



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Unterschiede im Lernen: Schulisches Lernen im
Vergleich zu Lernen von Studierenden über 40“

Eine theoretische Abhandlung über Lernen unterstrichen mit einer qualitativen Studie

Verfasserin

LEBERZIPF Annemarie

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien am 30. Jänner 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Dr. Gabriele Weiß, M.A.

"Ich erkläre an Eides Statt, dass ich die Diplomarbeit mit dem Titel „*Unterschiede im Lernen: Schulisches Lernen im Vergleich zu Lernen von Studierenden über 40*“ selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und alle den benutzten Quellen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe."

Wien am 30. Jänner 2012

.....

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	6
1. EINLEITUNG	10
1.1. Entdeckungszusammenhang und Problemstellung.....	10
1.2. Skizze des aktuellen Forschungsstandes:.....	12
1.3. Forschungsmethode und Vorgehensweise:.....	13
1.4. Pädagogische Relevanz:.....	16
1.5. Begriffsdifferenzierungen	18
1.5.1. Lernen als Überbegriff.....	19
1.5.2. Etwas konkreter: Schulisches Lernen.....	20
1.5.3. Im Vergleich: Lernen in der Erwachsenenbildung.....	21
1.5.4. Aktualität des Themas	24
2. VERSCHRIFTLICHUNG PERSÖNLICHER EINDRÜCKE.....	26
3. SCHULISCHES LERNEN – Lernen von Jüngeren.....	31
3.1. Modelle schulischen Lernens.....	31
3.2. Didaktische Handlungsansätze	34
4. ERWACHSENENBILDUNG	37
4.1. „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“.....	37
4.2. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung	39
4.3. Lernen in der Erwachsenenbildung	41
4.3.1. Einbettung in Ebenen Bronfenbrenners.....	42
4.3.2. Gesellschaftliche Bedingungen des Alters	44
4.3.3 Didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung	47
5. ZUSAMMENFASSUNG DER THEORIEARBEIT	53

5.1. Gegenüberstellung der didaktischen Handlungsansätze.....	53
5.2. Fazit	55
6. ERLÄUTERUNGEN ZUR QUALITATIVEN STUDIE	60
6.1. Die Entstehungsgeschichte	60
6.2. Interviewleitfaden/ Untersuchungsdesign.....	62
6.3. Die Fragen - gemeinsam mit den zu vermutenden Antworten	65
7. ANALYSE DER INTERVIEWERGEBNISSE	74
7.1. Überprüfung der subjektiv aufgestellten Hypothesen.....	74
7.2. Interviewergebnisse und Theorie – ein Vergleich	89
7.3. Selbstkritischer Rückblick und Ausblick.....	94
8. QUELLENVERZEICHNIS	98
8.1. Literaturverzeichnis	100
8.2. Weiterführende Literatur:	103
8.3. Online Quellen:.....	104
8.4. Abbildungsverzeichnis:	105
9. ANHANG.....	106
9.1. Transkripte der Interviews	110
9.2. Abstract Deutsch / Englisch.....	152
9.3. Akademischer Lebenslauf.....	155

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich während meines Studiums begleitet, unterstützt und motiviert haben sowie beim Verfassen dieser Arbeit eine große Unterstützung waren.

Ein herzliches Dankeschön ...

... meiner Familie für ihr bedingungsloses Vertrauen, ihre großartige Unterstützung und der bemerkenswerten Geduld während meiner Studienzeit und dem Verfassen dieser Diplomarbeit.

... Frau Dr. Gabriele Weiß, die mich durch ihre stets kompetente und freundliche Betreuung sehr unterstützte.

... einigen lieben StudienkollegInnen: ohne den gemeinsamen manchmal mehr, manchmal weniger wissenschaftlichen Austausch, hätte ich mein Studium und diese Arbeit nicht in der vorgesehenen Zeit beenden können.

... meiner Vorgesetzten und meinen ArbeitskollegInnen, für das Verständnis und Motivation während dem Verfassen dieser Arbeit.

... den drei Studentinnen, die sich für die Interviews zur Verfügung stellten und sich bereitwillig über ihre Erfahrungen befragen ließen.

THEORETISCHER TEIL

1. EINLEITUNG

1.1. Entdeckungszusammenhang und Problemstellung

Das Thema dieser Diplomarbeit steht in einem in den letzten Jahren brisant gewordenen Kontext: Lernen Lebenslang. Aber nicht einzig lebenslanges Lernen an sich soll problematisiert werden, sondern konkret Lernen in Bezug auf Studierende, die sich im fortgeschrittenen Alter für ein Studium entscheiden.

Die Wahl dieses Themas ist gefärbt von Erfahrungen meiner eigenen Studienzeit an der Universität Wien, Studiengang Bildungswissenschaft. Denn im Diplomstudium Pädagogik findet man zunehmend StudentInnen, die nicht dem Bild eines klassischen Studenten/ einer klassischen Studentin entsprechen. Hierbei handelt es sich um ältere StudentInnen, die aus vielerlei Gründen ein Studium begonnen haben. Ob es sich um ein Zweitstudium handelt, ob es der zweite Bildungsweg ist, oder eine Fortbildung im Rahmen eines bereits ausgeübten Berufes soll hier nicht Thema sein, da dies eine umfangreiche quantitative Studie erfordern würde, auf die aus Zeitgründen verzichtet werden muss.

Vielmehr interessiert mich in dieser Arbeit das Wie des Lernens. Das meint die Formen, die Art und Weise oder den Stil des Lernens. Lernen diese StudentInnen anders als ihre jüngeren KollegInnen? Ändert sich das Lernen, das Aneignen von Lernstoff je mehr Abstand zur eigenen Schulzeit besteht? Gibt es andere Strategien, brauchen sie mehr Zeit? Es gibt einiges an „Mythen vom Lernen“ Erwachsener (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 37), zu nennen wären zum Beispiel:

- Man könne die Menschliche Natur nicht verändern
- Man könne einem alten Hund keine neuen Kunststücke beibringen
- Lernen sei entweder Spaß oder aber Zwang
- Das durchschnittliche „geistige Alter“ bleibe bei zwölf Lebensjahren stehen.

Diese Mythen sind allgemein bekannte, tief in der Gesellschaft verwurzelte Annahmen zum Lernen Erwachsener und älterer Menschen.

All diese Fragen verbunden mit dem von Faulstich/Zeuner 1999 formulierten Mythen habe ich mir im Laufe der letzten Jahre gestellt und bin zu einigen Vermutungen gelangt, die im Kapitel zur Hypothesengenerierung genauer erläutert und präzise formuliert werden sollen.

Aus ebendiesen Fragen, die sich im Laufe der Zeit entwickelt haben, kann man die Forschungsfrage ableiten, nach dessen Antwort die vorliegende Diplomarbeit suchen soll:

Welche Unterschiede zeigen sich bei Formen des Lernens, wenn man schulisches Lernen mit Lernen von StudentInnen über 40 vergleicht und wie äußern sich diese?

Dazu drängen sich einige Subfragen auf:

- ✓ Wie lernen sie?
- ✓ Welche Prioritäten setzen sie?
- ✓ Gibt es Unterschiede zum Lernverhalten von StudentInnen, die gleich als Anschluss an die Matura ihr Studium beginnen?

Aber genauso auch;

- ✓ Wie werden diese Unterschiede in der gegenwärtigen Literatur beschrieben?
- ✓ Welche Auswirkungen auf ältere Studierende haben diese Unterschiede?
- ✓ Wie ist das Konzept des „Lebenslangen Lernen“ damit verknüpft?
- ✓ In wieweit gibt es unterstützende Angebote für Studierende über 40?
- ✓ Gibt es konkrete didaktische Konzepte, welche Lehrende in der Erwachsenenbildung unterstützen?

-
- ✓ Ist dieses Thema in den letzten Jahrzehnten aktueller geworden und in das Bewusstsein der Gesellschaft vorgedrungen?

Im Rahmen meiner Diplomarbeit möchte ich nun dieses Thema wissenschaftlich fundiert erforschen und diese Ergebnisse dann mit einigen kurz gehaltenen qualitativen Interviews kontrollieren. So soll eine in sich geschlossene Arbeit entstehen.

1.2. Skizze des aktuellen Forschungsstandes:

Seit den 1960er des 21. Jahrhunderts wird dem Bereich der Erwachsenenbildung vermehrt Beachtung geschenkt. Zu dieser Zeit wurde die Bildungsamkeit älterer Mitglieder der Gesellschaft erkannt und zu nutzen begonnen.

In diesen mehr als 50 Jahren Wissenschaftsgeschichte hat sich einiges grundlegend geändert: Die Ansicht, dass ältere Menschen/ Studierende nicht an akademischer Bildung teilhaben sollen, ist in den Hintergrund getreten. Heute gibt es sogenannte „Senioren – Universitäten“ (vgl. Seniorenuniversitäten, [www](http://www.seniorenuniversitaeten.de)), die speziell auf die Bedürfnisse älterer StudentInnen eingehen.

Nimmt man nun aber die Fortschritte, die im Bereich der altersgerechten Didaktik gemacht wurden genauer in den Blick, so stellt man fest, dass zwar geforscht worden ist und immer noch wird, dass es aber keine allgemeinen didaktischen Regeln gibt. Didaktik wird immer noch als ein Fachbereich der Schulbildung angesehen, Exkurse in den Bereich der Erwachsenenbildung gibt es eher selten. Dadurch war es in der vorliegenden Arbeit äußerst schwer, adäquate Literatur zu diesem Thema zu finden. Aufgefunden wurden zahlreiche Aufsätze in Fachzeitschriften wie zum Beispiel der Zeitschrift „erwachsenenbildung.at“, in der offen über dieses Thema diskutiert wurde. Lektüre in Form von Monographien wurden zu diesem Thema nicht gefunden.

Als interessant stellte sich heraus, dass dieses Thema anscheinend ein sehr beliebtes bei Diplomarbeiten im Bereich der Bildungswissenschaft und der Soziologie ist. Es konnten einige sehr hilfreiche Arbeiten aus den letzten Jahren zu Rate gezogen werden, die sich aus

verschiedenen Blickwinkeln und mit verschiedenen Methoden mit diesem Thema widmen (vgl. Tastel 1988; Müller 2010; Schmidt 2009; Hoidn 2010).

Die vorliegende Arbeit stellt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, dies wäre aufgrund der zeitlichen Begrenztheit nicht möglich.

Es soll ein Vergleich angestellt werden, inwiefern ein Unterschied zwischen schulischem Lernen und lernen in späteren Jahren (vorwiegenden auf universitärer Ebene) besteht. Dieser Unterschied soll zuerst anhand von Literatur herausgearbeitet werden und im Anschluss daran mit einer empirischen Studie gleichsam belegt werden. Dieses Belegen des Unterschieds ist eine Vermutung, welche die Autorin zu Beginn der Arbeit mit sich trägt. Ob sich diese Vermutung bestätigt, wird sich am Ende des Entstehungsprozesses zeigen. Dieser Prozess wird im Kapitel 8 der Arbeit ausführlich beschrieben.

1.3. Forschungsmethode und Vorgehensweise:

Die Arbeit wird sich in zwei Teile gliedern: einen theoretischen Teil und eine qualitative Studie.

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit ist eine Form der Aneignung und Verschriftlichung von Wissen auf hermeneutischer Basis. Einschlägige Literatur zum Thema wird durchgearbeitet und das Thema Lernen immer spezifischer eingekreist.

Beginnend mit dem Begriff „Lernen“ als Überbegriff (siehe Kapitel 1.5.1.) werden zahlreiche Einschränkungen vorgenommen (siehe 1.5.1. – 1.5.3.), die den Begriff schließlich auf „Lernen bei StudentInnen über 40 an Universitäten“ eingrenzen. Da dieses Thema immer noch relativ weit gefasst ist, wird eine weitere Einschränkung in diese Arbeit mit aufgenommen: Kernthema dieser Diplomarbeit soll schließlich eine Gegenüberstellung von Schulischem Lernen und dem Lernen von StudentInnen über 40 sein.

Um diese Gegenüberstellung adäquat behandeln zu können, drängt sich das Thema der „Erwachsenenbildung“ förmlich auf, dessen Entwicklung und theoretische Fundierung im Kapitel 4 behandelt werden. Erwachsenenbildung ist eines der jüngsten Teilgebiete der Pädagogik/ Bildungswissenschaft und birgt einen großen Teil der benötigten Theorie in Form von aktuellen Artikeln, Monographien und Onlinequellen.

Der qualitative Teil (siehe Kapitel 7) setzt sich zusammen aus exemplarischen (da nur eine geringe Anzahl an Interviews geführt werden, die nicht den Anspruch auf Repräsentativität erheben) problemzentrierten Interviews und der anschließenden Auswertung der transkribierten Interviews.

Die Methode des problemzentrierten Interviews wurde deshalb gewählt, weil sie sich für die Art der Wissenserarbeitung als am besten geeignet herausgestellt hat. Es handelt sich dabei um eine Methodenkombination aus einem vom Interviewer/ der Interviewerin erarbeiteten Leitfaden und Phasen, in denen der/ die Befragte frei erzählen kann.

Lamnek 2002 erklärt die Vorgehensweise:

„Der Forscher beginnt damit, sich ein theoretisches Vorverständnis zu erarbeitet, indem er Informationen über seinen Untersuchungsbereich sammelt (Literatur, Experten, eigene Erkundungen etc.). Hieraus entwickelt sich der thematische Schwerpunkt, eben die Problemzentrierung, anhand derer der Leitfaden gestaltet und aufgebaut wird“ (Lamnek 2002, S. 177).

Die Fragestellung erfolgt offen, um den InterviewpartnernInnen die Möglichkeit zu geben, frei erzählen zu können. Die gestellten Fragen haben mehr die Funktion einer Stimulierung.

Die theoretischen Überlegungen im Vorfeld dienen zur Generierung eines Leitfadens, werden aber während des eigentlichen Interviews nachrangig, da es sich dabei nur um eine vorläufige Konzeption des Problemfeldes handelt, die sich mit Verlauf der Interviews durchaus modifizieren kann (vgl. ebd. S. 177).

„Das theoretische Konzept des Forschers dient als eine Art Prüfraumen, wobei wichtig ist, dass keine dieser theoretischen Vorüberlegungen in die Interviewsituation selbst mit einfließt“ (ebd. S. 177).

Lamnek spricht hier die Spannung zwischen geforderter Offenheit und den doch nötigen theoretischen Vorüberlegungen an. Um diesem Spannungsfeld entgegen zu wirken und möglichen, daraus resultierenden Problemen entgegenzuwirken, sollte vorab der eigentlichen Interviews ein Probeinterview geführt werden. Dies würde sowohl zur Austestung des Interviewleitfadens (Interviewleitfaden siehe Kapitel 7.2.) als auch zur Eingewöhnung in die noch fremde Position der Forscherin/ Interviewerin dienen. Aus Mangel an geeigneten Personen musste auf das Probeinterview in dieser Arbeit verzichtet werden.

Im Vorfeld an das eigentliche Interview wird ein standardisierter Kurzfragebogen abgefragt, welcher zur Erhebung der Daten und Lebensumstände des jeweiligen Interviewpartners/ der jeweiligen Interviewpartnerin dient.

„Der Kurzfragebogen kann den Einstieg in das Interviewgespräch erheblich erleichtern helfen. Dadurch, dass auch Informationen aus dem alltäglichen sozialen Umfeld erhoben werden, ist es möglich, diese als Erzählstimuli im Interview einzusetzen. Ein solcher Kurzfragebogen stellt für den Befragten auch eine erste, hoffentlich und meist anregende Auseinandersetzung mit dem zu untersuchenden Problembereich dar“ (Lamnek 2002, S. 178).

Dieser Kurzfragebogen gleicht einem Fragebogen und verfolgt den Zweck, dem Interviewer/ der Interviewerin genaueren Einblick in die Lebensumstände des Interviewpartners/ der Interviewpartnerin zu geben, um etwaiges Nachfragen zu erleichtern.

Diese ausgefüllten Fragebögen werden der Diplomarbeit im Anhang beigegeben, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass einige Zwischenfragen nur nach Lektüre des Kurzinterviews verständlich werden.

Vorgehensweise bei der Auswertung der Ergebnisse aus den Interviews:

Da es sich bei den Interviews wie oben erwähnt nur um exemplarische Interviews handelt, wird auf die Durchführung einer detaillierten, wissenschaftlichen Auswertungsmethode wie zum Beispiel der „Grounded Theory“ von Glaser & Strauss (vgl. Glaser/Strauss 1998) verzichtet.

Die transkribierten Interviews werden auf relevante Aussagen durchgesehen, wichtige Passagen entnommen und im Kapitel 7, den Ergebnissen, als Beleg und Veranschaulichung für die im Vorfeld erledigte Theoriearbeit aufbereitet. Interpretationen im Rahmen der im Vorfeld getätigten Annahmen über die möglichen Antworten sind möglich, aber nicht zwingend notwendig. Sollte sich herausstellen, dass die Annahmen der Autorin nicht mit den tatsächlichen Ergebnissen übereinstimmen sollte, so werden auch diese Erkenntnisse dokumentiert und mit Beispielen aus den Interviews belegt.

So soll ein möglichst genaues Bild der geleisteten Arbeit entstehen und die Praxistauglichkeit der in der Literatur aufgefundenen Handlungsanweisungen, Vermutungen, Tatsachen und Begriffe überprüft werden.

1.4. Pädagogische Relevanz:

Mit dieser Arbeit soll an die bereits erfolgte Arbeit von vielen Kollegen und Kolleginnen angeschlossen werden. Das Thema Lernen im Alter, die Erwachsenenbildung und deren Ausläufer haben sich in den letzten Jahren bis Jahrzehnten zu einem sehr präsenten Thema in der Bildungswissenschaft und der Gesellschaft entwickelt. Zahlreiche Publikationen wurden veröffentlicht, diverse Diplomarbeiten und Dissertationen diesem Thema gewidmet.

Doch nicht nur die Bildungswissenschaft beschäftigt sich mit diesem Thema, auch die Soziologie, die Biologie und die Gerontologie zum Beispiel forschen und publizieren in dieser Fachrichtung. Lernen als solches sollte aber vor allem ein Hauptaugenmerk der

Pädagogik sein. Lernbegriffe und Bedeutungszuschreibungen finden sich jedoch vermehrt in Psychologie, Biologie und dergleichen wieder, was wiederum dazu geführt hat, dass der klassische Lernbegriff nicht mehr unhinterfragt übernommen werden kann.

Hierzu schreibt Müller in ihrer Diplomarbeit zu einem sehr ähnlichen Thema folgendes:

„Die aktuellen Debatten um Lernen im Alter könnten eine neue Möglichkeit sein, sich disziplinär zu positionieren, indem nicht unhinterfragt Bedeutungszuschreibungen übernommen werden, sondern einer Auseinandersetzung Raum gegeben wird. Die Brisanz der Frage nach einem pädagogischen Moment im Lernvollzug bleibt, doch bietet die aufkeimende Beschäftigung mit dem Alter eine Möglichkeit diese wieder neu aufzurollen, anstatt blind Erklärungsansätze aus anderen Disziplinen zu importieren“ (Müller 2010, S. 10).

Müller spricht hier eine wesentliche Chance an, die die Pädagogik durch die Erwachsenenbildung erhält: Es kann mit dieser „aufkeimenden Beschäftigung“ (ebd. S. 10) eine Neubearbeitung des Lernbegriffes erfolgen. Die Ausdehnung des Begriffes auf andere Disziplinen kann zwar nicht gestoppt werden, es kann aber sehr wohl verhindert werden, dass die Bildungswissenschaft als Profession Ansätze anderer Forschungen zum Lernbegriff unhinterfragt übernimmt.

Einwände gegenüber der Beschäftigung mit dem Alter lassen sich ebenfalls aus der pädagogischen Relevanz ableiten: Wieso sollte sich ein Bildungswissenschaftler, eine Bildungswissenschaftlerin mit einem Thema wie dem des Alters beschäftigen? Warum sollte an einer Lebensphase geforscht werden, die alles andere als fruchtbar (im sozialpolitischen, wirtschaftlichem Sinne) gilt (vgl. ebd. S. 10)?

Der weitläufige Irrglaube, dass ältere Menschen nicht mehr lernwillig bzw. zunehmend schlechter lernfähig sind, ist schon seit den 1960igern widerlegt. Seit dieser Zeit beschäftigen sich WissenschaftlerInnen mit diesem Thema und haben große Fortschritte erreicht. An der Universität Wien gibt es seit Jahren die Forschungseinheit „Erwachsenenbildung“, seit der Umstellung auf Bachelor und Master nun die Forschungseinheit „Bildung, Biographie und Medien“ (vgl. Universität Wien, [www](http://www.univie.ac.at/bbm/)). Auch

hier wird unter anderem an der Erforschung des „dritten und vierten Lebensabschnittes“ (vgl. Baltes 2005, S. 1ff) gearbeitet.

Die vorliegende Diplomarbeit soll einen Versuch darstellen, die in der Literatur veröffentlichten Lernformen und Methoden älterer Studierender zusammenzufassen und diese dann in einer kleinen, aus Zeitgründen nicht repräsentativen, qualitativen Feldstudie überprüft werden.

1.5. Begriffsdifferenzierungen

Um die eigentliche Arbeit beginnen zu können, sind einige Erläuterungen zu den thematischen Einschränkungen notwendig.

