



Andreas Wolfgang Bohn

Das Erlebnis des Wandels

Eine qualitativ-empirische Studie zum
subjektiven Erleben von Selbstveränderung
in Krisensituationen als Bildungsprozess

Das Erlebnis des Wandels

Europäische Hochschulschriften

European University Studies

Publications Universitaires Européennes

Reihe XI Pädagogik

Series XI Education

Série XI Pédagogie

Band/Volume **1030**

Andreas Wolfgang Bohn

Das Erlebnis des Wandels

Eine qualitativ-empirische Studie
zum subjektiven Erleben von
Selbstveränderung in Krisensituationen
als Bildungsprozess

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Zugl.: Vechta, Hochsch., Diss., 2013

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

Va 1

ISSN 0531-7398

ISBN 978-3-631-64406-5 (Print)

E-ISBN 978-3-653-02952-9 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-02952-9

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2013

Alle Rechte vorbehalten.

PL Academic Research ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar.

Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Out of the night that covers me,
Black as the Pit from pole to pole,
I thank whatever gods may be
For my unconquerable soul.

In the fell clutch of circumstance
I have not winced nor cried aloud.
Under the bludgeonings of chance
My head is bloody, but unbowed.

Beyond this place of wrath and tears
Looms but the Horror of the shade,
And yet the menace of the years
Finds, and shall find, me unafraid.

It matters not how strait the gate,
How charged with punishments the scroll.
I am the master of my fate:
I am the captain of my soul.

(William Ernest Henley)

Ich möchte an dieser Stelle zunächst den einzelnen Interviewteilnehmern danken, die durch das Erzählen ihrer Geschichte das Zustandekommen dieser Arbeit überhaupt erst ermöglicht haben. Mein weiterer Dank geht an meine Familie, die mich in meiner Arbeit immer geduldig unterstützt und an mich geglaubt hat. Meinem Doktorvater, Prof. Dr. Bauer, möchte ich für sein großes Vertrauen in mich danken. Frau Arlinghaus und Dr. Kemna danke ich für ihr offenes Ohr und die inspirierenden Gespräche, welche mir nicht selten die Kraft gegeben haben, weiterzumachen. Zuletzt geht mein größter Dank an meine Frau, Heike Bohn, welche mich in meinen Krisen unablässig begleitet und mich gestützt hat.

Im Zentrum der Empirischen Bildungsforschung steht seit Jahren vor allem die Untersuchung von Kompetenzen und Kompetenzzuwächsen. Die Prozesse, die zu diesen Zuwächsen führen, werden meist als kumulativ, linear und gut berechenbar betrachtet. Ordnet man Kompetenzen in einen größeren Zusammenhang ein, lassen sie sich als Komponenten eines Bildungsprozesses deuten, der zu immer größerer Autonomie und Selbstbestimmung führt, im Idealfall. Tatsächlich ist es freilich so, dass Bildungsprozesse eine Eigendynamik entwickeln und sich oft von der kumulativen Kompetenzentwicklung abkoppeln. Neben Umweltbedingungen und genetischen Faktoren kommt das Selbst als dritter Faktor ins Spiel, der für die Entwicklung des Individuums vor allem in kritischen Phasen eine entscheidende Bedeutung gewinnt. Diese Perspektive in die Empirische Bildungsforschung zurückzuholen, ist eine wichtige Aufgabe für die nächsten Jahre. Andreas Bohn hat mit seinen Fallstudien zur erlebten Entwicklung des Selbst in Krisensituationen dazu einen wichtigen Beitrag geleistet. Die von ihm erstellten Modelle zur Rekonstruktion innerer Entwicklungen ermöglichen breiter angelegte Folgeuntersuchungen, in denen verstärkt nichtlineare, chaotische und sprunghafte sowie kreative und selbstgesteuerte Prozesse der Selbstentwicklung in formellen und informellen Kontexten empirisch erforscht werden können. Die Konstitution des Selbst ist auch ein schöpferischer Prozess, und das wird durch die vorgelegten qualitativen Fallstudien eindrucksvoll belegt.

