausforderungen wenig konkrete Parameter, wie sie diesen Herausforderungen über ihre intellektuelle und geistige Entwicklung gerecht werden kann. Insofern liegt das hauptsächliche Entwicklungspotenzial in dem gestalterischen Transfer der angestrebten personalen und fachlichen Ziele.

In den nebensprachlichen Äußerungen von Sprechgeschwindigkeit, Mimik und Gestik ist festzustellen, dass die Informantin eine gute Sprachkompetenz hat. Gleichzeitig ist in vielen Sprechpausen und redundanten Ausdrucksweisen eine Hemmung zu sehen, die auf eine Überforderung hinweist und über eine vordergründige Redseligkeit überspielt werden soll. In der Gesprächsführung war insbesondere schwer, dem Gespräch eine Struktur zu geben, da die Gesprächspartnerin in ihrer Mitteilungsbedürftigkeit wenig inhaltliche Struktur hatte.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
12-1	4	Suche nach beruflicher Identität	Informantin 12 stellt sich im ersten Drittel des Gesprächs einerseits als Subjekt dar, das sie einem eigenen Bildungsziel widmet: Dieser Wunsch nach „beruflicher Identifikation" (Transkript 12-1, Abs. 4) entstammt aus einer tiefen Suche nach einer Identifikation auf nicht nur beruflicher, sondern auch auf persönlicher, sozialer Ebene. Sie bettet sich selbst in einen familiären Kontext ein, indem es nicht üblich gewesen sei, ein Studium aufzunehmen. Man kann darin eine Verklausulierung des generell fehlenden akademischen Habitus lesen, den sie sich über die unterschiedlichen beruflichen Orientierungen erwünscht. Gleichzeitig stellt sie sich auch als Objekt des Bildungssystems dar: Sie erwähnt, dass sie in einem G8-Abitur ihre Fachhochschulreife erworben habe. Sie sei der – ihrer Ansicht nach impliziten – Forderung nach komprimierter Bildung in Form einer direkten Aufnahme des Bachelorstudiums sowie dem nahtlosen Anschluss eines Masterstudiums nachgekommen, verspüre aber gleichzeitig einen Mangel an persönlicher Aneignung der Bildungsinhalte. Die Wahrnehmung eines vermeintlichen Defizits erklärt das Bemühen, in schnellstmöglicher Weise einen höchstmöglichen Bildungsabschluss zu erreichen. In dieser Taktik wird jedoch das Empfinden, den Anforderungen nicht genügen zu können, absehbar immer größer, je höher die Studienanforderungen werden. Das Dilemma scheint darin begründet zu liegen, dass Informantin 12 sich eine berufliche Identität wünscht, diese jedoch ausschließlich im schulischen bzw. hochschulischen Bereich sucht. Die von ihr argumentativ vorgebrachten Argumente zur beruflichen Tätigkeit des Grafikdesigners bleiben pauschal und schematisch. Im Vergleich zu den sehr konkreten Inhalten ihrer Bildungssozialisation sind die Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit abstrakt und theoretisch?

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
12-1	26	Gesehenes Nachahmen	In den Äußerungen zur Gruppenwahrnehmung ist die Verfeinerung und die mediale Erweiterung von sinnlicher und sozialer Wahrnehmung gegenüber einer virtuellen Gruppe zu lesen: Über die Betonung des Visuellen erweitert sie ihre Wahrnehmung im Sinne eines Selbst- und Fremdbildes. Im Fremdbild wird sie selbst als Person als Teil der Gruppe wahrgenommen, was wiederum auf das zu findende Selbstbild zurückwirkt. Das Visuelle hat eine generell hohe Bedeutung, da sie auf eine nachvollziehbare Weise ihr hohes Interesse an der visuellen Manifestation der Institution und der sozialen Gruppe interessiert ist. Die Bedeutung des Visuellen ist in der Schilderung ambivalent: • Einerseits schildert sie eine sehr feine Wahrnehmung innerhalb der Gruppe. Diese Wahrnehmung ist detailreich bis auf die Ebene der Mimik und Gestik und gibt den einzelnen Gruppenmitgliedern eine authentische Wahrnehmung von der Wahrnehmung als soziale Gruppe. • Andererseits ist sie selbst nicht gut sichtbar und auch der frontale Blick fällt ihr schwer. Aus dieser Beobachtung heraus lässt sich schließen, dass das Sehen für sie eine weit höhere Bedeutung hat als das Gesehen-Werden. Diese Beobachtung hat dann die Bedeutung, dass ihr Suchen nach einer berufspraktischen Identität sehr stark über das Sehen und das Nachahmen geschieht.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
11-1		Gesprächsbeobachtungen 11-1	Informantin 11 (N. D.), erstes Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 18. April 2018, 10:45 Uhr bis 11:10 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs Über Spannungsverhältnisse, die aus dem Lehrhandeln resultieren, habe ich eine Studierende aus dem 6. Semester befragt. Im dritten Studienjahr gewinnen die Projekte naturgemäß eine höchste Komplexität. Die Studierenden sind in den Projekten zur eigenverantwortlichen Definition der Projektausrichtungen angehalten. Als Gegenstand für die Frage, welche Wirkungszusammenhänge die selbstorganisierte Gruppenarbeit für die Bearbeitung fachlicher und überfachlicher Aufgabenstellungen hat, eignet sich das Projektseminar im dritten Studienjahr. Ähnlich wie im zweiten Studienjahr ist ein deutlicher Anstieg der fachlichen Herausforderungen zu beobachten, der auch hier eine Verunsicherung, Irritation bis hin zur Frustration auslöst (vgl. Transkript 11-1, Abs. 28). Das Lehrhandeln bezieht sich in der ersten Hälfte des Projektseminars schwerpunktmäßig auf die strukturell-organisationalen Rahmenbedingungen und die Integration theoretischer Kontexte. In der zweiten Hälfte des Projektseminars geht es schwerpunktmäßig um eine Reflektion der erarbeiteten Konzeptansätze sowie eine bewusste Kritik und damit das Hinterfragen des Erreichten. Mit diesen Faktoren des Lehrhandelns liegt es nahe, die Wirkungen bei den Betroffenen zu evaluieren. Die Erhebung habe ich wissend um den Rollenkonflikt unternommen, weil ich mir aus der Innenperspektive und der Erfahrung des Dozentenwechsels[1] Erkenntnisse zu den erfahrenen Spannungen erhoffe. Um die hier erhobenen Eindrücke zu kontrastieren, habe ich im gleichen Projekt ein Gruppeninterview mit zwei weiteren Studierenden vereinbart. Wie zu erwarten war, waren die Rollenkonflikte stets Thema im Gespräch, die Informantin hat zu dieser Problematik ein prinzipielles Methodenverständnis (vgl. Transkript 11-1, Abs. 22-26) gespiegelt und gerade am Gesprächsende konkrete Vergleiche gezogen, um die individuellen Vermittlungstaktiken von mir und dem Kollegen abgrenzen zu können. Insofern ist der Bewusstseinskontext des gemeinsamen Seminars mit den Rollen der Studentin und des Dozenten mit der noch ausstehenden Benotung eine einschränkende Folie für die Interpretation des hier Gesagten.

In einer Zusammenfassung deutet die Informantin die von den Lehrenden verursachten Spannungen als eine berufspraktische relevante Simulation von subjektiven (Kunden-) Urteilen. Aus ihrer Sicht soll trainiert werden, wie in einer Gruppe mit einer dauerhaft negativen Rückmeldung (vgl. Transkript 11-1, Abs. 32) umgegangen wird bzw. wie gestalterisch auf eine unstrukturierte und subjektive Begutachtung reagiert wird. Dabei ist sie fähig, die Metaebene des mutmaßlich zu erreichenden Lernziels, das sie persönlich auf den Dozenten zurückführt, zu fokussieren und das Verhalten bzw. die Handlungen der Gruppe daraufhin anzupassen. Gleichwohl bedauert sie, dass einige Studierende dies nicht können und dadurch eine starke Frustration davongetragen haben. Dies hält sie im Rückblick für nicht notwendig. Insofern wünscht sie, dass Lehrende über ihre Lernziele zum Beginn der Veranstaltung eine Aussage treffen, damit sich die Studierenden daran orientieren können: „Es gab viele, die wussten überhaupt gar nicht, was sie da sollten. (...) Ja, das hat mir manchmal leidgetan, ehrlich gesagt. (...) Das ist schade gewesen, also das bringt einen ja dann auch nicht wirklich weiter." (Transkript 11-1, Abs. 28).

Innerhalb des Forschungsparadigmas der Offenheit und der Nähe reflektiere ich die eigene Lehrpraxis mit dem Fragenfokus, ob und inwiefern ein gemeinsamer Bewusstseinskontext zu den taxonomischen Strukturen des didaktischen Settings hilfreich ist.

In dieser Aussage wird deutlich, dass die Lernenden trotz eines selbst gewählten Themas neben der eigentlichen Entwicklungsarbeit im Projekt eine Metaebene über die didaktische Situation als solche eröffnen (vgl. ebd. Sowie Transkript 11-1, Abs. 22). Die Methoden des Lehrhandelns sind in einer gleichen Gewichtung wie die Sozialprozesse einer Gruppenarbeit ebenfalls ein bestimmendes Metathema neben der eigentlichen Gestaltungsarbeit. In diesem Wirkungszusammenhang wurde deutlich, dass es sich um eine Co-Produktion von Kompetenzen im dritten Studienjahr handelt. Die Eigenschaft der Co-Produktion ergibt sich dabei nicht nur aus der strukturellen dezentralen Organisation des Lerngeschehens, sondern explizit aus einem eigenen Verständnis der Lernenden, dass die Situation im Projekt über das eigentliche Produkt hinausgeht und soziale wie personale Komponenten im Lernziel prägt (vgl. Transkript 11-1, Abs. 6).

In diesem Verständnis sind auch Spannungssituationen Teil des Bewusstseinskontextes: Einerseits integrieren die Studierenden die Dozentenimpulse erfolgreich in ihr Lernhandeln; es „in (...) Strategie mit einzubinden, (ist) (...) auch irgendwo aufgegangen" (Transkript 11-1, Abs. 20). Die Einsicht, dass Spannungssituationen notwendige Bedingungen für personale und soziale Prozesse sind, wird als Simulation einer berufspraktischen Realität interpretiert (Transkript 11-1, Abs. 32).

Die Wirkung beider Erklärungsmodelle ist indessen identisch, da die ausgelöste Spannung als authentisch ankommt. Dieses Datum einer authentischen Spannung, das bis zur bewusst hergestellten Frustration reicht (vgl. Transkript 11-1, Abs. 20), ist für das Lehrhandeln ein zentraler Parameter. Denn im hypothetischen Szenario eines übereinstimmenden gemeinsamen Bewusstseinskontexts wäre diese Spannung nicht authentisch und damit nicht für die sozialen und personalen Entwicklungsprozesse wirksam. Denn in diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Fähigkeit zur Distanzierung von den Zumutungen des Trainers bewirkt, geistige Energie abseits der fachlichen Ebene des Entwurfes in beispielsweise organisationale Fragen zu investieren.

Gleichzeitig ist dieses Lehrhandeln auch mit dem Risiko verbunden, dass eine Vertrauensbeziehung zwischen Lernenden und Lehrenden brüchig wird: „Ich habe das Gefühl, die (Kommilitonen, Anm. A.L.) sind wirklich mental auch fertig." (Transkript 11-1, Abs. 28). In dieser Folge „(haben) wir haben uns (...) aus diesem Einfluss (des Dozenten, Anm. A.L.) raus- und zurückgezogen und gesagt, wir machen jetzt unser Ding und (…) wie er das nachher findet, das ist uns dann sekundär wichtig." (Transkript 2-5, Abs. 16).

In zwei der untersuchten Szenarien verändert sich eine intensive positive Mentalität gegenüber dem Projektseminar in ein pragmatisches und opportunistisches Verhalten, das einer inneren Kündigung ähnelt (vgl. ebd.). Aus den Beobachtungen ergibt sich damit eine Ambivalenz für das Lehrhandeln, das in einer Transparenz der methodischen Instrumente über die Bewusstmachung der Lernziele einerseits verläuft und andererseits im Verbergen der Vermittlungsanliegen, um eine authentische Spannungserfahrung herbeizuführen.

[1] im 5. Semester habe ich das gleiche Projekt betreut wie ein zweiter Kollege im 6. Semester

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-2		Gesprächsbeobachtungen 1-2	Informantin 1 (S. B.), zweites Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 12. März 2018, 19:40 Uhr bis 20:40 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs In der Gesamtsicht hat sich auch in diesem Gespräch gezeigt, dass die Euphorie im ersten Semester einem nüchternen Verhältnis zum Studieren gewichen ist. Probandin 1 führt in diesem Zusammenhang aus, dass die anfängliche Motivation nach den Projektabgaben am Semesterende in einer Erschöpfung mündet. Sie brauche „nach diesen Projektaufgaben immer erstmal eine Pause" (vgl. Transkript 1-2, Abs. 6), die aufgrund der Klausuren nicht gegeben ist. Sie macht deutlich, dass die Kompetenzen im Bereich der Entwurfstechnik und der Softwarebedienung sich deutlich entwickelt haben (vgl. Transkript 1-2, Abs. 36). Dieser Kompetenzgewinn kommt ihr insbesondere im Aufbau einer nebenberuflichen selbständigen Tätigkeit zugute. Dies konkurriert organisatorisch mit der Zeit, die sie nach ihrer eigentlichen beruflichen Tätigkeit am Abend für ihr Studium investieren könne. Dabei muss sie stets abwägen, „was gerade dringlicher ist" (vgl. Transkript 1-2, Abs. 48). Dieses neu aufgetretene Dilemma problematisiert sie jedoch nicht weiter. Im Erstgespräch gab es eine größere Erörterung zum Begriff des „Sinns". Hier hat die Probandin zwei unterschiedliche Aspekte dieses Begriffs verwendet; einerseits die konzeptionellen Regeln, die einer Gestaltung zugrunde liegen und andererseits eine berufspraktische Anwendbarkeit der Lehrinhalte. In diesem zweiten Gespräch macht sie weitere Aspekte dieses für sie zentralen Begriffs auf: • Einerseits ein didaktischer Sinn, der im Rahmen von Lehrveranstaltungen aus ihrer Sicht auch noch verborgen sein darf. Sie geht davon aus, dass diese Lehrinhalte sich später als sinnvoll erweisen werden (vgl. Transkript 1-2, Abs. 50). • Andererseits kontrastiert sie die Bedeutsamkeit ihres Handelns mit ihrer eigentlichen beruflichen Tätigkeit. In diesem Vergleich erfährt sie die Handlungen im Studium als sinnvoller. Dies begründet sich damit, dass die Erfahrung, „etwas Neues zu lernen, spannender sei" (Transkript 1-2, Abs. 61). In diesem linearen Vergleich stellt sich die Kategorie der Bedeutsamkeit als weiterhin relevant heraus.

Eine Leitfrage thematisierte die Interaktion und Kommunikation innerhalb der Kursgruppe. Hier berichtet Probandin 1, dass der Austausch überschaubarer geworden sei und in einem kleinen Kreis von etwa 5 Personen (vgl. Transkript 1-2, Abs. 118) stattfinde. Hier ist der Kontakt enger, der Austausch auch überfachlich und bisweilen auch abseits der Themen des Studiums. Auf Rückfrage führt sie aus, dass es dabei um die Gestaltung im Allgemeinen gehe. Damit verspüre sie eine soziale Verbindung über die ähnlich gelagerten Interessen (vgl. Transkript 1-2, Abs. 154).

Auf die Leitfrage des Fühlens mit den Dimensionen Hoffnung und Angst führt sie aus:

- Sie hoffe auf mehr Anwendungsbezug des Gelernten; dies bezieht sich auf die Vorstellung einer freiberuflichen Tätigkeit nach dem Studium. In diesem Zusammenhang formuliert sie die Hoffnung, „gut genug" sowie „kreativ genug" (Transkript 1-2, Abs. 208) zu sein, um in diesem Marktumfeld bestehen zu können.
- In der Dimension der Ängste kann sie sich vorstellen, dass es äußere Umstände gibt, die den Abschluss verhindern; dass etwas geschehe, das „nicht nach Plan läuft" (Transkript 1-2, Abs. 202). Dies ist jedoch momentan nicht absehbar.