Begriffe zu Beginn einer Arbeit zu differenzieren und gleichsam zu definieren ist eine umstrittene Art, die ersten Kapitel zu füllen. Aufgrund des Aufbaus der vorliegenden Arbeit bleibt leider keine alternative Möglichkeit: Der Begriff des „Lernens“ ist ein so Grundlegender in dieser Arbeit, und dabei aber auch einer der meist – beschriebenen Begriffe der Bildungswissenschaften – ebenso wie der Psychologie, der Biologie, der Medizin uvm. Deswegen soll zuerst geklärt werden, was genau unter dem Begriff „Lernen“ verstanden werden soll – um das Verstehen der darauf aufbauenden Begriffe des „Schulischen Lernens“ und des „Lernens Studierender über 40“ adäquat eingrenzen zu können.

Die erste Einschränkung erfolgt schon im Bereich des gewählten Alters – Spektrums. Nach reiflicher Überlegung wird der Schnitt bei einem Alter von 40 Jahren gesetzt. In einschlägiger Literatur ist es üblich, Studierende bereits ab 40 Jahren zu den so genannten „Senioren StudentInnen“ (vgl. Statistik Austria, [www](http://www.statistik.at)) zu zählen. Ich möchte im Folgenden die Bezeichnung der „Senioren – StudentInnen“ vermeiden und werde in dieser Arbeit den Terminus „ältere Studierende“ verwenden. Begründet werden kann diese Wahl damit, dass wie bereits eingangs erwähnt wurde, die Intension bezüglich des Beginns eines Studiums nicht in die Arbeit miteinbezogen wird. Es wäre also mit dem Terminus des Seniors/ der Seniorin schon eine spezielle Richtung vorgegeben, in welche die Arbeit aber keinesfalls

zielen möchte. Es lässt sich natürlich nicht vermeiden, dass Literatur verwendet wird, die andere Absichten verfolgen, die in Kapiteln und Aussagen aber trotzdem interessant und wichtig für die Bearbeitung des Themas sind. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, die Termini so präzise als möglich zu halten.

Ob dieses Vorhaben in dieser Arbeit umgesetzt werden konnte und in welcher Art und Weise die bearbeitete Literatur dazu beitragen konnte, oder eben nicht, soll am Ende der Arbeit geklärt werden. Dazu wird im Kapitel 8 dieser Arbeit (Ergebnisse) der Punkt „Selbstkritischer Rückblick und Ausblick“ diskutiert werden.

1.5.1. Lernen als Überbegriff

„Ein erziehungswissenschaftlicher Lernbegriff kann und muss sich auf Lernen von Menschen beschränken, indem Lernen im Zuge eines historischen Prozesses als erlernt aufgefasst wird“ (Scholz 2009, S. 157).

Lernbegriffe lassen sich in vielen Disziplinen finden. In den letzten Jahren fand besonders jener der Neurobiologie anklang in der Öffentlichkeit. Für diese Arbeit aber erscheint es wenig sinnvoll, einen Lernbegriff aus der Neurobiologie oder der Psychologie heranzuziehen. Natürlich könnte man auf Gedächtnisleistung, auf Hirnforschung oder neuronale Theorien eingehen – aus medizinischer – psychologischer Sicht würde das bei dem Thema „Lernen bei StudentInnen über 40“ durchaus Sinn machen. Es erscheint aber angebrachter, den Lernbegriff aus der Phänomenologie zu beschreiben.

Die Phänomenologie als solche sieht im Lernbegriff eine „Wissenschaft vom Aufbau und von den Prozessen des Lernens“ (Göhlich/ Zirfas 2007, S. 42).

„In Abgrenzung zu empirischen Ansätzen, die die Phänomenologie auf eine sterile, theorieferne und intuitiv-evidente Erfahrung des Lernens beziehen wollen, geht es der neueren pädagogischen Phänomenologie in Anlehnung an Husserls Programm einer philosophischen Phänomenologie darum, eine Reflexionsweise zu betonen, „die nicht bloß neben dem wissenschaftlichen

Forschen alltägliche Erfahrungs- und Erlebensvollzüge zur Sprache bringt, sondern die als >Hermeneutik der Erfahrung< lebensweltliche Strukturen des Handels, Wahrnehmens und Denkens als Fundament sowohl alltäglicher als auch wissenschaftlicher Sichtweise menschlicher Existenz aufzuweisen bemüht ist (Lippitz/ Meyer- Drawe 1982, S. 10)“ (ebd. S. 42).

Es geht der Phänomenologie also darum, dass es als Forschungsrichtung wahrgenommen wird, die auch das Lernen des jeweiligen Forschers/ der jeweiligen Forscherin als Lernprozess wahrnehmen.

„Lernen in dieser Bedeutung ist kein linearer Prozess der Integration von Wissenselementen, sondern ein Prozess der Konfrontation zwischen unausdrücklich leitendem Vorwissen und neuer Sicht, neuer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten, d.h. die Produktivität des Lernprozesses liegt in seiner Negativität: Lernen ist Umlernen“ (Meyer – Drawe 1982, S. 34 zit. n. ebd. S. 43).

Umlernen meint Käthe Meyer – Drawe in dem Sinne, dass das Vorwissen eines Forschenden/ einer Forschenden während der Forschungsaufgabe selbst fragwürdig geworden ist und ihn/sie somit zu einem Umdenken – einem Umlernen zwingt. So auch beim Lernen: Wird ein Lernprozess untersucht und interpretiert, „kommt es zu einer Modifizierung, Erweiterung oder Rekonstruktion der bislang gültigen lebensweltlichen Erfahrungsweisen [...]“ (ebd. S. 43).

1.5.2. Etwas konkreter: Schulisches Lernen

Schulisches Lernen weist in Ergänzung zu Lernen als solches einige spezielle Merkmale und Besonderheiten auf, die im Folgendem kurz erläutert werden sollen (vgl. Wiater 2009, S.155ff):

- Schulisches Lernen ist gegenwartsorientiert (konzipiert für die jeweilige Altersstufe der SchülerInnen), aber auch zukunftsorientiert (Vorbereitung auf künftige Lebenssituationen).

-
- Schulisches Lernen unterscheidet sich von anderen Lernformen auch dadurch, *„dass es Unterricht mit Erziehung verbindet [...]“* (ebd. S. 155).
 - Schulisches Lernen findet nie ohne ein Konstrukt aus Beziehungen zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern statt.
 - *„Schulisches Lernen ist nur begrenzt ein reales und realitätsnahes Handeln, meist ist es ein Lernen ohne direkten Verwendungsbezug, ein Probehandeln, [...], dass ohne Repression, Angst, Druck und Gefahr durchgeführt wird“* (ebd. S. 156).

Schulisches Lernen soll den Erwerb von grundlegenden, orientierenden Wissensbeständen ermöglichen. Es sollen Schlüsselqualifikationen erlernt werden, *„d.h. von allgemeinen Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die zur Lösung von Problemen und beim permanenten Erwerb von neuem Wissen und neuen Kompetenzen auf Dauer nötig sind [...]“* (ebd. S. 156). Weiter sieht als letzten Punkt noch den Erwerb von Offenheit gegenüber lebensrelevanten Fragen und die Befähigung zu wertorientiertem Handeln als besonders wichtig an.

1.5.3. Im Vergleich: Lernen in der Erwachsenenbildung

„Dies ist ein lebenslang unabgeschlossener Prozess. Lernen beschränkt sich keineswegs auf die Kindheits- und Jugendphase. Aber Erwachsene lernen anders [...]“ (Faulstich/Zauner 1999, S. 25).

Ebenso wie bei den beiden vorhergegangenen Begriffsdifferenzierungen wird auch hier nicht auf einen konkreten, schon von anderen AutorInnen niedergeschriebenen Definitionen zurückgegriffen, sondern aus vielen verschiedenen Quellen und Richtungen ein eigens für diese Art der Arbeit passender Begriff entwickelt.

Lernen in der Erwachsenenbildung beinhaltet die Strukturen und Modelle des allgemeinen Lernbegriffes, wie sie oben dargestellt wurden. Zu diesem Modell kommen jedoch noch zwei wichtige Komponenten hinzu: der Begriff des „Lebenslang Lernen“ und der des „Selbstorganisierten Lernens“.

Lebenslanges Lernen:

„Der Begriff des Lebenslangen Lernens (Lifelong Education) ist seit den 1970er Jahren ganz allgemein und auch im wissenschaftlichen Bereich geläufig. Er bezeichnet Lerntätigkeiten oder -prozesse, die das ganze Leben begleiten. Mit dem Begriff des Lebenslangen Lernens wird im Wesentlichen nichts anderes ausgesagt, als dass Lernen ein lebenslanger Vorgang ist. Lebenslanges Lernen bedeutet in erster Linie bewusstes, zweckorientiertes, zielorientiertes und systematisches Lernen, das von der vorschulischen Bildung bis zur Altenbildung reicht“ (Lee 2011, www).

Lebenslanges Lernen ist ein thematisches Konstrukt, welches in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Sucht man jedoch nach einer genauen Definition, so stößt man schnell an Grenzen. Genaue, allgemein gültige Begriffsdefinitionen gibt es nicht. Es gibt allenthalben vage Umschreibungen von Teilaspekten dieses Begriffes. So auch von Faulstich und Zeuner (1999), die in ihrem Buch zwar ausführlich auf das Konstrukt des Lebenslangen Lernens eingehen, es jedoch ohne eine konkrete Definition abschließen.

Laut den beiden Autoren setzt Lebenslanges Lernen zweierlei voraus: „...zum Einen die immer wieder erneuerte Permanenz von Lernaufgaben, zum Anderen eine fortbestehende Kontinuität von Lernfähigkeit“ (ebd. 1999 S. 35).

Lernen im fortgeschrittenen Alter (also im Erwachsenenalter) setzt voraus, dass es dafür Angebote und Bedarf gibt, aber die körperlichen Fähigkeiten sollen ebenso ausreichen, um Bildung im Alter noch leisten zu können.

Lernen im Alter kommt nicht als alleinstehendes Konstrukt, es bindet die Vorerfahrungen mit ein - Erwachsenenlernen kommt nicht ohne Rückbezug auf Lebens- und Lernerfahrungen der vorangegangenen Jahre aus (vgl. ebd. S. 36). Womit ein wichtiger Aspekt des Begriffes der Erwachsenenbildung angesprochen wurde: Lernen in der Erwachsenenbildung beinhaltet und baut auf Vorerfahrungen aus vorangegangenen Lernsituationen auf.

„Lebenslanges Lernen umfasst formale Lernprozesse (klassische Bildungsinstitutionen, wie zum Beispiel das Schulsystem) und nicht-formale Lernprozesse (z.B. Arbeitsplatz, Vereine, Initiativen) sowie informelle Lernprozesse (im alltäglichen Leben ‘mitlaufend’). Dabei wird Lernen verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen. Funktional geht es über den Wissenserwerb hinaus um eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung, die auch Einstellungen, Verhaltensdispositionen, Lern- und Handlungsfähigkeiten einschließt“ (lebenslanges Lernen, www).

Lebenslanges Lernen beschränkt sich also nicht auf bloßen Wissenserwerb in Fortbildungen, Schulen, Universitäten, sondern es beinhaltet auch die weniger beachteten Facetten wie das Erlernen vom Umgang mit neuen Medien, neuen Produkten, aber auch dem Umgang mit neuen Situationen.

„Insgesamt ist das Lebenslange Lernen für den Einzelnen und für die Gesellschaft unverzichtbar geworden, denn es geht nicht nur um die Entwicklung und Förderung beruflicher Qualifikationen, sondern auch darum, soziale und kulturelle Teilhabe, Orientierung, selbständiges Handeln und Eigenverantwortung zu ermöglichen“ (Lee 2011, www).

Für diese Arbeit ist der Wissenserwerb auf akademischer Ebene wichtig.

Selbstorganisiertes Lernen:

Die Begriffe „selbstbestimmtes Lernen“ oder „selbstorganisiertes Lernen“ mit ihren verschiedenen Ausprägungen sind im gegenwärtigen Diskurs der Schulpädagogik, aber vor allem in dem der Erwachsenenbildung nicht mehr wegzudenken. Dementsprechend vielfältig sind die begrifflichen Differenzierungen in gegenwärtiger Literatur.

Allgemein meint der Begriff im Feld der Erwachsenenbildung, dass lernende Erwachsene über die Art und Weise, Ort und Formen ihrer Lernorganisation selbst bestimmen.

1.5.4. Aktualität des Themas

Die Aktualität des gewählten Themas spiegelt nicht nur die Situation an Universitäten und Fortbildungsinstitutionen in westlichen Industrieländern wieder, ihr wohnt auch ein sozialpolitischer Aspekt inne.

Sozialpolitisch in dem Sinne, dass der demographische Wandel in den letzten Jahren kaum jemanden vorborgen geblieben ist und die westliche Gesellschaft langsam mit den Folgen zu kämpfen hat. Bernhardt Schmidt 2009 schreibt dazu in seiner Dissertation folgendes:

„Unter dem Begriff „Demographischer Wandel“ wird bereits seit einigen Jahrzehnten mit zunehmender Intensität eine Entwicklung diskutiert und problematisiert, die sich für viele Industrienationen zeigt, wenn auch mit unterschiedlicher Geschwindigkeit [Anm.: Unterschied zwischen den USA und Europa] [...]. Die höhere Lebenserwartung ging jedoch nicht einher mit einem steigenden Renteneintrittsalter, wodurch gerade die nachberufliche Phase einen immer größeren Raum im Lebenslauf einnimmt“ (Schmidt 2009, S. 18).

Gerade diese von Schmidt erwähnte nachberufliche Phase ist es, die nachweislich immer öfter mit Bildungsangeboten gefüllt wird. Bildungsangebote im Sinne von beruflicher Weiterbildung innerhalb des ausgeübten Berufes, da die Lernfähigkeit älterer Arbeitnehmer auch bei Arbeitgebern Anklang findet; Bildungsangebote im Sinne von diversen Kursen, die bilden oder einfach nur die plötzlich zur Verfügung stehende Zeit füllen sollen; Bildungsangebote im Sinne von beruflichen Neuorientierungen wie zum Beispiel einem Studium. In diese Sparte fallen nun die momentan sehr beliebten Senioren – Universitäten, die sich in den letzten Jahren flächendeckend über Europa ausgebreitet haben.

Claude Bridel schreibt dazu auf der Homepage des „Wörterbuchs der Sozialwissenschaften“ folgendes:

„Die erste Seniorenuniversität wurde 1972 in Toulouse gegründet. Die Bewegung hat sich danach rasch in Europa (Belgien, Schweiz, Italien) und Nordamerika (Kanada) ausgebreitet, und entwickelt sich heute auch in anderen

Ländern und Kontinenten: Man zählt gegenwärtig 250 bis 300 Institutionen dieser Art, zusammengeschlossen in einem internationalen Verein, der 1975 gegründet wurde. In der Schweiz gibt es in jeder Universitätsstadt sowie im Tessin eine Seniorenuniversität.

Die Seniorenuniversität versammelt im Rahmen oder in Zusammenarbeit mit einer Universität Personen im Rentenalter, oder auch frühzeitig Pensionierte, unabhängig von vorgängig erlangten Bildungsdiplomen. Sie bietet ihnen ein Programm von akademischem Niveau in allen Bereichen des Wissens und der Künste. Die Vorlesungen finden am Nachmittag statt und werden in der Regel von Hochschuldozenten und -dozentinnen gehalten. [...] Die Teilnehmenden werden dazu aufgefordert, ihre eigenen kulturellen Leistungen so weit wie möglich selbständig an die Hand zu nehmen“ (Bridel, o.J., www).

Diese Möglichkeiten für ältere Menschen ändert kaum etwas am demographischen Wandel der nächsten 50 Jahre, sie bieten jedoch eine Perspektive, wo noch vor einigen Jahrzehnten außer dem Ruhestand keine war.

Weiterbildung im fortgeschrittenen Alter wird in Zukunft immer mehr Thema sein, da jüngere Arbeitskräfte Mangelware sind. Ausbildung, Fortbildung wird nicht mehr die Jugenddomäne bleiben, die sie in den letzten Jahrzehnten war. Arbeitgeber werden verstärkt das Potential älterer Arbeitnehmer entdecken und auf diese Ressourcen zurückgreifen (müssen).

2. VERSCHRIFTLICHUNG PERSÖNLICHER EINDRÜCKE

Erstellung subjektiv generierter Hypothesen

Subjektiv generierte Hypothesen erstellen heißt im Zusammenhang mit der Fragestellung dieser Diplomarbeit vor allem die Vermutungen, Beobachtungen und Annahmen zu diesem Thema erstmals in Worte zu fassen.

Meine Fragestellung dreht sich konkret um die Art des Lernens von älteren Studierenden. Wie lernen sie? Welche Prioritäten setzen sie? Gibt es Unterschiede zum Lernverhalten von StudentInnen, die gleich als Anschluss an die Matura ihr Studium beginnen?

Dies ist auch eine zentrale Annahme meiner Überlegung, die zu dieser Diplomarbeit geführt hat: Rein hypothetisch gedacht muss es sogar Unterschiede im Lernverhalten geben. Wenn ein Mensch seit Jahren bis Jahrzehnten nicht „gelernt“ im akademischen Sinne hat, dann beginnt er – so meine Vermutung – wieder bei null. Seine Fähigkeit zu lernen ist verkümmert oder anders ausgedrückt, er muss wieder „Lernen lernen“. Dieses Erlernen des eigentlichen Lernprozesses gestaltet sich mit zunehmendem Alter schwieriger und dauert länger, meiner Vermutung nach.

Die erste Hypothese muss also lauten:

Älteren Studierenden fällt lernen zunehmend schwerer, je länger ihre Schulzeit zurückliegt.

Eine weitere Annahme zum Lernen von älteren Studierenden bezieht sich auf die Selbstorganisation. Während jungen Studierende (also von 18 bis 39 Jahren) vermehrt auf genaue und detaillierte Angaben und Anleitungen zum Erlernen des Prüfungsstoffes angewiesen sind, sind ältere StudentInnen meist selbstorganisierter und selbstständiger als

ihre jugendlichen KommilitonInnen. Woher kommt nun diese Bereitschaft zur Selbstorganisation?

Laienhaft würde sich folgende Antwort anbieten: Ältere Studierende haben schon eine Ausbildung hinter sich, sie haben sich in der Arbeitswelt durchsetzen müssen und dabei sehr schnell gelernt, sich selbst zu bilden, sich Dinge oder Arbeitsschritte beizubringen oder schlicht und einfach: Probleme selbstständig zu lösen. Dabei hat jeder seine eigene Strategie entwickelt, mit der er/ sie sich im Berufsleben erfolgreich durchschlagen konnte. Diese Erfahrung hilft auch beim Studium und deshalb wird sie hier genauso zum Einsatz gebracht. Während also die jungen KommilitonInnen sich bei Fragen direkt an LehrveranstaltungsleiterInnen / TutorInnen wenden, wird ein älterer Student/ eine ältere Studentin zuerst versuchen, das Problem auf eigene Faust zu lösen. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn man abends in Bibliotheken vorwiegend ältere Studierende antrifft, die hier die Möglichkeit zum Nachschlagen und Recherchieren nützen. Dies ist ebenfalls eine aus meiner täglichen Erfahrung entstandene These, da sich diese Beobachtungen über Jahre des Studiums hinweg immer wieder bestätigt hat.

Die Hypothese dazu lautet also:

Ältere Studierende lernen selbstorganisierter als ihre jüngeren KommilitonInnen.

Selbstorganisiertes Lernen braucht jedoch mehr Zeit als nur stures Auswendiglernen eines vorgegebenen Prüfungsstoffes. Was wiederum zur nächsten Hypothese führt: Brauchen ältere Studierende mehr Zeit zum Aneignen eines bestimmten Stoffes? Die Frage die hier zwischen den Zeilen zu lesen ist: Brauchen sie mehr Zeit, oder nehmen sie sich einfach mehr Zeit zum Behandeln eines Stoffgebietes. Natürlich verändert sich das Lernen mit einem derart großen Abstand zur eigenen Schulzeit, doch wer kann ausschließen, dass es sich um mehr Zeit für Vertiefungen im Stoffgebiet handelt? Würden ältere Studierende denselben Stoff in derselben Zeit erlernen können, wie ihre jüngeren KommilitonInnen? Diese Frage könnte eine umfassende empirische Studie ausfüllen, da der Rahmen für diese Art von Forschung in der vorliegenden Diplomarbeit sehr gering ist, wird sich diese Frage nicht lückenlos klären lassen.

Die Hypothese zu dieser Annahme würde also lauten:

Ältere Studierende benötigen für die Verinnerlichung desselben Lernstoffes mehr Zeit als ihre jüngeren KommilitonInnen.

Verneint man die oben angeführte Hypothese, dann wird die nächste Annahme vermutlich eher der gewünschten Richtung entsprechen: Ältere StudentInnen haben andere Lern-Strategien.

Andere Lernstrategien würden sich jetzt vor allem auf die Methoden des Erlernens eines Fachgebietes oder Prüfungsstoffes beziehen. Während jüngere StudentInnen durchwegs auf schnelle Methoden setzen, die nur das Kurzzeitgedächtnis fordern, fokussieren ältere Studierende meist nachhaltigere Lernmethoden.

Nachteil dieser schnellen Methoden ist die rasch einsetzende Vergessenskurve. Da ältere Studierende in den subjektiven Annahmen der Autorin aber andere Voraussetzungen und Vorstellungen vom Nutzen eines Studiums mitbringen, werden sie wahrscheinlich auch andere Methoden zum Einsatz bringen. Vermutlich werden Methoden bevorzugt, die Wissen langfristiger abrufbar machen können.