Vechta, im Sommer 2013

Prof. Dr. Karl-Oswald Bauer,
Empirische Bildungsforschung

Inhaltsverzeichnis

1	Zielsetzung und Fragestellung	11
2	Forschungsstand	13
2.1	Das Selbst.....	14
2.2	Krise	23
2.3	Wandel	35
2.4	Ausgewählte Untersuchungen detailliert	46
3	Bildung – ein paradoxes Phänomen?.....	53
3.1	Eingrenzung	53
3.2	Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffs	56
3.3	Das Ziel von Bildung	59
3.4	Plötzliches und Krisenhaftes im Bildungsprozess	60
3.5	Bildung als paradoxer Prozess	62
3.6	Bildung als Wandel.....	65
3.7	Zusammenfassung.....	67
4	Die qualitative Untersuchung	69
4.1	Forschungsdesign.....	69
4.1.1	Qualitative vs. Quantitative Forschung	70
4.1.2	Designrelevante Grundüberlegungen	73
4.1.3	Basisdesign	76
4.1.4	Erhebungsdesign.....	79
4.1.5	Auswertungsdesign.....	90
4.1.6	Durchführung der Erhebung	96
4.2	Fallbeschreibungen	100
4.2.1	Christoph Mumm.....	101
4.2.2	Rainer Ringelnetz	101
4.2.3	Armin Anon	102
4.2.4	Petra Pan	103
4.2.5	Jane Marple.....	104
4.2.6	Mathilde Heine	104
4.2.7	Etna Munch.....	105

5	Die Entwicklung des Modells.....	107
5.1	Krise	107
5.1.1	Kategoriensystem Krise.....	107
5.1.2	Entstehung	109
5.1.3	Manifestation	114
5.1.4	Verlauf	118
5.1.5	Bewältigung.....	122
5.1.6	Widerstandsressourcen	128
5.1.7	Modellierung der Krise.....	137
5.2	Transzendente Erfahrung	140
5.2.1	Kategoriensystem Transzendente Erfahrung	140
5.2.2	Manifestation	141
5.2.3	Verlauf	147
5.2.4	Modellierung der Transzendenten Erfahrung	153
5.3	Wandel	157
5.3.1	Kategoriensystem Wandel	157
5.3.2	Manifestation	159
5.3.3	Verlauf	162
5.3.4	Modalisierung	164
5.4	Institutionelle Bildung	177
5.4.1	Kategoriensystem Institutionelle Bildung	177
5.4.2	Institutionelle Bildung als Bestimmtheit	177
5.4.3	Institutionelle Bildung als Unbestimmtheit	178
5.4.4	Institutionelle Bildung ermöglicht durch Modalisierung	179
6	Ein Modell des Wandels	181
6.1	Gesamtmodell	181
6.2	Drei markante Fälle.....	185
6.2.1	Etna Munch.....	185
6.2.2	Armin Anon.....	187
6.2.3	Petra Pan	188
7	Schluss	191
8	Literatur	195
9	Abbildungen und Tabellen	213

1 Zielsetzung und Fragestellung

Menschliche Wandlungsprozesse beschäftigen die sozialwissenschaftliche Forschung und Theoriebildung seit jeher. In Zeiten schnellen gesellschaftlichen Wandels ist die Frage, wie das Individuum nicht nur mit Veränderung umgeht, sondern diese auch initiiert, drängender denn je. Speziell in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist jedoch die Erfassung und Vermittlung von Bildungsstandards und Kompetenzen mit TIMSS und PISA aktuell. Die Erziehungswissenschaft hat darüber hinaus die Aufgabe und Verantwortung, ihren Blick zu weiten und sich von der Idee eines weitgehend materialen und summativen Bildungsbegriffs, welcher Bildung als Aufschichten von Inhalten begreift, zu lösen. Das Bamberger Bildungspanel beispielsweise folgt dieser Tendenz, indem es sich mit der Frage befasst, wie Bildung über die gesamte Lebensspanne funktioniert. Doch auch hier liegt der Fokus auf der materialen Bildung. Daher ist es weiterhin notwendig, Bildung als die Schaffung von etwas anderem oder neuem und damit nicht nur als summative, sondern auch als nicht-lineare Veränderung zu begreifen.

Eine Erfassung dieser Plastizität ist erstens nur möglich, wenn auch Rückschritte und Krisen als Momente von Bildung erkannt werden. Denn Unbestimmtheit und Krisen sind nicht nur potentielle Krankheitsauslöser und damit Steine auf dem Bildungsweg, sondern vielmehr die Chance auf etwas Neues und damit potentielle Katalysatoren von Bildung. Zweitens kann der Blick auf qualitative Veränderung nur geöffnet werden, wenn Bildung als ein Wandlungsprozess begriffen wird, welcher die „Fähigkeit des Menschen“ in Betracht zieht, „seine Bestimmung nach eigener Willkür zu suchen und die Welt nach eigenen Vorstellungen zu bearbeiten, zu deuten und zu interpretieren“ (Benner 2003, S. 100).

Das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit ist daher die empirische Erfassung und Modellierung von Wandlungsprozessen und deren bildungstheoretische Einordnung. Die dahinter liegende Fragestellung lautet:

Wie läuft menschlicher Wandel ab und wie kann dieser als Bildung begriffen werden?

Folgende Unterfragestellungen lassen sich hierzu formulieren:

- Wie ist Wandlung möglich?
- Wie werden Wandlungsprozesse wahrgenommen?
- Welche Bedeutung haben Krisen für Wandlungsprozesse?
- Welche Rolle spielen nicht nur besonders belastende, sondern auch besonders angenehme Gefühle im Verlauf von Wandlungsprozessen?

