

1 Eine Einführung in die Einführung – oder: Was erfährt man in diesem Buch?

Von einem Buch mit dem Titel ›Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung‹ kann man Verschiedenes erwarten. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass der Begriff Erwachsenenbildung/Weiterbildung uneindeutig ist. Drei inhaltlich zum Teil sich überschneidende Verwendungen lassen sich unterscheiden. Mit ›Erwachsenenbildung/Weiterbildung‹ wird einmal die *Wissenschaft* vom (institutionalisierten) Lernen Erwachsener bezeichnet, dann die entsprechende *soziale Realität*, in deren Mittelpunkt das Praxisfeld für Erwachsenenbildner liegt, und schließlich das darauf bezogene universitäre *Studium*. Alle drei Verständnisse sind gebräuchlich, wobei in der Regel alle drei Bezugspunkte gleichermaßen berührt werden. Man kann dabei entweder die *Differenzen* betonen, die zwischen der wissenschaftlichen, der gesellschaftlichen und der studiumsbezogenen Wirklichkeitskonstruktion liegen. Man kann aber auch von einer Konvergenz und *Einheit* der unterschiedlichen Bedeutungen von ›Erwachsenenbildung/Weiterbildung‹ ausgehen. In diesem Fall werden mit dem Begriff Erwachsenenbildung/Weiterbildung meist die soziale Realität des organisierten Lernens im Erwachsenenalter oder allgemeiner: die Formen seiner gesellschaftlichen Institutionalisierung in den Mittelpunkt gestellt. Unterstellt wird, dass sich die mit dem Begriff Erwachsenenbildung/Weiterbildung bezeichnete soziale Realität mit dem deckt, was unter (erziehungs-)wissenschaftlichen Gesichtspunkten und unter dem Aspekt des Studiums in den Blick kommt. Aus dieser Sicht ist es somit auch vertretbar, den Gegenstand (erziehungs-)wissenschaftlicher Theoriebildung und Forschung sowie den Gesamtinhalt des Studiums der Erwachsenenbildung von Pädagogen (Diplom, BA, MA) mit dem gleichen Begriff zu bezeichnen wie die soziale Realität, die man damit thematisiert.

Meist wird auf die Bezugsfelder Wissenschaft, soziale Realität und Studium gleichzeitig und in ungeklärtem Verhältnis verwiesen. Zwar gibt es immer wieder durchaus begründete Versuche, das sach-

lich Unterschiedene auch terminologisch zu trennen, aber diese Bemühungen haben meist etwas Angestregtes, Umständliches und Künstliches. Zumindest hat sich bislang keiner dieser terminologischen Klärungsversuche allgemeiner durchsetzen können. Dies gilt für die Begriffe ›Andragogik‹, ›Erwachsenenpädagogik‹ und ›Lernen Erwachsener‹ ebenso wie für die Bezeichnung ›Erwachsenenbildungswissenschaft‹. Man könnte überlegen, warum sich bislang keine dieser aus Gründen wissenschaftlicher Klarheit motivierten begrifflichen Neuschöpfungen durchgesetzt hat. Ohne ins Einzelne zu gehen: Offenbar reißen diese begrifflichen Klärungen semantisch etwas auseinander, was sich als strukturelle gesellschaftliche Realität so nicht in einer entsprechenden Weise unterscheidet bzw. ausdifferenziert. Möglicherweise kennzeichnet es – im Unterschied etwa zu Schule und Schulpädagogik – die Realität, auf die mit dem Begriff Erwachsenenbildung/Weiterbildung verwiesen wird, gerade, dass sie vielschichtig ist und verschiedene Sichten integriert. ›Erwachsenenbildung/Weiterbildung‹ wäre insofern mehr eine auslegungsbedürftige Chiffre für diese Realität als (schon) ein klar definierter Begriff. So gesehen, verwies die *Uneindeutigkeit* des Begriffs Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf eine (noch bestehende) *Vieldeutigkeit* einer sozialen Realität. Der Unabgeschlossenheit und Offenheit des Feldes korrespondierte in gewisser Weise also auch eine Unabgeschlossenheit und Offenheit der Rede (vgl. Kade 1994). Die Unabgeschlossenheit, Uneindeutigkeit und Offenheit der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zwischen Wissenschaft, Studium und Gesellschaft wäre also das, womit man es – um es zugespitzt und für die Eindeutigkeitsansprüche, die normalerweise an eine Einführung gerichtet werden, vielleicht etwas riskant zu sagen – notwendig zu tun hat, wenn man sich mit diesem Bereich sozialer Realität beschäftigt.