Die Hypothese zu diesen Vermutungen lautet also:

Ältere Studierende bevorzugen Lernmethoden, mit denen sich Wissen langfristig abrufbar machen lässt.

Eine weitere Annahme bezieht sich auf die örtlichen Umgebungen, die StudentInnen aufsuchen, um ungestört, ruhig, oder „gut“ lernen zu können. Eine Hypothese bezieht sich auf genau dieses Setting: Ältere StudentInnen benötigen ein anderes Setting, eine andere Umgebung, um Lernen zu können.

Aber welches andere Setting ist damit nun gemeint. Wenn man die örtlichen Gegebenheiten von jüngeren StudentInnen heranzieht, bemerkt man einen ersten, beachtlichen Unterschied:

Jüngere KommilitonInnen wohnen in den meisten Fällen entweder noch zuhause bei den Eltern (teilen sich also die Wohnung/das Haus mit Vater, Mutter und je nach dem noch

weiteren Geschwistern oder Großeltern) oder in Wohngemeinschaften (teilen sich den meist begrenzten Wohnraum mit einem/r oder mehreren MitbewohnerInnen). Ein nur sehr kleiner Teil bewohnt bereits eine eigene Wohnung. Daraus lässt sich schließen, dass sich jüngere MitstudentInnen den Lärmpegel der Umwelt bereits seit Kindheit angepasst haben und Strategien entwickelt haben, mit diesem Lärm umzugehen.

Ältere Studierende kommen zu einem Großteil aus dem Berufsleben, wohnen meist nicht (mehr) in einem Großfamilienhaushalt und sind durch die Gegebenheiten am Arbeitsplatz daran gewöhnt, in Ruhe und störungsfrei zu arbeiten.

Die Autorin sieht darin die Bestätigung, warum man vor allem ältere Studierende häufig abends in Bibliotheken und Arbeitsräumen der Universitäten antrifft. Ältere Studierende benötigen Ruhe zum Arbeiten und Lernen – Ruhe, die sie wahrscheinlich zuhause nicht in diesem Ausmaß finden. So verlegen sie ihren Arbeitsplatz gerne und oft in Bibliotheken oder andere öffentlich zugängliche Räumlichkeiten an Universitäten.

Die Hypothese dazu würde also lauten:

Ältere Studierende bevorzugen öffentliche Plätze zum Lernen, da sie vor allem Ruhe und Störungsfreiheit zum Lernen benötigen.

Trotz Störungsfreiheit, mehr Zeit zum Lernen eines Stoffgebietes und anderen Lernmethoden werden ältere Studierende Schwierigkeiten haben, wenn der zu erlernende Stoff nicht dem Alter entsprechende aufgebaut ist. Neue Methoden, wie sie vermehrt in Vorlesungen zum Einsatz kommen, zu nennen wären dabei E-Learning, Plattformen zum Informationsaustausch, Online Dateien mit Vorlesungsinhalten usw., werden einem Großteil in technischen Medien nicht so geübten älteren Studierenden keine große Hilfe sein.

Vielmehr werden vertiefenden Literaturlisten, persönliche Sprechstunden des Dozenten und Audiomitschnitte von Vorlesungen größeren Anklang finden.

Die Hypothese dazu lautet also:

Ältere StudentInnen benötigen den Lernstoff anders aufbereitet.

Eine weitere Hypothese bezieht sich auf die Studienwahl älterer Studierender. Die subjektive Annahme dazu würde besagen, dass sich ältere Studierende nicht so unüberlegt für ein Studium entscheiden, wie es jüngere KommilitonInnen bisweilen tun.

Ältere Studierende sind mit derart vielen Hindernissen, gesellschaftlichen Stereotypen und anderen Problemen konfrontiert, dass die Absicht, ein Studium zu beginnen, wohl durchdacht sein muss. Bis die Entscheidung gefallen ist, sich tatsächlich an einer Universität einzuschreiben, ist die Studienrichtung sorgfältig gewählt. Durch diese Zeit, die verstreicht, bis ein Mensch im fortgeschrittenen Alter sich durchringt ein Studium zu beginnen, weiß dieser über seine Interessen und Vorlieben gut Bescheid. So kommt es kaum zu einem Wechsel der Studienrichtung.

Die Hypothese dazu lautet:

Ältere Studierende beginnen ein Studium wohlüberlegter als Jugendliche im Anschluss an die Matura und wechseln die Studienrichtung äußerst selten.

Ich möchte hier nochmals darauf hinweisen, dass es sich bei oben angeführten Hypothesen um meine subjektive und noch nicht durch einschlägige Literatur verfärbte Meinung handelt. Jegliche Fehlschlüsse und dergleichen anderes wird in den nachfolgenden Kapiteln anhand von Literaturbeispielen und Beispielen aus den Interviews korrigiert und richtig gestellt.

3. SCHULISCHES LERNEN – Lernen von Jüngeren

3.1. Modelle schulischen Lernens

Zum Begriff des „Schulischen Lernens“ gibt es laut Sabine Gruehn drei einflussreiche Modelle: ein Modell von J.B. Carroll, eines von B.S. Bloom und eine Weiterentwicklung dieser beiden Modelle von Slavin & Creemers (vgl. Gruehn 2000, S. 5):

Zwei dieser drei Modelle sollen im Folgenden kurz umrissen werden:

Carrolls Modell zu schulischem Lernen:

J.B. Carrolls Modell ist das einflussreichste theoretische Modell zu schulischem Lernen. Es wurde 1963 entwickelt und bis 1989 weiter ausdifferenziert. Dieses Modell beruht auf der Annahme, dass der Lernerfolg *„eine Funktion des Verhältnisses von tatsächlich benötigter Lernzeit und tatsächlich aufgewendeter Lernzeit ist“* (ebd. S. 5). Er bestimmt fünf Variablen: aufgabenspezifische Begabung, zugestandene Lernzeit, Ausdauer, Qualität des Unterrichts und die Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen (siehe Abbildung unten).

Carroll geht von einem Konzept aus, welches besagt, dass wenn die Darstellung der Aufgabe klar erfolgt, die Aufgabe adäquat dargeboten wird, eine angemessene Lernschrittfolge eingehalten wird, die Schülerbedürfnisse und –charakteristika beachtet werden, die Qualität des Unterrichts hoch ist – in diesem Fall spielt es keine Rolle, ob die Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen ausgeprägt ist. Dies bedeutet aber umgekehrt auch, dass wenn diese Merkmale nicht zur Zufriedenheit erfüllt sind, dass nur mehr Kinder dem Unterricht folgen können, deren kognitive und verbale Fähigkeiten überdurchschnittlich ausgeprägt sind (vgl. ebd. S.7).

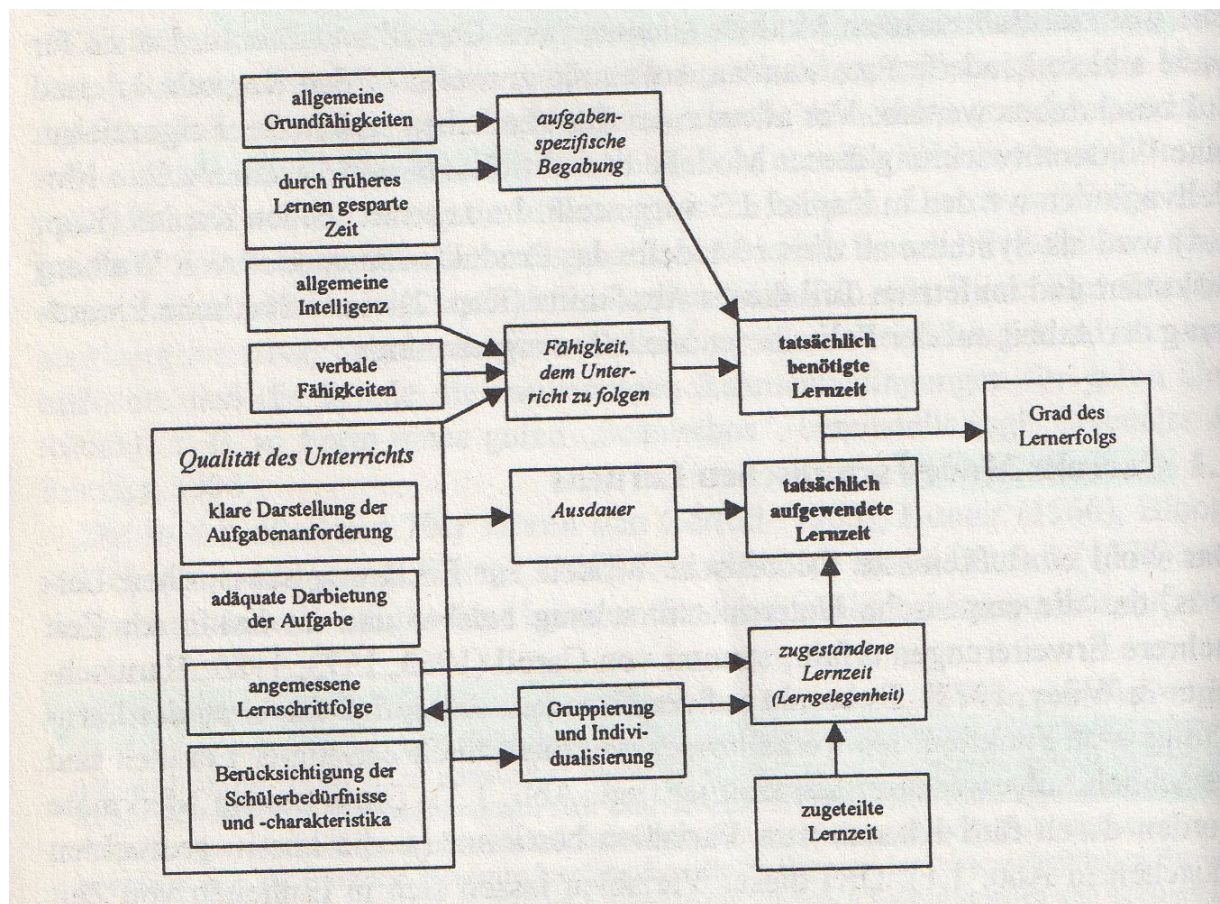


Abbildung 1: Carrolls Modell schulischen Lernens (Gruehn 2000, S. 6)

B.S. Blooms Modell zu schulischem Lernen:

B. S. Blooms Modell entstand 1976 und stellt im Gegensatz zu Carroll nicht die Lernzeit in den Mittelpunkt, obwohl es stark vom Vorgänger geprägt ist.

Er stellt den kumulativen und sequentiellen Charakter von schulischen Lernprozessen in den Vordergrund:

„Jede Zunahme von Lernen durch das Lösen einer Aufgabe und die damit einhergehenden affektiv-motivationalen Lernergebnisse (z.B. die Stärkung des Vertrauens in die eigenen Leistungsfähigkeiten und die damit einhergehende Freude am Lernen) sind aufgabenspezifische kognitive und affektive Eingangsvoraussetzungen für die nächste Aufgabe“ (ebd. S. 7).

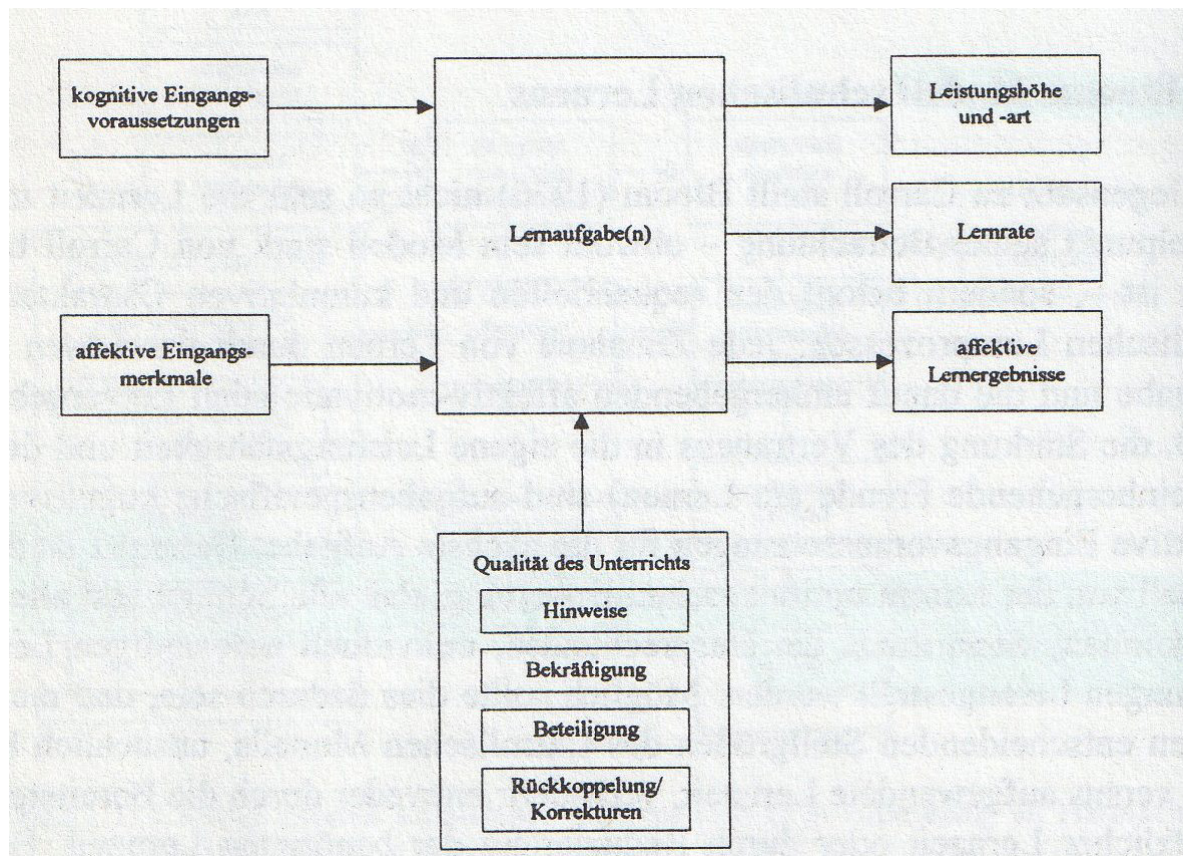


Abbildung 2: Blooms Modell schulischen Lernens (Gruehn 2000, S. 8)

Er unterteilt Lernergebnisse in drei Aspekte: Leistungshöhe und Leistungsart, die Lernrate und die affektiven Lernergebnisse (siehe Abb.2. oben rechts). Bei diesem Modell wird die Lösung der Lernaufgabe durch die Qualität des Unterrichts (Hinweise, Bekräftigung, Beteiligung und Rückkoppelung/Korrekturen), durch affektive Eingangsmerkmale und durch die kognitiven Eingangsvoraussetzungen beeinflusst.

Blooms Modell bildet die Grundlage für weitere Modelle, wie jenes von Creemers& Slavin aus dem Jahr 1994 (sie betonen vor allem das Konstrukt der Qualität des Unterrichts) und ein weniger bedeutendes Modell von Walberg (Produktivitätsmodell – er bezieht erstmals die Umwelt mit ein).

3.2. Didaktische Handlungsansätze

Didaktische Handlungsansätze in der Schulbildung werden häufig erneuert und ergänzt (zum Beispiel im Sinne interkultureller Erziehung oder durch den Einfluss der PISA Studie). Für diese Arbeit wurde es notwendig, eine Art von Grundprinzipien ausfindig zu machen. Dies gestaltete sich obgleich der Fülle an Material äußerst schwierig.

Aus den gefundenen Punkten konnten einige wichtige ausgemacht werden, deren Sinn und Aufgaben kurz umschrieben werden sollen. Diese Ausführungen orientieren sich an einer Zusammenstellung von Günther Pfriem und Diana Grünkorn (vgl. Grünkorn/ Pfriem o.J., www).

Aktivierung/Handlungsorientierung/Selbsttätigkeit:

Aktivierung meint, SchülerInnen anzuregen um ihnen die Möglichkeit zu bieten, Lernerfahrung im direkten Umgang mit Dingen zu sammeln. Dieser aktive Umgang ist Element der Handlungsorientiertheit. Hierbei ist wichtig, bei der Auswahl der Lerninhalte und der Festlegung von Zielen und der Methodenwahl den SchülerInnen Beteiligung einzuräumen.

Erfolgsbestätigung (siehe auch Motivierung)

Erfolgsbestätigung oder Motivierung vereinen alle Maßnahmen, die Lehrende ergreifen, um SchülerInnen zu motivieren und deren Erfolg zu honorieren.

„Das Unterrichtsprinzip der Motivierung meint, dass der Unterricht eine Lernmotivation zu erzeugen hat, einen positiven Anstoß zur Lernbereitschaft, zum Handeln, zur Aktivität geben soll. Das kann geschehen, in dem der Unterricht einerseits an der Lebenswelt der Schüler und ihrer Interessenlage orientiert ist, andererseits dabei auch selbst neues Interesse weckt. [...] Eine an Verstärkung, Lob und positiver Rückmeldung orientierte Erfolgsbestätigung ist ebenfalls der Weckung von Lern- und Leistungsbedürfnissen dienlich und

damit ebenfalls Element des Unterrichtsprinzips Motivierung“ (Grünkorn/ Pfriem o.J., www).

Strukturierung

Strukturierung in der Schulbildung meint das Herstellen eines inneren Zusammenhangs, der sich zwar in Teilbereiche aufsplittern kann, der aber immer auf ein umfassendes Ganzes bezogen sein muss.

Veranschaulichung:

Veranschaulichung im schulischen Unterricht heißt, *„den Unterrichtsstoff so darzubieten, dass ihn die Schüler mit Hilfe ihrer Sinnesorgane und entsprechend ihrer Auffassungsfähigkeit umfassend und zutreffend erkennen können. Die Veranschaulichung bezieht sich dabei auf die Sache selbst. Sie kann in verschiedenen Stufen der Konkretisierung im Mittelpunkt des Unterrichts stehen:*

- *Realbegegnung (wirklicher Gegenstand)*
- *Präparat*
- *Modell (Verkleinerung der Wirklichkeit)*
- *Bildhafte Darstellung*
- *Schema*
- *Symbol*

(Grünkorn/ Pfriem o.J., www).

Erfahrungsbezug/ Realitätsbezug

Lebensnaher Unterricht bezieht die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt der SchülerInnen mit ein (vgl. Pfriem/Grünkorn). Er bezieht sich also auf Soziales und Politisches ebenso wie zum Beispiel auf Technisches. Dieses Modell stellt hohe Ansprüche an die ausführenden Lehrkräfte.

Beachtung der verschiedenen Lerntypen.

„Jeder Mensch ist anders, lernt anders, denkt anders und bringt im umfassenden Sinne andere Voraussetzungen mit. Leider wird diese Unterschiedlichkeit in der Schule selten anerkannt, sie wird eher als Störfaktor in einem am Durchschnitt und den Sachstrukturen orientierten Unterricht betrachtet“ (Bauer/Maurach 2001, S. 19).

Jeder Mensch bildet einen eigenen Lernstil aus, welcher sich in den allermeisten Fällen einem bestimmten Lerntyp zuordnen lässt. In einschlägiger Literatur werden drei übergeordnete Kategorien beschrieben.

Diese sollen kurz beschrieben werden (vgl. ebd., S.33):

- der visuelle Typ (Überblick und Ziel ist wichtig, bildliche Vorstellung von Lerninhalten, liest lieber selbst, erinnert sich besonders gut an Gesehenes)
- der auditive Typ (merkt sich Dinge schrittweise, vokalisiert beim Lesen, erinnert sich besonders gut an Gesprochenes, mündlich wesentlich besser als schriftlich)
- der kinästhetische Typ (lernt durch Ausprobieren und aktives Tun, erinnert sich gut an einen Gesamteindruck, überträgt Begriffe in Körpersprache).

Diese unterschiedlichen Ausprägungen im Lernstil und das Wissen darüber erwiesen sich als sehr nützlich für Lehrende (vgl. ebd. S.33). Ob dem in der Erwachsenenbildung genauso ist, wird im nächsten Kapitel geklärt und im Kapitel der Interviewauswertung an älteren Studierenden auf den Wahrheitsgehalt geprüft.

Folgende Prinzipien erwiesen sich ebenfalls als wichtig, können jedoch aus Platzgründen nur kurz angeführt werden:

- Erziehender Unterricht / Mündigkeit / Solidarität
- fächerübergreifender Unterricht / Interdisziplinarität
- Ganzheit/ Ganzheitlichkeit
- Handlungsorientierung

-
- Mündigkeit
 - Aktualität (siehe auch Sachgemäßheit und Realitätsbezogenheit):

4. ERWACHSENENBILDUNG

4.1. „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ (Faulstich 1999, S.37)

Diesen und ähnliche Sprüche prägten schon viele Generationen von Kindern und Erwachsenen. Dass dieser Ausspruch aber keinesfalls mehr der Wahrheit entspricht, davon zeugen diverse Fachpublikationen¹, Artikel², Diplomarbeiten³ und auch Vorlesungen⁴. Diese Reihe der Aufzählungen könnte man beliebig fortsetzen, um zu beweisen, dass der tief verwurzelte Glaube, ältere bzw. alte Menschen wären nicht mehr in der Lage, sich Wissen selbstständig anzueignen, so gar nicht der Wahrheit entspricht.