- Wie kann das Phänomen des Wandels bildungstheoretisch anschlussfähig gemacht werden?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Wandlung und institutionellen Bildungsprozessen?

Als Grundlage zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellung wird zunächst der relevante Forschungsstand aufgearbeitet. In einem zweiten Schritt werden Anschlussmöglichkeiten des Bildungsbegriffs an die gegebene Fragestellung eröffnet. Mit der Eingrenzung und Darstellung des verwendeten Forschungsdesigns sowie der relevanten Fälle sind die Grundlagen zur empirischen Arbeit abgeschlossen. Die anschließende Entwicklung des Modells Transformatorischer Bildung geschieht weitgehend induktiv mit deduktiven Anteilen. Die Darstellung der Modellentwicklung erfolgt anhand der Hauptkategorien Krise, Transzendente Erfahrung und Wandel. Diese werden sowohl inhaltlich dargestellt als auch sukzessive aufeinander bezogen. Schließlich wird ein Gesamtmodell erarbeitet, welches alle Hauptkategorien integriert und miteinander in Beziehung setzt. Dieses Modell wird in einem letzten Schritt anhand dreier Fälle näher beleuchtet und überprüft.

2 Forschungsstand

Die Darstellung des Forschungsstandes zur gegebenen Thematik, wie sie an dieser Stelle erfolgen wird, gestaltet sich notwendigerweise heterogen. Zum einen werden verschiedene Themenfelder Berücksichtigung finden: Selbst, Krise, transzendente Erfahrung und Wandel. Diese Themen sind einzeln selbst bereits theoretisch und empirisch ausgiebig bearbeitet worden, doch in der Kombination eben nicht. Zum anderen wurden diese Themenbereiche von verschiedenen Disziplinen erarbeitet und somit aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, welche in einem Überblick zum Forschungsstand Berücksichtigung finden werden. Der Fokus liegt jedoch auf der Darstellung wichtiger Ergebnisse im Hinblick auf die Verbindung von Krise und Wandel. Es gilt an dieser Stelle auch zu fragen, ob in der bisherigen Literatur beide Aspekte gemeinsam betrachtet wurden. Wenn das der Fall ist, wie ist das geschehen? Wenn das nicht der Fall ist, warum ist das nicht geschehen?

Der Forschungsstand wird wie folgt abgearbeitet: Zunächst wird der Forschungsstand hinsichtlich der Themen Selbst, Krise und Wandel im Überblick dargestellt. Es werden genau diese Begriffe aufgearbeitet, weil sie zentrale Bestandteile und Kategorien der weiteren empirischen und theoretischen Arbeit sind. In einem zweiten Schritt werden drei spezifische aktuelle Studien näher beleuchtet, welche eine methodische und inhaltliche Nähe zur vorliegenden Untersuchung aufweisen.

Zur Darlegung des Forschungsstandes hinsichtlich bildungsrelevanter Wandlungsprozesse in Krisensituationen bedarf es der Berücksichtigung verschiedenster Disziplinen wie Soziologie, Pädagogik und Psychologie.

Dabei sind sowohl theoretische Arbeiten als auch empirische Studien hilfreich. Die Vorstellung dieser Arbeiten erfolgt nach den Kriterien der inhaltlichen und methodischen Nähe zur vorliegenden Untersuchung. Der Fokus liegt also auf zentralen methodischen Entwicklungen und Ergebnissen hinsichtlich der eigenen Zielsetzung. Dem zu erarbeitenden Forschungsstand zugrundeliegende Fragestellungen sind demnach:

- Welche zentralen theoretischen und empirischen Erkenntnisse sind vorhanden?
- Wo bestehen Anknüpfungspunkte dieser Erkenntnisse hinsichtlich der vorliegenden Fragestellung?

Die Strukturierung dieses Überblicks wird thematisch in der Reihenfolge der darzustellenden Kernkategorien erfolgen. Der Forschungsstand wird demnach das Selbst, die Krise sowie den Wandel berücksichtigen.

2.1 Das Selbst

Die theoretische Erarbeitung des Begriffs des Selbst wird aus pädagogischer, psychologischer und sozialpsychologischer Perspektive erfolgen. Einen Überblick über philosophische Betrachtungen des Selbst finden sich etwa bei Schachinger (vgl. 2002) oder bei Ricœur (vgl. 2005). Die Darstellung soll dazu dienen, einen Überblick über das Selbst zu geben und dessen Integration in die bildungstheoretische Diskussion im Zusammenhang mit dieser Arbeit vorzubereiten. Dieser Überblick hebt keineswegs Anspruch auf Vollständigkeit.