Nach der Beendigung der Aufnahme wird sie spürbar lockerer. Sie spricht dann Themen an, die aus dem vergangenen zweiten Semester stammen. Sie deutet an, dass sie auf dem Workshop im Juni 2018 eventuell auch teilnehmen werde und wir uns dann dort persönlich sehen würden. Aus dieser Beobachtung ist zu entnehmen, dass sie in der Interviewsituation – ebenso wie im ersten Gespräch – eine deutliche Hemmung verspürt, was in der Begegnung im Realraum nicht der Fall ist. Im Gegenteil: Im realen Gespräch zeigt sich Probandin 1 aufgeschlossen und geradezu frech.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-2	29	Empfindung von Wissenslücken	In der Eingangssequenz des Gesprächs reißt die Informantin einige Tendenzen an, die sie in Abgrenzung zum ersten Semester sieht: Zunächst ist die anfängliche Euphorie einem taktischen Vorgehen gewichen, was auf einer Überlegung zum effizienten Einsatz von Zeit und Energie basiert. Zum anderen ist der Anwendungsbezug der Studieninhalte in eine Ambivalenz geraten: Einerseits macht sie (Minute 8) deutliche Kompetenzgewinne in der Bedienung der einzelnen Software deutlich, andererseits verspürt sie darüber auch deutlicher konzeptionelle Defizite. In dem Ausdruck, „man müsste schon weiter sein" (Minute 9), wird deutlich, dass sie die berufspraktischen Anwendungsbezüge aus dieser Defiziterfahrung nicht benennen kann und ein letztlich unklares Lernergebnis anstrebt. Diesen ambivalenten Spannungszustand stellt sie jedoch nicht grundsätzlich in Frage, da die Vielzahl an externen Aufträgen ihre Statuspassage zur Grafikdesign-Studierenden bestätigt. In der Konsequenz dieser Wahrnehmung lässt sich sagen, dass die in sich abgeschlossenen Übungen aus den ersten beiden Semestern einem grundsätzlich offenen Lernergebnis der didaktischen Situationen im zweiten Studienjahr gewichen ist.
1-2	54	Verlaufsentwicklung in der Wahrnehmung von „Sinn"	In Abgrenzung zu dem ersten Gespräch im Themenkomplex der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns ergibt sich eine Entwicklung. Diese Entwicklung besteht darin, dass im ersten Gespräch eine Sinnerfahrung darin bestand, den Anwendungsbezug der Studieninhalte zu lernen und darüber einen Bezug zur beruflichen Realität herstellen zu können. Der berufspraktische Bezug hat als sinngebender Faktor an Bedeutung verloren, da der berufspraktische Bezug über die externen Aufträge an der transzendenten Erfahrung, etwas Neues zu lernen (Minute 15), gemessen wird. Insofern besteht die Entwicklung darin, im Momentum eines Lernerfolges eine Sinnhaftigkeit zu sehen. Gleichzeitig ist in dieser Sinnhaftigkeit kein finaler Bezug mehr zu sehen. Vielmehr macht Informantin 1 klar, dass der Lernprozess an sich eine transzendente Erfahrung für sie sei. Dabei bedarf er keiner weiteren berufspraktischen Begründung. Dieser Dialektik tritt die Einschätzung aus der Erwerbsarbeit gegenüber, dass dieser vergleichsweise profanen Tätigkeit eben jene transzendente Erfahrung vollkommen fehlt. In diesen wertenden Einordnungen wird deutlich, dass die selbstverwirklichenden Faktoren des eigenen Studiums zu Lasten der Abwertung der eigenen Erwerbsarbeit führen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-2	74	Grenzerfahrungen prägen das zweite Studienjahr	Auf die Leitfrage der Grenze hin macht die Informantin einen Unterschied zum ersten Semester deutlich, nämlich dass die Grenze im ersten Studienjahr eher die Abgabe an sich war, nach der die Leistungsanforderung fiel. Im Gegensatz dazu verspürt sie im zweiten Studienjahr diese Grenzerfahrung in einer fachlichen Überforderung bereits zum Beginn der Projektarbeit. Sie macht in ihrer Schilderung klar, dass diese tendenzielle Verausgabung ein integraler Teil der Lernanforderung sei. Daher ist plausibel (Minuten 23 bis 25), dass sie diese unklare Lernanforderung tendenziell eher auf die lange Bank schiebt, da dies eine erwartbar herausfordernde Erfahrung sein wird. In der Abgrenzung der beiden Fächer Digitale Medien (hier geht es um die grundsätzliche Softwarebedienung anhand eines einfachen Falles) und der Veranstaltung 2D/3D macht sie klar, dass sie im ersten Fall eine gute Vorstellung von den Lernzielen dieser Veranstaltung hat, im zweiten Fall jedoch darauf vertrauen muss, dass sich dieser Sinn später erschließen würde. In der Konsequenz dieser Beobachtung lässt sich feststellen, dass klare Lernziele die Anforderung im eigentlichen Projekt erleichtert. Im Umkehrschluss erhöhen unklare, abstrakte und formale Experimente wie in der Veranstaltung 2D/3D die Spannungserfahrung in der Projektarbeit. Für das Lehrhandeln ist zu erörtern, welche Strategien der Spannungserfahrung im gestalterischen Fernstudium angemessen und zielführend, mitunter sogar unumgänglich sind.
1-2	94	Selbstbewusstsein und Mut sind Kompetenzgewinne	Auf die Leitfrage der Kompetenzentwicklung hin führt die Informantin (Minuten 28 bis 32) aus, dass auf Basis der Erfahrung aus den vergangenen Projektarbeiten ein Selbstbewusstsein entstanden sei. In der darauffolgenden Erörterung wird deutlich, dass diese Erfahrung auf das eigene Handeln bezogen wird. Zwar helfen dabei angewandte fachwissenschaftliche Bezüge wie etwa die Gestaltgesetze, jedoch ist ausschlaggebender, dass die mentale Verfasstheit gegenüber Gestaltungsproblemen sich entwickelt hat. Der personale Faktor des Zutrauens oder des Mutes steht damit in einem didaktischen Diskurs: Im horizontalen Vergleich des zweiten Studienjahrs lassen die verbalen Daten die Hypothese zu, dass die Nachhaltigkeit des Lerneffekts größer ist, wenn die zuvor erfahrene Spannung durch etwa unklare Lernziele sich in einer späteren Lernanforderung als Kompetenzerfahrung abrufen lässt. Voraussetzung dieser Überlegung ist, dass der theoretische oder formale Gegenstand der Beschäftigung unabhängig von einem Anwendungsbezug erfahren wird und sich dieser fragliche Anwendungsbezug in einer späteren Lernsituation ergibt.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-2	108	Verlauf der gruppeninternen Kommunikation	In der Leitfragenkategorie der Kommunikation stellt sich eine Veränderung heraus. Im Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Studienjahr ist die Kommunikation in der Lerngruppe deutlich differenziert. Informantin 1 führt aus (Minute 38), dass es eine deutliche Differenzierung in der Kommunikationskultur der Gruppe gibt. Am Beispiel eines Konfliktes (ebenda) gebe es einen Lerneffekt dahingehend, dass man „sehr genau überlegen muss, welches Thema auf welchem Kanal geschrieben wird" (ebenda). Die Gruppe habe sich in diesem Vorkommnis in der Form entwickelt, dass dieser Konflikt implizit in der sozialen Kommunikation mitschwingt. In der Konsequenz gibt es zwei Ergebnisse: 1. Die Rollen der einzelnen Akteure haben sich differenziert. In der Gruppenkommunikation schwingen die jeweilige Position, Meinung und damit Persönlichkeit mit. In diesem Punkt kann man von einer gemeinsamen Erfahrung sprechen, die in einer gemeinsamen Geschichte begründet ist. 2. Im zweiten Lerneffekt ist von einer differenzierteren, kompetenten Mediennutzung die Sprache. Die Gruppenmitglieder haben gelernt, die jeweiligen Themen in den Adressierungen und den daraus folgenden technischen Kanälen zu unterscheiden. Die Gruppenmitglieder haben gelernt, dass in einem zu offenen Gebrauch der Kommunikation auch ein erhebliches soziales Risiko liegen kann. Im Umkehrschluss gibt es auch Gruppenmitglieder, die aufgrund ihres Schweigens eine Positionierung im Diskurs einnehmen. Auch dieser Zusammenhang weist auf eine deutliche Differenzierung des Gruppengefüges hin. Zusammenfassend ist im Phasenvergleich des ersten und zweiten Studienjahrs eine deutlich reflektierte und differenzierte Benutzung der technischen Kommunikationskanäle zu beobachten. Diese Kommunikation übernimmt eine schwerpunktmäßig soziale Funktion, war sie im ersten Studienjahr stärker auf die fachliche Ebene und damit auf die Statuspassage der einzelnen Gruppenmitglieder bezogen. In der phasenweisen Betrachtung scheint sich die Kommunikation quantitativ zu verringern, wird aber gleichzeitig durch eine präzisere und feinere Wahrnehmung effizienter.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-2	132	Interne und externe Ressourcen des Wissens	In der Fragenkategorie der Wissensressourcen und insbesondere der Folgefrage, aus welchen Quellen die im zweiten Studienjahr gebildeten Kompetenzen stammen, gibt Informantin 1 eine gewichtete Auskunft (Minuten 42 bis 44). In ihrer Wahrnehmung bewegen sich die Studienhefte und Lehrbücher auf einer allgemeinen Ebene, wohingegen ihre Projekte sich auf einer spezifischen Ebene bewegen. Diese spezifische Fallebene ist es letzten Endes, aus der heraus sie in die Sekundärebene der Recherche startet. Die gleiche Gewichtung nimmt sie (Minute 43) vor, indem sie die Instruktionen des Dozenten gegenüber den Hinweisen und theoretischen Kontexten der Studienhefte vergleicht. In der Fragenkategorie der Wissensressourcen interessiert mich insbesondere die Beziehung zu den Lernzielen. Der Hypothese einer stärkeren Selbstorganisation des Selbststudiums im Fernstudium folgend sollte hier ein höherer Bewusstseinsgrad über die jeweiligen Lernziele beobachtbar sein. Innerhalb dieses sensibilisierenden Konzepts wird hier eine Gleichwertigkeit deutlich: Einerseits kommen die elementaren Lernziele der Lehrveranstaltung an, werden aber über individuelle Stile angereichert. Am Beispiel der Veranstaltung Typographie ist sie sich bewusst, dass es um eine formale Spannung in der Schriftmischung oder Größenkontrastierung geht. Über diesen sehr allgemein zu bezeichnenden Bereich hinaus entstammt das Interesse jedoch aus einer individuellen Beschäftigung mit einem selbst gewählten Thema. Diese Beschäftigung führt zu weiteren, eigenen Wissensressourcen und damit zu der gesuchten Selbstorganisation des Lernprozesses. Gleichwohl verlagert diese Taktik das Lerngeschehen auf Ebenen, die zu Beginn der Veranstaltung nicht absehbar sind. In der Konsequenz führt dieses Handeln einerseits zu heterogenen Projektstrukturen und damit zu einer Diffusion der Lernziele, andererseits ermöglicht diese Individualisierung erst eine Emotionalisierung der Lernprozesse.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-1		Informantin 1 – Gespräch 1	Informantin 1 (S. B.), erstes Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 30. August 2017, 19:05 Uhr bis 20:30 Uhr Aufgezeichnet nach den handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs Das eigentliche Gespräch dauerte von 19:23 Uhr bis 20:30 Uhr, ich hatte ab 19:05 Uhr bis 19:23 Uhr einige einleitende Dialoge angestrebt, um die Gesprächssituation aufzulockern. Ich habe auf die reale Begegnung im Rahmen einer Präsenzveranstaltung angeknüpft, in der sie mir als sehr gesprächig und geradezu frech auffiel. Dieser Eindruck kontrastierte sich allerdings sehr stark zum Eindruck aus dem virtuellen Gespräch, in dem mir ihre starre Körperhaltung auffiel sowie die im Vergleich sehr langsame Sprechgeschwindigkeit mit vielen Pausen. Insofern ist eine deutliche Differenz zwischen der persönlichen und digitalen Begegnung festzustellen. Als Eröffnungsimpuls habe ich sie gebeten, einen „sprechenden" Gegenstand zu suchen, der für ihren Studienstart stehen könne. Sie hat daraufhin einen Fotoapparat in der Hand gehalten, der für sie als Index für Gestaltung im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit in einem Steuerbüro stehe. Aus dieser Tätigkeit heraus gab es eine langsame Annäherung aus dem wirtschaftlichen Kontext in das gestalterische, anwendungsorientierte Grafik-Design. Nach der Ratifizierung des Erzählimpulses in Minute 1 zeichnete die Informantin ihren Weg zur Entscheidungsfindung nach. Dabei erwähnte sie den zunächst „inoffiziellen" Studienstart, den sie erst im Laufe des ersten Semesters ihrem Umfeld offenbarte. Dies setzte sie in Verbindung mit ihrem Fernkurs bei einem Bildungsanbieter, der jedoch ein reines Fernstudium ohne die Anknüpfung an eine Lerngemeinschaft anbot. Diese Erfahrung kontrastiert sie in ihren Erzählungen mehrmals und sehr prägnant mit den positiven Erfahrungen einer „Community", in der sie das Lernen motivierend erfährt. In Minute 10-12 der Erzählung führt sie aus, wie sehr diese Synchronizität der Gestaltung in einer Gruppe eine Steigerung in den „Challenges" erfährt. In diesem selbstorganisierten Rahmen neben dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen gibt es aus ihrer Sicht sehr motivierende kommunikative Impulse zu den einzelnen Arbeitsschritten in ihrer Lerngruppe. In Minute 16 stelle ich eine Rückfrage zu den händischen Arbeiten, die im ersten und zweiten Semester einen großen Workload darstellen. Hier führt die Informantin aus, wie stark die sozialen Medien für sie den Impuls geben, sich mit diesen Techniken und Materialien zu beschäftigen. In einem späteren Zeitpunkt (Transkription Seite 8, Zeile 15-23) des Gesprächs fügt sich jedoch auch den Impuls durch die Dozentin an. In diesem Zusammenhang stelle ich eine Rückfrage, „was sinnvoll ist" in ihrer Auffassung: Es ist ihrem Verständnis nach dann sinnvoll, wenn es eine fundierte Erklärung für die gestalterische Entscheidung gibt und diese in eine Anwendung mündet. Aus diesem Grund findet sie die Integration realer Aufgabenstellungen in diesem Verständnis „sinnvoll". In Minute 25 des Gesprächs führt sie ihre Wahrnehmung der Vorlesungen am Samstag aus. Nennenswert ist, dass diese Zeiten zwischen 9:30 Uhr und 16:30 Uhr zwar organisatorisch herausfordernd sind, aber durch diese Fixierung vor dem Computer dazu führen, sich konsequent mit den Lernherausforderungen zu beschäftigen. Auch hier stellt sie einen Bezug zur Gleichzeitigkeit der Lerngruppe her, die sie im Rahmen einer Präsenzveranstaltung überaus positiv einschätzt; diese in ihren Worten als „Community" bezeichnete Lerngruppe ist in der Erzählung mehrmals eine Kontrastfolie zu ihrer gescheiterten Lernerfahrung eines Fernstudiums – sie schlägt daher die Benennung des „virtuellen Studiums" vor, um diesen Sachverhalt von der als Mangel erfahrenen fehlenden Interaktion eines Fernstudiums abzugrenzen. In Minute 30 verwendet die Informantin den interessanten sprachlichen Ausdruck „Zeit opfern", wenn sie von dem familiären und sozialen Kontext spricht, den die Kinderbetreuung bedeutet. Insofern kann man hier Zeitkonten sehen, die gegeneinander gerechnet werden. In Minute 42 macht sie wieder eine Gegenüberstellung einer früheren Lernerfahrung: Die praktische Arbeit im aktuellen Studium sei motivierender und sinnvoller als eine theoretische Beschäftigung eines Frontalunterrichts. Gleichwohl werden im gleichen Zusammenhang organisatorische Vorteile wie die zeitliche und örtliche Unabhängigkeit genannt. Es folgen ein direkter Vergleich von Präsenz-Studienformaten in ihrem näheren Bekanntenkreis. Sie betont, dass diese im Niveau nicht wesentlich höher liegen. In Minute 52 folgt eine erster Abschluss-Coda „Jetzt habe ich aber viel erzählt". Ich greife diese Coda auf, indem ich das Gespräch zum Ende bringe. Sie reagiert darauf mit einer Bestätigung „Mehr fällt mir im Moment nicht ein".