Im unten zitierten Ausspruch (siehe S. 37) von Francis Bacon spiegelt sich deutlich wieder, zu Bacons Zeit war schon bekannt, dass Bildung nicht ausschließlich auf Heranwachsende beschränkt ist. Er spricht in seinem Zitat aus dem 15. Jahrhundert eine Problematik an, die wir im 21. Jahrhundert ebenso kennen: Die Annahme, dass im Alter geistige Fähigkeiten verloren gehen; heute, in Zeiten von zunehmenden Demenzerkrankungen, von Parkinson und Alzheimer, keine unbegründete Annahme. Es ist jedoch falsch anzunehmen, dass die

¹ beispielsweise: Schmidt, Bernhardt: Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteresse. Bildungsmotive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009

² beispielsweise: Brünner, Anita: Leitprinzipien und didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung. Lernen im Alter. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, Wien 2011. S. 09.1 – 09.11

³ beispielsweise: Müllner, Diana: Das Phänomen Lernen im Alter. Eine literarische Spurensuche im Dienst der Bildungswissenschaft. Diplomarbeit Universität Wien 210 oder Tastel, Stephanie: Das Gehirn: ein Organ, das nicht altert. Senioren studieren: zum Beispiel Volkskunde. Diplomarbeit Universität Wien 2008

⁴ beispielsweise: Vorlesungsverzeichnis Universität Wien
URL: http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=1901&semester=W2011#1901_73

geistigen Fähigkeiten bei jedem Menschen in gleicher Weise nachlassen bzw. langsam schwinden.

„Das Gehirn verändert sich im Laufe eines Lebens stärker als jedes andere Organ – und damit ändern sich auch seine Fähigkeiten. Jeder dritte Mensch älter als 65 Jahre hat mindestens leichte Schwierigkeiten mit der geistigen Leistungsfähigkeit. Wenn das Gehirn nach und nach altert, macht sich das vor allem durch eines bemerkbar: Alles wird langsamer. Denn ein älteres Gehirn braucht deutlich mehr Zeit für die Informationsverarbeitung“ (Deutsche Welle 2012, www).

Das Gehirn kann ebenso wie ein Muskel vorgestellt werden und will genauso wie Arm- oder Beinmuskulatur trainiert werden.

„Ebenso kann geistiges Training den Alterungsprozess im Gehirn abmildern. Lernen regt das Gehirn an. Jedoch es gibt keine Hinweise darauf, dass hierfür ein bestimmtes Produkt oder eine bestimmte Methode erforderlich ist. Jede Stunde, die man zum Beispiel mit Wandern, dem Lernen einer Fremdsprache, dem Ausprobieren eines neuen Kochrezepts oder dem Spielen mit Enkelkindern verbringt, kann den gleichen positiven Effekt auf die grauen Zellen haben“ (Deutsche Welle 2012, www).

Wie kann man das Gehirn als Muskel also besser trainieren, als wenn man ihm eine Fortbildung oder ein Studium angedeihen lässt.

Bevor darauf näher eingegangen wird, soll ein kurzer Abriss zur historischen Entwicklung der Disziplin „Erwachsenenbildung“ in diese Thematik einführen.

4.2. Zur Geschichte der Erwachsenenbildung

Schon vor Jahrhunderten wussten die Menschen um die Bildsamkeit von älteren Mitmenschen. Wie und wodurch diese Bildsamkeit gefördert und unterstützt wurde geht aus der Diplomarbeit von Stephanie Tastel „Das Gehirn: ein Organ, das nicht altert. Senioren studieren: zum Beispiel Volkskunde.“ (Tastel 1988) eindeutig hervor. Während Tastels Angaben nach die Zeit vor der Aufklärung eine eher magere Zeit für ältere Studierende war, so beschreibt sie auf Seite 83 ihrer Diplomarbeit, dass es Erwachsenenbildung, „cives academici“ schon zur Zeit der Aufklärung gab, worauf der Ausspruch Francis Bacon of Verulan (1561-1626) hinweist:

„Tantum possum, quantum scimus“-„Wir vermögen so viel wie wir wissen““
(Meißnitzer 1979 zit. n. Tastel 1988, S. 83).

Dieses Wissen der Aufklärung machten sich im 19. Jahrhundert diverse Arbeiterbildungsvereine zu Nutze. Hier könnte man den Ursprung der Erwachsenenbildung vermuten. Aus diesen Vereinen heraus bildeten sich um 1850 volkstümliche Hochschulkurse welche in Österreich zum Beispiel Vorträge von Adalbert Stifter (Dichter und Pädagoge) angeboten haben (vgl. Tastel 1988, S. 84). Die Universitätsbildung für das Volk nahm ihren Ausgang im England des späten 18. Jahrhunderts, als begonnen wurde Vorlesungen außerhalb des Universitätsgebäudes abzuhalten. Diese Vorlesungen konnten von jedermann besucht werden und erfreuten sich stetig wachsender Beliebtheit. Die so genannte „university extension“ wurde rasch zu einer England umspannenden Bewegung der Universitätsbildung des Volkes. Dem englischen Beispiel folgten baldigst auch Universitäten in Deutschland und Österreich.

Unabhängig davon entwickelten sich in diversen Ländern Volkshochschulen. Eine derartige Entwicklung soll am Beispiel Österreichs wiedergegeben werden. Dieser kurze geschichtliche Abriss orientiert sich ebenfalls an der Diplomarbeit von Stephanie Tastel aus dem Jahre 1988 (vgl. Tastel 1988, S. 86 – 91).

Schon im 15. Jahrhundert wurden in Österreich volkstümliche Vorträge durch Ärzte abgehalten. Prof. Dr. Ludo Hartmann gründete im Wien des 19. Jahrhunderts einen Verein,

welcher wissenschaftliche Vorträge und Lehrkurse anbot. Dieser Verein wurde alsbald von der Universität Wien übernommen und dann in Volkshochschule umbenannt. Dies kann man als den Beginn der Ära der Volkshochschulen ansehen, die sich anfangs darauf beschränkten, *„nicht die Erwerbung einer Wissensmenge, sondern Weckung und Pflege der Beziehungen zu den geistigen Gütern der Kultur“ zu vermitteln (Speiser zit. n. Tastel 1988, S. 87).*

Diese volkstümlichen Kurse waren gut besucht und die Räumlichkeiten wurden bald zu klein. Es folgten darauf einige Neugründungen in Wien (zum Beispiel 1901 das Volksheim, die Heime am Urban – Loritz – Platz, an der Urania, oder das Haus in Ottakring) aber auch in Krems, Linz und Salzburg (vgl. ebd. S. 87).

Nach dem Ersten Weltkrieg war Volksbildung sehr gefragt, damals wirkten bekannte Größen wie Thomas Mann, Hermann Hesse oder Max Planck mit. Auch Wiener Schulen, wie die der Individualpsychologie mit ihrem Begründer Carl Gustav Jung oder die der Psychoanalyse von Sigmund Freud leisteten ihren Teil als Vortragende in Volksheimen (vgl. ebd. S. 88). Dieser Besucherstrom blieb aufrecht bis zur dunklen Stunde des Einmarsches der Deutschen. Während der Zeit des Nationalsozialismus bestanden die meisten Einrichtungen zwar dem Namen nach weiter, standen aber unter der Zensur der NSDAP und wurden hauptsächlich zur Unterhaltung des Volkes angeboten (vgl. ebd. S.88).

Den Zustand nach dem 2. Weltkrieg beschreibt Stephanie Tastel als Zeitzeugin sehr eingängig in ihrer Arbeit:

„1945, als Wien, vor allem der 1. Bezirk, in Schutt lag, fast 50 00 Wiener durch Kampfhandlungen und Bomben getötet waren und 7895 Menschen durch 52 Luftangriffe ihr Leben verloren hatten, als 5 500 unbeerdigte Leichen in der Straßen lagen, manche mit etwas Erde zugedeckt, als 850 000 m³ Schutt beseitigt werden mussten und 86 875 Wohnungen, sowie die Floridsdorfer-, die Kagranerbrücke und neun Donaukanalbrücken zerstört waren, die Stadt ohne Strom, ohne Gas, ohne Kohle war, da waren auch die Volkshochschulen zur Untätigkeit gezwungen (Tastel 1988, S. 90).

Dieses Zitat gibt die schier ausweglose Situation der Bevölkerung wieder. Es dauerte lange bis wieder normaler Betrieb aufgenommen werden konnte, auch der Hörerstrom brach ein, da sich die Prioritäten verschoben hatten.

1972 gingen alle österreichischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in den Verband KEBÖ (Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs) über. KEBÖ versteht sich als eine bildungspolitische Vertretung der gemeinnützigen Erwachsenenbildung und besitzt beratende Funktion beim Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (vgl. Kebö, [www.](http://www.kebo.at)).

Erwachsenenbildung in der Gegenwart nimmt wieder einen größeren Stellenwert ein. Gründe dafür finden sich viele: frühes Pensionsalter, 2. Bildungswege, Fortbildungen zum Zwecke einer besseren Anstellung, Förderung des Denkvermögens zur Erhaltung der geistigen Fähigkeiten, ja bis hin zu rein persönlich motivierten Gründen wie Einsamkeit, Freude an der Diskussion mit anderen, Weitergabe von Wissen und vieles mehr.

Diese Entwicklung wird vom Staat Österreich gefördert, es gibt zahlreiche Bildungsstätten für ältere Menschen, aber auch der Zugang zur Universität wird ermöglicht (vgl. Bridel o.J., [www.](http://www.bridel.at)).

Erwachsenenbildung ist, wie oben schon beschrieben, ein seit Jahrzehnten bekanntes, und genutztes Teilgebiet der Pädagogik. Im nächsten Kapitel soll nun näher auf einen Aspekt der Erwachsenenbildung eingegangen werden, welcher im direkten Zusammenhang steht mit Kapitel 3, dem Lernen in der Erwachsenenbildung.

4.3. Lernen in der Erwachsenenbildung

Lernen in der Erwachsenenbildung – ob es sich hierbei um einen komplett anderen Begriff als dem aus der Schulbildung handelt, soll in den folgenden Kapiteln geklärt werden. Um den Einstieg zu erleichtern, wird zuerst auf ein vor allem in der Soziologie gebräuchliches Modell eingegangen:

4.3.1. Einbettung in Ebenen Bronfenbrenners

Lernen in der Erwachsenenbildung ist ein breit gefächertes Gebiet. Am schlüssigsten zu diesem speziellen Thema dieser Diplomarbeit erscheint es, das in der Soziologie übliche Modell von Urie Bronfenbrenner („Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ erschienen 1981) anzuwenden.

Bronfenbrenner spricht von fünf Ebenen, drei davon erscheinen für diesen Bereich von Wichtigkeit:

- Die Makro – Ebene:

"Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien" (Bronfenbrenner 1981, S. 42).

Darunter versteht Bronfenbrenner übergeordnete Einheiten wie die Menschheit, Staaten oder auch Bundesländer. Konkret für den Bereich der Erwachsenenbildung bedeutet das, dass keine Veränderung oder Verbesserung im Bereich des Weiter- oder Fortbildungspotenzials stattfinden können, ohne dass diese Ebene miteinbezogen wird. Veränderungen müssen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene genauso angestrebt werden, wenn nicht sogar noch eher, da sie eine besondere Wichtigkeit besitzen und die beiden untergeordneten Ebenen maßgeblich beeinflussen. Brünner postuliert dazu, dass vor dem Hintergrund demographischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen zuerst ein allgemeines Umdenken innerhalb der Gesellschaft angestrebt werden muss (vgl. Brünner 2011, S. 09-3). Erst wenn das Thema „Alter“ sein Stigma verloren hat und als wirtschaftliche und auch soziale Herausforderung betrachtet wird, dann kann erfolgreich mit diesem Thema umgegangen werden.

- Meso – Ebene:

"Ein Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)" (Bronfenbrenner 1981, S. 41).

Ein derartiges Wechselsystem, an dem sich ein Erwachsener beteiligt, ist zum Beispiel der Betrieb. Veränderungen im Aus- und Weiterbildungsverhalten erwachsener Berufstätiger lassen sich auch und gerade auf dieser Ebene herbeiführen. Die demographische Entwicklung wird die westliche Menschheit sehr bald vor das Problem der „alternden Gesellschaft“ stellen und dabei auch die Schwierigkeit mit sich bringen, dass weniger jüngere Arbeitskräfte nachdrängen, als ältere Arbeitskräfte in Pension gehen. Es kommt zu einer Verschiebung des Altersniveaus in Betrieben.

Das bedeutet, dass zukünftig vermehrt Demographie-sensibel (vgl. Brünner 2011, S. 09-3) agiert werden muss. Eine Weiterbildungspolitik, die Lernen als generationsübergreifend erlebt und fördert, wird von Nöten sein. Eine neue Lernkultur spezifisch auf ältere Menschen zugeschnitten, muss entwickelt und in der Gesellschaft verankert werden.

- Mikro – Ebene:

"Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, das die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit seinen eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt.

Ein Lebensbereich ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können" (Bronfenbrenner 1981, S. 38).

Dieser Lebensbereich, von dem Bronfenbrenner im obigen Zitat spricht, wäre in diesem konkreten Fall die Erwachsenenbildung an sich. In diese Ebene fällt es, geeignete didaktische Konzepte und Handlungsansätze zu entwickeln. Veränderungen und Verbesserungen des Lernpotenzials älterer Studierender lassen sich vor allem durch geeignete Methoden und speziell qualifizierte Lehrende erzielen. Dazu ist Forschungsarbeit von Nöten, die jedoch nur teilweise vorangetrieben wird.

4.3.2. Gesellschaftliche Bedingungen des Alters

Gesellschaftliche Bedingungen der Erwachsenenbildung sind in Hinblick auf die folgenden, konkreteren, Ausführungen wichtig, um den Leser/ der Leserin einen ungetrübten Blick in das noch relativ junge Feld der Erwachsenenbildung geben zu können.

Erst seit den 1960igern des letzten Jahrhunderts veränderte sich die Sichtweise auf die Bildungsfähigkeit von älteren Menschen im Allgemeinen. Man nahm Abstand von dem bis dato vorherrschenden Defizit - Modell (vgl. Brünner 2011, S. 09-1), welches besagte, dass mit zunehmenden Alter (hierbei beziehen sich Aussagen schon auf das 30. Lebensjahr) die Lernfähigkeit, die Gedächtnisleistungen, quasi alle kognitiven Leistungen langsam, aber stetig nachlassen. Dieses Stereotyp beherrscht bis in die heutige Zeit das Denken der Gesellschaft und veranlasst viele potentielle Studierende dazu, ein Studium oder dergleichen nicht weiter in Betracht zu ziehen, da die Angst vor Versagen (und auch vor dem daraus folgenden Spott und Hohn der Gesellschaft) vorherrschend ist. So bleibt die Teilnahmewahrscheinlichkeit bei Fortbildungen, Studien, Fach – bzw. Volkshochschulkursen ab einem Alter von 40 Jahren sehr gering. Gründe sind die Voreingenommenheiten von älteren Menschen gegenüber sich selbst, aber zum größten Teil jene der Gesellschaft, die trotz zahlreicher wissenschaftlichen Studien und Veröffentlichungen noch nicht überwunden werden konnten.

Anita Brünner spricht in ihrem Artikel aus dem Jahr 2011 davon, dass durch diverse Untersuchungen bestätigt wird, dass *„die Teilnahme an organisierter Weiterbildung mit steigendem Alter abnimmt“* (Brünner 2011, S. 09-2). An Untersuchungen führt sie zum

Beispiel die Statistik Austria von 2004 an, die auch 2007 eine derartige Studie in Auftrag gab (Statistik Austria, www). Sie spricht aber auch davon, dass es sich hierbei um eine nicht ganz eindeutige Studie handelt, da von Nicht-Teilhabe gesprochen wird, jedoch nicht die Rede von Nicht-Wollen ist (vgl. Brünner 2011, S. 09-2). Sie schreibt dazu:

„Allerdings kann diese Nicht-Teilhabe nicht mit Nicht-Wollen gleichgesetzt werden, da unterschiedliche biographische und lebensspezifische Faktoren wie beispielsweise Schichtzugehörigkeit, Schulausbildung und Erwerbsstatus die Nicht- Teilnahme (bzw. die Teilnahme)Älterer an einer Bildungsmaßnahme beeinflussen“ (ebd. S. 09-2).

Sie spricht damit an, dass es nicht genügt, an Lernverhalten, an Formen und Arten des Lernens und deren Gestaltungsmöglichkeiten zu forschen, sondern dass das Problem viel tiefer liegt: auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene (makrodidaktische Ebene). Will man laut Brünner in diesem Bereich grundlegende Veränderungen initiieren, muss man nicht nur auf mikrodidaktischer Ebene (Ebene der Erwachsenenbildung selbst) und auf mesodidaktischer Ebene (betriebliche Ebene) etwas verändern, sondern zuallererst Aufklärungsarbeit auf makrodidaktischer Ebene leisten. Alter an sich soll nicht mehr als Stereotyp gelten, fortgeschrittenes Alter soll als eine Lebensphase angesehen und dementsprechend honoriert werden, Lebensphasen, wie sie Paul Baltes in seinem Artikel in der Zeit Online ausschnittsweise vorstellt (vgl. Baltes 2005). Für diese Arbeit sind die in dem Artikel erwähnte Dritte und die Vierte Lebensphase von Bedeutung, die in einem kleinen Exkurs erklärt werden, um die weitere Arbeit damit zu ermöglichen.

Die Dritte Lebensphase nach Paul Baltes:

Seinen Recherchen nach kann diese Lebensphase mit den Wörtern Aufbruchsstimmung, Variabilität und Plastizität umschrieben werden. Er verwendet dabei durchwegs positiv besetzte Wörter, um die (noch) sehr optimistische Einstellung dieser Lebensphase gegenüber auszudrücken. Aufbruchsstimmung kann im Sinne dieser Arbeit als Aufbruch in neue Bildungsangebote, wie Weiterbildung, Kurse aber eben auch die Teilnahme an Studien, aufgefasst werden. Unter Variabilität und Plastizität versteht Baltes die gesellschaftlich vorherrschenden Bedingungen, die aus dieser Gruppe eine inhomogene

Gruppe machen – zu nennen wären dabei: genetische Unterschiede, gesellschaftliche Faktoren, Lebensstil, persönliche Spezialisierungen (vgl. ebd. S.1).

Baltes spricht kein bestimmtes Alterslimit an, in seinem Konzept verschwimmen die Grenzen des Alterns. Er konzentriert sich vielmehr auf die Intelligenz der einzelnen Gruppen.

„Das Lern- und Wissenspotenzial älterer Menschen ist zudem deutlich größer, als man allgemein annimmt. Dies trifft vor allem auf das junge Alter, die 60- und 70- Jährigen zu. Ältere Menschen lernen zwar nicht mehr so gut und schnell wie jüngere, aber die meisten noch recht gut“ (Baltes 2005, S.2).

Das Lernen im Alter verläuft also nicht mehr so „gut und schnell“ (ebd.S.2) wie es in jüngeren Jahren der Fall ist, aber es ist nach Paul Baltes durchaus ein „Entwicklungspotenzial“ (ebd. S.2) vorhanden. Umgelegt auf diese Arbeit kann man als Fazit zusammenfassen: Lernen im Alter ist durchaus sinnvoll, ja sogar wünschenswert, da der Geist formbar ist und der Körper noch bereitwillig mitmacht. Akademische Bildung in fortgeschrittenen Alter wird somit als erstrebenswert angesehen; Einschränkungen sind nur da zu treffen, wo Vergleiche mit jüngeren KommilitonInnen in Bezug auf Geschwindigkeit/ Arten oder Stile des Lernens gezogen werden.

Die Vierte Lebensphase nach Paul Baltes:

Die Vierte Lebensphase sieht Baltes im Vergleich zur vorangegangenen Phase weniger optimistisch, er pathologisiert sie vorrangig. In dieser Phase stehen die zu erwartenden körperlichen Gebrechen im Vordergrund. Sieht man sich die Statistiken zur Demenzforschung genauer an, so erkennt man den Wahrheitsgehalt dieser Aussage.

„Mit steigendem Alter geraten körperliche und physische Funktionen in hohen Jahren immer stärker und länger aus dem Tritt. Dieses so genannte Vierte Alter ist keineswegs eindeutig fixiert, es kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Leben beginnen. Im heutigen Durchschnitt westlicher Industrienationen geht es um den Altersbereich von etwa 85 bis 100 und aufwärts“ (Baltes 2005, S. 3).

Es ist eine Tatsache, dass ab einem bestimmten Alter die körperliche Kraft nachlässt, laut Baltes hat dies Konsequenzen für die geistigen Kräfte. Da der Körper die ihm noch zur Verfügung stehenden Kräfte zur Aufrechterhaltung der ureigenen Funktionen benötigt, zieht er Kräfte dort ab, wo sie nicht zwingend gebraucht werden: bei den geistigen Fähigkeiten. So grenzt Baltes die Hypothesen des Lebenslangen Lernens ein, indem er ab einem gewissen Alter dem Körper zugesteht, seine Kräfte auf die vegetativen Vorgänge zu konzentrieren und die geistigen Fähigkeiten zurückzuschrauben.

Angebote im Bildungswesen müssen nun speziell auf die Anforderungen älterer Studierender, vorrangig im 3. Lebensabschnitt, zugeschnitten werden, sollen diese auch zielführend sein. Veränderungen im Bildungsangebot sind deshalb unumgänglich, wenn man dieses speziell auf ältere Studierende zuschneiden will. Im nächsten Kapitel werden einige konkrete didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung vorgestellt.