Das Selbst als vielfältiges Konstrukt

In der Lektüre zum Selbst fällt auf, dass eine enorme Vielfalt an Begrifflichkeiten rund um das Selbst besteht. Man stößt unweigerlich auf uneinheitlich verwendete Begriffe wie Identität, Selbstbild, Selbstkonzept, Selbstgefühl, Selbstwertgefühl, Selbstschema, Selbstmodell, Selbstbetrachtung, Selbsttheorie, Selbstbeschreibung, Selbstbewertung, Selbsteinschätzung, Selbstwahrnehmung, Selbstperspektive, Selbsttheorie, Selbstbewusstsein, Selbstdefinition und viele mehr. Diese Heterogenität lässt erkennen, dass es sich hier um ein äußerst relevantes Arbeitsfeld handelt, dessen theoretische Integration noch nicht weit genug fortgeschritten ist.

Es ist an dieser Stelle jedoch nicht möglich, alle Begriffe und Konzepte vorzustellen. Die weiteren Ausführungen werden sich daher an dieser Stelle respektive auf die Darstellung solcher Inhalte konzentrieren, welche der Erforschung des Wandels dienlich sind. In der Begrifflichkeit wird eine weitgehende Festlegung auf den Begriff des Selbst erfolgen. Andere Begriffe werden, soweit sie nicht explizit gekennzeichnet sind, aus stilistischen Gründen zum Teil synonym verwendet. Dennoch werden aus dem dargestellten Begriffsschatz im Folgenden zunächst zwei Begriffe herausgenommen und kurz näher beleuchtet: Identität und Selbstkonzept.

Identität

Identität wird nach Erikson (vgl. 1966/1998) vor allem in der Adoleszenz thematisiert und geprägt. Diese ist jedoch danach keinesfalls fixiert, sondern wird vielmehr beständig weiterentwickelt und verändert (vgl. Alsaker und Kroger 2007, S. 371ff.).

Brandstädter (2001, S. 63) definiert Identität „als das System jener Merkmale, Eigenschaften und Umweltbezüge [...], durch die man sich als Person identifiziert.“ Er benennt weiterhin folgende Kriterien, denen selbstdeskriptive Merkmale genügen müssen:

- Hinlängliche Stabilität und Permanenz: Merkmale müssen als stabile Merkmale oder überdauernde Dispositionen charakterisiert werden.
- Diskriminative Valenz: Merkmale müssen Unterscheidung von anderen Personen möglich machen.
- Biographische Relevanz: Merkmale müssen bedeutsam für die eigene Lebensgeschichte erscheinen. (vgl. Brandtstädter 2001, S. 62f.)

Die Begriffe Selbst und Identität sind sich inhaltlich nicht nur äußerst nah, sondern es kommt auch zu Überschneidungen (vgl. ebd.). Oft werden die Begriffe daher in der Literatur synonym oder ersatzweise verwendet (vgl. Laskowski 2000).

Selbstkonzept

Nach diesem kurzen Exkurs zum Identitätsbegriff soll im Folgenden auf einen anderen zentralen Begriff um das Selbst eingegangen werden, das Selbstkonzept, da dieser Begriff in der Literatur häufig parallel oder synonym zum Begriff des Selbst verwendet wird. Ich werde also im weiteren Verlauf die theoretische Konzeption des Selbstkonzept, angefangen von frühen sozialpsychologischen Konzepten bis hin zu aktuellen Theorien des Selbstkonzepts, darstellen. Dabei werde ich respektive auf die Frage eingehen, wie sich das Selbst verändern kann, um im darauffolgenden Kapitel die Brücke zum Begriff der Bildung zu schlagen.

Vorläufer der aktuellen Selbstkonzeptforschung sind die Arbeiten zum Selbst von James und Mead:

James (vgl. 1890) unterscheidet zunächst zwischen dem „self as knower“ und dem „self as known“ und dann noch einmal genauer zwischen dem „material me“ (Erfahrung des eigenen Körpers und des vertrauten Umfelds), „social me“ (Erfahrung von Beurteilungen durch andere) und „spiritual me“ (Erfahrung eigener innerer Vorgänge wie denken und fühlen).

Auch Mead (vgl. 1903/1980) unterteilt das Selbst in einen Beobachter (I) und einen Beobachteten (Me). Die erste Instanz (I) repräsentiert „die Perspektive einer Person auf sich selbst“, die zweite Instanz (Me) repräsentiert die Beurteilung der eigenen Person durch Andere (vgl. auch Mummendey 2006). Was wir als „Selbstbewusstsein“ bezeichnen, beruht dann auf der Fähigkeit des Selbst als Subjekt (I), das Selbst als Objekt (Me) zu beobachten. Diese wichtige Unterscheidung zwischen Beobachter und beobachteter Instanz des Selbst wird in der aktuellen Literatur weitestgehend übernommen. Denn es vereinen sich im Selbstkonzept einer Person „zum einen die kognitive Repräsentation der eigenen Person im Sinne eines Selbstschemas und zum anderen auch eine selbstbewerternde Instanz“ (vgl. Roebbers 2007, S. 381).