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-1	2	Interesse an Gestaltung kommt aus Berufspraxis	Die Informantin äußert einen direkten Bezug des Interesses für Mediengestaltung aus ihrer beruflichen Vorerfahrung. Die Argumentation orientiert sich im weiteren Verlauf sehr an ihrer „eigentlichen" beruflichen Tätigkeit, die auch weiterhin ihrem Einkommen dienen wird. Diese Polarität zwischen beruflicher Selbstverwirklichung in der Gestaltung einerseits und der trivialen Erwerbstätigkeit im kaufmännischen Bereich ist in der gesamten Erzählung spürbar. Der „poetische Gegenstand", in dem sich dieses Spannungsverhältnis manifestiert, ist ein Fotoapparat: Diesen zeigt sie als rein instrumentelle Kompetenz, Medien zu erstellen – sie thematisiert damit nicht eine persönliche Ebene in der Gestaltungskompetenz, was das eigentliche Bildungsanliegen eines Gestaltungstudiums sein könnte. Damit ist das konzeptionelle Modell ihres Studiums eine erwerbsmäßige Anwendungsorientierung, die in zweiter Ebene ihren Interessen und Neigungen entspricht, aber im Kern eine technisch orientierte Kompetenz ist.
1-1	2	Fernstudium braucht eine „Community"	In Abs. 2 erwähnt die Informantin den In-Vivo-Code „Community". Durch ihre Vorerfahrungen des reinen Fernstudiums ohne die soziale Anbindung an eine Lerngruppe grenzt sie die beiden Studienformen nachvollziehbar gegeneinander ab. Ohne diese Lerngruppe gibt es aus ihrer Sicht kein erfolgreiches Motivationsprinzip. Gelingensbedingung des „Online-Studiums" aus Lernendensicht ist an erster Stelle die Anbindung an eine Lerngruppe. Diese Anbindung ist von der Lerngruppe über Onlinemedien selbst organisiert; die Sichtbarkeit des Lernprozesses Einzelner sowie dessen Diskussion in offenen wie geschlossenen Gruppen ist dabei die entscheidende Dimension einer empfundenen Gemeinschaft.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-1	2	Statuspassage als Studierende	Durch die Neuartigkeit der Studienform sei auf expliziter Ebene das Risiko verbunden, dass eine grundsätzliche Eignung für den Qualifizierungswunsch nicht gegeben sei und sich diese Eignung in der Eingangsphase herausstellen müsse. Durch die vorangegangene Argumentation, dass mit diesem Wunsch ein sich veränderndes Selbstkonzept in einem langjährig verbundenen Unternehmen von der kaufmännischen Mitarbeiterin hin zur Gestalterin zusammenhängt, ist diese Argumentation in einem anderen Licht zu sehen: Die berufliche Neuorientierung im gleichen familiären und beruflichen Milieu erzeugt für die Informantin den Konflikt, sich zwar entschieden zu haben, aber noch nicht die Gewissheit zu haben, ob dieses Projekt sich in der gewünschten Weise darstellt. Die Statuspassage vollzieht sich daher in diesem Rahmen über mehrere Monate hinweg. Die positiven Rückmeldungen aus dem bisherigen Umfeld zu den öffentlichen Äußerungen in den sozialen Medien in Form von Zeichnungen (die ihrerseits zu einer wesentlichen Errungenschaft im Sinne eines Lernerfolgs des Studieneinstiegs stilisiert werden), tragen dabei einen wesentlichen Teil zu der Statuspassage und den Wandel im Bewusstsein bei. In diesem Zusammenhang gibt es eine Wechselwirkung zwischen der Sichtbarkeit des Entwicklungsprozesses in den sozialen Medien und dem sich verändernden Bewusstseinskontext im ersten Studienjahr.
1-1	4	Selbstkonzept ändert sich in der Studieneinstiegsphase	Das Selbstbewusstsein als Studierende stellt sich in den ersten Wochen ein, da sich die Studienform als passend erweist und die Informantin einen direkten Anschluss an die Lerngruppe findet. In diesem Austausch wird auch verhandelt, welche Erwartungen eines nebenberuflichen Studiums realistisch sind; die Gruppe findet hier einen Konsens, der für die Informantin eine gute Integration in ihr privates und berufliches Leben ermöglicht. Dieser diskursive Gruppenprozess in der Studieneingangsphase ist wichtig, um den Status als Studierende mit einem alltäglich leistbaren Selbstkonzept zu füllen – dieses wird regelmäßig mit medialen Äußerungen aus der Gruppe abgeglichen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-1	10	Feedback zum eigenen Lernen aus den sozialen Medien	Die Sichtbarkeit der Lernprozesse ist eine zentrale Dimension in der Studieneingangsphase. Diese Impulse aus der Lerngruppe helfen, die erheblichen Herausforderungen (z.B. des händischen Zeichnens) zu überwinden: In der Studieneingangsphase sind die Studierenden mit den offenen Themenstellungen konfrontiert. Themen und Umfänge sind freigestellt, auch der Rahmen einer verbindlichen „Zeichenstunde" fehlt. In dieser Situation wirkt diese Freiheit in der Studieneingangsphase hemmend, da das akademische Prinzip in Widerspruch zu der bisherigen schulischen Lernerfahrung steht. Gleichzeitig ist jedoch der motivierende Effekt der „Likes" im Austausch mit der Lerngruppe so hoch, dass diese Blockade über Ressourcen aus der Lerngruppe überwunden wird und zu einem befriedigenden Lernergebnis im ersten Semester führt. Hinzu kommt ein eigenmächtig kontrolliertes Zeitmanagement (etwa in Form einer festen Studierzeit am Abend), das über die Regelmäßigkeit und Berechenbarkeit die Energie erzeugt, den Anforderungen der Studieneingangsphase in einer befriedigenden Weise beizukommen. Sind es in der Studieneingangsphase die extern auferlegten Termine, die eine zeitliche Struktur schaffen, emanzipieren sich die Studierenden zunehmend in Form einer eigenen Strukturierung der Lernanforderungen; diese Berechenbarkeit ist vor allem für das familiäre Umfeld eine wichtige organisatorische Dimension.
1-1	20	Erfahrung von Sinn in der Studieneinstiegsphase	In der Studieneinstiegphase ist der Studierende mit Unsicherheiten und Fragen auf persönlicher wie formaler Ebene konfrontiert. Eine große Wichtigkeit ist die Frage nach dem „Sinn des Studiums". Hier gibt es zwei Auflösungen und Kontexte: 1. Die Sinnhaftigkeit des Studiums wird in Form der gestalterischen Grundlagen gesehen, um die subjektive Einschätzung gegenüber gestalterischen Phänomenen hinter sich zu lassen. Über diese Taktik erschließt sich der Lernende über die Gestaltungsgrundlagen einen semantischen Konsens in der visuellen Kommunikation. In der Konsequenz entsteht eine objektivierbare Anschlussfähigkeit der im Entwurf verwendeten gestalterischen Mittel. In diesem Punkt ist die Bedingung einer professionellen gestalterischen Tätigkeit in dieser Phase erfüllt. 2. Eine weitere Bedingung, die an die Sinnhaftigkeit des Studiums gestellt wird, ist der Anwendungsbezug. Hier sucht die Studierende nach typischen Produkten und betrieblichen Bedarfen, die in ihrer Vorerfahrung geläufig sind. Dementsprechend sucht sie Interaktionen, die den Diskurs zwischen betrieblichen und akademischen Anforderungen an das Berufsfeld thematisieren. Diesen vergleicht die Studierende in der Kontrastierung von betrieblicher Realität und der neuen Rolle als Studierende in der Studieneingangsphase. Gelingt dieser Transfer, stellt sich die Konsequenz des „ich sehe einen Anwendungsbezug und damit Sinn im Studium" ein. In beiden Kontexten ist a. die Relation zur Lerngruppe und b. die berufspraktische Perspektive des Lehrenden leitend. Auf beiden Ebenen ist die Sichtbarkeit der thematischen Gegenstände im Unterrichtsgeschehen sowie im informellen Umfeld der Lerngruppe zentraler Orientierungspunkt.
1-1	30	Unterrichtsgeschehen im individuell-kollektiven Spannungsfeld	In der Studieneingangsphase ist das Format der Vorlesung zu lernen. Relevant ist die anfängliche Irritation, dass ein externes Unterrichtsgeschehen in das persönliche Umfeld eindringt; gleichzeitig sind die Studierenden aufgerufen, sich aktiv über gestalterische und mündliche Beiträge in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Obgleich diese Art der Interaktion aus dem privaten und oft auch aus dem betrieblichen Bereich bekannt ist, ist es anfänglich „wie mit sich selbst zu reden". Eine zentrale Erfahrung ist, dass die ansonsten unsichtbare und diffuse Lerngemeinschaft hier in einem synchronisierten und fixierten Format spürbar wird. Diese räumliche und zeitliche Fixierung an Samstagen sowie an den Abenden wird als direkt erlebbare (und vom Umfeld überprüfbare) Bedingung des Studiums ins familiäre Umfeld kommuniziert. Diese Zeiträume müssen zwingend freigehalten werden, damit das Unterrichtsgeschehen nachvollziehbar wird. Die räumliche Fixierung bedingt eine aktive wie passive Teilnahme, in der die Studierenden die private Sphäre zumindest mental verlassen. Aus dieser Zeitspanne nehmen sie externe Impulse für ihr Gestaltungsprojekt mit. Auch hier ist die Sichtbarkeit und damit Vergleichbarkeit innerhalb der Lerngruppe der wesentliche methodische Faktor für eine Plausibilität des Formats. Im Unterrichtsgeschehen selbst und im informellen Umfeld (soziale Medien etc.) der Lerngruppe begegnen sich die Lernenden in erster Linie über ihre gestalterischen Äußerungen. Durch diesen Erstkontakt ist die Gestik und Mimik (und damit wesentliche Parameter der sozialen Gruppendynamik) ausgeblendet. Durch diesen Zusammenhang begegnen sich die Studierenden in der subjektiven Wahrnehmung intensiv. In der Konsequenz entsteht eine Gruppenzusammengehörigkeit, die über die kollektiv empfundene Sinnhaftigkeit des Studiums begründet wird.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-1	36	Zeiträume werden geschaffen, um Spannungen zuzulassen	Eine organisatorische Erfahrung in der Studieneingangsphase ist, dass die impulsive und situative Arbeit an den Gestaltungsprojekten nicht funktioniert und eine striktere Organisation bedarf. Die Bedingung für eine Ritualisierung des Lernens neben der Berufstätigkeit ist die Regelmäßigkeit. In der Frage nach den Impulsen für eine erfahrungsbasierte Entwicklung (vgl. Dewey 1998) ist die Ritualisierung (z.B. durch feste Studienzeiten) das zeitliche und räumliche Umfeld, in denen auf didaktische Impulse reagiert wird. Diese eigenmächtig geschaffenen Zeitperioden machen die Abgrenzung zum Selbststudium aus, denn diese werden spezifisch dafür geschaffen, um auf die externen, vom didaktischen Rahmen des Studiums gegebenen Impulse gestalterisch und eben „gewohnheitsmäßig" gestalterisch zu reagieren. Die Technik der Gleichmäßigkeit ermöglicht erst die Fähigkeit, sich bewusst mit den konfliktär wahrgenommen Aufgaben (vgl. Dewey 1998) zu beschäftigen. Dieses Lernhandeln ermöglicht eine aktive Erweiterung des Wahrnehmungs- und Umsetzungsrepertoires.
1-1	38	Berührungsangst zum Zeichnen wird über die Sichtbarkeit minimiert	Der niederschwellige Diskurs in Internetforen (geschlossene Facebook-Gruppen, Instagram) übernimmt kleinteiliges Feedback: Das Anerkennen über „Likes" und (meist motivierende) Kommentare ist eine zentrale Funktion, um zu unfertigen und experimentellen Arbeitsständen direktes Feedback zu erhalten. Diese Ressourcen im Lernprozess erschließen sich die Lernenden selbstständig. Die Diskussionen sind vom formalen Lerngeschehen weitgehend abgekoppelt.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-1	1	Konzepte aus Transkript 1-1	Die Informantin äußert (vgl. Transkript 1-1, Abs. 2; 11:30 min), dass sie für einen Mandanten einen Visitenkarten-Briefbogen umsetzen könne. Als Steuerangestellte und EDV-Beauftragte in einer Steuerkanzlei ist sie fachfremd. Sie verknüpft das in einem vorhergehenden Thema mit einer persönlichen Veränderung, die im ersten Semester bemerkbar ist. Diese Kombination kann so interpretiert werden, dass es eine Veränderung im Bewusstsein gibt, sich diesen Identitätswechsel oder Rollenwechsel zuzutrauen, da diese Episode mit einer persönlichen Veränderung eingeleitet wurde. Die Informantin erzählt eine Episode zu einem freiwilligen Wettbewerb aus (vgl. Transkript 1-1, Abs. 4; 12 min). Es wird in der Gruppe festgelegt, • dass es zeitlich „eigentlich" (vgl. ebd.) nicht möglich sei, • einigt sich aber dennoch auf eine bestimmte Zeit, „etwa eine Viertelstunde" (vgl. ebd.), die man bereit ist, zu investieren, • danach würde das Ergebnis gezeigt. Diese Übereinkunft der Gruppe ist eine klassische Lernvereinbarung, die die Gruppe trifft, um Gesprächsanlässe zu schaffen, um eine Motivation aus diesem Wettbewerb über die Sichtbarkeit der Werke zu generieren. Das ist eine deutliche eigenaktive Organisation eines virtuellen Lernprozesses, was über die diskursive Aushandlung des Lernziels generiert wird. Der externe Impuls des Wettbewerbs ist lediglich der Auslöser. Der wichtige taktische Schritt ist die Übereinkunft in der Lerngruppe, ein Minimum an Zeit zu investieren, um Sichtbarkeit zu schaffen. Eine Konsequenz der Sichtbarkeit von Zwischenergebnissen ist eine Diskussion über die Werke, deren Vergleichbarkeit und eine Abstraktionstätigkeit der eigenen Arbeit auf der Kontrastfolie des Vergleichs mit der Lerngruppe schafft. Informatin 1 führt aus, dass der Diskurs auf Instagram neben dem Unterrichtsgeschehen stattfindet und sie äußert, dass diese Prozesse im Unterricht „gar nicht zu schaffen" (vgl. Transkript 1-1, Abs. 6; 16 min) wären. Darin kann gelesen werden, dass die Präsenzzeiten knapp empfunden werden und dass ein Großteil der einschlägig ästhetischen Selbstorganisation neben dem Vorlesungsgeschehen geleistet wird. Der soziale Austausch außerhalb der Vorlesungen wird als wichtiger, relevanter und sozialer eingeschätzt. Im Lernvorgang des Zeichnens geht sie von einer Ursprungssituation aus, die problematisch war. Zeichnen war „fern" (vgl. Transkript 1-1, Abs. 14; 18 min) für sie. Sie führt dann aus, wie stark soziale diskursive Prozesse auf passiert das" (vgl. ebd.), sondern es handelt sich um eine mentale wie soziale Interaktion. Darin konfrontiert sie sich mit dieser Hemmung, zeichnen zu müssen.

Diese Taktik führt zu der Konsequenz, dass Erfolgserlebnisse sichtbar werden. Im eigenen Erleben löst sich die Spannung und der Konflikt auf: In der Erkenntnis, dass das Zeichnen-Müssen überraschenderweise gelingt. Dies macht sie in der Sichtbarkeit und deren ernsthafte Diskussion fest.

Auf eine Rückfrage hin kann man lesen, dass „Sinn" interpretiert wird als ein unsichtbar zugrundeliegendes Modell im Sinne eines gestalterischen Konzepts. Diese unsichtbare Konzeption „profaner" Designprodukte wie Briefbögen verstehen und anwenden zu wollen wird als „Sinn" interpretiert (vgl. Transkript 1-1, Abs. 20; 23 min). Weil die Näherung über die Anwendungsorientierung in der umgebenden Medienwirklichkeit gesucht wird, hat der Terminus „Sinn" einen sehr deutlich berufspraktischen Bezug. Die Semantik im Wort „Sinn" ist deshalb komplex, weil sie von der gestaltungskonzeptionellen „Begründung" bis zum produkt- und marktförmigen „Zweck" reicht.

Praxisumsetzungen im Studium haben eine Sichtbarkeit zur Folge. Sie nimmt Bezug auf einen Wettbewerb (vgl. Transkript 1-1, Abs. 4; 12 min) und macht den Praxisbezug von Gestaltungsinhalten aus dem Studiums fest an einer Sichtbarkeit, die den Kontext des Vorlesungsrahmens überschreitet (vgl. Transkript 1-1, Abs. 22; 23 min). Diese Überschreitung löst eine Kommunikation aus und ermöglicht Feedback. Damit sei ihr Verständnis von „Anwendungsbezug" erfüllt: Wenn die Gestaltung den didaktischen Vorlesungsrahmen verlässt und in ein anderes System eintritt – hier die sozialen Medien oder ein realer Pitch-Wettbewerb – und dort Anschlusskommunikation auslöst. Mit anderen Worten: Dieser systemische Vorgang der Grenzüberschreitung ist ihre Definition von „Anwendungsbezug".

Die Informantin berichtet, dass sie verschiedene Überlegungen im Zusammenhang eines Logoentwurfes für ihre eigene Person hatte (vgl. Transkript 1-1, Abs. 24; 25 min). Diese Überlegung hat viel mit dem Selbstkonzept und der damit verbundenen Berufspraxis zu tun. Diese Episode, die ohne eine Nachfrage genannt wird, deutet darauf hin, dass es ein sich veränderndes Selbstkonzept gibt, bei dem das Berufsbild eines Grafikdesigners dabei eine Rolle spielt. Die Rückfrage, ob diese Arbeit am Studium zeitlich reguliert und rhythmisiert ist, wird bejaht (vgl. Transkript 1-1, Abs. 26; 36 min).

Offen bleibt jedoch die Frage, wann eine Arbeit fertig ist und in welchem inneren Zusammenhang diese Arbeiten anfallen. Wenn man sich vergegenwärtigt, dass diese Arbeit keine deutlichen externen Impulse (sondern nur einen Abgabetermin) hat, dann ist die Frage nach dem Fertigstellungszeitpunkt stets eine inhaltliche: Ist es einerseits die Zeit, also ein externer Faktor – oder ist es eine Erfahrung, die der Studierende macht und die Arbeit als „fertig" betrachtet, weil er den Kompetenzgewinn feststellt. Diese Frage bleibt offen und sollte in späteren Befragungen bei Informantin 1 eruiert werden.