Wir werden im Blick auf die drei grundlegenden Bezugssysteme der Erwachsenenbildung/Weiterbildung keine (neuen) terminologischen Unterscheidungen einführen, sondern uns im Großen und Ganzen des einige Uneindeutigkeiten mitschleppenden Sprachgebrauchs bedienen, um den Zusammenhang der Realitätskonstruktionen am Bewusstseinshorizont mitlaufen zu lassen und präsent zu halten. Allerdings werden wir jeweils deutlich machen, ob wir von Erwachsenenbildung/Weiterbildung als gesellschaftliche Realität, Studienfach oder (erziehungs-)wissenschaftliche Fachdisziplin reden. Wichtig ist uns jedoch eine terminologische Unterscheidung,

die quer zu diesen drei Bezugssystemen liegt, für diese insgesamt von Bedeutung ist, aber zugleich die angesprochene terminologische Unklarheit noch verschärft: nämlich die Unterscheidung zwischen dem Bereich des *gesellschaftlich insgesamt stattfindenden Lernens* einerseits, bezeichnet als Lernen Erwachsener bzw. Lernen im Erwachsenenalter, und dem des *institutionell organisierten Lernens* andererseits, bezeichnet als Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In diesem Sinne wird mit ›Erwachsenenbildung‹, soweit wir uns auf die soziale Realität beziehen, *eine* historisch entwickelte *Institutionalisierungsform* des Lernens Erwachsener markiert.

Ob und in welchem Maße die wissenschaftliche Teildisziplin bzw. das Fach Erwachsenenbildung sich umfassend mit dem Lernen Erwachsener befasst oder dies nur insoweit tut, als es realiter oder potenziell in institutionell organisierter Form stattfindet, evtl. nur im öffentlichen Bildungswesen und vielleicht noch eingeschränkter: nur in der Volkshochschule als dem »Prototyp der Erwachsenenbildung« (Schulenberg 1973: 65), das ist von der sozialen Realität her nicht eindeutig determiniert. Es hängt von erziehungswissenschaftlichen Diskursen, Traditionen und Ressourcen ab. Und es hängt auch davon ab, inwieweit sich das Fach Erwachsenenbildung durch die ihm institutionell übertragene Ausbildungsaufgabe, d.h. das Studium, in seinem Gegenstandsverständnis bestimmen lässt, indem es sich seine Themen und Fragen von der ihm zugeschriebenen Aufgabe der Betreuung der Profession der Erwachsenenbildner vorgeben lässt. Sowohl was das Verhältnis der Felder des Lernens Erwachsener zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung betrifft, als auch was das Verhältnis des Gegenstandes des Faches zur gesellschaftlichen Realität der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und des Lernens Erwachsener angeht, suchen wir in der Einführung einen möglichst offenen Blick einzunehmen. Wir führen in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung gewissermaßen aus der Vogelperspektive ein, damit das Spannungsverhältnis der institutionell unterschiedlichen Realitätskonstruktionen, wie sie durch die Bezugssysteme Wissenschaft, Berufsfeld und Studium bestimmt sind, im Blick bleibt. Ob sich das Studium nur auf den Bereich der institutionalisierten Bildungs- und Lernprozesse bezieht bzw. beziehen soll, wollen wir nicht vorweg entscheiden. Solche Entscheidungen können sich nicht nur historisch immer wieder ändern. Sie hängen auch von lokalen Gegebenheiten und pragmatischen Überlegungen ab. Keineswegs ergeben

sie sich zwangsläufig aus der Sache, der Erwachsenenbildung/Weiterbildung.

Unser Buch führt in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenschaft, als Studienfach und als gesellschaftliche Realität ein. Und zwar nicht an jedem Punkt gleichermaßen, sondern im Fortgang des Buches mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten. Dabei ist die Methode der Darstellung von der Absicht geleitet, Studierenden der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, aber auch den im Bildungsbereich tätigen Personen das in der Erziehungswissenschaft vorhandene theoretische und professionell bedeutsame Wissen über dieses Feld grundlegender und umfassender, als dies in kürzeren Darstellungen möglich ist, zu vermitteln. Genutzt werden kann das Buch dabei, um sich dieses Wissen im Zusammenhang von und ergänzend zu Lehrveranstaltungen anzueignen, aber auch unabhängig davon im individuellen Selbststudium, beispielsweise zur Auffrischung vor dem Examen oder auch zur die Berufstätigkeit begleitenden Fortbildung.