4.3.3 Didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung

Hierbei spielen die oben erwähnten drei Ebenen eine große Rolle. Handlungsansätze können nicht ausschließlich auf mikrodidaktischer Ebene entwickelt werden, es greifen alle Ebenen ineinander. Didaktische Handlungsansätze müssen in gesamtgesellschaftliche Strukturen und beispielsweise auch betriebliche Strukturen eingebunden werden. Nur so können die didaktischen Anweisungen zum Einsatz kommen und Früchte tragen.

Einige dieser didaktischen Handlungsanweisungen werden im folgenden Absatz vorgestellt. Dieses Kapitel bezieht sich auf die von Anita Brünner veröffentlichten Leitprinzipien im Umgang von älteren Lernenden (vgl. Brünner 2011, S. 09-3 – 09-5):

Faulstich/ Zeuner meinen dazu:

„Es geht also um das Lernen Erwachsener mit deren jeweiligen Intentionen und Themen. Lernvermittelnde brauchen dafür Wissen über die Fragen, wie sich Lernen vollzieht, welche Besonderheiten es bei Erwachsenen gibt, welche Faktoren dies beeinflussen und welche „Interventionsstrategien“ daraus resultieren. Handeln in der Erwachsenenbildung ist immer Eingriff in

psychische und soziale Prozesse, die sich sonst anders vollziehen würden. Diese Banalität muss man sich vergegenwärtigen“ (Faulstich/Zeuner 1999, S. 25).

Um diese, von den beiden Autoren oben gestellten Fragen dreht sich dieses Kapitel der didaktischen Handlungsanweisungen.

Theoretisches Grundwissen zum Lern- und Bildungsverhalten älterer Studierender:

Im Vordergrund einer altersgemäßen Didaktik steht wie auch in der Schuldidaktik ein Basiswissen. Basiswissen über Lernverhalten, Bildungsmöglichkeiten und in diesem Bereich besonders wichtig, ein fundiertes Wissen über Faktoren, die Lernprozesse erschweren bis zu blockieren können.

Die didaktischen Grundprinzipien lassen sich drei in drei Hauptkategorien unterscheiden: die Sach-, Personen- und Zielgemäßheit.

Mit Sachgemäßheit ist gemeint, dass das „*Gelehrte richtig sein [muss]. Es darf nichts enthalten, was gemäß dem Wissensstand der jeweiligen Fachdisziplin falsch wäre. Zu dieser eigentlich selbstverständlichen Forderung kommt hinzu, dass auch der Lernweg und damit verbundene Fragestellungen und Methoden sachgerecht sein sollen. Das sachgemäße Vorgehen im Unterricht ermittelt die Lehrkraft aus der Sachstruktur eines Wissensbereiches*“ (Riedl 2004, zit. n. Brünner 2011, S. 09-3).

Personengemäßheit lässt sich aufspalten in die Zielgruppenorientierung und die Teilnehmerorientierung, wobei die Zielgruppenorientierung der anderen voraus steht, da sie bereits in der Planung eine Rolle spielt. Eine Rolle derart, dass eine Zielgruppe niemals als homogene Gruppe wahrgenommen werden darf – es gilt, verschiedenste Biographien, Hintergründe und Erfahrungen zu beachten.

Unter Zielgemäßheit ist der Sinn und Zweck der Bildungsmaßnahme zu verstehen, der ein bestimmtes Leitziel, ein Ideal zu Grunde liegt.

Gezieltes Thematisieren des Lebensalters:

Wieder mit Hinblick auf die vorherrschenden gesellschaftlichen Stereotype muss von Lehrenden in der Erwachsenenbildung stets an Aufklärung und Sensibilisierung gearbeitet werden. Hierbei gilt es vor allem den negativen Selbsteinschätzungen und Wahrnehmungen von älteren Studierenden entgegen zu wirken. Nur so ist es möglich, die Weiterbildungsrate und auch die Inskriptionsrate von älteren Menschen nachhaltig zu erhöhen. Diese vermehrte Teilnahme von Älteren am universitären Leben ist in vielerlei Hinsicht wichtig und soll gefördert werden. Wie Julia Franz (vgl. Franz 2001, S. 17-4) in ihrem Artikel anspricht, kann so das intergenerationelle Lernen unterstützt werden. Generationenübergreifendes Lernen ermöglicht den Erfahrungsaustausch, ergänzt und erneuert Lerngewohnheiten und -bedürfnisse jeglichen Alters und wirkt sich äußerst positiv auf die Toleranz von jüngeren Generationen hinsichtlich Älteren in der Gesellschaft aus.

Vorurteile in Bezug auf die Lern- und Leistungsfähigkeit im Alter sind abzubauen

Im Alter kommt es unvermeidlich zu kognitiven Veränderungen in der Lern- und Leistungsfähigkeit. Was jedoch das Ausmaß dieser Veränderungen entspricht, herrscht in der Gesellschaft ein viel radikaleres Bild, als es tatsächlich der Wirklichkeit entspricht.

Anita Brünner schreibt dazu:

„Es existiert eine gewissen Plastizität der kognitiven Funktionen (vgl. Kliegl/Mayr 1997, S. 97). Diese Plastizität kennzeichnet die Fähigkeit des Nervensystems, sich permanent veränderten Gegebenheiten anzupassen sowie stets neue Informationen aufzunehmen. Dieser Anpassungs- und Aufnahmeprozess erfolgt im Gehirn eines jeden Menschen, sobald er etwas Neues lernt, und bleibt bis ins hohe Alter erhalten (vgl. Blakemore/Fritz 2006, S. 176)“ (Brünner 2011, S. 09-4f).

Anhand dieses Zitates sieht man deutlich, dass die langläufige Meinung, kognitive Fähigkeiten wären ein Privileg der Jugend/ des jungen Erwachsenenalters einen Fehlschluss darstellt. Diese oben erläuterte Plastizität nimmt dieser These jegliche Glaubhaftigkeit und verhilft der Erwachsenenbildung zu noch größerer Bedeutung.

Daraus folgt, dass eine der wichtigsten Aufgaben der Erwachsenenbildung darin besteht, diesem falschen Bild der Gesellschaft entgegenzuwirken. Es muss verstärkt darauf hingewiesen werden, dass kognitive Leistungen nicht abgebaut werden, sondern dass sich diese nur verändern. Verändern in dem Sinne, dass mehr Training erforderlich ist (vgl. Tastel 1988, S. 43), dass die Störanfälligkeit zunimmt, oder dass mehr Zeit für das Erlernen von Inhalten benötigt wird.

Lernstörungen können durch kompakte Lehr-Lern- Einheiten vermieden werden

Lernprozesse werden im Alter störanfälliger, bewiesen wird dies durch einschlägige Studien. Besonders schwerwiegend fällt es bei verteilten Konzentrationseinheiten ins Gewicht – folglich ist es nicht sinnvoll, die Konzentration auf viele verschiedene Aufgaben zu verteilen.

„Zudem zeigen sich Lernstörungen bei sinnlosem Material, bei zu schnell dargebotenem Lernstoff und zu spärlichen Wiederholungseinheiten (vgl. Hörwick 2003, S.11)“ (Brünner 2001, S. 09-5).

Diese Unstrukturiertheit erschwert älteren Menschen die Wissensaufnahme, dies fällt besonders bei älteren Studierenden ins Gewicht. Es ist also von Vorteil, wenn die dargebotenen Inhalte klar und strukturiert gelehrt werden.

Die speziellen Bedürfnisse älterer Lernender müssen im Unterricht miteinbezogen werden. Es ist wichtig, Inhalte durch häufige Wiederholungen zu festigen. Als besonders vorteilhaft wird es betrachtet, wenn neue Lerninhalte thematisch an bereits Bekanntes anknüpfen (nicht nur offensichtlich erlerntes Wissen, sondern auch implizites oder verdecktes Wissen können Assoziationen zum Gegenstand wecken.).

Man kann also festhalten, dass nach momentanem Stand der Forschung Wiederholungen und thematische Anknüpfungen an bereits bekanntes Wissen als die zentralen Elemente im Erwerb von neuem Wissen gelten können.

Reflexionseinheiten fördern den Lernprozess:

„Lernen im Alter bedeutet zu einem Großteil, sich selbst (neu) kennenzulernen“ (Brünner 2011, S. 09-5).

Reflexionsphasen sind als Unterstützung für diesen Prozess anzusehen. In dieser Phase geht es nicht darum, sich neues Wissen anzueignen, sondern hier wird der vergangene Lernprozess reflektiert. Reflexion als Rückwendung zu sich selbst, kann als Bilanzierung des bisher Erreichten betrachtet werden. Diese Rückwendung sei notwendig, um das Interesse für Neues beibehalten zu können. In diesem Prozess bilanziert der Lernende das bisher erreichte und wägt die Chancen für weiteres Lernen ab (vgl. ebd. S. 09-5).

Selbstgesteuertes Wissen soll ermöglicht und unterstützt werden

Lernen älterer Lernender erfolgt zu einem Großteil selbstgesteuert.

„Selbstgesteuertes Lernen ist eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivationen sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet“ (Konrad/Taub 2010, S. 8 zit. n. Brünner 2011, S. 09-5).

Die Selbststeuerung des Lernens bezieht sich dabei *„auf die Erkundung von Lernbedürfnissen und Lernanforderungen, auf die Begründung und Präzisierung von Lernzielen, auf die ‚Eignungsprüfung‘ von Lernstilen und Lerntechniken, auf die Auswahl von Lerninhalten und audiovisuellen Medien, auf die Kontrolle des Lernfortschritts und der Lernschwierigkeiten“ (Siebert 2003, S. 107 zit. n. ebd. S. 09-5).*

Dieses selbstgesteuerte Wissen findet sich vor allem bei älteren Lernenden/Studierenden, die schon über Vorwissen und Techniken verfügen, die in der Vergangenheit (dem Berufsleben, diversen Fortbildungen,...) zu Erfolg geführt haben. Nichts desto trotz muss auch hier Anleitung und Unterstützung angeboten werden. Lernende müssen eigene Schwächen, aber auch Stärken erkennen können. Es ist professionelle Hilfe nötig, die in

der Erwachsenenbildung geboten werden kann. Dazu sind didaktische Konzepte entwickelt worden, die auf diese Art des Wissenserwerbs eingehen und diesen fördern.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die oben beschriebenen didaktischen Handlungsansätze nicht nur im Unterricht selbst, sondern auch auf makrodidaktischer Ebene beachtet werden müssen.

Altersgerechtes Lernen heißt, dass die individuellen Bedürfnisse der jeweiligen Altersgruppe thematisiert und umgesetzt werden; handelt es sich dabei um Schule im klassischen Sinne, handelt es sich dabei um firmeninterne Weiterbildungen, AMS Kurse oder die momentan hoch im Kurs stehenden Senioren – Universitäten. Jedem, der in der Erwachsenenbildung tätig ist, muss klar sein, dass ältere Menschen / Studierende nicht weniger gut lernen, als ihre jugendlichen KommilitonInnen, sie lernen bloß anders. Ist man sich dessen bewusst und versucht die oben vorgestellten Handlungsansätze umzusetzen, steht nichts im Weg eine Fortbildung und/ oder Lehrveranstaltungen zugeschnitten auf ältere Studierende, anzubieten.

Speziell für Lehrende in dieser Sparte des Bildungsapparates haben Sauter/Heidecker einen Leitfaden entwickelt, der in zehn Schritten die wichtigsten Prinzipien zur Seniorenbildung beinhaltet (vgl. Brünner 2011, S. 09-6f).

Auf der Basis des Modells von Withnall & Kolland aus dem Jahren 2004-2010 und Simon 2006 stellen sie den Anspruch praxisrelevante Aspekte und Voraussetzungen wiederzugeben, die gegeben sein müssen, wenn eine altersgerechte Didaktik entstehen soll.

Einige der Prinzipien beispielhaft (vgl. ebd. S. 09-6ff):

- ✓ Alte Wege verlassen – Visionen und Ziele entwickeln
- ✓ Klischees und Vorurteile aufbrechen
- ✓ Bezug zur Lebenswelt älterer Menschen herstellen
- ✓ Qualität prüfen und weiterentwickeln

All diese Prinzipien finden sich auch in oben beschriebenen didaktischen Handlungsanweisungen wieder, was wiederum deren Wichtigkeit in der Erwachsenenbildung und vor allem in der ihr innenwohnenden Didaktik widerspiegelt.

5. ZUSAMMENFASSUNG DER THEORIEARBEIT

Im Anschluss an die beiden Hauptkapitel, dem Schulischen Lernen und der Erwachsenenbildung, folgt ein Zusammenschluss dieser beiden Kapitel. Hier sollen die Unterschiede, aber auch die Gemeinsamkeiten der beiden aufgezeigt werden. Begonnen wird mit einer Gegenüberstellung der oben beschriebenen didaktischen Handlungsansätze.

5.1. Gegenüberstellung der didaktischen Handlungsansätze

Didaktische Handlungsansätze spielen in der Schulbildung ebenso wie in der Erwachsenenbildung eine wesentliche Rolle. Eventuelle Gemeinsamkeiten aber auch die in einschlägiger Literatur viel beschriebenen Gegensätze sollen hier nochmal gegenüber gestellt und diskutiert werden:

Theoretisches Grundwissen zum Lern- und Bildungsverhalten älterer Studierender

Theoretisches Grundwissen zum Lernverhalten ältere Studierender, wie schon im Kapitel 4.3.3 eingehend diskutiert, stellt eine altersgemäße Didaktik in den Vordergrund. Fundiertes Wissen über die Lernprozesse ist jedoch nicht ein Thema, welches ausschließlich der Erwachsenenbildung zuzuordnen ist. In der Schulbildung wird ebenfalls großer Wert drauf gelegt, eine altersgemäße Didaktik zu entwickeln und umzusetzen.

Die Erwachsenenbildung fokussiert hier die Sach-, die Personen- und die Zielgemäßheit. Diese drei Prinzipien lassen sich in der Schuldidaktik nicht in der Art verorten, da die Erwachsenenbildung hier die Vorbildung, das Vorwissen und die Erfahrungen der Zielgruppe miteinbeziehen muss.

Dies ist auch einer der wesentlichen Unterschiede zwischen Schulbildung und Erwachsenenbildung. Die Erwachsenenbildung hat mit SchülerInnen und StudentInnen zu tun, die davor schon jahrelang im Berufsleben stehen und ein gewisses Maß an Vorbildung und Erfahrungen mitbringen. Diesen mitgebrachten „Rucksack“ muss man Beachtung

schenken, man muss ihn in den Unterricht einbauen, darauf aufbauen und ihn weiter vergrößern.

„Die Erkenntnis, dass Lernen kein linearer Prozeß ist, sondern in qualitativen Sprüngen von einer Lernstufe zur nächst höheren vor sich geht, ist bahnbrechend für die bestmögliche Förderung der Schüler“ (Mann 1999, S. 7).

Deswegen ist es von größter Wichtigkeit, dass Lehrende in der Erwachsenenbildung über ein fundiertes Grundwissen zum Lern- und Bildungsverhalten ihrer StudentInnen und SchülerInnen Bescheid wissen.

Dieses oben als „Rucksack“ bezeichnete Vorwissen fehlt in der Schulbildung. Schule als solche baut in einem in sich geschlossenen System Jahrgang für Jahrgang Wissen auf. Jede Schulstufe hat seine Lernziele, seine Themenbereiche, auf die das Lehrpersonal aufbauen kann. Hier gibt es kaum Unterschiede, ganz im Gegenteil zur Erwachsenenbildung: Erwachsene bringen eine reiche Variation an Erfahrungen und Vorwissen mit – und dies muss beachtet und umgesetzt werden.

Aktivierung/ Handlungsorientierung/ Selbsttätigkeit – selbstgesteuertes Wissen soll ermöglicht und unterstützt werden

Im Schulischen Lernen geht es hierbei um Anregung, um Aktivierung zur Selbsttätigkeit. Selbsttätigkeit ist auch ein zentrales Element der Erwachsenenbildung. Der Unterschied besteht womöglich einzig darin, dass Erwachsenen zugestanden wird, die Selbsttätigkeit bereits umsetzen zu können und deswegen keine Anleitung mehr zu benötigen. Ob dem tatsächlich so ist, konnte auch nach intensiver Recherche in einschlägiger Literatur und in Interviews nicht restlos geklärt werden. Ältere Lernende lernen zu einem großen Teil selbstgesteuert (vgl. Siebert 2003), nirgends lässt sich aber eine eindeutige Aussage finden, inwieweit SchülerInnen selbstgesteuert lernen oder ein vieles mehr an Anleitung benötigen.

Anleitung wird in Hinsicht auf Dinge von Nöten sein, die sich Erwachsenen durch ihre Erfahrung und das Vorwissen schon angeeignet haben.

Erfolgsbestätigung/ Motivierung/ Strukturierung – Kompakte Lehr-, Lerneinheiten vermeiden Störungen (Struktur ist wichtig)

Struktur meint in diesem Zusammenhang das Herstellen eines inneren Zusammenhangs. Das zu Erlernende kann in Teilbereiche aufgesplittet sein, es soll aber ein umfassendes Ganzes geben, welches die Einzelteile zusammenfügt.

Erfahrungsbezug in Schul- und Erwachsenenbildung

Erfahrungsbezug ist ein wesentliches Element der Erwachsenenbildung. Lehreinheiten in der Erwachsenenbildung sollen den Anspruch erheben, dass sie Neues mit bereits Vorhandenen verbinden sollen. Anita Brünner 2011 sagt dazu:

„Lernen ist ein rückbezüglicher Prozess, der auf frühere Erfahrungen und bestehendem Wissen aufbaut. Gelernt wird nach dem im Laufe des Lebens erworbenen und erlernten Mustern“ (Brünner 2011, S. 09-5).

Daraus folgt, dass ein vollkommen neuer Inhalt ohne jegliche Anschlussmöglichkeiten (vgl. Brünner 2011, S. 09-5) an bereits bekanntes Wissen nicht vermittelbar ist. Erfahrungen spielen also eine wesentliche Rolle.

Erfahrungen spielen in der Schule ebenfalls eine große Rolle, jedoch in anderer Art. Schule dient dazu, Erfahrungen zu machen, sich Wissen anzueignen und ein fundiertes Basiswissen zu erwerben. Auf diesem Basiswissen kann dann jegliches weitere Lernen aufbauen. In der Schule werden Lernstile ausgebildet, Lernmethoden entwickelt und der Grundstein für das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ gelegt.

5.2. Fazit

Versucht man schulisches Lernen mit Lernen in der Erwachsenenbildung zu vergleichen, stößt man schon bald an Grenzen. Diese Grenzen haben folgende Gründe:

Schulisches Lernen ist ein Teilgebiet der Pädagogik, oder der Didaktik, welches schon seit Jahrhunderten erforscht wird. Es gibt zahlreiche Publikationen, zahlreiche Weiterentwicklungen und Theorien. Will man dabei den Überblick behalten, kann man bestimmt einige Monate nur mit dem Studium der Literatur verbringen.

Erwachsenenbildung ist ein, im Vergleich mit Schulbildung, relativ junges Teilgebiet der Pädagogik. Ein Teilgebiet, dem aber in den letzten Jahrzehnten vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Es verwundert also nicht, wenn es sich als sehr einfach herausstellte, Literatur und Informationen zu beschaffen. Dieses Gebiet erfreute sich in den letzten Jahren an reger Publikationstätigkeit diverser AutorInnen. So fand sich, dass sich trotz dem Versuch, die Ausbreitung der Erwachsenenbildung in dieser Arbeit einzudämmen, das Thema Lernen bei Erwachsenen mehr zu Wort kam.

Ein wichtiger Teilaspekt dieser Arbeit ist die dem Thema innewohnende gesellschaftliche Bedeutung. Lernen und Schule ist ein seit Jahrhunderten praktiziertes Schema, eine Selbstverständlichkeit. Kaum jemand würde es wagen, dem zu widersprechen.

Lernen in der Erwachsenenbildung jedoch ist ein heftig diskutiertes Thema. In den letzten Jahren stellte sich auf Grund einer Veränderung in der Sichtweise der Gesellschaft eine deutliche Verbesserung ein. Lernen als eine lebenslange Aufgabe findet Eingang in das Denken der Mehrheit. Trotzdem liegt in diesem Bereich ein Potenzial verborgen, welches nur gehoben werden kann, wenn eine Verbesserung auf makrodidaktischer Ebene, um mit Bronfenbrenner 1981 und Brünner 2011 zu sprechen, stattfindet. Verbesserungen sollen vor allem im Weiter- und Fortbildungspotenzial herbeigeführt werden, aber auch in der Akzeptanz der Bevölkerung. Aus den im nächsten Kapitel erläuterten und ausgewerteten Interviews kann man deutlich entnehmen, dass diese nötige Akzeptanz noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist. Akademische Bildung im Alter wird immer noch in vielen Regionen Österreichs (und wahrscheinlich in vielen westlichen Ländern ebenso) als Diebstahl der Ressourcen angesehen. Ressourcen, die jungen StudentInnen zur Verfügung stehen sollen; Ressourcen, die eine Erstausbildung für die nachfolgende Generation bilden sollen. Diese Erstausbildung haben ältere StudentInnen schon durchlaufen und deshalb wird ihnen das Recht auf Weiterbildung abgesprochen. Akademische Bildung an sich ist aber keine direkte Erstausbildung, akademische Bildung ist BILDUNG an sich und in

diesem Sinne steht sie allen zu – egal ob Jung oder Alt. Auf diesem Gebiet herrscht noch einiges an Nachholbedarf und Aufklärung.