Die Informantin führt aus, dass das Feedback aus den sozialen Medien und damit aus Bereichen, die außerhalb der Studiensphäre liegen, wichtig sind für die Motivation. Sie sei motiviert, weil eine Resonanz komme und weil sie regelmäßig darauf angesprochen würde, was sie auf Instagram poste (vgl. Transkript 1-1, Abs. 26; 37 min). Durch das sich verändernde Selbstkonzept von der technischen Angestellten zur Gestalterin ist die Statuspassage im externen Bereich spürbarer. Wenn sich die traditionelle Rolle in der Fremdwahrnehmung verändert, indem sie eine künstlerische Produktion dokumentiert, ist diese Ansprache und dieses Feedback wirkungsvoller im sich verändernden Selbstkonzept. In diesem Zusammenhang führt sie auch aus, dass sie am Laienurteil außerhalb vom Studium spürt, dass „wenn Qualität drinsteckt, kriegt man auch besseres Feedback" (vgl. ebd.). Dieser Zusammenhang weist darauf hin, dass es ein paralleles Wachstum gibt, einerseits der Wahrnehmung gegenüber der eigenen Arbeit, die sukzessive besser wird, weil man mehr Übung hat. Auch die Wahrnehmung der Parameter von gestalterischer Qualität entwickelt sich. Auf der anderen Seite gibt es eine Kommunikation der externen Zuschauer, dass sich eine Entwicklung bei der Informantin vollzieht, was im Laienurteil ausgedrückt wird.

Die Informantin führt explizit auf eine Rückfrage aus, wie ein Studium mit handwerklichen Elementen als Hauptaspekt und wie deren praktische Umsetzung funktioniert. Dass in Abgrenzung eines Frontalvortrages der Unterschied darin liege, dass bei den Studierenden etwas entsteht: Dieses entstandene Werk wird wieder zurückgespiegelt in die Gruppe (vgl. Transkript 1-1, Abs. 30; 45 min). Dies ist für sie ein Funktionsprinzip, wie eine handwerklich-künstlerische Kompetenz gebildet wird, nämlich dass etwas über den virtuellen Weg zum Lernenden kommt, physisch entsteht und in einer medialen Form wieder zurückgelangt in die Lerngruppe. Für diesen Funktionszusammenhang ist ausschlaggebend, dass es einen In- und Output hybrider Inhalte und Werke gibt, die eine diskursive Plattform entstehen lassen. Auf dieser Plattform entstehe letzten Endes der Lerneffekt und der Kompetenzgewinn.

Die Informantin sinniert über begriffliche Benennungen, wie dieses Studium adäquat zu bezeichnen ist. Sie schlägt die Bezeichnung „virtuelles Studium" (vgl. Transkript 1-1, Abs. 42; 50 min) vor. In einer späteren Passage macht sie einen Vergleich zu einem Präsenzstudium und hat eine Art „Freud'schen Versprecher", sie sagt: „Es ist interessant, was draußen am Markt sich abspielt" (ebd.) und meint damit das Präsenzstudium – revidiert diese Bezeichnung daraufhin. Diese Freud'sche Versprecher deute ich so, dass das Präsenzsystem das normative System für sie ist, an dem sie das Neue misst. Es gibt damit eine Hierarchie der Referenzsysteme: Einerseits die normative Referenz der Kunsthochschule, die in Vollzeit und ausschließlich besucht wird und das neu hinzutretende virtuelle Designstudium, das von atypisch, nebenberuflich Studierenden besucht wird.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
		Feedback Challenge	Im Sommersemester 2017 fand eine freiwillige „Challenge" statt: die Studierenden waren aufgerufen, zu relativ stark abgegrenzten Aufgaben aus dem ersten Semester (Lehrveranstaltung Semantik) Lösungen über eine geschlossene Facebook-Gruppe einzureichen. Die zu bearbeitenden Aufgaben waren so gestellt, dass diese situativ und in kleinen Episoden zu bearbeiten waren. Es entstand eine rege Beteiligung. Ich habe im Nachgang eine offene Frage in die Gruppe gestellt, mir zu einem Erzählimpuls ein Feedback in schriftlicher oder multimedialer Form zu geben: Zunächst vielen Dank für Ihre Bereitschaft, mir Ihre Sicht auf das Geschehen in der Gruppe #ddc21 zu geben und so etwas über „virtuelle Kreativität" lernen zu können Ich interessiere mich für Ihre Teilnahme an der „DIPLOMA Design Challenge". Bitte erzählen Sie so ausführlich wie Sie mögen, was für Sie bei dieser Teilnahme wichtig war und noch immer wichtig ist. Gerne hier per Text oder auch per Audio- / Videoaufnahme. Ich werde die Angaben anonymisiert verwenden, bitte geben Sie aber am Ende Ihrer Schilderung noch einige statistische Daten (Altern, Beruf, Familienstand etc.) an. Wenn Sie wollen, können Sie Ihre Antworten bzw. Ton- / Videoaufnahmen auch direkt per E-Mail (info@ken.de) schicken, wenn Sie nicht möchten, dass hier in der Gruppen gelesen wird. Vielen Dank, ich bin gespannt auf die Schilderungen! In die Analyse gehen alle 10 Antworten ein. Zusammenfassend kommen als Konzepte in Frage (Welche Beweggründe sind bedeutsam für die Teilnahme?): • Der Wettbewerb verlässt mit seinem spielerischen Charakter den „ernsten" Rahmen des Studiums und lässt dadurch die ursprüngliche Leidenschaft, nämlich das experimentierende Gestalten hervortreten. • Alle Teilnehmer äußern sich vorwiegend positiv über den künstlichen Zeitdruck, dem sie sich freiwillig unterwerfen. Die Teilnehmer spüren in dieser Situation in den vergleichbaren Herausforderungen des nebenberuflichen Studiums ihre „Peers", die im formalen Rahmen der Semestergruppe in dieser Form nicht in diesem Maße greifbar sind. Dieser enge Rahmen wird als persönliche Herausforderung wahrgenommen und als Zusatzleistung in einer sportlichen Mentalität praktiziert. • Das eigene „Coping" dieser Zusatzleistung im Rahmen der individuellen nebenberuflichen Situation im Zusammenhang mit den Aufgaben soll mitgeteilt werden. • Hinzu kommt, dass der Wettbewerb ein klassisches Probehandeln ermöglicht, es gibt dabei kein Risiko einer sozialen Ausgrenzung oder einer negativen Bewertung.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
		Hypothese: Phasenkonzept	Der Erzählimpuls des narrativen Interviews setzt an der Entscheidung zum Studium und damit an diesen Kriterien im Vorfeld an. Aus diesem Grund wird diese Phase intensiv reflektiert. In der konzeptionellen Verdichtung ist eine Kontrastierung dieser Entscheidungskriterien mit den tatsächlichen Erfahrungen im ersten Studienjahr zu sehen. Meist eingebunden in organisatorische Kontexte zwischen Familie, Beruf und Studium folgt darauf die Phase der Habitualisierung der Hybridität des Studiums. Insofern bildet sich eine in drei Phasen abgrenzbare Kategorie heraus: 1. In der Vorphase der Entscheidung reflektiert der Lernende vordergründig Fach- und Qualifikationskriterien, erläutert aber implizit personale und identifikatorische Zusammenhänge von Fremd- und Selbstbild. Diese Diskussion liegt zwischen einer Relevanz für eine sich verändernde berufliche Auffassung und einem persönlichen Veränderungswunsch. Damit gehen vielschichtige Erwartungen einer „Statuspassage" einher, die vage angedeutet werden. 2. In einer Eingewöhnungsphase im ersten Studienjahr gleicht der Lernende diese Prämissen an den tatsächlich erlebten Situationen ab. Von einiger Wichtigkeit werden hier Bewusstseinskontexte von einem „richtigen" Designstudium, das mit den schulischen und beruflichen Vorerfahrungen verglichen und ausgehandelt wird. Deutlich werden in dieser Phase Affirmationen der hybriden Lernsituationen im Sinne von „kein Unterscheid zu einem echten Designstudium", aber auch kritische und als Problematik empfundene Erfahrungen eines virtuellen und damit „unsichtbaren" Studienmodus. 3. In der Konsequenz folgt im zweiten und dritten Studienjahr die Habitualisierung und Differenzierung des virtuellen Lernens. In dieser Phase prägen sich im Kontext der Forschungsfrage zentrale Strategien, Techniken und Taktiken aus. Von hoher Relevanz für die hier verfolgte Studie sind die gruppendynamischen Lernprozesse und die sozialen Aushandlungen ästhetischer Fragen. In dieser dritten und letzten Phase werden Taktiken und Bedingungen der Entwurfsarbeit zu entdecken und zu analysieren sein. Diese drei Kategorien sind in den Analyseläufen sensibel auszumachen. Diese dreigeteilte Struktur kann erhellen, welche in den jeweiligen Phasen vorfindlichen Bewusstseinskontexte Faktoren für die gestalterische Kompetenzentwicklung darstellen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
6-2	40	Dilemmata des sozialen Designlernens im Fernstudium	Neben der Bestätigung zur Kategorie des hybriden Ateliers ist in der Betrachtung des zweiten Gespräches eine Klärung der sozialen Interaktion beobachtbar. Ausgelöst wurde diese Klärung durch die Formulierung, sich in seiner eigenen künstlerischen Entwicklung „nicht an anderen messen" (vgl. Transkript 6-2, Abs. 40) zu dürfen. Diese Überlegung offenbart ein systemisches Dilemma: Denn diese Erkenntnis kann naturgemäß nur aus dem sozialen Diskurs mit anderen entstehen, da die Person des Vergleichs rückmelden muss, dass die eigene Entwicklung ebenso signifikant und relevant ist. Eine rein theoretische Rückmeldung bliebe dabei auf der allgemeinen Ebene und wäre zu abstrakt, um eine personale Aneignung im Habitus des Subjekts zu erzeugen. Gleichzeitig – und das ist die zweite Ebene dieses Dilemmas – kann diese Erkenntnis naturgemäß nur auf einer Metaebene und einer Reflektion zur eigenen künstlerischen Entwicklung erörtert werden. Dies wiederum ist in einer betriebspraktischen Realität kaum möglich, mithin nicht erwünscht. Diese beiden Dilemmata machen es zwingend notwendig, den sozialen Kontext in derDesign-Fernlehre explizit zu strukturieren und über Lernziele zu operationalisieren. In der Eröffnungssequenz des Gesprächs schildert die Informantin in der gleichen Paraphrase (vgl. Transkript 6-2, Abs. 42) das Spannungsfeld von dem Autarkiestreben einerseits und der erzwungenen Gleichzeitigkeit andererseits: • Das Autarkiestreben verwirklicht die Informantin, indem sie den vormals für das Privatleben reservierten Sonntag für das Studium umwidmet und in dieser Zeit kreativ arbeitet. In dieser Schilderung wird deutlich, dass hier die hauptsächliche kreative Phase für das Studium liegt. In ihrer Schilderung wird jedoch gleichzeitig deutlich, dass sie dies freiwillig tut und dort eine sinnvolle Betätigung erfährt. • Gleichzeitig äußert sie im gleichen Absatz, dass sie durch das Verschieben einer Klausur gezwungen ist, an einem Tag zwei Klausuren ableisten zu müssen. Nach ihrer Äußerung ist dies eine sehr „stressige" Vorstellung, die sie emotional in die schulische Vorerfahrung zurückführt. Diese Beobachtung im zweiten Studienjahr lese ich dahingehend, dass sich dieses Spannungsfeld zwischen notwendiger Synchronizität einerseits und dem eigenmächtigen Schaffen von Lernräumen stärker ausprägt und die Hypothese eines konzeptionellen Spannungsfeldes im Mittelfeld des Studiums stützt.

Dieser Zusammenhang ist deutlich auf Ebene des Lernhandelns und damit der individuellen Dimension zu verorten. Soziale Bezüge oder Interaktionen zu Lehrenden finden sich in dieser Erzählung nicht. Ich stelle zunächst eine ungerichtete Frage, wie in dem Lernprozess, der thematisch große Ähnlichkeiten zum beruflichen Tätigkeitsfeld aufweist, das Neue entsteht (vgl. Transkript 6-2, Abs. 16). Schließlich hat die die Informantin jahrelange berufliche Erfahrung im Gestalten von Magazinen. Explizit das Projekt in Typografie hat ebenfalls die Gestaltung eines Magazins als Lerngegenstand. In dieser Schilderung ist ausführlich beschrieben, wie der externe Faktor in diese Fragestellung einwirkt: Sie beschreibt detailliert Taktiken, mit denen sie über empirische Methode wie auch eine Aneignungstaktik durch eigenes Rezipieren das Gestaltungsrepertoire erweitert. Signifikant ist, dass es keine Nennung der Lerngruppe oder den Impulsen der Lehrperson gibt. Die gestalterische Neugierde ist dabei aus dem Thema selbst; dabei ist es unerheblich, ob Impulse aus dem Studium an das Projekt herangetragen werden. Strukturell betrachtet entsteht das Projekt geradezu in einer Autonomie in eigens dafür geschaffenen Zeiträumen und mit Taktiken, die aus einer ebenfalls eigenorganisierten beruflichen Fortentwicklung stammen.
Insofern ist ein indirekter Faktor des Studiums die Zeit, die die Lernende für dieses Projekt umwidmet. In diesem Zusammenhang betont sie, dass das Projekt in dieser Autonomie auch von einer Losgelöstheit von einem Marktbezug entsteht. Sie betont positiv, dass „sie selbst die Zielgruppe" (vgl. Transkript 6-2, Abs. 14) sei. Im zweiten Studienjahr ist die Abstraktion von Lernzielen und eine darüber modellierte Aneignung signifikant.