Um eine anschauliche Einführung in die gegenwärtige Gestalt und die sich abzeichnenden zukünftigen Entwicklungen im Feld des Lernens Erwachsener zu geben, beginnen wir mit der Erzählung einer Fallgeschichte. Sie dokumentiert, wie das lebenslange Lernen das Leben in Deutschland zukünftig überformen und prägen könnte (2.). An diesem Fallbeispiel werden vier Problemfelder herausgearbeitet (Biographie, Aneignung, lebenslanges Lernen, Institutionalisierung), auf die im weiteren Verlauf – explizit oder implizit – Bezug genommen wird.

Im Mittelpunkt der Einführung stehen die folgenden vier Kapitel. Zunächst geht es um die Geschichte des Lernens Erwachsener (3.). Aus sozial-historischer Sicht wird dargestellt, wie sich die gegenwärtigen Inhalte und Strukturen des Lernens im Erwachsenenalter seit dem frühen 19. Jahrhundert – begleitet von jeweils spezifischen theoretischen Deutungen – schrittweise entwickelt haben. Auf diese historische Rekonstruktion folgt eine systematische Darstellung (4.), in der vier theoretische Zugänge (ein institutions-, ein bildungs-, ein lebenslauf- und ein subjektorientierter Zugang) analysiert werden, mit denen die Wissenschaft insbesondere seit den 1960er Jahren das Lernen Erwachsener zu beschreiben und zu begreifen versucht hat. Wie diese Zugänge in spezifischer Weise auf die Moderne bezogen sind, wird abschließend – das Kapitel zugleich zusammenfassend – ausgeführt. Auf diesen systematischen Theorieteil folgt

ein Forschungskapitel (5), in dem zentrale Befunde aus der Lehr-Lernforschung, der Teilnehmerinnenforschung, der Institutionen- und Organisationsforschung, der Professionsforschung sowie der didaktischen Konzeptentwicklung und Entwicklungsforschung zum Lernen Erwachsener in knapper Form referiert werden. Im anschließenden Kapitel (6.) werden die Berufsfelder, die für Studierende und Erwachsenenbildner von Belang sind, detailliert vorgestellt. Dies geschieht nach Klärung zentraler Begrifflichkeiten mit Blick auf die Berufsbezeichnungen und Berufsrollen, die in Betracht kommenden (Bildungs-)Institutionen, die Möglichkeiten selbstständiger Tätigkeit sowie die gesellschaftlichen Entwicklungslinien der Professionalisierung.

Das siebte Kapitel (7.) bezieht sich auf zentrale Kontroversen, die die gegenwärtige Diskussion in der Erwachsenenbildung bestimmen, wird das Verhältnis von Organisation und Vernetzung, von Finanzierung und Refinanzierung, von Zertifizierung und Bildung, von Globalisierung und Regionalisierung. Im achten Kapitel (8.) betonen wir Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten des lebenslangen Lernens und stellen an einer weiteren Fallgeschichte das – in fortschrittsorientierter Sicht meist tabuisierte – Scheitern einer Bildungskarriere dar. Im neunten Kapitel (9.) werden unterschiedliche Wege in den Beruf der Erwachsenenbildnerin und des Erwachsenenbildners skizziert, die Geschichte und der gegenwärtige Umbruch des Studiums dargestellt und schließlich einige studienpraktischen Fragen erläutert. Abgeschlossen wird die Einführung mit Hinweisen auf Forschungs- und Serviceeinrichtungen, Handbücher und Bibliographien sowie auf Zeitschriften und Buchreihen, die für Studium und Beruf von Nutzen sein können (10.).