Als abschließendes Fazit kann gesagt werden, dass in den letzten Jahren ein Weg vorgezeichnet wird, welcher eine wesentliche Verbesserung mit sich brachte und weitere Besserungen mit sich bringen wird. Man nehme hier zum Beispiel die Einführung so genannter Senioren – Universitäten: Diese Art der akademischen Bildung steht ausschließlich älteren Menschen zu, so kann das Gegenargument des Diebstahls der Ressourcen umgangen werden und gleichzeitig älteren Studierenden ein Umfeld geboten werden, welches optimale Lernbedingungen bereithält.

EMPIRISCHER TEIL

6. ERLÄUTERUNGEN ZUR QUALITATIVEN STUDIE

6.1. Die Entstehungsgeschichte

Während der Vorbereitungen zu dieser Diplomarbeit bin ich unter anderem auf die Zweigstelle der Österreichischen Hochschülerschaft gestoßen, die sich auf die Beratung von Senioren-StudentInnen spezialisiert haben (vgl. ÖH Seniorenberatung, [www](http://www.oeh.at)). Durch die sehr informative Homepage der Organisation kam ich in Kontakt mit Frau Mag.^a Gerti Z., die jeden ersten Montag im Monat eine Beratungsstunde abhält. Trotz einiger terminlicher Schwierigkeiten kam es im November 2011 zu einem ersten Treffen. Bald erfuhr ich auch, dass es einen Stammtisch gibt, der sich aus dieser Beratung heraus entwickelt hat. Dort konnte ich ältere Studierende kennenlernen und mit ihnen ins Gespräch kommen.

Einige der dort anwesenden StudentInnen haben sich bereit erklärt mir bei meinem Vorhaben zu helfen und sich für ein Interview zur Verfügung gestellt. Von diesen Studentinnen hat sich jedoch nur eine anschließend auch bei mir gemeldet, die sich aber zu dem Zeitpunkt, der für die Entstehung dieser Interviews vorgesehen war, im Ausland befand.

Ernüchtert durch die vielen Absagen begann ich in verschiedenen Foren der Universität Wien Aufrufe zu erstellen, die sich an die Studierenden wandten, die für meine Studie in Frage kämen. Ich sicherte Anonymität zu und versuchte terminlich so flexibel wie es für eine Vollzeitbeschäftigte möglich ist, zu sein. Auf diesen Aufruf hin meldeten sich zwei Damen per Mail, die sich bereit erklärten für ein Interview zur Verfügung zu stehen.

Von diesen beiden Angeboten sollte schlussendlich ein Interview zustande kommen. Aus gesundheitlichen Gründen der Interviewpartnerin konnte das geplante Treffen aber nicht eingehalten werden. Ersatztermin konnte leider kein passender gefunden werden.

Da aber geplant war, fünf Interviews durchzuführen, beschloss ich, jegliche Kontakte die während des Studiums geknüpft werden konnten, zu aktivieren und eventuelle InterviewpartnerInnen zu finden. Dabei stieß ich auf eine ehemalige Kommilitonin, die

sich bereitwillig zur Verfügung stellte und in ihrem Bekanntenkreis eine Dame ausfindig machte, die sich ebenfalls interviewen lassen wollte.

Die dritte Interviewpartnerin meldete sich auf mein Inserat in einem bekannten Forum der Universität Wien (Institut für Bildungswissenschaften). Sie erwies sich als äußerst kooperativ und schlug ein Treffen an ihrem Arbeitsplatz vor.

So kam es, dass ich die drei Damen jeweils in ihrem Wohnort (Burgenland, Niederösterreich und Wien) aufsuchte, um ein Interview von der Dauer von 45 Minuten durchzuführen.

Interview 1 fand mit oben erwähnter ehemaliger Kommilitonin im Burgenland statt. Frau E. kannte ich schon einige Jahre aus diversen Seminaren und so ging dem eigentlichen Interview ein längeres privates Gespräch voraus, in dem Frau E. unter anderem auch nach dem Fortschritt in meiner Arbeit fragte. So kam es, dass der Übergang von Privatem zu Offizielltem beinahe schleichend erfolgte. Der Beginn des Interviews wird durch den Einsatz des standardisierten Kurzfragebogens markiert (siehe Anhang).

Interview 2 mit Frau X. fand einen Tag später statt und gestaltete sich vom Ablauf her gänzlich anders. Da Fr. X. und ich uns nicht kannten, verliefen die Grenzen klar. Dem anfänglichen Gespräch und Kennenlernen folgten das Ausfüllen des Kurzfragebogens und dann anschließend das Interview selbst.

Interview 3 mit Frau W. am wiederum darauffolgenden Tag gestaltete sich ähnlich vom Ablauf wie Interview 2. Das Interview hatte klare Rahmenbedingungen, der Leitfaden konnte besser eingehalten werden, da es keinerlei persönliche Verbindungen gab. Es war aus diesem Grund auch das kürzere der drei Interviews.

Alle drei Damen erwiesen sich als äußerst kompetent und hilfsbereit, ihnen sei an dieser Stelle ein großes Dankeschön ausgesprochen.

6.2. Interviewleitfaden/ Untersuchungsdesign

Da diese Studie nicht als repräsentativ gelten muss, gibt es kein straff erstelltes Untersuchungsdesign. Der Leitfaden entwickelte sich aus den subjektiv aufgestellten Hypothesen aus Kapitel 3 dieser Arbeit. Prinzipien wie Validität, Repräsentativität und Objektivität werden so weit als möglich umgesetzt.

Den Interviewpartnerinnen wurde von Beginn an Anonymität zugesichert, deswegen werden die transkribierten Interviews und standardisierten Kurzfragebögen so verändert, dass eine Rückverfolgung nicht möglich ist.

Die geführten Interviews werden mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend an das jeweilige Interview transkribiert. Dieser Text wird, um ein adäquates Arbeiten damit zu ermöglichen, in eine lesbare Form gebracht.

Siegfried Lamnek meint dazu:

„...dass der spezifische Vorgang der Versprachlichung von sozialen Phänomenen im qualitativen Interview zur Folge hat, dass im Ergebnis mittels Datenaufzeichnung und Transkription authentische Texte vorliegen, weshalb es jederzeit möglich ist, die Datenanalyse, d.h. das jeweilige Interpretationsverfahren im Vergleich mit dem Text selbst zu kontrollieren“ (Lamnek 2002, S. 157).

Der dem eigentlichen Interview vorausgehende standardisierte Kurzfragebogen wird anhand einer Graphik schon währenddessen von der Interviewerin mitgeschrieben. Die ausgefüllten Kurzfragebögen finden sich im Anhang.

Die für die Transkription der Interviews verwendeten Abkürzungen und Erklärungen finden sich in der Graphik zu den Transkriptionsregeln Siegfried Lamneks wieder (siehe Anhang, S. 94).

Der Interviewleitfaden:

- 1. Frage: Wie alt waren Sie, als sie sich entschlossen haben, ein Studium zu beginnen? Wie alt sind Sie jetzt?**
- 2. Frage: Welche Arten von Vorbildungen haben Sie? Schulabschluss, Studien, berufliche Weiterbildungen, Berufsreifeprüfung,**
 - 2.1. Wie ist Ihr höchster Schulabschluss?
 - 2.2. Haben Sie in jüngeren Jahren (18-39) ein Studium in Erwägung gezogen bzw. tatsächlich begonnen/ abgeschlossen? Was waren die Gründe dafür?
- 3. Frage: Was waren für Sie die Gründe ein Studium in späteren Jahren zu beginnen?**
- 4. Wie reagierte Ihre Familie, ihre Umwelt anfangs auf Ihr Vorhaben?**
 - 4.1. Wie verhalten sie sich jetzt?
 - 4.2. Wie schätzen Sie die Meinung der Gesellschaft gegenüber älteren Studierenden ein?
- 5. Fragen: Für welche Studienrichtung haben Sie sich entschieden? Haben Sie gewechselt, haben Sie mehr als ein Studium gleichzeitig begonnen?**
- 6. Frage: Empfinden Sie einen Unterschied zu jüngeren KommilitonInnen, damit sind hauptsächlich StudentInnen gemeint, die gleich nach der Matura ein Studium beginnen?**
- 7. Empfinden Sie einen Unterschied im Lernen, wenn Sie die jetzige Situation mit Ihrer eigenen Schulzeit vergleichen?**
 - 7.1. Wenn ja, welche Unterschiede genau?
 - 7.2. Empfinden Sie diesen Unterschied als positiv oder als negativ?

8. Frage: Bevorzugen Sie bestimmte Lern – Stile?

- 8.1. Wie würden Sie Ihren bevorzugten Lernstil beschreiben?
- 8.2. Können Sie einen Unterschied im Vergleich zu jüngeren Jahren feststellen?

9. Frage: Bevorzugen Sie bestimmte Umgebungen, brauchen Sie bestimmte Rahmenbedingungen um erfolgreich Lernen zu können?

- 9.1. Wie gehen Sie mit erhöhtem Geräuschpegel um? Stellen Sie eine Veränderung im Vergleich zu jüngeren Jahren fest?
- 9.2. Lernen Sie bevorzugt in häuslicher Umgebung, wenn ja, warum?
- 9.3. Lernen Sie bevorzugt in öffentlichen Räumen wie Bibliotheken, Seminarräumen und dergleichen, wenn ja, warum?
- 9.4. Können Sie einen Unterschied im Vergleich zu jüngeren Jahren feststellen?

10. Frage: Empfinden Sie Ihre Art zu lernen als selbstorganisiert?

- 10.1. Inwieweit würden Sie ihre Selbstorganisiertheit beschreiben? Wie äußert sich diese? Wie setzen Sie sie um?
- 10.2. Sehen Sie sich im Unterschied zu jüngeren KommilitonInnen als selbstorganisierter an?
- 10.3. Können Sie einen Unterschied im Vergleich zu jüngeren Jahren feststellen?

11. Frage: Empfinden Sie sich als ältere Studierende/ als älterer Studierender ausreichend unterstützt?

- 11.1. Gibt es spezielle Angebote für ältere Studierende?
- 11.2. Haben Sie diese genutzt oder nutzen Sie diese immer noch?

6.3. Die Fragen - gemeinsam mit den zu vermutenden Antworten

Die Auflistung der Fragen erfolgt an dieser Stelle, da die von der Autorin selbst vermuteten Antworten noch vor der Auswertung der tatsächlichen Ergebnisse verschriftlicht werden sollen.

Im Anschluss an die Theoriearbeit der letzten Kapitel wurden daraus Fragen abgeleitet, die die vorgefundenen Ergebnisse bestätigen sollten. Da es aber keinerlei Garantie für das Antwortverhalten der ProbandInnen gibt, werden die von der Autorin dieser Diplomarbeit vermuteten/ angestrebten Antworten vorab zusammengefasst und erläutert. Auf etwaige Unsicherheiten in Bezug auf die möglichen Antworten soll ebenfalls eingegangen werden, um einen besseres Verständnis für die tatsächlich vorgefundenen Antworten auszubilden.

Die hinzugefügten Antworten sind Antworten, die sich aus der Lektüre der angeführten Literatur ergeben und zu erwarten sind, der Leser sollte sie also keinesfalls als verifiziert betrachten.

1) Frage: Wie alt waren Sie, als sie sich entschlossen haben, ein Studium zu beginnen? Wie alt sind Sie jetzt?

Zu erwartenden Antwort:

Das Alter, in dessen Bereich geforscht werden soll, beginnt laut Statistiken (vgl. Statistik Austria, [www](http://www.statistik.at)) bei 40 Jahren. Ab diesem Altern können Studienanfänger zu den sogenannten „Senioren- StudentInnen“ gezählt werden. Als Probanden stehen StudentInnen zur Verfügung, die an der ÖH die Beratung für SeniorInnen in Anspruch nehmen. Daraus lässt sich schließen, dass es sich zumeist um Menschen über 60 handeln wird.

Da Älteren der Zeitdruck, der bei jungen StudentInnen durchaus bemerkbar ist, fehlt, kann man erwarten, dass sich die Zeitspanne, in der studiert wird, über 5 Jahre bewegen wird. Das würde bedeuten, dass die Folgefrage mit einem Alter von durchschnittlich 65 beantwortet werden würde.

2) Frage: Welche Arten von Vorbildungen haben Sie? Schulabschluss, Studien, berufliche Weiterbildungen, Berufsreifeprüfung,

a. Wie ist Ihr höchster Schulabschluss?

Aus zahlreichen Studien geht hervor, dass eine große Zahl älterer Studierender höhere Vorbildung genossen hat. Die zu erwartenden Antworten würden im Bereich Maturaniveau liegen. Vereinzelt wird es sicher auch geringeres Bildungsniveau anzutreffen sein, welches aber auf Grund der geringen Probandenzahl nicht aufscheinen wird.

b. Haben Sie in jüngeren Jahren (18-39) ein Studium in Erwägung gezogen bzw. tatsächlich begonnen/ abgeschlossen? Was waren die Gründe dafür?

Als Antwort wird ein „Ja“ erwartet. Gründe dafür können die Aussicht auf eine bessere Gehaltsstufe, die gesellschaftliche Stellung und genauso aber bloßes Interesse an der Materie angeführt werden.

Gründe die dagegen sprechen könnten sein: familiäre Planung, finanzielle Engpässe, geringe gesellschaftliche/ familiäre Unterstützung.

3) Frage: Was waren für Sie die Gründe ein Studium in späteren Jahren zu beginnen?

Als persönliche Gründe ein Studium in späteren Jahren zu beginnen lassen sich aus einschlägiger Literatur vielerlei Gründe herausfiltern. Ob es nun Selbstverwirklichung, Weiterbildung oder beruflicher Neuanfang ist, aber auch die Suche nach neuen Herausforderungen oder die Angst, Lernen zu VER- Lernen und etwas dagegen tun zu wollen - es herrscht eine Vielfalt an Gründen vor.

Konkret auf die zu untersuchende Gruppe von Studierenden umgelegt liegt die Vermutung nahe, dass die meisten Studierenden über 40 ihr Studium aus zweierlei Gründen beginnen:

-
- 1) die persönliche Selbstverwirklichung: es konnte in jungen Jahren aus finanziellen oder anderen Gründen kein Studium begonnen/ abgeschlossen werden und diese biographische Lücke will nun im Alter geschlossen werden.

ODER

- 2) die berufliche Neuorientierung: auf Grund der angespannten wirtschaftlichen Lage kann es durchaus sein, dass sich ältere ArbeitnehmerInnen zusätzlich qualifizieren wollen. Zusatzqualifikationen haben einen hohen Stellenwert, aber auch völlige Neuorientierung (zum Beispiel dem Neueinstieg nach einer Karenzpause) wird anzutreffen sein.

4) Wie reagierte Ihre Familie, ihre Umwelt anfangs auf Ihr Vorhaben?

Die Bandbreite an Reaktionen bewegt sich im Rahmen von Glückwünschen und freudiger Zustimmung bis hin zu völliger Ablehnung.

Völlige Ablehnung wird vermutlich in jenen Bereichen der Gesellschaft anzutreffen sein, welche ein weniger hohes Bildungsniveau aufweisen. In dieser Gesellschaft ist das Erwachsenenleben gleichzusetzen mit Erwerbsleben und impliziert „Geldverdienen“. Ein Studium, noch dazu im fortgeschrittenen Alter, wird vermutlich als Geld- und Zeitverschwendung angesehen und dementsprechend verurteilt.

Ablehnung wird vermutlich auch in jenen Bereichen der Gesellschaft anzutreffen sein, in denen die Meinung vorherrscht, ein Studium stünde ausschließlich Jungen zu. Studieren nun ältere Menschen, dann käme das einem Ressourcendiebstahl gleich. Ressourcendiebstahl in dem Sinne, als durch vielfältige Medienberichte die Meinung gefördert wird, dass Universitätsbildung einer Erstausbildung gleich kommt und ältere gleichsam ausgeschlossen werden, da sie bereits eine abgeschlossene Ausbildung haben.

Zustimmung wird mit hoher Wahrscheinlichkeit dort anzutreffen sein, wo Bildung einen hohen Stellenwert hat und die berufliche Weiterbildung oder Neuorientierung dementsprechend honoriert wird.

Je nachdem aus welcher Gesellschaftsschicht der/ die jeweilige InterviewpartnerIn stammt, wird also mit Zustimmung oder Ablehnung zu rechnen sein.

a. Wie verhalten sie sich jetzt?

Diese Frage ist als rein subjektiv zu betrachten und dient der Einstimmung auf die nächste Frage und dem Erhalt des Redeflusses.

Erwartungsgemäß wird diese Frage eine positive Wendung zum Thema haben – Familie/ Umwelt wird durch die erbrachten Erfolge und Leistungen die vorgefertigte Meinung ändern und die Studierenden unterstützen.

b. Wie schätzen Sie die Meinung der Gesellschaft gegenüber älteren Studierenden ein?

Die Antwort dieser Frage ist wichtig in Hinblick auf die Einbettung in die gesellschaftlichen Ebenen nach Bronfenbrenner – die, umgelegt auf die Erwachsenenbildung der Ansatzpunkt einer Veränderung im Ansehen derselben sein soll (vgl. Brünner 2009).

Hier interessiert die Meinung der Betroffenen selbst: wie erleben sie Vorurteile und Meinungen ihrer persönlichen Umwelt? Wie erleben sie die Einstellungen und Stereotype an der Universität selbst? Gibt es Unterschiede? Wenn ja welche?

Stimmen die InterviewpartnerInnen mit der Meinung überein, dass eine Veränderung nur durch Umdenken in der Gesellschaft herbeigeführt werden soll? Welche Verbesserungen sehen sie möglicherweise?

Erwartungsgemäß werden die InterviewpartnerInnen mit den Aussagen Brünners übereinstimmen – sie werden jedoch nicht in der Lage sein, konkrete Beispiele oder Veränderungen zu nennen, da diese Position die Brünner in ihrem Artikel aus dem Jahre

2009 einnimmt, eine sehr wissenschaftliche ist, die im täglichen Leben (aus dem die interviewten Personen jedoch stammen und ihre Erfahrungen herrühren) kaum umgesetzt werden können.

5) Fragen: Für welche Studienrichtung haben Sie sich entschieden? Haben Sie gewechselt, haben Sie mehr als ein Studium gleichzeitig begonnen?

Da die Autorin dieser Arbeit selbst im Studiengang Bildungswissenschaft inskribiert ist, liegt die Vermutung nahe, dass die Personen, die sich für ein Interview bereit erklärt haben, ebenfalls aus dem Geisteswissenschaftlichen Bereich stammen. Begründungen sind trivialer Natur: die Geisteswissenschaftliche Fakultät liegt sehr nahe an der Arbeitsstätte der Autorin, Verbindungen konnten während der Studienzeit geknüpft und dann abgerufen werden und die Bereitschaft, an einem Interview teilzunehmen ist um ein Vielfaches höher, wenn der/ die InterviewerIn aus demselben Bereich stammt.

Einen Wechsel der Studienrichtung kann man fast gänzlich ausschließen, wenn man annimmt, dass Personen, die im höheren Alter ein Studium beginnen, dies wohlüberlegt planen und deshalb die für sie attraktivste oder nützlichste Studienrichtung auswählen.

Auch die These, dass mehrere Studien zugleich begonnen werden, kann man mit größter Wahrscheinlichkeit ausschließen, wenn angenommen wird, dass der Lern- und Zeitaufwand schon für eine Studienrichtung mit steigendem Alter unverhältnismäßig größer wird.

6) Frage: Empfinden Sie einen Unterschied zu jüngeren KommilitonInnen, damit sind hauptsächlich StudentInnen gemeint, die gleich nach der Matura ein Studium beginnen?

Schon aus dem subjektiv formulierten Hypothesen geht hervor, dass die Arbeit darauf aufgebaut ist, dass es diese Unterschiede gibt. Demzufolge wird erwartet, dass diese Frage bejaht wird.

7) Empfinden Sie einen Unterschied im Lernen, wenn Sie die jetzige Situation mit Ihrer eigenen Schulzeit vergleichen?

Unterschiede sind mit größter Wahrscheinlichkeit vorhanden – wie groß diese ausgeprägt sind, soll die Frage zeigen.

a. Wenn ja, welche Unterschiede genau?

Rein als Vermutung könnte man anführen:

- Für dieselbe Menge an Lernstoff wird mehr Zeit benötigt.
- Kürzere Lernphasen erfordern längere Pausen
- Die Merkfähigkeit ist vermindert (Kurzzeitgedächtnis)
- Selbstbestimmteres/ Selbstorganisierteres Lernen
- Zusammenhänge und dauerhaftes Verinnerlichen ist wichtiger, als die Klausur mit Hilfe des Kurzzeitgedächtnisses zu schaffen

b. Empfinden Sie diesen Unterschied als positiv oder als negativ?

Erwartet wird, dass die Schnelligkeit der jungen Jahre vermisst, aber die Effizienz und Ausdauer in älteren Jahren geschätzt wird.

8) Frage: Bevorzugen Sie bestimmte Lern – Stile?

Erwartungsgemäß wird diese Frage bejaht, da jeder Mensch seinen eigenen Lernstil und -techniken besitzt.

Diese Frage ist jedoch eine sehr subjektiv persönliche, die es nicht erlaubt Vorannahmen zu verschriftlichen.