Die Lernenden berichten über eine anfängliche externe Impulsgebung über die Aufgabe und die darin enthaltenen Lernziele. In dieser ersten Phase gibt es oft explizite Aushandlungen mit Lehrenden, um die Lernziele auf die jeweilige gestalterische Entwicklung und die individuellen Entwicklungsziele anzupassen. Ab diesem Moment, der oft auch konfliktär erfahren wird (die damit einhergehende Autarkie verunsichert die Lernenden) entwickelt das jeweilige Gestaltungsprojekt eine Eigendynamik, die ohne eine relevante Einflussnahme im Vorlesungsgeschehen oder der Lerngruppe verläuft. Dieses Autarkiestreben in den Lernzielen zu verankern ist ein plausibler und notwendiger Erweiterungsschluss. In der Retrospektive der Lernprozesse werden diese Momente als Schlüsselmomente benannt, die ein nachhaltiges Verständnis von gestaltungskonzeptionellen Zusammenhängen sowie dem formal-stilistischen Gestaltungsrepertoire erzeugt haben. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass es eine Veränderung der gestalterischen Identitätsauffassung nach sich ziehen kann.
Designdidaktisch relevant ist dabei, dass diese Momente keine externen Schnittstellen haben, sondern in einem autonom hergestellten Lernraum konstruiert werden müssen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
8-2		Gesprächsnotiz 8-2	Gesprächsnotizen 27. September 2018, 14:11 bis 15:09 Uhr Zweites Gespräch mit Informantin 8 (N.G) Das erste Gespräch im ersten Studienjahr fand am 9.11.2018 statt. Zum Zeitpunkt des Gesprächs ist die Informantin im zweiten Studienjahr am Ende ihres dritten Semesters. Aus diesem ersten Gespräch hatte ich das Konzept des gutachterlichen Dialogs zu den im Selbststudium erlangten Kompetenzen entnommen. Darüber hinaus stammt aus diesem Gespräch der Gedanke, dass künstlerisch notwendigen Spannungen einerseits aus dem Curriculum selbst stammen oder über eine eigene Aktivität hergestellt werden. Diese Spannungen werden dann im gestalterischen Tun gelöst. In diesem ersten Gespräch traten diese Handlungskonzepte in Form von der Frage „ist es richtig?" zu Tage. Mit diesen sensibilisierenden Konzepten stieg ich in das Gespräch ein. In der eröffnenden Paraphrase von ca. 10 Minuten führt sie die steigende inhaltliche Progression im zweiten Studienjahr an, die sich mit dem ebenfalls gestiegenen Auftragsvolumen ihrer freiberuflichen Tätigkeit summiert. Diese äußert sich in regelmäßigen organisatorischen Schwierigkeiten, die Termine aus dem Studium mit den Schichten ihrer freiberuflichen Arbeit zu synchronisieren. Darüber hinaus ist auch die inhaltliche Dimension anspruchsvoller und gleichzeitig weniger lustvoll: Es gibt Veranstaltungen und Fächer, die ihr „nicht so liegen" (Transkript 8-2, Abs. 2). Dementsprechend gibt es in Abgrenzung zum ersten Studienjahr Situationen, die nicht in erster Linie „warm" und intuitiv begangen werden, sondern die „kalt" abgewickelt werden; wie etwa das Fach Designgeschichte (Transkript 8-2, Abs. 12). In dieser Paraphrase bestätigt sie die hypothetischen Kategorien der Studieneingangsphase mit der Progressionskrise, die nicht mehr mit intuitiven Mitteln gelöst werden kann. Die daraus resultierenden Unsicherheiten werden auch bei ihr experimentell gelöst. Am Ende dieser Paraphrase berichtet die Informantin von einem typischen Projektablauf: „Auf den letzten Drücker" (Transkript 8-2, Abs. 4) macht sie dann den „Feinschliff", den sie mit etwa 10% der Gesamtarbeit angibt. Dabei ist interessant, dass sie im händischen Zeichnen sicherer sei und in den typographischen Projekten aufgrund der höheren Komplexität eine niedrigere Planbarkeit in diesem letzten 10% beobachtet. Dies kann so interpretiert werden, dass die höhere Komplexität mehrseitiger typografische Arbeiten eine höhere persönliche Aneignung der Themen und deren Inszenierungen benötigt als eine visuelle Darstellung von zeichnerischen und malerischen Techniken. Denn in einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs gibt sie an, jene intuitiven und malerischen Eigendynamiken gern zu einer selbständigen künstlerischen Tätigkeit machen zu wollen. Demgegenüber verlangt die typografische Arbeit individuelle Ausdrucksformen von ihr, die ein intensives Einlassen ihrer Person zum Thema verlangen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
8-2		Gesprächsnotiz 8-2	In diesem Zusammenhang ist signifikant, dass sie bei Minute 13 (Transkript 8-2, Abs. 10) die „kalte" berufspraktische Kalkulation erwähnt, die sie bereits im ersten Gespräch (Transkript 8-1, Abs. 38) erläuterte. Diese berufspraktische Kalkulation tritt nun in das organisatorische Dilemma mit ihrer schwer planbaren freiberuflichen Tätigkeit. Umso wichtiger ist festzustellen, dass die Mentalität gegenüber gestalterischen Entwicklungsprozessen wichtig ist, um dennoch eine personale Aneignung und damit die das „kalte" Kalkül transzendierende Sinngebung zu generieren. Im Gegensatz zur professionellen Abwicklung von Projekten schildert sie in diesem zweiten Gespräch den bewussten Einsatz des Zeitfaktors in schöpferischen Prozessen (Transkript 8-2, Abs. 42). Hier ist die Diastase (vgl. Waldenfels 2016) deutlich lesbar, die aus unbewussten Phasen aufsteigt und sich als Idee zur Festlegung von Themen äußert. In diesen Schilderungen erläutert sie anhand der langfristigen Themenfestlegung in der Veranstaltung „Infografik", wie sehr die persönlichen Ansprüche in ein Spannungsverhältnis mit einer angemessenen Themenwahl stehen. Hier wird die Frage nach einer inhaltlich pragmatischen Entscheidung zu einer geradezu schicksalshaften Grundüberlegung, die anscheinend höchste Auswirkungen auf ihre personale Identität habe: „Ich möchte ja nichts Normales machen" (Transkript 8-2, Abs. 34). In diesen Äußerungen wird deutlich, wie das Neue in dieser hybriden Schaffenssituation tritt: Es benötigt eine personale Auseinandersetzung mit dem Thema, die eine intensive existenzielle Auseinandersetzung birgt. Gleichzeitig braucht es eine Zeitphase, in der über eben diese Themen nachgedacht werden kann und damit die gewisse Geduld, bis die Idee sich formt (Vgl. ebd.). Im letzten Drittel des Gesprächs bestätigt sie die hypothetische Kategorie der sich verändernden Kommunikation im zweiten Studienjahr: Sie habe zu 2-3 Kommilitoninnen einen engeren Kontakt, der Rest der Lerngruppe verhalte sich weitgehend passiv (Transkript 8-2, Abs. 48). Mit diesen intensiven Beziehungen vertiefe sich auch der fachliche Austausch erwähnte. Ebenfalls im letzten Drittel bestätigt sie die überfachliche Wirkung der künstlerischen Wahrnehmung. Sie kennt das aus einem dem berufspraktischen Feld des Filmschnitts – die gleiche fachliche Auseinandersetzung mit alltäglichen Grafik-Design Produkten stellt sie auch hier fest (Transkript 8-2, Abs. 44). Nach Beendigung der Aufnahme erzählt die Informantin in einem Nachgespräch von der Veranstaltung 2D/3D: Es wird das Spannungsverhältnis deutlich, bei einem unklaren Lernziel die Problematik der individuellen Aneignung lösen zu müssen. Aus diesem Nachgespräch ergibt sich meine Interpretation, dass diese Aneignung über ein individuelles Verhältnis zum zu wählenden Thema geschieht; dass diese Spannung notwendig ist, um einerseits eine Distanz zu eben jenem unklaren Lernziel herzustellen und andererseits gerade deswegen eine Identifikation mit der vormals externen Aufgabe gelingt.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
8-2		Überfachliche Bildungswirkungen	Rittelmeyer 2016 beschreibt überfachliche Bildungswirkungen als Indikator für einen gelingenden ästhetischen Bildungsprozess. Er stellt dabei heraus, dass die innerfachlichen (meist formalästhetischen) Kenntnisse und Fähigkeiten auf andere Bereiche der Lebenswelt transferiert werden. Dies ist ein wesentlicher Vorgang, der als Aneignung beschrieben werden kann. Diese Aneignung liegt in der langfristigen Übernahme von Verhaltens- und Wahrnehmensmuster in den Habitus. Insofern ist der Aneignungsprozess ein zentraler Vorgang in der Ausbildung von Identität und – im Rahmen der Forschungsfrage – ein zentraler Schritt im Ausprägen einer Gestalterpersönlichkeit. Insofern sind Nennungen, die in diese Richtung verweisen, von hohem Interesse in den erhobenen verbalen Daten. An diesen Schlüsselmomenten machen die Informanten deutlich, dass eine überfachliche Bildungswirkung eingetreten ist und damit eine Aneignung der curricularen Inhalte. Dies wiederum ist die Voraussetzung für die Übernahme in die Identität zum Erreichen des Studienziels. Im Beispiel des Transkripts 8-2, wird eine Parallelität modelliert von der betrieblichen überfachlichen Wirkung hin zu einer Wirkung aus dem Studium: Die Informantin schildert die unbewusste Wahrnehmung von Typografie auf Alltagsgegenständen, die sie mit bewusst eingesetzten analytischen Mitteln untersucht – sie gibt in der gleichen Paraphrase auch die Begründung für diese Taktik an; es sei für möglicherweise zukünftige typografische Aufgaben hilfreich, diese Gestaltungsdetails zu eruieren. In einer früheren Passage des Gesprächs (Transkript 8-2) schildert die Informantin eine Situation aus der Typografievorlesung: Sie sei auf einen „löchrigen" Blocksatz hingewiesen worden, dessen „Löchrigkeit" sie in diesem Moment nicht erfassen konnte. Diese Übung der Wahrnehmung typografischer Strukturen hat sich aber im Verlauf der Vorlesungssequenz ergeben: Sie solle „ihre Augen auf unscharf stellen" (ebd.) und konnte so über diese Technik die Löchrigkeit erkennen. Diese beiden geschilderten Lernsituationen verdeutlichen das Ineinanderfließen von Lernorten: Einerseits die punktuellen Impulse aus dem Vorlesungsgeschehen selbst, in denen zentrale Techniken vermittelt wurden einerseits und das langfristige Aneignen in überfachlichen Bildungswirkungen im Alltagsgeschehen andererseits, das vergleichsweise hohen Anteil unbewusster Phasen aufweist. Diese sind wiederum Indikator dafür, dass eine individuelle Aneignung stattfinden kann und ist damit die Voraussetzung für ein Verinnerlichen von Lerninhalten. Diese bedingenden Zusammenhänge zwischen Impulsen aus dem Lehrhandeln einerseits und den Aneignungstaktiken in den hybriden Phasen mit einem hohen Anteil unbewusster Phasen scheint ein Kernprinzip der gestalterischen Fernlehre zu sein.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
8-2		Erfahrung der Spannung, Aneignungsbegriff	Erfahrung der Spannung in der objektiven und subjektiven Urteilsfähigkeit im zweiten Studienjahr Die prägnante Spannungserfahrung besteht darin, dass die Studierenden in Abgrenzung zum ersten Studienjahr gestalterische Entscheidungen nicht mehr intuitiv lösen können. Hinzu kommt im zweiten Studienjahr, dass die Art der gestalterischen Projekte eine deutlich komplexere Sachlogik entfalten, die dem Lehrenden keine generalisierenden Auskünfte über eine gestalterische Einzelentscheidung erlauben. Sehr deutlich wird dieses Phänomen im komplexen Typografieprojekt, in dem allgemeine Fähigkeiten wie Schriftwahl und typografische Zurichtung von Lesetexten gelehrt wird, diese jedoch in einem komplexen Gesamtzusammenhang mit einem Magazinganzen stehen. Hier kann die Lehrperson lediglich allgemeine Auskünfte über handwerkliche Techniken geben. Die einzelnen gestalterischen Entscheidungen in der Makroebene der Komposition sowie der Detailfragen der Lesetypografie muss vom Lernenden selbst getroffen werden. Insofern besteht die Krise darin, dass die subjektive Urteilsfähigkeit nicht mehr gegeben ist und eine Objektivierung der getroffenen Entscheidungen nicht mehr möglich ist – ebenso wenig wie über eine Beratung mit den Peers, denen die Komplexität des Gesamtentwurfs naturgemäß verborgen bleibt. Aus dieser Spannungserfahrung und Komplexitätskrise führt der Begriff der Aneignung heraus: Die Lernenden müssen sich das Gesamtprojekt vergegenwärtigen und aus der Kommunikationsabsicht die Entscheidungen auf Makroebene wie auf Mikroebene selbst treffen und anschließend vertreten. Zu dieser Aneignung gehört auch, sich zu einem bestimmten Zeitpunkt äußeren Einflüssen zu verschließen und in einer Isolation die Komplexität auszuarbeiten. Zu diesem Lernverhalten tritt hinzu, dass besagte Aneignung über experimentelles Vorgehen und verschiedene Schleifen des Ausprobierens führen muss. Darin ist begründet, warum der Zeitaufwand in dieser Phase sehr hoch ist. Die Lernenden isolieren sich in dieser Phase von dem Vorlesungsgeschehen und der Lerngruppe, um diese Aneignung über eine experimentelle Gestaltung einzuüben. Es ist anzunehmen, dass dieses Lernverhalten auf Ebene der formalästhetischen Kompetenzen ein zentrales Phänomen im Lichte der Forschungsfrage darstellt.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
8-2		Aneignungsbegriff	Aneignung formalästhetischer Grundlagen In den Schilderungen der Komplexitätskrise im zweiten Studienjahr äußern die Informanten innere Barrieren und persönliche Konflikte in der Aneignung von Grundlagentechniken. Einerseits ist den Lernenden die Relevanz und die grundlegenden Zusammenhänge der handwerklichen Technik bewusst, andererseits besteht der Konflikt in einer Passungsproblematik von innerem und äußerem Bild: Die Lernenden wollen diese Prinzipien nicht reproduzieren, sondern zu einem persönlichen Ausdrucksakt (vgl. Waldenfels 2016) machen. Diese individuelle Aneignung der künstlerischen Ausdruckstechnik benötigt naturgemäß Zeit für die Auseinandersetzung und die Herstellung von Relevanz und Bedeutsamkeit. Im Erweiterungsschluss ist es für das didaktische Handeln wesentlich, die individuell relevanten Parameter der persönlichen Ausdrucksfähigkeit der jeweiligen Darstellungstechnik zu kommunizieren und zu erörtern. Gleichwohl muss das Lernziel ermöglichen, dass der Lernende dieses in einem persönlichen Aneignungsprozess zu einem eigenen Ausdrucksprojekt macht.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
14-2		Gesprächsbeobachtungen 14-2	Gesprächsbeobachtungen zweites Gespräch mit RS (Informant 14) Geführt im realen Rahmen in Bad Sooden-Allendorf am 10. November 2018, 18:20 Uhr bis 19:30 Uhr Im Sinne der Erhebungsvielfalt fand das zweite Gespräch ebenfalls persönlich im Rahmen einer Veranstaltung der Hochschule statt. Wir hatten uns zum Zwecke des zweiten Interviews nach dem offiziellen Programm in den Räumen der Hochschule verabredet. In der Eingangssequenz machte ich darauf aufmerksam, dass es um die Vertiefung aus seiner Sicht relevanter Phänomene im dritten Studienjahr geht. In diesem Zusammenhang hat der Informant geäußert, das Studium auch nach dem Abschluss des Bachelors vier weitere Semester im Master absolvieren zu wollen. Er wolle den bereits eingeschlagenen Weg dadurch vertiefen. Auf die Frage hin, welche Veränderungen er in gestalterischer Hinsicht im vergangenen Jahr beobachtet, nennt er die zwischenzeitlich erworbene Beurteilungskompetenz: Das ausgestellte typografische Magazin aus dem zweiten Studienjahr würde er inzwischen „ganz anders" machen, er sehe es inzwischen viel kritischer und habe eine sensiblere Wahrnehmung gegenüber der Typografie – auch nach der eigentlichen Veranstaltung – gewonnen (vgl. Transkript 14-2, Absatz 2). Ebenfalls stelle er fachliche Transferwirkungen aus dem kompositorischen Bereich aus Projekten des typografischen Layouts hin zur Fotografie fest. Dies sei mittlerweile eine freie künstlerische Beschäftigung geworden. Auf die Rückfrage, welche außerfachlichen und beruflichen Wirkungen er feststelle, nennt er ein gestiegenes berufliches Selbstbewusstsein, das er auf sein mittlerweile erworbenes Wissen im Bereich der visuellen Kommunikation bezieht. In diesem Zusammenhang sei sein Verständnis gewachsen und er sieht einen „Sinn" auf zwei Ebenen: • Einen beruflichen Sinn in der Form, dass eine Differenzierung der ästhetischen Wahrnehmung seine berufliche Leistungsfähigkeit innerfachlich erhöht. • Im persönlichen Sinn in der Form, dass er seine eigene künstlerische Ausdrucksfähigkeit erhöht; dies gelinge durch die Fähigkeit, sich neue und unbekannte Gestaltungsbereiche zu erschließen – aktuelles Beispiel ist seine Schwarzweiß-Fotografie, die seine Ambitionen zum Zeichnen aktuell ablöst.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
14-2		Gesprächsbeobachtungen 14-2	Die fotografische Arbeit, die er neben dem eigentlichen Studiengeschehen betreibt, sieht er im Lichte der Wahrnehmung durch Kommilitonen (Minute 22). Hier ergeben sich informelle Interaktionen, die er als „fachliche, konstruktive Kritik" bezeichnet (Minute 28). Diese Schilderung thematisiere ich in einer Rückfrage, welche Bedeutung diese gerichteten und ungerichteten Interaktion für ihn hätten. Sehr differenziert schildert er, dass er „letztendlich alleine entscheidet, ob und welche Impulse" er für die Arbeiten umsetze (Minute 33). Bei Minute 37 kommt das Thema auf einen etwaig veränderten Kreativprozess. Er äußert zu dieser Frage ein analoges und digitales Notizsystem, über das er Ideen festhält. Dabei konkretisiert er initiativ, dass darin der Zeitfaktor eine zentrale Rolle spielt: Er sei irgendwann selbst mit der Idee zufrieden und „kann sich identifizieren" (ebd.). Hier stelle ich eine Rückfrage: Woran erkenne er diese Identifikation über ein intuitives Empfinden und Einschätzen hinaus? Er schildert dabei die Passung seiner Person mit einer in diesem Moment als „unkonventionell" und die als „aus dem Schema ausbrechend" wahrgenommene kommunikative Lösung. Über diesen Vergleich bitte ich ihn, die Referenzpunkte zu nennen. Es sei dabei die Sicht seiner Kommilitonen, gegen die diese wahrgenommenen Norm verstoße; darüber hinaus verstoße diese „kreative Lösung" auch gegen die Erwartung eines anonymen Publikums und sei gerade deswegen „gut" (vgl. ebd.). Bei Minute 44 integriere ich die Forschungsfrage nach dem internen und externen Faktoren seiner Entwicklung. Er nennt dabei curricuale Angebote als wesentlichern Motivationsfaktor für seine gestalterische Weiterentwicklung. Die oben genannte individuelle Ausdrucksfähigkeit sowie die berufspraktische Anwendbarkeit scheinen für ihn dabei zentrale Dimensionen zu sein. Bei Minute 47 stelle ich die Frage nach der Relevanz der Lerninhalte. Er macht dabei zwei Ebenen auf: • Die komplexe gestalterische Ebene, deren Herausforderung er als sehr relevant, notwendig und motivierend empfindet. Hierbei sei der Anspruch wie auch der Aufwand gestiegen, was er auf eine inhaltliche wie formale Komplexität zurückführt.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
14-2		Gesprächsbeobachtungen 14-2	• Die zweite Ebene sind berufspraktisch im weiteren Sinne notwendige Inhalte wie Betriebswirtschaft oder Medienrecht. Diese ordnet er eher als „notwendiges Übel" (vgl. ebd.) ein. Im Abschluss des Gesprächs frage ich nach dem derzeitigen Empfinden gegenüber seines Studiums (vgl. Transkript 6-2, Absatz x, Minute 51). Er fände es „schade, dass es vorbei ist" – denn er habe sich „an diese Lebensart und an die Verbindung mit den Kommilitonen gewöhnt" und fürchte, dass die entstandenen Verbindungen brüchig werden. Durch einen technischen Defekt ist die Aufnahme ab 7:40 Minuten unbrauchbar. Um die erhobenen Informationen zitierfähig vorliegen zu haben, bitte ich den Informanten um eine nachträgliche Stellungnahme zu drei zentralen Aspekten des Gesprächs. Dazu sende ich ihm per Whatsapp folgende Handlungsanweisung: Lieber Herr S., ich habe nun die Notizen gesichtet und einen kleinen Teil des Gesprächs wiederherstellen können. Der Inhalt des Gesprächs ist für mich wichtig und über meine Notizen auch ersichtlich. (...) Ich schlage deswegen vor, dass ich drei zentrale Zusammenhänge in eine Frage formulieren, die Sie dann über eine Voicemail in WhatsApp beantworten. Diese kann ich dann im normalen Analysevorgang transkribieren und mich dann auf diesen Text beziehen. Ich hoffe, dies ist auch in Ihrem Sinne. Es ist auch nicht dringend, Sie können sich dazu Zeit lassen. Die Antworten dürfen zwischen 5 und 15 Minuten lang sein, was Ihnen eben dazu einfällt. (...) Vielen Dank schon mal im Voraus! Die daraufhin eintreffenden Stellungnahmen werde ich separat transkribieren und als Transkript 14-3 in die Studie integrieren.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
3-3		Gesprächsbeobachtungen 3-3	Gesprächsbeobachtungen 3-3 (C.H.), drittes Gespräch Notizen aus dem Gespräch vom 14. November 2018, 9.36 Uhr bis 10.40 Uhr Aufgezeichnet nach handschriftlichen, chronologischen Stichworten während des Gesprächs. Die Anbahnung des Gesprächs gestaltet sich schwierig, da der Informant zum Beginn des Jahres nicht mehr aktiv studiert. Über das Stichwort „Pausenjahr" fanden wir dann in die Rekapitulation des Jahres hinein. Der Informant ist nach wie vor in Teilzeit beschäftigt, um diese Zeit für das Studium zu nutzen. Faktisch hat er jedoch diese Zeit nicht für das Studium verwendet, sondern für das „Ausleben der Persönlichkeit, Hedonismus und Sexualität" (vgl. Transkript 3-3, Abs. 60). Auf Rückfrage hatte diese Zeit wenig bis keine Verbindung zu seinem ursprünglichen Bildungsprojekt, außer dass die Teilzeit sein Grundeinkommen sichert. Im Rahmen seiner Diagnose ADHS schildert er hier Motivationsprobleme, die ihm vom Wiedereinstieg ins Studium abhalten. In der Erörterung dieses Zusammenhangs führt er ein Gedankenkreisen an. Er finde keine Wege in konkrete Handlungen; mithin auch keine gestalterischen Umsetzungen seiner durchaus bestehenden Überlegungen zu Grafik und Design. Auch hier formuliert er die Zusammenhänge in einer therapeutischen Sprache und zitiert seinen „inneren Kritiker" (vgl. Transkript 3-3, Abs. 18). Damit ist ihm der grundlegende Zusammenhang zwischen dem Krankheitsbild, den alltäglichen Herausforderungen und der gestalterischen Blockade explizit bekannt – er nennt in diesem Zusammenhang auch Literatur (Unger, Raymond 2015: „Die Heldenreise des Künstlers"), die diesen konfliktären Kreislauf erörtert. Diesen biografischen Zusammenhang führt er weiter, dass diese „Auflösung des Selbst" (vgl. Transkript 3-3, Abs. 62) notwendig sei, um „aus diesem Tal heraus" eine neue Identität zu finden. Gleichwohl sieht er aktuell keinen Ansatz, um diesen notwendigen Umbruch einzuleiten. Auf Rückfrage der Bedeutung der Kommilitoninnen und Kommilitonen schildert er als „Einzelkämpfer" (vgl. Transkript 3-3, Abs. 46), zeigt aber gleichzeitig die Einsicht, dass er aus einer Gruppe von Mitstudierenden viel Motivation mitnehmen könne. Zusätzlich räumt ein, dass es „virtuell echt schwierig ist, Kontakt aufzubauen und zu halten" und die „die mentale Verbindung in einer richtigen Universität besser oder leichter" wäre (Transkript 3-3, Abs. 48). Er schildert also eine Ambivalenz, selbstverantwortlich zu sein und dennoch eine Hilfe von anderen zu erwarten.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
3-3		Gesprächsbeobachtungen 3-3	Im letzten Drittel des Gesprächs ist ihm anzumerken, dass er das biografische Projekt mit mir persönlich erörtern will. Er befragt mich direkt, welche Rolle die Freiheit in einer kreativen Lebensführung habe. Ich spiegle diese Interaktion mit einer persönlichen und wahrhaftigen Aussage. Ich mache darin deutlich, dass eine Selbstverwirklichung in einer gestalterischen Entwicklung möglich, produktiv und erbaulich sei und greife damit die argumentative Linie seines Hedonismuskonzepts auf. Diese Episode greift er auf, indem er die Parallelität der therapeutischen Impulse nennt, die ebenfalls über eine eigene (in seiner Schilderung mitunter auch existenzbedrohende) Erfahrung operiert, um eigene Schlüsse für das weitere Handeln zu ziehen (vgl. Transkript 3-3, Abs. 74). Diese Parallelität führt er weiter in der Metapher des „Schwamms" (vgl. Transkript 3-3, Abs. 80), der sich jetzt mit Eindrücken und Erfahrungen „vollsauge", um in einer ungewissen Zukunftsgestaltung zu produzieren. Ohne Impuls einer Rückfrage führt er diesen Gedanken eines außerfachlichen Transfers weiter, indem er die passive Wahrnehmung von Musik und Kunst als Erfahrungsprozess darstellt. Dies sei ein Entwicklungsprozess, da es seinerseits sein gestalterisches Repertoire erweitere. Insofern habe der passive Genuss dann doch eine produktive Auswirkung (vgl. Transkript 3-3, Abs. 80). In der Gesamtsicht stelle ich einige grenzwertige Situationen in diesem Gespräch fest: • Einerseits ist es unwahrscheinlich, dass der Informant mit der derzeitigen Konstitution zurück in einen regulären Studienbetrieb findet. Von daher ist das Gespräch im Grunde ein Gespräch über das Scheitern, was aber als solches nicht ausgesprochen wurde. • Andererseits versucht der Informant, das implizit bereits akzeptierte Scheitern über mein persönliches Leben erklärbar zu machen: Er fragt konkret nach meiner eigenen Bildungserfahrung, die ich im Rahmen einer gewünschten Empathie auch offenbare. Gleichzeitig bin ich mir bewusst, dass diese Grenzüberschreitung als Forscher aller Voraussicht nach keine wesentlichen Wirkungen zeigt – zwar habe ich Verständnis für seine derzeitige Empfindung gezeigt, es ist jedoch offensichtlich, dass die Erfahrungen des Scheiterns zum Zeitpunkt des Gesprächs wichtig sind, um eine neue Richtung – mithin zurück ins Studium, aber auch in eine ganz andere Richtung – einzuschlagen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
3-3		Gesprächsbeobachtungen 3-3	Das Scheitern beziehe ich auf die Brüchigkeit der sozialen Beziehung zu seiner ursprünglichen Kursgruppe. Hier gibt es keine aktiven Verbindungen mehr, daher ist die soziale Relevanz seiner Lernhandlungen nicht mehr gegeben. Im Gespräch wird deutlich, dass er keine Empfindungen der Zugehörigkeit gegenüber seiner ursprünglichen Lerngruppe empfindet. In dieser Falsifikation ist ein wesentlicher Faktor für den Studienerfolg zu lesen, nämlich dass die Motivation zum Studium nicht alleine aus einer individuellen Entscheidung heraus erwächst, sondern in einem dauerhaften Horizontalvergleich mit der Kursgruppe.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-3		Gesprächsbeobachtungen 3-3	Gesprächsbeobachtungen 3. Gespräch mit Informantin (S.B) 19. November 2018, 10:15 Uhr bis 11:20 Uhr Das Gespräch fand im virtuellen Raum statt. Die Informantin eröffnete das Gespräch mit den gestiegenen Aufwänden in der Organisation, die sie auf ihre gleichermaßen gestiegenen Ansprüche im Studium zurückführt. Dabei sei eine gewisse Erschöpfung eingetreten, die sie auf mittlerweile mit einer Arbeitstechnik reagiert, die sie im Verlauf des Gesprächs ausführen wird: Im Rückblick auf das vergangene Jahr hat sie ein Gleichgewicht zwischen ihren Ansprüchen und den Arbeitsbelastungen im Studium neu gefunden. Sie praktiziert regelmäßig Meditation und Yoga. Dabei habe sie eine grundsätzliche Gelassenheit gegenüber dem Studium gewonnen: In der Zwischenzeit kommt es hier mehr auf den Gestaltungsprozess und dessen Regelmäßigkeit an und weniger auf das tatsächliche Ergebnis (vgl. Transkript 1-3, Abs. 14). Die Informantin macht im Laufe des dritten Studienjahrs nach jeder Arbeitsstunde für 5 Minuten Pause. In dieser Pause reaktiviert sie die ebenfalls intensivierte Entspannungstechnik Yoga und Meditation. Diese Technik entspricht den Konzepten schöpferischer Prozesse insofern, als dass ungerichtete Kreativität Zeiträume benötigt, in einer kognitiven Distanz vom eigentlichen Problem unbewusste Vorgänge geschehen zu lassen. Diesen Zusammenhang führt sie im Verlauf des Gesprächs auf Rückfrage näher aus. Nicht der Anwendungsbezug ist das ausschlaggebende Kriterium für eine Sinnhaftigkeit des Studieninhalts. Vielmehr vertraut sie auf die zukünftige Konstruktion in der persönlichen Entwicklung. Darüber gelingt es ihr, die Sinnfrage zunächst auszublenden und sich auf unbekannte Methoden einzulassen, deren Anwendungsbezug zunächst unklar sind. Sie müsse hier „Schritt für Schritt arbeiten, nicht alles muss sofort einen Sinn machen" (Transkript 1-3, Absatz 20). Hier wechselt sie in eine fast spirituelle Rhetorik und spricht davon, ihre Angst mit einem „Freimachen von Erwartungen" zu begegnen, damit sie „akzeptieren kann, dass man nicht immer alles machen kann" (Transkript 1-3, Absatz 24). Zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs (Transkript 1-3, Absatz 128) führt sie diesen Zusammenhang aus: Das Fremdbild darf nicht zu groß sein, damit man die kleinen Arbeitsschritte im Entwurf machen kann. Über diese Modularisierung der Entwurfsarbeit gelänge es ihr, den inneren Druck nicht zu groß werden zu lassen. Diese existenzielle Demut im Entwurfsprozess sei auf Rückfrage ein wertvoller Kompetenzgewinn gewesen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-3		Gesprächsbeobachtungen 3-3	Diese Thematik der verborgenen/expliziten Lernziele vertiefe ich ab Minute 25. Hier spricht sie von der Entwurfsmethodik, die für sich bereits einen eigenen Wert und damit Sinn im Studium habe. Dabei ist nicht ausschlaggebend, ob diese Entwurfsmethodik ein theoretisches Modell ist oder eine anwendbare Technik. Innerhalb der Kategorie der Kommunikation berichtet sie über das Entstehen von „thematischen Gruppen", in denen auch „passive Kommunikation" passiert. Hier berichtet sie von ihrer Wahrnehmung, dass eben jene passiven Teilnehmer am Ende des Seminars überraschenderweise „starke Arbeiten" (Transkript 1-3, Absatz 80) abliefern würden. Diese projektbezogenen Gespräche seien zusammen mit den praktischen gestalterischen Umsetzungen die eigentliche didaktische Ebene gewesen, über die sie ihre Gestaltungskompetenzen entwickelt habe. Sie bestätigt meine empirischen Befunde, dass die allgemeine Information in Form der Studienhefte dabei keine Rolle gespielt habe (Transkript 1-3, Absatz 150). Auf die Kategorie der Emotionalisierung des Gestaltungsprozesses komme ich in Minute 50 zu sprechen. Sie bestätigt in ihrer Äußerung, dass auch negative Spannungserfahrungen wie die verborgenen und damit unklaren Lernziele dazu beitragen, den Lernprozess zu emotionalisieren. Der Mehrwert kann dann darin liegen, 1. eine vormals fremde Entwurfsmethode praktisch angewendet zu haben oder 2. eine persönliche Genugtuung im Sinne von „man ist stolz darauf, was man geschafft hat" (Transkript 1-3, Absatz 172) als intellektuellen Eigenwert davon zu tragen. Insgesamt präsentiert sich Informantin 1 als eine in hohem Maß reflektierte Studierende, die über die zweite Krisenerfahrung im dritten Studienjahr eine erfolgreiche Selbstsorge strukturiert hat. Die Einrichtung eines Studientages in der Woche zeigt die lebensweltliche Wende und die Bedeutung, die das Studium neben Beruf und Familie eingenommen hat. Gleichwohl ist die wirtschaftliche Bedeutung des künstlerischen Berufes für sie weiterhin unklar. Sehr wahrscheinlich strebt sie eine gestalterische Selbstständigkeit neben ihrem ursprünglichen Arbeitsplatz im Steuerbüro an.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-3		Gesprächsbeobachtungen 3-3	Die Informantin äußert die Taktik in ihrem Lernhandeln, bei unklaren Lernzielen darauf zu vertrauen, dass die Lerntätigkeit auf lange Sicht einen Zweck hat, der sich im Moment nicht als solcher darstelle. Dieses Lernhandeln steht im Kontrast zum weit häufiger zu beobachtenden Verhalten des Protestes und/oder Verweigerung bei unklaren Lernzielen. In der Erwachsenenbildung stellen plausible, an der berufspraktischen Anwendung orientierte Kompetenzziele eine gewisse Erwartungshaltung da. Daher ist die Reaktion des Protestes und/oder Verweigerung häufiger zu beobachten. Strukturell erzeugen beide Verhalten eine Spannung, die sich im Werk ausdrücken kann, aber nicht (im Falle von Protest/Verweigerung) zwingend ausdrücken muss. Insofern ist zu konstatieren, dass ein Verbergen von Lernzielen das höhere didaktische Risiko trägt und insgesamt eine geringere Lerneffizienz hat.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
1-3	8	Erkenntnis zur Metaebene des Studiums	In Minute 5-10 schildert die Informantin den Lernprozess, der eine Distanzierung und Relativierung des Selbstbildes im Kontext des Lern- und Gestaltungsprozesses beinhaltet: Ausgelöst durch eine Erschöpfungskrise hat sie im Laufe des zweiten Studienjahr die Arbeitstechnik einer systematischen „aktiven Pause" etabliert, die im Zusammenhang mit Meditation und Yoga steht. Die daraus resultierende prinzipielle Gelassenheit führt sie auch auf den Gestaltungsprozess fort. Hier sei es aus ihrer Sicht ein Gewinn, den Entwicklungsprozess als solchen und als Eigenwert zu sehen, und nicht so sehr auf das Ergebnis zu sehen. Dieser persönliche Entwicklungsprozess hat eine Parallelität in anderen Gesprächen im dritten Studienjahr (vgl. Transkript 14-3), in denen Studierende eine gewisse Gelassenheit gegenüber dem Studium entwickeln. Dies tun sie aus der Überzeugung heraus, dass der Entwicklungsprozess – in Abgrenzung zum Gestaltungswerk – als solcher ein Kernpunkt ist. Obgleich diese Erkenntnis aus einer Krisenerfahrung heraus gemacht wird und die körperliche und psychische Stresserfahrung betont wird, ist diese Taktik als Anpassung für die Gestaltungsprozesse und die ästhetische Bildung relevant: Denn die Einsicht, dass eine veränderte mentale Haltung andere gestalterische Einfälle und Entwicklungsdynamiken entfalten kann, stellt eine ganz zentrale Entwicklung im dritten Studienjahr dar.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
14-3	2 – 4	Außerfachliche künstlerische Transferwirkungen	Im ersten Drittel des Gesprächs führt Proband 14 sehr vielschichtig aus, wie der fachliche Transfer von Inhalten aus dem Studium eine Art Initialzündung darstellen für Aneignungprozesse, die sich im Alltag - neben dem eigentlichen beruflichen Tun - abspielen. Er schildert fachübergreifend ähnliche Prinzipien dieses Transfers: Im Studiumbetrieb nimmt er Impulse theoretischer und methodischer Art in „trivialen" Designs wie Zeitschriften und Architektur wahr; er versteht solcherlei Werke aus diesen im Studium thematisierten Prinzipien heraus. Diese Prinzipien setzt er in Form der Projektarbeit um. Der Lernprozess reicht aber in seiner Schilderung weit über diesen hinaus. Er transferiert und praktiziert die Fragestellung über dieses Projektwerk hinaus als freie künstlerische Arbeit. Relevant ist dabei auch, dass er ein Publikum im Sinn hat, dies aber nicht als hauptsächlichen Adressaten wahrnimmt. Vielmehr ist dieses wohlgesonnene Publikum eine Resonanzebene, über die er eine Motivation zum Weitermachen nimmt, aber insbesondere eine fachliche Kritik schätzt. Er macht jedoch im Gespräch klar, dass diese Entwicklungsarbeit einer künstlerischen Technik in erster Linie aus freien Stücken geschieht und nicht in erster Linie um eine Präsentation in den sozialen Medien zu machen. In dieser Konstruktion eines imaginären Publikums steckt ein Probehandeln der künstlerischen Darstellung: Eine künstlerische Wahrnehmung wird gemacht und diese wird künstlerisch dargestellt. Dies ist eine Notwendigkeit in dem Punkt, als dass die kommunikative Rolle einer künstlerischen Äußerung ohne ein imaginäres Publikum keinen Sinn machen würde. Daher ist die Abgrenzung von Arbeit für ein bestimmtes Publikum (mithin den Dozenten) notwendig, um die eigene Entwicklung in den Fokus zu stellen. Diese Bedeutung eines Entwicklungsimpulses aus dem Studium und die Gewichtung des privat gemachten künstlerischen Entwicklungsprozesses macht in diesem Fall sehr prägnant deutlich, wie ein außerfachlicher Transfer und eine fachübergreifende Übertragung künstlerischer Erkenntnisse verwirklicht wird. Daher ist diese Schilderung ein prägnanter Beleg für die nach Rittelmeyer 2016 angeführten außerfachlichen künstlerische Transferwirkungen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
15-1	1–18	Gesprächsbeobachtungen 15-1	Die Befragung fand im Nachgang eines informellen Gesprächs im Rahmen einer hochschulischen Veranstaltung statt. Es ging dabei um die Reflektion einer spezifischen Lehrveranstaltung, bei der den Studierenden aufgrund unterschiedlicher Kritikpunkte, u.a. unklare Lernziele hervorgebracht haben. Relevant ist dieses Phänomen deswegen, da der Kurs insgesamt die Veranstaltung boykottiert hat. Aus dieser starken Reaktion nahm ich an, dass dieses Scheitern eine Bedeutsamkeit der offenbarten bzw. verborgenen Lernziele zeigen kann. Daher habe ich im Nachgang dieses Gesprächs einige Fragen formuliert, die die Informantin über Messenger beantwortet hat. Diese Fragen gehen spezifisch auf den Kontext der Lernziele ein. Die überwiegende Nennung zu diesem Item findet sich in den Befragungen in der Empfindung von „Sinn". Diese Empfindung ergibt sich aus den Erkenntnisvorgängen im Zusammenhang mit den Projektarbeiten: Einerseits bezieht sich diese auf das kognitive Verstehen im Allgemeinen oder andererseits auf die berufspraktische Ausrichtung des Lerninhalts. Die Wahrnehmung von Emotion ist in ambivalente Pole eingefasst: Am einen Pol werden positiver Stress bis hin zu euphorischen Momenten beschrieben, die naturgemäß eine hohe Motivation im Selbststudium erzeugen. Am anderen Pol steht negativer Stress bis hin zu Verzweiflungen, die das Studiengeschehen mit sich bringt. Beide Pole erzeugen eine Aktivierung. Im Zusammenhang mit den verborgenen bzw. offenkundig gemachten Lernzielen ist Emotion ein zentraler Faktor für Lernprozesse. Denn verborgene Lernziele erzeugen negative Stressempfindungen, da die Lernenden zunächst keinen berufspraktischen oder weltanschaulichen Sinn aus der gestalterischen Tätigkeit ziehen können. Wird die Frage nach dem andererseits „Warum" nicht befriedigend geklärt, entsteht hier eine erhebliche Frustration- und Abbruchrisiko. Offenbart sich das Lernziel im Verlauf des gestalterischen Prozesses oder an dessen Ende im Werk, ist diese Wahrnehmung eine nachhaltige Sinnerfahrung – und daher umso nachhaltiger.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
5-3		Gesprächsbeobachtungen 5-3	Gesprächsbeobachtungen Informantin 5 (S.D.), 3. Interview Mittwoch, 12. Dezember 2018, 19:50 Uhr bis 20:55 Uhr Das Gespräch war ursprünglich als Begegnung in den Wohnräumen geplant. Die Informantin hat kurzfristig „aus organisatorischen Gründen" ein Gespräch auf virtueller Ebene gewünscht. Dies nahm ich als Aufhänger, die „organisatorischen Gründe" zu beleuchten. Auf diese Frage hin kam es zum Stichwort der „Überlastung": Ihre Taktik dabei ist, eine „Selbstsorge" zu betreiben und den in ihrer Macht stehenden organisatorischen Rahmen selbst zu setzen. Dies sei ein „Entwicklungserfolg" (Transkript 5-3, Abs. 4), mit den gestiegenen Anforderungen des Studiums umzugehen; sie müsse nicht immer die „beste und erste" (ebd.) sein und habe es zwischenzeitlich geschafft, ihren „Leistungstrieb zu drosseln" (ebd.). Auf die Fragenkategorie der Entwicklungen bei sich selbst nennt sie eine „Lernbegeisterung", die sie im Rückblick auf ihr Studium neu entdeckt habe und eine „kindliche" (Transkript 5-3, Abs. 10) Energie bei ihr auslöst. Sie belegt diese Ambitionen mit dem Stolz, den sie nach einem erfolgreichen „Kampf" (ebd.) verspüre. Diese wiederholte Erfahrung habe bei ihr eine „intrinsische Neugierde" auf weitere Herausforderungen geweckt. Diese Selbsterfahrung deutet auf einen hohen Grad der Aneignung der Lernziele hin; insbesondere die Nennung des überfachlichen Transfers auf die soziale Ebene in Form eines gesteigerten sozialen Selbstbewusstseins (vgl. Transkript 5-3, Abs. 70) zeigt diesen Lernerfolg. Auf diese narrative Episode des „Lernerfolgs" schließe ich die Frage nach dem im zweiten Gespräch stark ausgeprägten Moment des „Leidens" an. Hier rekapituliert sie den starken negativen Stress. Sie habe jedoch einen Weg gefunden, mit der Tatsache nicht erfolgter unmittelbarer Belohnung im Lernprozess umzugehen und mit Geduld die zunächst frustrierenden Aufgaben abzuarbeiten; sie schildert dabei ein „epiphaneskes" (Transkript 5-3, Abs. 20) Schlüsselerlebnis, das sie im Rahmen eines Vortrages zum Lernen selbst hatte: In diesem Vortrag wurde empirisch dargelegt, wie ein fehlendes Vorwissen die Einschätzung über Ziel und Anwendung einer Übung unmöglich macht. Dabei sei auf dieser Lernkurve ein „Jammertal" (vgl. Transkript 5-3, Abs. 24) zu durchwandern, nach dem sich dann die Belohnung in der Form einstellt, dass sich Sinn und Zweck der Übungen für den Lernenden erschließe. Das Wissen um die Objektivierbarkeit des Lernens an sich und die Tatsache, dass sie mit diesem Lernfrust nicht alleine ist, gebe ihr die Kraft, im Lernprozess geduldiger zu sein (vgl. Transkript 5-3, Abs. 28).