Auch die bereits von James (vgl. 1890) eingeführte Unterteilung des Selbst in „material me“, „social me“ und „spiritual me“ wird adaptiert und auf eine Unterteilung in verschiedene Lebensbereiche ausgeweitet. So sieht etwa Roebbers (2007, S. 381) das Selbstkonzept als ein

„zentrales psychologisches Konstrukt, welches die Gedanken, Gefühle und Bewertungen einer Person über sich selbst in Bezug auf materielle (Körper, Eigentum), kognitive (Leistungsvermögen in verschiedenen Teilbereichen), soziale (Beziehungen zu anderen Menschen) und ideelle (Werte, Einstellungen) Aspekte beinhaltet“ (ebd.).

Des Weiteren wird in der Literatur davon ausgegangen, dass das Selbstkonzept hierarchisch strukturiert ist (vgl. hierzu etwa Neubauer 1976; Shavelson et al. 1976; Shavelson und Bolus 1982; Roebbers 2007). Das allgemeine Selbstkonzept befindet sich also auf der höchsten Ebene, die Bewertung des eigenen Verhaltens in spezifischen Situationen ist diesem untergeordnet.

Das Selbst ist demnach kein einheitliches Konstrukt, sondern besteht vielmehr aus multiplen theoretischen Schemata. (vgl. Brandtstädter 2001, S. 62). Diese sind aufgrund ihrer Subjektivität auch in hohem Maße selektiv:

„[D]ie multiplen theoretischen Schemata – die das Subjekt von sich selbst entwirft, konstruiert es zugleich für sich selbst, das heißt im Hinblick auf Bereiche, die für seine Handlungs- und Lebensorientierung bedeutsam sind“ (ebd.).

Einige Autoren gehen weiterhin davon aus, dass auf diesen bereichsspezifischen Teilbereichen des Selbstkonzepts Bewertungen stattfinden, die entweder negativ, positiv oder neutral ausfallen (vgl. Laskowski 2000, S. 16f.). Diese Sichtweise auf das Selbstkonzept ist jedoch hauptsächlich auf Leistungsfähigkeit bezogen und bleibt damit der unmittelbaren Funktionalität verklavt.

Moschner (2006, S. 685) hingegen beschreibt das Selbstkonzept als ein mentales Modell einer Person über ihre Fähigkeiten und Eigenschaften, also demnach als ein „*deklaratives* Konzept der Kognition einer Person über sich selbst“. Die Gesamtheit der Bewertungen ergibt dann unter Berücksichtigung der individuell verschiedenen Bedeutsamkeiten ein globales Selbstwertgefühl (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass das Selbstkonzept eine Art von Theorie ist, welche die Person von sich selbst hat (vgl. Brandtstädter 2001, S. 62). Diese Theorie entwickelt sich aus dem Bedürfnis der Person heraus, sich und anderen gegenüber Rechenschaft abzugeben, und zwar im Sinne von Erklärung und Verantwortung (vgl. ebd.). Hinsichtlich ihrer Funktionen ist die Selbst-Theorie vergleichbar mit einer wissenschaftlichen Theorie, denn sie „dient der Beschreibung, Erklärung, Vorhersage [...] [und] der Steuerung des eigenen Verhaltens“ (ebd.). Wie beschrieben wurde, besteht dieses Selbstkonzept aus

beobachtenden und beobachteten Anteilen. Diese Konstitution des Selbst wird die Grundlage zur Erklärung von Krisen und transzendentalen Erfahrungen und Wandlungsprozessen bilden.

Im weiteren Verlauf soll nun auf die Frage genauer eingegangen werden, inwiefern eine Veränderungsmöglichkeit des Selbst besteht. Hilfreiche Hinweise hierzu finden sich auch in der Persönlichkeitspsychologie.

Stabilität von Persönlichkeit?