-
- a. Wie würden Sie Ihren bevorzugten Lernstil beschreiben?
 - b. Können Sie einen Unterschied im Vergleich zu jüngeren Jahren feststellen?

Bei diesen beiden Subfragen kann ähnlich wie bei der Hauptfrage eine Vorannahme über die möglichen Antworten nicht getätigt werden.

9) Frage: Bevorzugen Sie bestimmte Umgebungen, brauchen Sie bestimmte Rahmenbedingungen um erfolgreich Lernen zu können?

Laut der Hypothese in Kapitel 3 wird auf diese Frage ein klares Ja erwartet. Öffentliche Räume werden vermutlich bevorzugt, häusliche Umgebung aufgrund des Geräuschpegels gemieden.

- a. Wie gehen Sie mit erhöhtem Geräuschpegel um? Stellen Sie eine Veränderung im Vergleich zu jüngeren Jahren fest?

Eine sehr subjektiv, aus persönlichen Erfahrungen geprägte, offene Frage, über die keinerlei Vermutungen getätigt werden können.

- b. Lernen Sie bevorzugt in häuslicher Umgebung, wenn ja, warum?

Antwort sollte laut den Hypothesen ein klares Nein sein, als Grund werden vermutlich der Lärmpegel und die Störungen genannt werden.

- c. Lernen Sie bevorzugt in öffentlichen Räumen, wie Bibliotheken, Seminarräumen und dergleichen, wenn ja, warum?

Laut den Hypothesen kann man hier ein klares Ja erwarten – die Gründe können vielerlei Ursprung haben: vermehrte Ruhe, relative Störungsfreiheit, Literatur griffbereit, PCs und Kopierer vorhanden.

-
- d. Können Sie einen Unterschied im Vergleich zu jüngeren Jahren feststellen?

Hier wird ebenfalls ein Ja erwartet, da durch die theoretische Arbeit die begründete Vermutung nahelegt, dass sich das Lernverhalten mit steigendem Alter verändert.

10) Frage: Empfinden Sie Ihre Art zu lernen als selbstorganisiert?

- a. Inwieweit würden Sie ihre Selbstorganisiertheit beschreiben? Wie äußert sich diese? Wie setzen Sie sie um?

Beschreibungen werden sich vermutlich an die Art zu Lernen, die eigenständige Literaturrecherche und die Art sich Stoff anzueignen, richten.

- b. Sehen Sie sich im Unterschied zu jüngeren KommilitonInnen als selbstorganisierter an?

Hängt davon ab, in wie weit der Umgang mit jüngeren KommilitonInnen vorhanden ist/war. Rein aus den Hypothesen aus Kapitel 3 abgeleitet würde sich hier sehr wohl ein Unterschied aufzeigen lassen.

- c. Können Sie einen Unterschied im Vergleich zu jüngeren Jahren feststellen?

Die Beantwortung dieser Frage hängt zu einem Gutteil davon ab, in wie weit die InterviewpartnerInnen sich in jüngeren Jahren mit dem Thema Lernen auseinandergesetzt haben. Prinzipiell würde sich hier aber ein Unterschied vermuten lassen.

11. Frage: Gibt es spezielle Angebote für ältere Studierende?

Ja, die gibt es. Zu nennen wären dabei v.a. die ÖH – Seniorinnenberatung in Wien, zahlreiche Gruppierungen oder auch Foren zu diesem Thema.

-
- a) Haben Sie diese genutzt oder nutzen Sie diese immer noch?

Die Beantwortung dieser Frage wird davon abhängen, ob die diversen Leistungen bekannt sind.

- b) Empfinden Sie sich als ältere Studierende/ als älterer Studierender ausreichend unterstützt?

Zahlreiche Recherchen ergaben, dass es einiges an Unterstützung für ältere Studierende gibt. Ob diese Hilfen jedoch ausreichend sind, wird bezweifelt. Hilfen bei medientechnischen Problemen, spezifischen Problemen, die nur im Erwachsenenalter, nicht jedoch bei jungen StudentInnen auftreten, werden kaum angeboten oder in der Lösung unterstützt.

7. ANALYSE DER INTERVIEWERGEBNISSE

Die transkribierten Interviewprotokolle werden im Folgenden ausgewertet:

Ausgewertet in zweierlei Hinsicht: einerseits soll ein Vergleich mit den subjektiv aufgestellten Hypothesen hergestellt, andererseits sollen sie mit obiger Theoriearbeit in Verbindung gebracht werden.

7.1. Überprüfung der subjektiv aufgestellten Hypothesen

In diesem Unterkapitel sollen die im Kapitel 2 aufgestellten subjektiven Hypothesen mit den Ergebnissen der Interviews verglichen werden. Dazu wird je eine Hypothese angeführt und mit Interviewzitataten auf den tatsächlichen Wahrheitsgehalt überprüft.

Älteren Studierenden fällt lernen zunehmend schwerer, je länger ihre eigene Schulzeit zurückliegt.

Im Leitfaden fand sich keine Frage, die gezielt diese Hypothese thematisiert. Der Grund: durch diese äußerst direkte Frage könnte eventuell die Vertrauensbasis und somit auch der Redefluss Schaden nehmen (vgl. Aussagen zur Vorgehensweise/ Forschungsmethode in Kapitel 1.3.). Es finden sich bei anderen Fragen jedoch ausreichend Aussagen, um diese Hypothese beurteilen zu können.

Frau E. antwortet zu diesem Thema:

„Naja, wie soll ich sagen, das Gehirn ist einfach, vielleicht ist es einfach nicht so gut trainiert auch mit dem Alter, aber etwas, dass mich nicht so interessiert hat, ist einfach nicht so (--) geblieben“ (I1⁵ 254-256).

⁵ I1 entspricht Interview 1 mit Frau E.

Frau E. ist der Auffassung, dass mit dem Alter die geistigen Fähigkeiten nachlassen. Nachlassen in dem Sinne, dass das Gehirn mit dem Jahren kaum trainiert wurde und somit die Fähigkeit zu lernen verloren gegangen ist. Sie spricht aber nicht, wie in Kapitel 2 vermutet, an, dass die Fähigkeit zu lernen nach derart langer Zeit bei null liegt – Frau E. verknüpft den Lernerfolg mit persönlichem Interesse an dem Lerngegenstand. Ihrer Meinung nach lernt sie Interessantes leichter und schneller als Dinge, die sie als völlig uninteressant einstuft.

Frau X:

„Ich weiß nur, dass ich vor der ersten Prüfung wo ich was lernen hab müssen, da hab ich wirklich Angst gehabt, dass ich es nicht mehr kann. Also das war schon, weil ich das schon so oft gehört hab, dass man sich schwerer tut, schon ab Anfang 25 glaube ich, habe ich mir gedacht: oh, ich weiß ja gar nicht mehr wie das geht! Weil bei diesen anderen Ausbildungen, da waren zwar auch Prüfungen, also jetzt bei diesen Voltigieren, aber es war alles so praktisch, da hat man halt Lehrauftritte machen müssen und so Sachen. Jetzt nicht so ein sich jetzt 50 Seiten reinziehen oder 200 bei der <Name>“ (I2 268-275).

„Na ich war dann total überrascht, dass es eh geht. Ich hab mir damals gedacht, ha, es geht eh noch! Also ich weiß, noch wenn ich so Sachen gelesen hab, ich war mir einfach unsicher, ob ich das behalte“ (I2 277-279).

„Also ich lies das jetzt und dann merk ich mir das auch? Also ich war dann ein bisschen überrascht, dass ich es eh abrufen kann!“ (I2 281-282).

„Also ich hab das Gefühl, das sind dann aber auch nur die, die nicht arbeiten gehen müssen oder, weil ich denk mir ich kann nicht eine ganze Nacht durchlernen und dann am nächsten Tag in die Arbeit gehen. Das weiß ich, dass ich das früher gekonnt habe. Aber jetzt kann ich das nicht mehr. Da merk ich dann, körperlich schwächerst dann, so mit wenig Schlaf und so, das setzt mir jetzt mehr zu, das hat mir früher nichts ausgemacht. Da hab ich eher so das Gefühl, dass ich auf die Nächte mal nicht zählen kann, zum Lernen und das ist dann halt der Unterschied“ (I2 451-457).

Frau X spricht im Gegenzug zu Frau E. die persönlichen Auswirkungen dieser Hypothese an. Sie verknüpft klar die in der Gesellschaft vorherrschenden Stereotype mit ihren eigenen Erfahrungen: So lässt sich ihrer anfängliche Unsicherheit, ob sie denn überhaupt noch lernen kann, durchaus mit diesen Vorurteilen der Umwelt erklären. Die Tatsache, dass sie

I2 entspricht Interview 2 mit Frau X.

I3 entspricht Interview 3 mit Frau W.

diese Vorurteile für sich selbst widerlegt hat, beweist, dass diese Stereotype nicht der Wahrheit entsprechen.

Frau X. gibt in einem Ausschnitt weiter unter zu, dass es durchaus Unterschiede gibt, die sich mit fortschreitendem Alter bemerkbar machen; so erwähnt sie zum Beispiel die Lern – Nächte ihrer Jugendzeit. Einer solchen Belastung wäre sie nach eigenen Angaben heute nicht mehr gewachsen, sie benötigt den Schlaf, dessen Mangel während der Jugend kein Problem darstellte. Ob dies nun daran liegt, dass Frau X., wie von ihr selbst vermutet, physisch schwächer geworden ist, oder der Grund eher in der Verschiebung der Prioritäten zu suchen ist. Verschiebung in dem Sinne, als in jungen Jahren ein Schlafmangel und der dazugehörige Ermattungszustand am darauffolgenden Tag, billiger in Kauf genommen wurden, da es auf den Unterricht keinen gravierenden Einfluss genommen hat. Im Unterschied dazu wird aber im Erwerbsleben eine durchzechte oder „durchlernte“ Nacht durchaus Auswirkungen haben – Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit und die Denkfähigkeit. Diese negativen Folgen einer durchwachten Nacht haben im Berufsleben eindeutige Folgen – es kann fallweise sogar bis zur Entlassung kommen, das wiederum wirkt sich auf das gesamte Leben aus. Diese Folgen sind berufstätigen Studierenden durchaus bewusst, und kaum jemand riskiert seine Arbeitsstätte, da es dabei um die Existenzgrundlage geht.

Es lässt sich also kaum eindeutig erklären, welcher Grund schwerwiegender und deshalb ausschlaggebend für die Bemerkung von Frau X. war.

Frau W:

Antwortet auf eine Frage bezüglich der Leistungsfähigkeit im Alter, ob es einen Unterschied gibt, folgendes:

„Gar nicht, nein. Das war auch für mich ah, ich hab mir auch gedacht, ich bin jetzt gespannt, weil wenn man so irgendwelche Kurse macht, hat man ja auch nicht wirklich so viel zu lernen. Und das war auch, und diese Dienstprüfung ist auch schon Jahre her wo ich wirklich so richtig das letzte Mal gelernt habe. Sprachenlernen ist ja auch irgendwie wieder ein bisschen anders, als wenn man einfach nur Stoff lernt. Darum war ich war ich bei der ersten Prüfung auch extrem nervös, weil ich selber jetzt nicht abschätzen konnte, was ich mir jetzt merk, ja?“ (I3 186-192)

„Also (.) ich merk überhaupt keinen Unterschied zu früher. Dadurch dass ich auch mehr lerne, kann ich es auch nicht vergleichen!“ (I3 200-202).

Fazit:

Frau E. und Frau X. gestehen beide ein, dass es Unsicherheiten gegeben hat. Unsicherheiten, die sich aber vor allem aus gesellschaftlich verankerten Stereotypen zum Thema Lernen bei älteren Studierenden oder Studieren im fortgeschrittenen Alter an sich ergaben. Beide geben an, dass sie nach einer ersten Phase voll Bedenken feststellen konnten, dass sie das Lernen nicht verlernt hatten.

Frau W. hingegen stellt von Beginn an keinen Unterschied fest. Sie verneint die Frage nach veränderter Leistungsfähigkeit vehement, gibt aber ebenfalls Unsicherheiten bei der ersten Prüfung zu. Daraus lässt sich schließen, dass Frau W. für sich selbst zum Schluss gekommen ist, dass die Unsicherheit bei der ersten Prüfung daraus entstanden ist, dass von der Umwelt und der Gesellschaft die Ansicht propagiert wird, ältere Studierenden könnten Lernen verlernen. Die Unsicherheit hatte für Frau W. nichts mit ihren Fähigkeiten im Speziellen zu tun, sondern mit oben erwähnten gesellschaftlichen Stereotypen, die es zu widerlegen galt - was ihr nach eigenen Angaben auch gelungen ist.

Die in Kapitel 2 aufgestellte Hypothese kann somit weder verifiziert noch falsifiziert werden. Die Ergebnisse aus den Interviews lassen den Schluss zu, dass auch eine größere Untersuchung nicht zu eindeutigeren Ergebnissen kommen würde, da sich in diesem Feld große Unterschiede finden.

Vermutungen, die im Laufe der Interviews aufgeworfen wurden, beziehen sich auf den Abstand zwischen Schulzeit und akademischer Laufbahn (praktiziert man immer wieder Lernmethoden und -strategien, bleibt man quasi in Übung) oder auf die berufliche Karriere (ob man im Berufsleben steht, oder sich zuhause kaum mit Lernen beschäftigt).

Ältere Studierende lernen selbstorganisierter als ihre jüngeren KommilitonInnen.

Frau E.:

„Also das, das hat mich nicht gestört und ich denk mir, wenn man an der Uni ist, dann gehört das auch dazu, dass man sich selbst organisiert, was man alles braucht. Also ich find das selbstverständlich, dass ich da schau, was ich brauch“ (I1 376-378).

„Ja! Das gehört für mich dazu, das hätt ich schon gesagt“ (I1 387).

„Das glaub ich auch, dass das einfach von dem Jugendlichen dann abhängt, also manche brauchen das, dass ihnen jemand einfach genau sagt was zu tun ist, aber die gehen dann eh auf eine Fachhochschule, nicht, weil da ist dann ja Schulbetrieb. Und mich, mich stört das eher, ich mag mir das selber alles organisieren und wenn ich dann zu einer Vorlesung gehe, dann möchte ich dann aber auch dort das zu dem Thema hören und habs auch gehört, zum Teil!“ (I1 390-394).

Frau E. streicht den Unterschied zwischen Fachhochschulen und Universitäten heraus. Dieser Unterschied zeigt sich ihrem Empfinden nach durch die Art der verlangten Selbstorganisation. Fachhochschulen erwarten ein weitaus geringeres Level der Selbstorganisation und stellen den StudentInnen vieles bereits zur Verfügung. Stundenpläne, Lehrmittel und dergleichen werden aber im Gegensatz zu Fachhochschulen an Universitäten überwiegend nicht angeboten, Studierende sind teilweise auf sich selbst gestellt. Diese Art der Selbstorganisation ist es, die Frau E. in ihrem Interview herausstreicht. Sie betont auch, dass jene Studierende, welche dieser Aufgabe nicht gewachsen sind, an einer Fachhochschule besser aufgehoben wären. Sich selbst sieht sie als sehr selbstorganisiert an und ist der Meinung, dass dies zur Universitätsbildung dazugehört.

Frau X.:

„Also ich bin sicher besser organisiert, das weiß ich. Aber jetzt komplett in allen Bereichen. Insgesamt hab ich das Gefühl, je älter ich werde, desto besser habe ich die Dinge im Griff. Und auch das Lernen kann ich mir jetzt sicher besser einteilen“ (I2 429-431).

„Ich weiß, dass ichs irgendwie (---) ja, das ist schwer zu sagen. Dass das irgendwann insgesamt gekommen ist, dass ich das Gefühl hab, alles so besser unter Kontrolle zu haben jeglicher Bereich jetzt und früher hab ich eher alles so laufen lassen“ (I2 437-439).

Frau X. streicht in ihrem Interview den Gegensatz zu früher heraus; laut ihren Angaben ist der Grad der Selbstorganisation mit dem Alter stetig angestiegen. Führt man diesen Gedanken fort und verallgemeinert ihn, würde das bedeuten, dass jüngere Studierende weitaus weniger organisiert sind und die besagte Fähigkeit erst mit fortschreitendem Alter und der Lebenserfahrung kommt. In dem Sinne wäre die Hypothese aus Kapitel 2 vollständig bestätigt.

Frau W.:

„Ja, auf jeden Fall“ (I3 292).

„Und das ist vielleicht in höheren Semestern, bei Fortgeschrittenen, da haben die Studierenden schon viel mehr Ressourcen außerhalb der Uni, weil viele schon berufstätig sind“ (I2 301-303).

„Ja, es gibt natürlich berufsbegleitende Fachhochschulen, aber mir war klar, dass ich dieses selbstständige Lernen viel mehr brauche als früher“ (I3 316-317).

Fazit:

Hier kann laut den Aussagen der geführten Interviews die Hypothese eindeutig verifiziert werden. Alle drei Interviewpartnerinnen gaben an, sich im fortgeschrittenen Alter als sehr selbstorganisiert wahrzunehmen und auch großen Wert darauf zu legen, von anderen so wahrgenommen zu werden. Der Unterschied zu jüngeren KommilitonInnen wurde nur bei Frau E. eindeutig beantwortet (sie stellt den Vergleich von Fachhochschulen und Schulbetrieb her – StudentInnen, die der Selbstorganisation nicht gewachsen sind, wechseln an eine Fachhochschule, da dort ein Schulbetrieb - ähnliches System herrscht), bei den beiden anderen stand eindeutig die eigene Art der Organisation im Vordergrund.

Ältere Studierende benötigen für die Verinnerlichung desselben Lernstoffes mehr Zeit als ihre jüngeren KommilitonInnen.

Frau E.:

„Mhm, da war ich sicher schneller“ (I1 262).

„Das ist schwer zu vergleichen auch, einfach weil ich jetzt in der Schule habe ich nicht viel mehr gemacht, als einfach in die Schule zu gehen, gelernt und meinen Eltern geholfen weil die haben ein Gasthaus gehabt und Freizeit halt. In der Schulzeit bist du einfach drinnen da, und jetzt bin ich berufstätig und muss mir meine Zeit genau einteilen“ (I2 266-269).

„Also des, ob das jetzt daran liegt weil du jetzt ständig mit dem auseinandersetzt und immer drin bist, könnte an dem liegen, könnte aber auch an dem liegen dass das Hirn nicht mehr so (---) ich weiß nicht, das kann ich jetzt nicht sagen“ (I2 272-275).

Frau X.:

„Achso na gut, das weiß ich nicht. Auf das hab ich jetzt auch nicht geachtet“ (I2 242).

Frau W.:

„Das kostet halt ein bisschen Zeit, vor allem wenn man sich das aus Büchern zusammensuchen muss, sich das da rausschreibt, da braucht man schon mehr Zeit. Aber es bringt, also mir bringt es am meisten wenn ich Dinge in eigenen Worten zusammenfasse und das hab ich früher halt sicher nicht in dem Ausmaß gemacht also in der Schule, wie jetzt. Vielleicht gerade für die Matura damals!“ (I3 227-231).

Fazit:

Diese Hypothese lässt sich nicht eindeutig beantworten, da nur Frau W. eindeutige Angaben dazu machen konnte; die beiden anderen gaben an, sich nicht erinnern zu können

oder verwiesen darauf, dass sie zu Schulzeiten kaum richtig gelernt haben und deshalb keinen wirklichen Vergleich ziehen zu können.

Die Aussagen von Frau W. lassen darauf schließen, dass ältere Studierende nicht mehr Zeit brauchen, sondern sich mehr Zeit nehmen. Ergänzend dazu muss angemerkt werden, dass sich die drei Interviewpartnerinnen in einem Alter (40, 44, 50) befinden, welches gewöhnlich noch nicht als „Alter“ bezeichnet werden kann. Ob sich diese Hypothese bejahen lässt, wenn man ProbandInnen im Alter zwischen 60 und 90 befragen würde, sei dahingestellt. (Dies wäre ein Ansatz, um die Forschungsarbeit an diesem Gebiet im Folgenden wieder aufzunehmen).

Ältere Studierende bevorzugen Lernmethoden, mit denen sich Wissen langfristig abrufbar machen lässt.

Frau E.:

„Nein, das nicht unbedingt. Naja (--) also ich bin der Typ, der wenn er etwas hört und mitschreiben kann, merk ich es mir leichter. Das heißt, ich hör es und schreib mit. Was ich weniger gut kann, also dann les ich mir das durch und dann merk ich mir das. Wenn ich oft etwas nur so nebenbei höre, und nicht mitschreibe, dann merk ich mir das weniger gut. Und das ist dann vom Interesse abhängig, inwieweit mich das interessiert“ (I2 285-289).

„Also wie gesagt, mir ist es am liebsten, wenn ich das von jemand hör, der wirklich kompetent ist, ich kann das mitschreiben und dann les ich mir das durch. Wenn ich es dann nicht versteh, dann schau ich einfach nach, in Büchern, im Internet oder so. Und so kann ich es dann wieder“ (I2 296-300).

„Ja genau. Grundlegend für mich ist das Verständnis. Ich kann nicht irgendwas lernen, oder wenn ich es nicht versteh, das geht nicht“ (I2 302-303).

„Mit dem Lernstil jetzt nicht nein“ (I2 311).