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
5-3		Gesprächsbeobachtungen 5-3	Diese Erkenntnis zur Sinnfrage des Designlernens führt sie weiter auf dieses soziale Feld aus: In einer „Selbsthilfegruppe" (Transkript 5-3, Abs. 36) habe sie durch das Vermitteln von einzelnen Aspekten der Aufgabe und die Notwendigkeit, es anderen erklären zu müssen auch die Sinnfrage erörtert: Ihrer Ansicht nach sei bei unklaren Lernzielen im Zusammenhang von formalen Grundlagen des Grafik-Design die abstrakte, iterative Entwicklung (vgl. Transkript 5-3, Abs. 42) eines breiten und tiefen gestalterischen Repertoires das Ziel. Dies müsse sich nicht unmittelbar im Anwendungsbezug erschließen, sondern hat seinen Mehrwert durch eine grundsätzliche subjektive Aneignung der Entwurfsmethode (vgl. Transkript 5-3, Abs. 44). Es dürfe der Praxisbezug dabei fraglich und/oder problematisch bleiben. Aus dieser Einschätzung spricht eine Demut, die sich aus dem Format des „Lernen durch Lehren" ergeben hat. In diesem Zusammenhang ist jedoch zu bemerken, dass dieser Lernerfolg durch einen erheblichen Aufwand der Studierenden im Sinne einer Selbstorganisation und einer freiwilligen Verschiebung des Moduls vorangegangen ist. Im letzten Drittel des Gespräches interessiert mich die Emotionalisierung des selbstorganisierten Lernprozesses. Dazu führt sie drei Formen aus: 1. Die situative Emotionalisierung durch die bereits im zweiten Gespräch genannte „Disney-Playlist" (vgl. Transkripte 5-1, Abs. 40; 5-3, Abs. 62). Hier führt sie ihre Synästhesie aus; ihre ausgeprägte Musikalität zieht eine große schöpferische Energie aus der Musik; diese Musik aus bekannten Filmen erzeugt durch die emotionale Erinnerung kreative Impulse. 2. Im Gegenpol dazu führt sie die Ruhe und die Stille aus, in der sie einen Gegenpol zu den gestalterischen Fleißarbeiten findet (vgl. Transkript 5-3, Abs. 64). 3. Hinzu kommt ihre starke soziale Ausprägung. Aus dem Austausch mit Kommilitonen entstehe eine nachhaltige Emotionalisierung der Studientätigkeit. Diese werden auf gleicher Ebene real wie virtuell praktiziert und gepflegt (vgl. Transkript 5-3, Abs. X). Dieser Ausgleich mit den Kommilitonen habe den wesentlichen Zusammenhang darin, dass diese mit den gleichen Herausforderungen und Problemlagen aus dem Studium beschäftigt sind. Daher ist dieser Austausch auch weit wichtiger als der übrige familiäre und soziale Kontext.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
5-3		Gesprächsbeobachtungen 5-3	In der Schlüsselkategorie „Diastase im selbstorganisierten Designlernen" bestätigt sie die Hypothese, dass im dritten Studienjahr ein bewusster Einsatz der Zeit in die Organisation schöpferischer Prozesse integriert wird: Durch die Lernerfahrungen entsteht eine planerische Souveränität, die notwendigen offenen Zeitphasen ungerichteter Kreativität von vornherein einzuplanen (vgl. Transkript 5-3, Abs. 36). Interessanterweise stammt diese Erkenntnis aus dem beruflichen Kontext: Durch einen beruflichen Wechsel in eine neue Abteilung hat die Informantin die Notwendigkeit, diesen Lernprozess organisatorisch als Erfahrungswissen aus dem Studium in die berufliche Organisation zu integrieren. Daher wird es ihr möglich, diese Technik in das Studium zurück zu tragen, da bei beiden Kontexten die Lösung am Ende ungewiss ist. In dieser Beobachtung liegt eine Parallelität und Reziprozität der inner- und überfachlichen Transferwirkungen. Als letzte Frage komme ich auf ihre im zweiten Gespräch sehr betonte Verletzlichkeit (vgl. Transkript 5-2, Abs. 68) zu sprechen. Hier zeigt sie sich zunächst ambivalent: • Einerseits relativiert sie die These insofern, als dass „der Bildschirm auch ein Schutzschirm" (Transkript 5-3, Abs. 70) sei. • Andererseits sei sie verletzlicher, weil sie ohne soziales Netz (vgl. ebd.) sei; dabei meint sie ihr bisheriges soziales Umfeld, dass sich während des Studiums auch verkleinert habe. Beide Gesichtspunkte weisen aber darauf hin, dass das Ausgeliefertsein an eine externe Kritik im Vergleich zur Präsenzsituation größer ist. Dabei wird das Konzept der grundsätzlichen Möglichkeit der Einladung bzw. Abgrenzung von externen Impulsen in den schöpferischen Prozess verifiziert. Die Informantin setzt in ihrer Schilderung voraus, dass sie selbst dieses Zulassen kontrolliert. Im Nachgespräch nach Beendigung der Aufnahme folgt eine umfangreiche Reflektion des Studiums. Hier wird deutlich, wie groß die Bedeutung des Studiums, aber auch der drei Gespräche aus der Sicht der Informantin ist. Sie wiederholt dabei, dass sie aus den Reflektionen der narrativen Interviews maßgebliche Impulse für ihr Studium selbst mitnimmt. Diese Unschärfe ist auch in diesem Gespräch stark spürbar: Durch meine Gespräche wurde ein interaktiver Prozess angestoßen, in dem ich als Vorschau auf eine Entwicklung Einfluss nahm.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
16-1		Gesprächsbeobachtungen 16-1	Gesprächsbeobachtungen Informant 16 (A.G.) Das Gespräch fand am 21. Dezember 2018 von 18 Uhr bis 19 Uhr online statt. Das Gespräch wurde auf Englisch geführt, transkribiert und übersetzt. Die Textbelege beziehen sich auf die deutsche Übersetzung. Der Informant ist 26 Jahre alt und ist derzeit im dritten Studienjahr. Das Studienprogramm „Innovation & Design" an der Open University (OU) in England ist in seiner Struktur vergleichbar mit dem Studiengang "Grafik-Design (B.A.)" in Deutschland. Das Lernen ist in hohem Maße selbstorganisiert und hat einen starken Charakter des Fernstudiums. Daneben gibt es Online-Angebote in Form einer spezifisch auf Gestaltungsprozesse optimierten Lernmanagement-Software „Open Design Studio" (vgl. Transkript 16-1, Abs. 75) sowie Online-Tutorials. Komplementiert wird das Angebot mit Blended-Learning Formaten. Informant 16 hat sich auf eine allgemeine Anfrage der Hochschule hin gemeldet. Er arbeitet seit dem Abschluss der Sekundarstufe als technischer Mitarbeiter mit CAD-Software. Über diese berufliche Tätigkeit als Produktdesigner ist sein Interesse für Design entstanden. Er interessiert sich für eine akademische Qualifikation, da sich sein Vater und sein Großvater ebenfalls über die OU qualifiziert haben (vgl. Transkript 16-1, Abs. 110-111). Neben diesen familiären Beweggründen gibt er die Gehaltserhöhung und eine generelle berufliche Perspektivenerweiterung als Studiengründe an (vgl. Transkript 16-1, Abs. 108). Die Studienentscheidung ist demnach konventionell: Eine spezialisierte Tätigkeit als Designer gehe mit einem Hochschulabschluss einher. Die berufspraktische Sicht auf die mentalen Prozesse im Design sind dabei stark operationell geführt. Es gehe dabei etwa beim Design eines Stuhles darum, die „Prozesse zu verbessern und zu beschleunigen" (vgl. Transkript 16-1, Abs. 41). Auf die Frage hin, welche Unterschiede er im beruflichen Tun und dem akademischen Lernen sieht, nennt er lediglich Beschränkungen, die dem Fernstudium an sich geschuldet sind. Er hat dabei die Vorstellung, dass die Lerngegenstände identisch mit denen des berufspraktischen Handelns seien (vgl. Transkript 16-1, Abs. 79). Die Tatsache, dass es keine tiefe Softwareausbildung in 3D-Programmen gibt, führt er auf die didaktische Unmöglichkeit zuück, die Komplexität eines professionellen 3D-Programms innerhalb eines Fernstudiums abbilden zu können. Daher müsse die Hochschule darauf zurückgreifen, den Studenten ein händisches Arbeiten zu ermöglichen. Dies sei nach seinem Verständnis eine Simulation des „eigentlichen" Designprozesses (vgl. Transkript 16-1, Abs. 82).