In der Persönlichkeitspsychologie ist die Auseinandersetzung zur Wandlungsfähigkeit von Menschen umstritten. (vgl. hierzu Laux 2003, S. 193ff.) Hier stehen eigenschaftstheoretische Persönlichkeitstheorien (Dispositionismus) situativen Theorien gegenüber. Während Eigenschaftstheoretiker (vgl. etwa Pervin 2005) vor allem vermeintlich feste Größen wie Persönlichkeitseigenschaften oder Einstellungen als Einflussgrößen auf das beobachtbare Verhalten zulassen, plädiert etwa Mischel (vgl. u.a. 1968) dafür, dass konkrete Situationen und allgemeine Umwelteinflüsse als Verhaltensauslöser stärkere Beachtung finden müssten. Die Big Five, oder das Fünf-Faktoren-Modell, ist ein Modell der Persönlichkeitspsychologie, bei dem von fünf Hauptdimensionen der Persönlichkeit (Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit, Rigidität/Gewissenhaftigkeit) ausgegangen wird. Zwei Sichtweisen auf die Veränderbarkeit der Persönlichkeit sind dabei zentral: Die essentialistische und die kontextualistische Sichtweise:

Aus der essentialistischen Sichtweise heraus werden die Persönlichkeitsdimensionen im Erwachsenenalter von Umweltbedingungen kaum mehr beeinflusst („set like plaster around the age of 30“). Man geht hier von einer biologisch-genetischen Bedingtheit der Persönlichkeitsmerkmale aus, die ungefähr 50% der Big Five ausmacht (vgl. hierzu etwa Costa und McCrae 1994).

Aus einer kontextualistischen bzw. transaktionalen Sichtweise hingegen geht man davon aus, dass sich Persönlichkeitsdimensionen über die gesamte Lebensspanne in Abhängigkeit von Umweltbedingungen verändern. Dabei spielen normative Veränderungen und Rollenübergänge, wie zum Beispiel im Berufsleben oder in Beziehungen, eine große Rolle. Als Beispiel hierfür gilt das Persönlichkeitsmodell von McAdams (vgl. 1996; 1994):

McAdams (1994) spricht von drei Ebenen der Persönlichkeit, welche je eine unterschiedliche Stabilität aufweisen. Die erste Ebene bezieht sich auf basale Eigenschaftsdimensionen, die relativ stabil sind (having). Die zweite Dimension ist ein Konstrukt persönlicher Strebungen und Ziele, welche aufgrund sich wandelnder normativer Anforderungen Veränderungen unterworfen sind (doing). Die dritte Ebene schließlich besteht aus Lebenserzählungen, die durch ein stän-

diges Gestalten und Umgestalten gekennzeichnet sind (being). Hier finden sich eindeutige Parallelen zum Begriff des Selbst. Beide Konstrukte, sowohl das des Selbst als auch das der Persönlichkeit gehen davon aus, dass Menschen konsistente und veränderbare Anteile in sich tragen.

Costa und McCrae (vgl. 1994) erkennen eine differentielle und absolute Stabilität der Big Five ab dem 30. Lebensjahr. Neuere Längsschnittstudien und Metaanalysen (vgl. etwa Caspi et al. 2005) belegen jedoch absolute Veränderungen der Big Five über die gesamte Lebensspanne. Genauer ist dabei ein Zunahme von Extraversion und Dominanz von der Adoleszenz bis zu ca. 40 Jahren zu verzeichnen. Soziabilität nimmt in der Adoleszenz zu und dann im frühen und hohen Erwachsenenalter ab. Verträglichkeit und Gewissenheit nehmen im frühen und mittleren Erwachsenenalter zu. Neurotizismus nimmt insbesondere im frühen Erwachsenenalter ab und verringert sich auch danach noch. Offenheit nimmt in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter zu und im hohen Erwachsenenalter tendenziell ab. Alle Dimensionen weisen somit signifikante differentielle und absolute Veränderungen nach dem 30. Lebensjahr auf. Die deutlichsten absoluten Persönlichkeitsveränderungen treten, nicht etwa in der Adoleszenz, sondern im frühen Erwachsenenalter (20.-30. Lebensjahr) auf. Eine relativ hohe differentielle Stabilität wird erst zwischen dem 50. und dem 70. Lebensjahr erreicht. (ebd.) Wenn man also von „set like plaster“ ausgehen kann, dann höchstens ab 50-60 Jahren. Persönlichkeitsveränderungen über die Lebensspanne verlaufen zumeist in positiver, sozial erwünschter Richtung (Bsp.: Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit nehmen zu, Neurotizismus nimmt ab). Als Ausnahme hierfür gilt die Offenheit, welche nach dem frühen Erwachsenenalter nicht weiter zunimmt. (ebd.) (vgl. auch Laux 2003)

Einen aktuellen und Überblick zur Veränderbarkeit von Persönlichkeit gibt auch Filipp (vgl. 2010, S. 101ff.)

Plastizität des Selbst

Soweit zur persönlichkeitspsychologischen Perspektive. Im Folgenden soll nun auf die Veränderbarkeit des Selbst bzw. des Selbstkonzepts eingegangen werden. Grundsätzlich beschreibt Laskowski (vgl. 2000) das Selbst als stabiles, konstantes Gebilde. Die Begründung liegt, vereinfacht ausgedrückt, in der wahrnehmungspsychologischen Erkenntnis, dass das, was wir kennen das Erkennbare vorgibt. Der jeweilige Status quo „bestimmt weitgehend die Interpretation und Organisation“ der Wahrnehmung. (Laskowski 2000, S. 22) Denn die je bekannten Kategorien bzw. Schemata geben „den Rahmen vor, innerhalb dessen neue Informationen und Erfahrungen interpretiert und bewertet werden“ (ebd.).