Noch eine Anmerkung zur Sprachregelung: Wir werden in dieser Einführung statt von ›Erwachsenenbildung/Weiterbildung‹ der Einfachheit halber nur von ›Erwachsenenbildung‹ sprechen. Zwischen weiblichen und männlichen personenbezogenen Endungsformen werden wir unregelmäßig wechseln. Wir hoffen mit dieser manchen Leser und manche Leserin vielleicht etwas anarchisch anmutenden Regelung sowohl der Gleichberechtigung der Geschlechter Rechnung zu tragen als auch den Gewohnheiten des Lesens. Die Einführung verzichtet auf Fußnoten. Ausgewählte Literaturhinweise finden sich nach (Unter-)Kapiteln geordnet am Ende des Buches.

In ihrem Aufbau folgt die Einführung zwar einer methodischen Überlegung, nämlich der der Variation von Schwierigkeitsgraden.

Die Leserinnen sind jedoch nicht an die Abfolge der Kapitel gebunden. Eingestiegen werden kann mit jedem Kapitel. Und von jedem Kapitel aus können dann auch weitere Wissensinseln durchstreift oder intensiver sich zu eigen gemacht werden. Jedes Kapitel enthält, gemessen an den Begrenztheiten einer Einführung, darüber hinaus auch überschüssiges Wissen und die eine oder andere Frage, die im Fachdiskurs weiter zu verfolgen wäre.

2 Leben in Deutschland – lebenslanges Lernen: eine Fallgeschichte

Wir stellen unserem Buch eine fingierte Fallgeschichte voran, die sich zwar *so* nicht ereignet hat, aber dennoch einen Realitätsakzent besitzt, weil die darin geschilderten Prozesse sich in ähnlicher Weise vor unseren Augen überall abspielen *könnten*. Diese fiktive Erzählung soll die Frage beantworten, in welch vielfältigen sozialen Zusammenhängen unseres Alltags das Lernen des Erwachsenen stattfindet und wie es – entweder als Prozess oder als Ergebnis – konkret Gestalt annimmt. Gleichzeitig soll sie deutlich machen, dass die von vielen prominenten Politikern geforderte Umsetzung des lebenslangen Lernens aus der Sicht des einzelnen Gesellschaftsmitgliedes schon längst Realität ist. Eine gern und häufig zitierte bildungspolitische Stellungnahme des ehemaligen Bundespräsidenten Roman Herzog liefert dem Kapitel gleichsam den Kontrapunkt, weil sie die Spannung zwischen pädagogischer Programmatik und der schlichten Realität einer in weiten Teilen bereits etablierten Lernkultur plastisch verdeutlichen kann. Die Fallgeschichte dient uns als eine Art Materialbasis, um auf zentrale analytische Unterscheidungen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion aufmerksam zu machen (vgl. 2.1 – 2.4).

»Die Spatzen pfeifen es von den Dächern: Wissen ist heute die wichtigste Ressource in unserem rohstoffarmen Land. Wissen können wir aber nur durch Bildung erschließen. Wer sich den höchsten Lebensstandard, das beste Sozialsystem und den aufwendigsten Umweltschutz leisten will, der muss auch das beste Bildungssystem haben. Außerdem ist Bildung ein unverzichtbares Mittel des sozialen Ausgleichs. Bildung ist der Schlüssel zum Arbeitsmarkt und noch immer die beste Prophylaxe gegen Arbeitslosigkeit. Sie hält die Mechanismen des sozialen Auf- und Abstiegs offen und hält damit unsere offene Gesellschaft in Bewegung. Und sie ist zugleich das Lebenselixier der Demokratie in einer Welt, die immer komplexer wird, in der kulturelle Identitäten zu ver-

schwimmen drohen und das Überschreiten der Grenzen zu anderen Kulturen zur Selbstverständlichkeit wird.«

(Aus der Rede des Alt-Bundespräsidenten Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum am 5.11.1997.)