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
16-1		Gesprächsbeobachtungen 16-1	Auf die Frage des inner- und außerfachlichen Transfers von ästhetischen Erkenntnissen auf die alltägliche Arbeit nennt er sein generelles Interesse am Design. Er meint dabei schwerpunktmäßig das „Lösen von Problemen" (Transkript 16-1, Abs. 18) und damit ein technisches Verständnis des Designbegriffs. Auf die Herausforderungen und Potenziale seines Studiums hin befragt nennt er als Stärke das „Nachdenken über Design" (vgl. Transkript 16-1, Abs. 16; Abs. 24). Das Folgethema war bisher noch nicht explizit im Gespräch; denn als Herausforderung benennt er die Kommunikation mit seinen Kommilitonen; er nennt diese „schwierig". Auf Nachfrage reagiert er ambivalent: denn einerseits ist er der Meinung, dass der Entwurfsprozess isoliert sein müsse (vgl. Transkript 16-1, Abs. 50), andererseits ist es strukturell auch schwierig und nicht immer gewollt, viel Kommunikation innerhalb des Studiums zu betreiben. Er führt dabei aus, dass die Kommunikation im Projektkontext nur deshalb geführt würde, weil sie ansonsten zu Notenabzug führen würde (vgl. Transkript 16-1, Abs. 66). Das bedeutet ein prinzipielles opportunes Verhalten gegenüber den Kommunikationsplattformen der Hochschule. Dabei führt er in Nebensätzen aus, dass er durchaus die Arbeit von Kommilitonen passiv mitverfolgt und darüber „Ideen mitnimmt" (Transkript 16-1, Abs. 71). Konträr dazu erläutert er begeistert Erlebnisse aus einem Präsenzworkshop (vgl. Transkript 16-1, Abs. 60), aus dem er emotionale und kognitive Lernerfolge ins Studium integrieren konnte. In dieser Ambivalenz scheint es, dass das kommunikative Verhalten beim Lernen wenig reflektiert ist. Den Lernprozess selbst beschreibt er als in hohem Grade extern strukturiert. Dabei helfen Lernpläne der Hochschule, die er strikt in seine Lerntätigkeit integriert (vgl. Transkript 16-1, Abs. 88). Seinen wöchentlichen Lernaufwand gibt er mit 5-6 Stunden im Ideal an; es kann aber auch doppelt so viel sein – das komme auf das Projekt an und deutet darauf hin, dass er sich in seinen Studienprojekten vertiefen oder gar verlieren kann. Im Vergleich zu den in Deutschland untersuchten Biografien ist die Auffassung der eigenen Lernfortschritte in erster Linie berufspraktisch motiviert. Der Informant hat eine grundsätzlich optimistische Auffassung seines beruflichen Wegs, jedoch gleichzeitig wenig Reflektion über das eigene Lernhandeln. Hier stehen Herausforderungen des alltäglichen Managements zwischen Studium und Beruf im Vordergrund. Fragen der Selbstreflektion, der Barrieren / Krisen sowie Darstellungen von Euphorie / Leiden kommen nicht vor. Gleichwohl ist es wahrscheinlich, dass die zweijährige Pause in seinem Studium (vgl. Transkript 16-1, Abs. 106) einige Wahrnehmungen aus der Kategorie der Hindernisse enthält, die aber in diesem Gespräch nicht weiter ausgeführt wurden.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
16-1		Gesprächsbeobachtungen 16-1	Als zentraler Unterschied zu den Gesprächen in Deutschland fällt die stark ausgeprägte „kalte" Ambition gegenüber dem Studium auf: Es werden kaum innerliche Selbstbeobachtungen geschildert; das Studiengeschehen wird ausschließlich auf externe Faktoren bezogen. Die Studienmotivation ist ebenfalls extern gedacht, denn die berufliche Qualifikation und die familiäre Konvention werden als hauptsächliche Beweggründe zum Studium angegeben. In der emotionalen Kategorie fällt die begeisterte Schilderung eines Präsenzworkshops auf, ansonsten werden in den Studienprojekten hauptsächlich technische und funktionale Probleme gelöst, zu denen keine nennenswerte emotionale Aktivierung notwendig ist. In der Reflektion des Gesprächs fällt die Sprachbarriere als deutliches hinderliches Moment auf. Die Natürlichkeit des Gesprächs war durch diese Barriere nicht gegeben. Es war mir an vielen Stellen des Gesprächs nicht möglich, tiefer in die Beschreibungen einzutauchen. Aus diesem Grund werde ich die Gespräche in Zukunft mit einer Kollegin der Hochschule durchführen und mich selbst dabei im Hintergrund halten.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
17-1		Gesprächsbeobachtungen 17-1	Gesprächbeobachtungen 17-1 (A. J.) 10. Januar 2019, 11 Uhr bis 11.45 Uhr Das Gespräch wurde als Telefoninterview geführt. Die Fragen stellte Nicole Lotz (Open University). Das Gespräch wurde aufgezeichnet, transkribiert und ins Deutsche übersetzt. Die Textbelege beziehen sich auf die deutsche Übersetzung. Die Aufnahmen des Gesprächs wurden am 11. Februar 2019 gelöscht. Informantin 17 hat vor 21 Jahren ein Studium begonnen und nach einer Familienphase beschlossen, dieses Studium jetzt beenden zu wollen. Sie gibt dabei an, „ihrem Gefühl zu folgen" (Transkript 17-1, Abs. 6). Ausschlaggebend war, dass sie das begonnene Studium beenden und gleichzeitig bei ihrer Familie sein kann. Die Informantin ist 48 Jahre alt und hat zwei Kinder. Die Entscheidung zum Studium ist daher auf ihren persönlichen Ehrgeiz zurückzuführen, da es keinen direkten karriereteaktischen Beweggrund gibt. Dennoch absolviert sie ein einschlägiges Praktikum bei einem staatlichen Museum (Transkript 17-1, Abs. 13). In dieser Entscheidung ist zu lesen, dass sie ihre persönliche Ambition zum kreativen Gestalten langfristig professionalisieren will. Auf ihre persönliche Entwicklung hin befragt, sieht sie ihre Studienentscheidung im Einklang zu ihrer „kreativen Persönlichkeit" (Transkript 17-1, Abs. 24), um „Dinge anders zu sehen und Probleme zu lösen" (ebd.). Diese Definition scheint eine individuelle berufspraktische Definition des Designberufs zu sein. Auf den außerfachlichen Transfer hin befragt, gibt sie das Zeichnen als Kompetenzgewinn an. Sie fügt an, dass ihre kommunikative Kompetenz als betriebliche (weniger als private Fähigkeit) gewachsen sei. Nach einigem Nachdenken gibt sie ein gestiegenes Selbstbewusstsein als wichtigste Transferwirkung aus dem Studium an (Transkript 17-1, Abs. 102). An einer späteren Stelle des Gesprächs gibt sie ihr Fachwissen als Grund an, kompetente Gestaltungsentscheidungen in ihrem Praktikum treffen zu können. Hier schildert sie ausführlich, wie ihr Wissen über die Design- und Architekturgeschichte ein für sie wichtiger außerfachlicher Kompetenztransfer in die Alltagswahrnehmung ist. In der Fragenkategorie der Kommunikation beschreibt sie die digitale Korrespondenz mit den Kommilitonen, die sich jedoch ausschließlich auf die Projektbearbeitung bezieht. Informelle oder individuelle kommunikative Prozesse gäbe es wenig, diese seien zum Studienerfolg schließlich nicht zwingend notwendig – gleichzeitig nimmt sie die Persönlichkeit ihrer Kommilitonen durchaus wahr, denn „wir sind schließlich keine Roboter" (Transkript 17-1, Abs. 39).