Ähnlich sieht auch Filipp (vgl. 1988) das Selbstkonzept gleich einer umfassenden Theorie als Gesamtheit des Wissens über sich selbst. Sie geht davon aus, dass dieses Wissen höchst variabel ist, da es stets handlungsleitend aktualisiert und verändert wird (vgl. ebd.). Neue Erfahrungsdaten werden über Selbstschemata integriert. So wird ein Erleben von personaler Identität und Kontinuität gewährleistet. (vgl. ebd.) (näheres zu Schemata vgl. S. 20ff.)

Strauss (vgl. 1968, S. 96f.) vergleicht menschliche Wandlungsprozesse mit einem Ei, welches gekocht wird. Dieses verändert sich zwar, bleibt jedoch im Wesentlichen ein Ei. So werde auch trotz tiefgreifender Veränderungsprozesse im Laufe des Lebens eines Menschen die wesentliche Person noch immer für die gleiche gehalten. (vgl. 1968, S. 97) Der wesentliche Kern der Persönlichkeit werde schon früh im Leben gebildet, und spätere Wandlungen stellen dann „Varianten, wenn auch komplizierte, der ursprünglichen Persönlichkeitsorganisation“ (Strauss 1968, S. 97) dar.

Hier wird also dem Selbst eine Stabilität vorgegaukelt, die in Wirklichkeit nicht existiert. Wenn man so will unterliegt das Selbst unbewussten Veränderungen. Oder mit anderen Worten: Selbstschemata dienen dem Wandel unter dem Deckmantel der Kontinuität. Dieser Umstand, welcher auch bereits im persönlichkeitsstheoretischen Zugang deutlich wurde, beeinträchtigt sowohl Überlegungen zur bildungstheoretischen Relevanz (vgl. S. 53ff.) als auch zum methodologischen Zugang der Fragestellung (vgl. S. 69ff.). Denn wie können wir Selbstveränderung erfassen und als Bildung begreifen, wenn wir sie gar nicht wahrnehmen?

Roebers (2007, S. 381) vertritt einen ähnlichen Standpunkt, wenn er dem Selbst zwar hohe Stabilität, aber auch „in vielen Lebensbereichen eine wichtige verhaltensregulative Funktion“ zuschreibt. Das Selbstkonzept beinhalte auch explizit „individuelle Annahmen über Veränderungen des Selbst über die Zeit sowie über Möglichkeiten des Individuums, dieses aktiv zu beeinflussen.“ (ebd.). Möglichkeiten und Potentiale der Selbstveränderung machen demnach einen entscheidenden Teil des Selbst aus. Wie bereits dargestellt wurde, weist das Selbst auf den ersten Blick eine notwendige Stabilität und Kontinuität auf. „Nichtsdestotrotz bleibt die Möglichkeit bestehen, daß jedes neue Ereignis zu einer veränderten individuellen Interpretation führt.“ (Laskowski 2000, S. 31)

Da ständig selbstbezogene Informationen bearbeitet werden, kann man potentiell von einem lebenslangen Wandlungsprozess sprechen (vgl. Filipp 1979). Es bedarf hier also eines gewissen Möglichkeitssinns (vgl. Musil 1930/1994, S. 16), welcher nicht ausschließt, dass alles auch immer ganz anders sein könnte.

Das Selbst als vergleichender Prozessor

Doch wie kann es eigentlich zu einer Wandlung des Selbst kommen? Wo ist die eigentliche steuernde Instanz?

Foddy und Kashima (2002) geben hier eine einfache Antwort: Das Selbst steuert sich selbst. Zur Erläuterung vergleichen die Autoren das Selbst mit dem Bild eines Prozessors:

“The architectural core of the mind is assumed to be a symbol processor, which creates, manipulates, stores, and retrieves various symbols [...]. In a serial computer metaphor, the symbol processor is often called the central processing unit (CPU)” (Foddy und Kashima 2002, S. 5).

Dieser CPU hat eine gewisse Kontrollkapazität, einen Selbstregulationsmechanismus, welcher den aktuellen Zustand andauernd mit einem gesetzten Evaluationskriterium vergleicht und beständig bemüht ist, einen festgestellten Unterschied zwischen beiden zu verringern (vgl. ebd.). Mit diesem ständigen Vergleich liegt dem Selbst demnach eine Tendenz zur Selbstveränderung *sui generis* zugrunde. An dieser Stelle knüpft auch Higgins *self-discrepancy theory* an. Denn Abweichungen zwischen einem idealen und einem realen Selbst werden demnach beständig wahrgenommen und verringert. (vgl. ebd.)