Petra Müller – so nennen wir die Protagonistin unserer hypothetischen Fallgeschichte – kommt irgendwann in den achtziger Jahren zur Welt. Die Eltern mobilisieren vom ersten Tag des Bekanntwerdens der Schwangerschaft eine Menge Zeit, Energie und Geld, um Intelligenz und Lernfähigkeit ihres zukünftigen Kindes zu fördern. So haben sie einschlägige populärwissenschaftliche Zeitschriften abonniert, die sie mit den neuesten Befunden der Hirnforschung bei Kindern und Säuglingen versorgen. Und auch der Besuch einer städtischen Familienbildungsstätte steht auf ihrem wöchentlichen Programm; hier eignet sich Frau Müller für die Geburt hilfreiche Gymnastikübungen an. Beide Elternteile lernen in dieser Einrichtung auch Praktiken und Lebensweisen kennen, die sich positiv auf die pränatale Konstitution auswirken sollen. Gesunde Ernährung, ein regelmäßiges Leben, viel frische Luft, der Verzicht auf Alkohol und Nikotin – dies alles, so die Erwartung des Ehepaares, soll positive Auswirkungen nicht nur auf die körperliche, sondern auch auf die kognitive Entwicklung des zukünftigen Kindes haben. Die Schwangerschaft bietet Frau Müller die Möglichkeit, an einer unterbrochenen Lernbiographie wieder anzuknüpfen: Sie nimmt das im Alter von achtzehn Jahren abgebrochene Hobby »Klavierspielen« wieder auf, weil sie vermutet, dass von den Schallwellen des Instrumentes eine wenn auch nicht beruhigende, so aber doch eine generell positive Wirkung ausgeht.

Die Lebensform der Eltern entspricht mehr oder weniger jenem Bild, welches die Öffentlichkeit gegenüber einer modernen Durchschnittsfamilie hegt. Um ein stabiles Familienleben zu führen, das den Interessen und Bedürfnissen möglichst aller Familienmitglieder (einschließlich des erwarteten Kindes) gerecht wird, müssen viele Entscheidungen gefällt und alte revidiert werden. Überhaupt bedeutet für die Eltern der Familienzuwachs eine gesteigerte Phase des Aneignens von neuem Wissen und der intensiven persönlichen Veränderung. Klaus, der bei einem großen Computerkonzern tätig ist, wird ein Sabbatjahr einlegen, um sich in den ersten zwei Jahren ganz dem Kind zu widmen. Mit dieser zukünftigen Rolle muss er sich erst noch allmählich vertraut machen, doch er ist empfänglich für Neues und weiß, dass er sich umstellen kann; gleichwohl leben die Partner unter Maßgabe der Erwartung, dass auf sie viele nicht antizipierbare Konflikte zukommen werden. Seine Ehefrau Brigitte arbeitet als Architektin und Denkmalschützerin bei der Stadtverwal-

tung, ihr macht der Beruf momentan viel Spaß. Deshalb beabsichtigt sie, sich erst später intensiver um ihr Kind zu kümmern.

Unmittelbar nach der Geburt von Petra besucht der Vater Kurse, liest Bücher und macht sich in anderer Weise kundig, um Nahrungsmittel von hoher Qualität für das Kind zubereiten zu können. Dadurch soll sichergestellt werden, dass das Kleinkind gesund ernährt wird. Klaus verfügt mittlerweile über ein Wissen auf dem Gebiet der Kleinkindversorgung, das weit über das Niveau früherer Vätergenerationen hinausgeht. Aus deren Sicht ist er ein wahrer Experte in Fragen der Kleinkindversorgung.

Begleitet von den üblichen Kinderkrankheiten lässt unsere Protagonistin Petra allmählich das Säuglingsalter hinter sich. Das erste Wort, das sie neben »Mama« und »Papa« ausspricht, lautet »Stau« – womit sie offenbar ihren zahlreichen Erfahrungen im Auto der Familie Ausdruck verleiht. Verhältnismäßig spät, nämlich erst mit zwei Jahren, besucht sie eine Krabbelstube, die von einer früher einmal arbeitslosen Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt »Sozialpädagogik« angeboten wird. Hier fühlt sich das Kind aber nicht immer so wohl wie zuhause. Schon nach einem Jahr wechselt Petra zum Kinderladen, den eine Elterninitiative in einem anderen Stadtteil gegründet hat und nun mit großem Arbeitseinsatz in Eigenregie verwaltet. Hier lernt Petra Steffi, ein Mädchen ihres Alters, kennen, mit dem sie Bastel- und Kreativkurse besucht, die von der Kirchengemeinde angeboten werden.