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
17-1		Gesprächsbeobachtungen 17-1	Daraus ist zu entnehmen, dass soziale Lernprozesse aus ihrer Sicht keine Rolle spielen. Die entstehenden Werke und die rahmende Studienorganisation stehen im Vordergrund der Kommunikation mit der Hochschule und den Kommilitonen. Mehr noch: Studium und Privates seien weitgehend getrennt. An dieser Stelle ist spürbar, dass es wenig Bedarf an sozialer Interaktion gibt und das Studium hauptsächlich ein persönliches Bildungsprojekt ist. Dieser Befund stellt bislang einen bedeutsamen Unterschied zur Gesprächsserie mit den deutschen Studierenden dar. In der Konsequenz antwortet sie auf die Fragenkategorie der Motivation, dass diese grundsätzlich intrinsisch bestehen müsse, um das Studium zu meistern. Das passive Nachverfolgen der Werke anderer Studierender ist dazu hilfreich, aber nicht notwendig. Dies ist insofern interessant, als dass sie einen Vergleich mit Werken und Autoren über das Internet berichtet (Transkript 17-1, Abs. 62). Es scheint, dass der horizontale Vergleich mit den Kommilitonen damit weniger wichtig ist als der öffentliche Fachdiskurs. Dies belegt die kühle Ambition des Studiums zum Erreichen einer formalen Qualifikation. Es geht weniger um das Bildungsziel der eigenen "humanistischen" Entwicklung. In der Fragenkategorie der Emotion schildert sie sehr eindrücklich die händische Arbeit als motivierende und erfüllende Tätigkeit. Dabei schildert sie den Bezug zur eigenen Hochzeit, im Rahmen derer sie ebenfalls selbst gestalterisch tätig war. Mit dieser Referenz wird deutlich, dass die gestalterische Arbeit einen engen persönlichen biographischen Bezug braucht, um eine Bedeutsamkeit zu entwickeln. Insofern ordnet die Informantin die gestalterische Arbeit stark als individuell motiviertes Projekt ein. Konsequenterweise ist dieses Beispiel dann aus dem häuslichen Bereich. Interessanterweise gibt sie in der gleichen Paraphrase an, dass sie durch ihr Alter weniger darauf schaue, wie andere Leute über sie denken (Transkript 17-1, Abs. 74): Denn wenn sie für sich empfinde, dass die Gestaltung gut sei, dann brauche sie keine Bestärkung mehr von außen (ebd.). Im letzten Drittel des Gesprächs nennt sie einen in der deutschen Gesprächssequenz regelmäßig gefallenen In-Vivo-Code "ich sitze in meiner eigenen Blase" (Transkript 17-1, Abs. 80). Die eigene Blase ist insofern ihr familiärer, häuslicher Bereich, da sie dort teilweise auch gestalterische Fragen mit ihrem Ehemann diskutiert. Darüber hinaus glaubt sie nicht, dass die Umwelt ihr zu diesen subtilen gestalterischen Fragen eine qualifizierte Auskunft geben könne. Diese Auffassung ist sehr deutlich ein Streben nach Autonomie und Autarkie, wie dies im zweiten Studienjahr in der deutschen Gesprächssequenz mehrfach zur Sprache kam. Dies deutet auch in diesem Lernsetting daraufhin, dass die Ferne eine hohe gestalterische Entscheidungskompetenz bewirkt.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
17-1		Gesprächsbeobachtungen 17-1	In der Abschlusssequenz kommt das Gespräch auf die Fragenkategorie der Studienorganisation. Sie führt hier aus, wie sie straff die Studientätigkeit in ihre familiäre Arbeit integriert und dabei die Wochenenden und Abende für die Familie freihält. Dabei spricht sie auch die Problematik an, in einer auf sich selbst gestellten Situation auf Ideen für die Gestaltungsprojekte zu kommen. Dabei führt sie bewusst Ablenkungen ein, um auf Projektideen zu kommen (Transkript 17-1, Abs. 85); an dieser Stelle des Gesprächs zitiert sie offensichtlich einen konzeptionellen Zusammenhang aus einer Vorlesung zum Kreativitätsprozess. Zusammenfassend bestätigt sich in diesem Gespräch das innere Bild einer virtuellen Designstudierenden, die in der Autarkie einer selbstreferenziellen "Blase" eine fachliche Selbstkompetenz erwirbt. In diesem Fall geht dies einher mit einer selbstbewussten, reifen Persönlichkeit. Was in diesem Gespräch ebenfalls nicht zur Sprache kommt sind Reibungen, Spannungen und Krisen, die eine gestalterische Entwicklung in den deutschen Gesprächssequenzen charakterisieren. Das mag daran liegen, dass die positive Selbstdarstellung in diesem Kulturkreis wichtig ist und das Vertrauen und die empathische Nähe zwischen Informanten und Forschenden noch nicht entwickelt ist. Durch die Moderation und Gesprächsführung durch die fließend Englisch sprechende Kollegin war die Informationstiefe komplexer. Durch simultane Rückfragen im Chat und vom Deutschen ins Englische übersetzte Rückfragen war es mir möglich, auf den Verlauf des Gesprächs im Sinne der Fragenkategorien Einfluss zu nehmen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
18-1		Gesprächsbeobachtungen 18-1	Gesprächsbeobachtungen 18-1 (C.L.) 11. Januar 2019, 11.10 Uhr bis 11.55 Uhr Das Gespräch wurde als Interview per Skype geführt. Die Fragen stellte Nicole Lotz (Open University). Das Gespräch wurde aufgezeichnet, transkribiert und ins Deutsche übersetzt. Die Textbelege beziehen sich auf die deutsche Übersetzung. Die Aufnahmen des Gesprächs wurden am 13. Februar 2019 gelöscht. In der Gesprächseingangsphase leitet sie ihre Studienentscheidung aus der familiären Normalität akademischer Bildung her: Ihr Ehemann habe traditionell studiert und ihre Mutter wäre ebenfalls an der Open University gewesen (Transkript 18-1, Abs. 6). Sie studiert mittlerweile im vierten Jahr, sie führt das Studium neben der Erziehung ihrer vier Kinder parallel. Sie habe schon immer gerne gezeichnet, daher lag der Wunsch nach einem Kunststudium nahe. Parallel zum Studium absolviert sie in geringem Umfang ein ehrenamtliches Praktikum, in dem sie kommunikative Aufgaben übernimmt, etwa einfache Layouts oder die Betreuung von Social Media. Daher ist die reale Projektarbeit, die sie kürzlich abgeschlossen hat (eine Ausstellung) eine wichtige Lernerfahrung gewesen, die ihr ein persönliches und fachliches Selbstbewusstsein gab (Transkript 18-1, Abs. 36). Zu einem späteren Zeitpunkt im Gespräch gibt sie diese Erfahrungen aus einer echten Projektarbeit als überfachlichen Transfer an. Die komplexen´ Problemlösungskompetenz des Designs erscheint auch hier wieder als berufspraktische Definition. Im horizontalen Vergleich ist anzunehmen, dass diese Definition aus einer theoretischen Auseinandersetzung stammt. Sie trat in bisher drei Gesprächen in dieser Formulierung auf (Transkripte 16- 1,17- 1,18 -1). In der Fragenkategorie der Kommunikation schildert sie als sehr kommunikative Person ein insgesamt sehr positives Bild. Es entstünden im „Online Design Studio" gute Diskussionen mit reger Beteiligung. In Ergänzung dazu schildert sie von sich aus eine fachliche Auseinandersetzung in Facebook als relevante Plattform (Transkript 18-1, Abs. 28). Interessanterweise schildert sich hier, dass die Studierenden mehr auf Augenhöhe Austausch betreiben und das Fehlen von Tutoren und Dozenten zu mehr Authentizität der Kritik führe. Im Umkehrschluss ist die Kommunikation im „Online Design Studio" stärker von der Kommentierung der Tutoren abhängig und daher hierarchisch strukturiert.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
18-1		Gesprächsbeobachtungen 18-1	Auf die Frage, was schwer bzw. leicht falle, gibt sie die Fokussierung auf das Studium und die Motivation, die Projekte zu verfolgen als Herausforderung an. Interessanterweise verknüpft sie an diese Frage der Herausforderungen als entscheidenden Moment die Eindrücke, die sie vor den Deadlines der Projektabgaben erinnert. Hier fühle sie sich mit der Studiengruppe verbunden, da die Kommilitonen sich mit den gleichen Problemen beschäftigen (Transkript 18-1, Abs. 56). In der Mitte des Gesprächs erscheint erneut die gedankliche Figur der „eigenen Blase", in der das Studium stattfindet: denn das Feedback auf Ihre Arbeiten gibt sie auf Rückfrage ausschließlich Programm intern von Tutoren und Kommilitonen an. In ihrem sozialen Umfeld sei das Studium aufgrund der hohen Spezialisierung „zu kompliziert zu erklären" (Transkript 18-1, Abs. 124). Lediglich mit ihrem Ehemann tauschen Sie sich aus, punktuell zeigen auch ihre Kinder Interesse an den Themen ihres Studiums. Auf die Organisation ihrer Zeit hin befragt, gibt sie den Eindruck, dass sie die Studienprojekte flexibel in die familiäre und häusliche Arbeit integriert. Diese Studientätigkeit innerhalb des häuslichen Rahmens schätzt sie dabei sehr. Gleichzeitig knüpft sie thematisch an, mit ihrer Arbeit und der Verwirklichung ihres Talents (das sie aus ihrem Hobby ableitet) ein Nutzen für jeden schaffe (Transkript 18-1, Abs. 146). Im Erweiterungsschluss ist hier eine langfristig denkbare berufliche Tätigkeit im Design gemeint. In der Gesamtsicht bestätigt sich auch in diesem Gespräch die Vorstellung einer Dualität von akademischer Ausbildung und häuslich im Leben. Die außerfachlichen Transfers sind dabei im Vergleich zur deutschen Gesprächssequenz geringer ausgeprägt. In der Erörterung der Gründe gibt Nicole Lotz an, dass die Studieninhalte im Vergleich zu deutschen Programmen theoretischer und abstrakter wären. Sie bestätigt dabei, dass die traditionelle kunstpädagogische Figur der Gestalterpersönlichkeit kein zentrales Konzept sei. Die berufliche und damit formale Qualifikation stünde bei diesem Klientel im Vordergrund. Zudem scheint es, dass die akademische Qualifikation als Statussymbol bei Studierenden mittleren Alters als Manifestation des persönlichen Ehrgeizes wichtiger ist als die tatsächliche Erhöhung des Marktwertes.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
18-1		Gesprächsbeobachtungen 18-1	In der Reflexion mit der Kollegin im Nachgang des Gespräches werden einige konzeptionelle Gründe sichtbar. Diese Nachbesprechungen sind wichtig, um den länderspezifischen Rahmen einordnen zu können, in dem die Phänomene berichtet werden. Über diese Einordnung wird es möglich, die Eignung der einzelnen Aspekte als kontrastierende Faktoren heranzuziehen oder aufgrund ihrer Spezifität fallen zu lassen.

Dok.	Abs.	Titel	Memotext
16-1, 17-1, 18-1		Leitfragen zu den Interviews 16-1, 17-1, 18-1	1. Thinking 1.1 What influenced your decision to study? (rational and emotional factors, professional and self-developmental factors) 1.2-1.4 overarching theme: How did your thinking change during study and did it have any influence on your personal and professional life? 1.2 Since you are training your visuals and observational skills in your study, do you noticed a change in how you perceive the world around you, at home or in your professional life? 1.3 You make design decisions during your course work. For example, you create and prototype a solution that addresses a specific problem. Do you also start making these kinds of decisions in your daily life or at work? 1.4 In your study, you learn to communicate your design thinking. Did you also see a change in how you communicate your thinking outside of your course work, at home or at work? 2. Feeling 2.1 What do you find easy about your studies, what do you find hard about your studies? 2.2 What are the key moments in your design development during your studies? Can you please tell me the whole story? 2.3 Design is emotional in many aspects - how do you deal with (your) emotions in distance learning? E.g. Study tips and tricks for motivation. 3. Acting in design learning 3.1 How would you compare your experience of face-to-face education to distance education? In what ways do they differ and what similarities they have? 3.2 What opportunities and challenges do you see associated with studying face-to-face and at the distance? 3.3 In your opinion, what skills have you acquired in your study? e.g. Knowledge and cognitive, professional or communication or tranferable skills 3.4 How do you learn practical skills in a virtual learning environment? E.g. from OU materials or self-taught? 3.5 What role does your tutor group and peers play in acquiring practical skills? 3.6 Organisational framework of part-time studies: How do you establish proximity to peers in distance learning? Or how do you know what other student do?