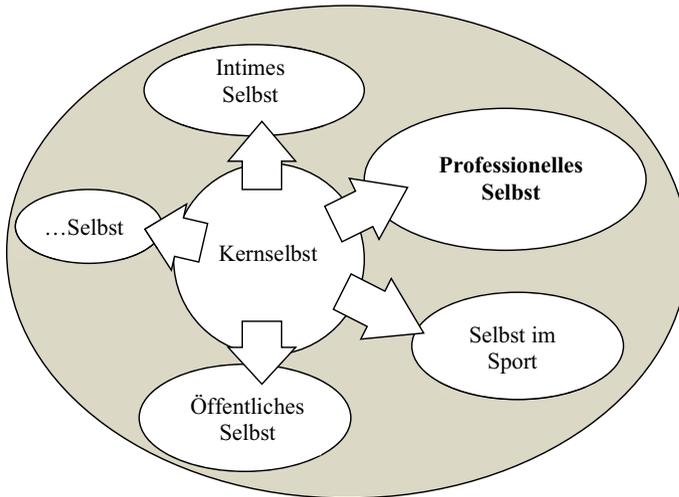
In der Literatur finden sich hinsichtlich des vergleichenden Objekts unterschiedlichste Begrifflichkeiten. Je nach zugrundeliegender Theorie wird hier von Schemata (vgl. etwa Dörner und Vehrs 1976; Staudinger und Dörner 2007; Dörner 2008) oder von Symbolen (vgl. etwa Foddy und Kashima 2002 bzw. Kashima et al. 2002) gesprochen, die verglichen werden. Ein Schema ist die basale Organisationseinheit des Gedächtnisses. Es umfasst sowohl Elemente als auch Relationen und fasst so sinnvolle Einheiten zusammen. Schemata bilden somit die Grundbausteine aller kognitiven Prozesse. (vgl. Mandl et al. 1988)

Die Kapazität des CPU zur Verarbeitung solcher Schemata ist begrenzt. Es muss gewissermaßen eine Selektion stattfinden. Damit Schemata demnach Einfluss auf die psychologischen Aktivitäten haben können, müssen sie sowohl verfügbar sein, als auch integriert werden und in irgendeiner Weise relevant erscheinen (Foddy und Kashima 2002, S. 5). Das heißt, damit qua Vergleichen neue Schemata in die CPU integriert werden können, darf entweder der Unterschied nicht zu groß sein oder sie müssen in irgendeiner Weise herausragend oder bedeutsam sein. Eine Hypothese der vorliegenden Arbeit ist, dass solche Konstellationen durch Krisen (vgl. 5.1) oder transzendente Erfahrungen (vgl. 5.2) ermöglicht werden können. In diesem Zusammenhang ist dann der Frage nachzugehen, wie diese Elemente zusammenhängen. Doch zunächst soll noch einmal die Thematik der steuernden Instanz aufgegriffen werden, um im nächsten Kapitel einen Bezug zum Bildungsbegriff herzustellen. Zur Herstellung die-

ser Verbindung eignet sich das Konzept des Professionellen Selbst nach Bauer (vgl. 2005).

Das Professionelle Selbst

Bauer (vgl. 2012) unterscheidet zunächst zwischen einem Kernselbst und einem erweiterten Selbst mit kontextabhängigen Strukturen (vgl. Abbildung 1). Das Kernselbst setzt sich zusammen aus Körperbau, Emotionssysteme oder zentralen Motivationssystemen. Es ist weitestgehend stabil und beeinflusst durch nicht steuerbare Impulse das Erweiterte Selbst. Im Gegensatz zum Kernselbst ist dieses erweiterte Selbst modellierbar und veränderbar. Es setzt sich u.a. aus Strukturen zusammen, die nicht etwa hierarchisch gegliedert sind, sondern wie etwa den Bereichen Öffentlichkeit, Sport oder Intimität.



Quelle: Bauer 2012

Abbildung 1: Kernselbst und Professionelles Selbst

Als Bestandteil dieses kontextabhängigen Selbst sieht Bauer auch das Professionelle Selbst, welches er als „individuelles, unverwechselbares und irri- tierendes, durch sich selbst erzeugtes Zentrum von Handlungslinien und Zu- kunftsentwürfen“ (Bauer 2005, S. 83) beschreibt. Das professionelle Selbst folgt der Maxime, Zukunft sei nicht vorhersehbar, aber veränderbar. Zentrale Verän- derungen des Selbst werden „durch innere Prozesse ausgelöst [...], die von au- ßen weder gesteuert noch vorhergesagt werden können.“ (ebd.) Diese innere