Mit sieben Jahren tritt in der Bildungsbiographie von Petra Müller die Schule auf den Plan. Der Sprung in eine neue Welt verläuft in unserem Fall vielleicht auch deshalb ohne nennenswerte Schwierigkeiten, weil Petra gemeinsam mit ihrer besten Freundin Steffi und ihrem besten Freund Max eingeschult wird. Ihre Eltern amüsieren sich, weil Petra im Anschluss an die erste Schulwoche ihre Lehrerin als besserwisserisch karikiert und damit ein pädagogisches Argument zum Zwecke der Distanzierung von einer pädagogischen Institution nutzt. Der Aktions- und Kontaktkreis des Kindes wird von Schuljahr zu Schuljahr größer. Petra erweist sich auch in der Schule als eine aufgeweckte und neugierige Schülerin, so dass sie die Leistungsanforderungen mehr oder weniger mühelos erfüllt. Doch das reibungslose Mitmachen schließt natürlich nicht aus, dass sie in Schule und Elternhaus auch mit Schwierigkeiten zu kämpfen hat und die eine oder andere Bewährungsprobe bestehen muss. Besorgt über den häufigen Medienkonsum und vor allem die intensive Computernutzung ihrer Tochter reagiert die Mutter auf eine Zeitungsannonce im Stadtmagazin. Ein Medienpädagoge bietet in der Anzeige ein Beratungsangebot für Eltern an, die sich über Lernsoftware im Schulalter und den richtigen Umgang mit Medien im Kin-

derzimmer sachkundig machen wollen. Dieses Angebot erweist sich aus der Sicht von Petras Mutter aber als wenig hilfreich. Es stellt sich heraus, dass die Beratungsoption ausschließlich an echte Problemfälle gerichtet ist und Petras Medienkonsum sich eigentlich noch im grünen Bereich bewegt.

Im Anschluss an die Grundschule wechselt Petra in den gymnasialen Zweig einer Gesamtschule. Klaus als Petras Vater wird zur eigenen Überraschung (es findet sich sonst niemand anderes) in den Elternbeirat gewählt, und um das Ehrenamt sachkundig auszufüllen, reichen seine Fähigkeiten nicht aus. Deshalb muss er neues Wissen, vor allem über das Schulrecht, erwerben und sich auch in andere fremde Materien einarbeiten. Er geht in die Stadtbibliothek und leiht sich Fachbücher zum Thema aus. Die noch vor wenigen Jahren ausgefochtenen Kontroversen zwischen liberalen und konservativen Elterngruppen sind längst passé. Mittlerweile kommt die Schule ihrem Auftrag, das Lernen zu lehren, sogar auf der Ebene der Gestaltung von Fächern nach. Neben den konventionellen Fächern wie Mathematik und Deutsch werden, so das Ergebnis der jüngsten Schulreform, spezielle Lerntechniken vermittelt. In Petras biographischer Entwicklung sorgt aber nicht nur die Schullaufbahn als Impulsgeber für zahlreiche neue Vermittlungs- und Aneignungsprozesse: So wird sie Mitglied in einem Sportclub, hält den Kontakt zur Kreativgruppe der Kirchengemeinde aufrecht und bekommt von ihrer Mutter hin und wieder Klavierunterricht. Sie ist fest in informelle Kontaktnetzwerke zwischen den Gleichaltrigen in und außerhalb der Schule verankert. Petra absolviert insgesamt zwei einmonatige Aufenthalte in europäischen Partnerschulen, den einen in England, den anderen in Frankreich. Alle diese Erfahrungsbereiche spielen eine große Rolle in ihrem Prozess des Selbstständigwerdens.

Im Anschluss an die Schulzeit studiert Petra zunächst in ihrer Heimatstadt Informatik mit dem Schwerpunkt »Computeranimation«. Nachdem ihr durch mehrere Gespräche mit Bekannten und Freunden signalisiert worden ist, dass eine solche Ortsgebundenheit von ihren zukünftigen Arbeitgebern zu ihrem Schaden ausgelegt werden könnte, wechselt sie schließlich den Studienort. Die damit verbundene Herauslösung aus ihrem angestammten Milieu führt zu einer zeitweiligen Studienkrise – und zu gesteigerten Lernerfahrungen. Ebenso wie viele ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen hat Petra eine gewisse Scheu gegenüber einem allzu spezialisierten Studium; sie will keine Fachidiotin werden. Vielleicht ist das der Grund, warum Petra neben Vorlesungen und Seminaren in ihrem eigentlichen Studienfach sich auch für Kurse auf dem Gebiet des bürgerschaftlichen Engagements außerhalb der Universität interes-