Frau E. stellt in ihren Aussagen das Verständnis in den Mittelpunkt. Versteht sie das Stoffgebiet, die Lerngegenstände, dann kann Frau E. adäquat lernen. Fehlt dieses Verständnis, wird es erarbeitet. Dieses Erarbeiten von Verständnis wiederum kann man als den in Kapitel 2 beschriebenen zeitlichen Mehraufwand verstehen. Ältere Studierende

scheinen in die Wissensaneignung mehr Zeit zu investieren, als ihre jüngeren KommilitonInnen.

Frau E. beschreibt im Interview auch ihren Lerntypus. Dieser Lerntyp hat sich laut ihren Angaben kaum verändert. Die grundlegenden Dinge, die vorhanden sein müssen, damit Frau E. richtig lernen kann, mussten auch schon zu Schulzeiten vorhanden sein (vgl. Interview 1 im Anhang). Dies gibt Aufschluss darüber, dass sich womöglich in der Art zu Lernen im Alter kaum Veränderungen ergeben – die Art zu Lernen wird zwar optimiert und der Situation angepasst, sie bleibt aber in ihren Grundstrukturen gleich (bei Frau E. waren diese die Faktoren Verständnis und eigenständiges Mitschreiben des Vortrages).

Frau X.:

„Da hab ich das teilweise auch so rein auswendig gelernt, also das hab ich sicher auch mit Kurzzeitgedächtnis gelernt“ (I2 254-255).

„Und andere Sachen, die mich wieder was mich jetzt wieder, was weiß ich, da fällt mir jetzt nur der <Name> ein, also das hat mich total interessiert. Neurobiologie und so, das hab ich zwar auch (--), war dann richtig so reinpauken müssen, also jetzt irgendwelche Sätze oder weiß ich nicht oder auch mit wo man dann auch so Daten angeben muss, aber das hat mich wirklich interessiert und da glaub ich, dass es mehr gefestigt ist. Wenn's ist, da könnte ich jetzt noch eher darauf zurückgreifen. Aber ich glaub eben schon, dass es mit Interesse zusammenhängt und jetzt nicht mit einer Lernstrategie“ (I2 257-263).

„Ich denk mir ich bin halt ganz stark fokussiert auf das Visuelle eben, also das ist aber nicht erst auf der Uni entstanden. Das ist mir auch auf der Pädak schon so gegangen und früher auch“ (I2 288-290).

„(--) Mhm, also so Zusammenfassungen hab ich nie gemacht, das hab ich auch glaub ich auf der Pädak nicht gemacht. Das hab ich, wirklich erst beim Umfang, weil wenn es recht umfangreich ist auf der Uni mit Skripten, da hab ich dann angefangen“ (I2 302-304).

Frau X., als einzige der drei Interviewpartnerinnen gibt offen zu, dass sie auch in älteren Jahren mit Hilfe des Kurzzeitgedächtnisses lernt; sich also Dinge nur für Prüfungen aneignet, und sie anschließend womöglich wieder vergisst. Diese Aussage würde in direktem Gegensatz zur Hypothese aus Kapitel 2 stehen – da Frau X. auch angibt, andere Lernmethoden zu verwenden, die Wissen langfristiger abrufbar machen. Sie stellt genauso wie ihre KommilitonInnen das Interesse am Gegenstand in Beziehung zum Lernerfolg.

Frau W.:

„Ich setzte mich halt hin, ich weiß dass ich brauch, ich fang ungefähr zwei Wochen vorher an und je nachdem, was das für eine Prüfung ist und eine Woche intensiv. Da hab ich meine Papiere und das angestrichen, das wichtigste und da lerne ich. Das brauch ich, ich kann nicht nach Stichwörtern, ich fang nichts an mit einem Text in Stichwörtern, ich brauch Sätze (--) und am besten selber zusammenschreiben, in meinen Worten und ich muss es verstehen können. Ich kann nichts auswendig lernen, große Schwierigkeiten habe ich mit Prüfungen, wo PowerPoint Folien abgefragt werden“ (I3 202-209).

„Ja, es ist schon auch um Verständnis gegangen, also ich kann mich nicht erinnern, dass ich viel auswendig gelernt hab. (3sec). Also es ist auch schon damals um Verständnis gegangen“ (I3 219-220).

„Naja, ich bin sicher strukturierter als früher, viel strukturierter (.) ja, weil ich dann Unterlagen habe, die ich mir dann zusammenschreibe und am besten kann ich es wenn ich es mir selber zusammenschreibe“ (I3 225-227).

Frau W. beschreibt im Unterschied zu den beiden vorangegangenen Interviews ihre eigene Lernstrategie sehr genau. Sie gibt offen an, welche Art zu lernen sie bevorzugt (in eigenen Worten zusammenfassen, um den Lernstoff verstehen zu können) und welche Art für sie eher hinderlich ist (Lernen von Power Point Folien – also von einzelnen Schlagwörtern). Auf die Frage nach der Strukturiertheit gibt sie ähnlich wie die beiden anderen Interviewpartnerinnen an, sich als sehr strukturiert und organisiert zu erleben. Genauso wie Frau X. stellt sie den Gegensatz zu früheren Jahren in den Vordergrund, wenn sie betont, dass sie sich jetzt als viel strukturierter erlebt als noch zu Schulzeiten.

Fazit:

Bevorzugen nun ältere Studierende andere Lernmethoden? Ja, zum Teil schon, laut den Ergebnissen der Interviews. Diese anderen Methoden oder Lernstrategien sind jedoch im Laufe der Zeit aus den Ursprünglichen weiterentwickelt worden. Es handelt sich nicht um komplett neue Strategien.

Fragt man nach dem Kurzzeitgedächtnis, so gibt nur Frau X. an, dass sie hin und wieder mit Hilfe des Kurzzeitgedächtnisses lernt und zwar dann, wenn das Interesse am Stoff fehlt. Die beiden anderen Damen hingegen bestätigen die in Kapitel 2 aufgestellte

Hypothese, dass ältere Studierende nachhaltigere Lernmethoden bevorzugen. Methoden, die es ihnen ermöglichen, das Gelernte auch in einigen Jahren noch abrufen zu können. Diesen Teilaspekt der Hypothese darf als verifiziert betrachten werden.

Die Methoden unterscheiden sich nicht in dem Ausmaß wie vermutet, von denen der jüngeren KommilitonInnen. Es gibt dieselben Lerntypen und -stile, sie werden jedoch unterschiedlich ein- und teilweise anders umgesetzt. Dieser Teil kann deswegen weder veri- noch falsifiziert werden.

Ältere Studierende bevorzugen öffentliche Plätze zum Lernen, da Ruhe und Störungsfreiheit zum Lernen benötigen.

Frau E.:

„Ich hab früher auch, wenn ich mal wirklich gelernt hab, meine Ruhe gebraucht, ich hab das nie gekonnt, so mit Wirbel irgendwo“ (I1 280-281).

„Ja, das war früher ganz schlimm. Das hat sich vielleicht ein bisschen geändert, weil früher hab ich nur in meinem Elternhaus im Wohnzimmer lernen können. Oder auch in meinem Bett, sonst, mittlerweile ist das ziemlich egal“ (I1 324-326).

„Ich glaub dass das eher Gewohnheit ist, also es war Gewohnheit und wenn man probiert so ein bisschen sich zu verändern oder so, weißt du eh“ (I1 328-329).

„Also beim Lernen brauch ich schon Ruhe, also es ist jetzt nicht so der richtige Raum oder so, aber richtig lernen kann ich nicht wenn Lärm ist“ (I1 323-333).

„Nein, das hab ich damals schon gebraucht, das hab ich immer schon gebraucht“ (I1 335).

„Ja meistens wegen Geräuschkulisse, ich mein ich habe mich zwar in Bibliotheken gesetzt und gelesen, kopiert oder etwas rausgeschrieben. Also wenn ich dort gesessen bin und geschrieben hab, wenn man das schon als lernen bezeichnen kann, dann hab ich vielleicht dort auch schon was gelernt?“ (I1 341-344).

„Aber für eine Prüfung hätte ich dort nicht lernen können. Das hätt ich nicht gekonnt“ (I1 346-347).

Frau E. streicht in ihren Antworten das Bedürfnis nach Ruhe heraus – sie kann laut ihren Angaben nicht lernen, wenn der Lärmpegel zu hoch ist. Sie erinnert sich sehr deutlich daran, dass in Schulzeiten ihre Lerngewohnheiten festgefahrener waren als sie es zu

Studienzeiten Jahre danach sind. In späteren Jahren sieht sie sich nicht mehr an eine bestimmte Umgebung gebunden, sondern vor allem die Lautstärke und Besucherfrequenz ist entscheidend.

Bezugnehmend auf Bibliotheken lehnt sie dieses Angebot nicht kategorisch ab, gibt jedoch an, Bibliotheken nicht zum Lernen zu verwenden. Sie nützt die zahlreichen Angebote Literatur und Medien betreffend, würde aber in einer Bibliothek aufgrund der Geräuschkulisse nicht lernen können.

Frau X.:

„Das also, naja, deswegen bin ich auch nie so gern in die Bibliothek zum Lernen gegangen“ (I2 349-350).

„Ja, auch wenn es leise ist“ (I2 361).

„(4sec) Naja, wenn es gar nicht anders geht ((spricht Wörter sehr lang gezogen aus)) aber das hab ich mir dann eher für Gruppenarbeiten oder wenn man sich mit jemanden zusammenreden musste, der irgendwelche Leute in Wien die da jetzt nicht extra rauskommen wollen, also, quasi als Notlösung. Aber eigentlich also (.) nein, das war wirklich nur gezwungener Maßen oder wenn es Bücher halt nicht zum Ausborgen gibt, dass ich mich da reinsetzen musste. Ich hab das eher immer anstrengend gefunden“ (I2 375-380).

„Nein! ÜBERHAUPT NICHT! Ich kann es nur sagen wie ich, also mich zieht es dort nicht hin und früher auch nicht“ (I2 398-399).

„Naja, ich hör grad das Umgekehrte!“ (I2 401).

„Und die hätte aber auch eine ruhige Wohnung, aber sie ist lieber in der Bibliothek und sie erzählt mir immer, dass dort also nur Junge sind. Dass sie das überrascht, dass sie, also gestern hat sie gesagt, also sie geht zurzeit jetzt immer in die Nationalbibliothek und sie hat, also das hat das total frustriert, weil sie mit Abstand die Älteste war und sie hätte sich gewünscht, dass dort noch wer anderer Älterer ist“ (I2 404-408).

„Nein, also mich beklemmt das eher! Aber eher wegen diesen Verboten, also dass man nicht reden darf, dass man leise sein muss und sich halt dann auch nichts zum Essen mitnehmen kann. Aber dann jetzt so was, also ich brauch dass dann dass ich aufstehe und dann auch kurz dazwischen etwas mache. Und wenn ich dann in der Bibliothek war und jemanden getroffen hab dann halt ich das fast nicht aus, also da muss ich dann immer reden. Da haben sich dann andere meistens aufgeregt! ((grinst schelmisch)) Was ich ja eh verstanden hab, ich hab das ja eher als so viele Einschränkungen erlebt“ (I2 419-424).

Frau X. lehnt öffentliche Orte wie Bibliotheken und Seminarräume gänzlich ab. Sie gibt an, Bibliotheken nur im äußersten Notfall aufzusuchen und sogar längere Pausen zwischen Lehrveranstaltungen bevorzugt in Kaffeehäusern zu verbringen, da die Atmosphäre angenehmer sei. Frau X. bringt ein Beispiel einer Bekannten, die sich sehr gerne in Bibliotheken aufhält und gibt an, dass sie der Meinung ist, es sei von der Neigung des jeweiligen Menschen abhängig, wo er bevorzugt lernt. Man könne also keinen direkten Zusammenhang mit dem Alter herstellen. So gibt es laut Frau X. sicherlich auch vielen jüngere Studierende die sich gerne in Bibliotheken aufhalten, obwohl sie zuhause ebenfalls ein ruhiges Plätzchen hätten.

Frau W.:

„Also es muss ruhig sein, weil ich kann zuhause (.), also ich kann nicht lernen wenn mich jemand anredet, das geht gar nicht. Also ich ziehe mich dann oft auch total zurück und (-) und (.) zuhause das Lernen geht, schreiben tu ich lieber da. Da schreib ich im Büro, wenn dann so Arbeiten zum Schreiben sind, das mach ich dann lieber da, weil das geht zuhause kaum“ (I3 234-367).

„Also mich sicher nicht! Ah ich such mir sehr viel im Internet ich kauf mir lieber Bücher und (.) ich borg schon viel aus und nehm sie mit, aber ich kauf auch sehr viele Bücher“ (I3 245-246).

„Aber manche sind halt zu teuer, oder eben vergriffen, da ist es halt nicht möglich. Dann geh ich schon in die Bibliothek und borg es mir aus, also das schon. Aber ich setze mich nicht hin (--) das hab ich noch nie gemacht“ (I3 253-255).

„Ja das kommt immer, (.) also das schau ich dann, wenn ich allein bin also so in der Früh vor der Arbeit oder dann nach der Arbeit. Da ist es dann auch ruhiger, da ist dann das Telefon nicht mehr so störend oder und es geht auch nicht wenn mein Chef da ist“ (I3 266-269).

„[...]Ich mein, ein gewisses Maß an Geräuschen, kann ich ausschalten. Also wenn nebenbei ein Radio oder auch der Fernseher leise läuft, dann setze ich mich weg. Also ich darf keinen Blickkontakt haben, ich setzt mich halt dann so ums Eck. Also wenn dann aber dauernd wer redet, dann ja, (.) man hört mit. Wenn dann wer kommt und ja: Papa dies, und Papa das und immer irgendwas ist, dann wird man schon gestört“ (I3 274-278).

„Ja, ganz sicher! Also ich hab genauso mit lauter Musik gelernt damals, wie es halt heute auch. Ich mein iPod und so was hat es noch nicht gegeben, aber einen Walkman ((lacht))Das hab ich genauso auf gehabt zum Lernen, wo ich halt jetzt meine Tochter anschau und mir denke: Wie kann sie lernen wenn sie die Stöpsel drinnen hat? (--) Aber jetzt, ich hab es ja genauso gemacht“ (I3 285-289).

Fazit:

Diese Hypothese kann im Hinblick auf Ruhe und Störungsfreiheit klar verifiziert werden. Es scheint, dass mit zunehmendem Alter die Geräuschtoleranz sinkt und ein ruhiger und vor allem störungsfreier Arbeitsplatz absolut notwendig ist. Dieser Arbeitsplatz wird auch gesucht, jedoch nicht wie in obiger Hypothese vermutet in Bibliotheken und anderen öffentlichen Plätzen.

Wenn es darum geht, Bibliotheken als Arbeits- und Lernort zu nutzen, dann sprechen alle drei interviewten Personen ein klares Nein aus. Keine dieser drei Damen nutzt eine Bibliothek zu mehr als dem Ausleihen von Literatur. Jegliche weitere Nutzung, sei es für Internetrecherchen, sei es zum Lernen oder Schreiben von Arbeiten wird konsequent abgelehnt. Gründe für diese doch sehr überraschenden Ergebnisse könnten sein:

- Technische Ressourcen (Internet, PC, Kopierer, Scanner) haben in den letzten Jahren Eingang in jedes Arbeitszimmer gefunden. Ältere Studierende müssen nicht mehr an öffentliche Orte pilgern, um das Internet, den Kopierer oder gar den PC benützen zu können. Diese Dinge sind in den meisten Haushalten vorhanden.
- Ältere Studierende leben häufig außerhalb des Studienortes und so würde es einen höheren finanziellen und zeitlichen Aufwand bedeuten, öfter an den Studienort zu fahren, um in Bibliotheken zu lernen.
- Ältere Studierende haben andere finanzielle Möglichkeiten als ihre jüngeren KommilitonInnen. Oft berufstätig oder in Pension bieten sich ihnen andere Möglichkeiten. So werden Bücher eventuell häufiger erworben als in Bibliotheken entlehnt.

Ältere Studierende benötigen den Lernstoff anders aufbereitet.

Für diese Hypothese gab es keine relevanten Aussagen aus den Interviews, was die Vermutung zulässt, dass diese nicht der Wahrheit entspricht. Veränderungen im Lernstil, wie oben bereits ausgiebig diskutiert, haben laut den drei Interviewpartnerinnen nicht das Alter als Grund, sondern die allgemeine Entwicklung und das Mehr an Erfahrung.

Ältere Studierende beginnen ein Studium wohlüberlegter als Jugendliche im Anschluss an die Matura und wechseln die Studienrichtung äußerst selten.

Frau E.:

„Naja, Psychologie wäre vielleicht noch. Pädagogik oder Psychologie das sind die zwei Themenbereiche, die mich interessiert haben“(I1 85-86).

„Durch die Tochter weil ich gesehen hab, was sie dann mit ihren Prüfungen gelernt hat, was sie da liegen hatte, hab ich mir die Inhalte angeschaut und ja (.) hab mich eigentlich sehr damit identifiziert“ (I1 88-90).

Frau X.:

„Also ich wollte grundsätzlich mal irgendein Studium machen. Also ich war gar nicht, also ich hab mir nur gedacht, ich will jetzt was studieren und zuerst hab ich mir gedacht gar nicht jetzt dass ich es abschließen will. Ich wollte einfach mal was studieren, dass ich mal wieder was fürs Gehirn oder ich weiß nicht ((lacht)) geistige Anregung so auf die Art“ (I2 110-114).

Frau W.:

„Also ich war, ich weiß nicht, es war so ein Gedankenprozess von vielleicht 2 bis 3 Monaten. Ich hab gewusst, ich will jetzt unbedingt irgendwas machen, mich weiterbilden. Und ich hab mich dann nach (-) verschiedenen Möglichkeiten für mich gecheckt oder (.) mich informiert. Es gibt ja auch im Rahmen, also da im Ministerium diese Verwaltungsakademie, wo man auch Weiterbildungen machen kann. Das ist aber ah alles nicht sehr ansprechend für mich. Und (.) und jetzt gibt es auch einen Bachelor für Public Management, aber das ist auch und das war damals gerade im Entstehen und ich hab mir gedacht, ich möchte aber jetzt nicht mehr warten bis das (.) dieser Fachhochschul – Lehrgang geschaffen wird vielleicht in einem Jahr und hab ich einfach erkundigt und mir ein paar Studienrichtungen angeschaut. Bildungswissenschaften waren natürlich auch dabei, aber ich habe mich dann doch für Soziologie entschieden“ (I3 9-19).

„Ich habe mich ein bisschen informiert und es hat mich total angesprochen und dann hab ich, im Jänner hab ich mich entschieden“ (I3 21-22).

Fazit:

Diese Hypothese kann ebenfalls aus Mangel an Repräsentativität dieser qualitativen Studie nicht eindeutig beantwortet werden. Frau E. und Frau W. gaben an, in der Wahl des Studiums sehr eindeutig gewesen zu sein. Sie durchliefen einen Gedankenprozess, an dessen Ende sie beschlossen, das jeweilige Studium zu beginnen. Frau X. hingegen stellt das Gegenteil dieser beiden anderen Interviews dar: sie wollte ein Studium beginnen und gibt selbst an, „irgendeines“ machen zu wollen. Hier ging es vorrangig um den Bildungsgedanken an sich. Dieser Bildungsgedanke tritt bei den beiden anderen Interviews in den Hintergrund, da werden Gründe genannt wie der Erwerb eines akademischen Titels oder das große Interesse am spezifischen Studiengegenstand (siehe Kurzfragebögen).

Der zweite Teil der Hypothese, bezüglich des weniger häufigen Wechsels, konnte zu hundert Prozent bestätigt werden. Aus allen drei Kurzfragebögen geht hervor, dass die Studien ohne Unterbrechung absolviert wurden, auch wenn dies nicht von Anfang an geplant war (vgl. Interview 2).

7.2. Interviewergebnisse und Theorie – ein Vergleich

Interessant gestaltete sich die Auswertung der Interviews vor allem in Hinblick auf die Reaktionen der Familie, aber auch der Umwelt der interviewten Personen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse zusammengefasst werden.

Gesellschaftliche Reaktionen

Wie schon im Kapitel zum Lernen in der Erwachsenenbildung (siehe Kapitel 4.3.) umrissen, stellen die gesellschaftlichen Stereotype auch im 21. Jahrhundert noch ein beinahe unüberwindbares Hindernis dar. Urie Bronfenbrenners Modell dient dabei als Grundlage.

Zu diesem heiklen Thema wurden die Interviewpartnerinnen ebenfalls befragt; die Ergebnisse aus den Interviews sollen an dieser Stelle kurz angeführt werden:

Reaktionen der Familie:

„Und meine Familie eigentlich (--) ja, die haben es eher positiv gesehen oder vielleicht bin ich auch so, wenn ich was will, dann mach ich das auch ((lacht)). Einfach weil das die Zeit für mich war“ (I1 98-100).

„Also ich kann naja, also meine Eltern, die verstehen das nicht. Also ich komm aus einer so genannten, so einer bildungsfernen Familie, also da hat niemand auch Matura gemacht oder so, also die verstehen das halt nicht. Also wenn ich sagen würde, ich mach irgendwo ein Seminar, haben selber nie ein Seminar gemacht, dann haben es sie sich glaube ich nicht vorstellen können“ (I2 127-131).

„Und sonst das Umfeld war eher Freundeskreis gemischt, weil ich hab das Gefühl gehabt, es ist welchen auf den Nerv gegangen!“ (I2 133-134)

„[...] ja, bei meiner Tochter ist es jetzt ein bisschen blöd, weil die jetzt auch studiert. Und da hab ich manchmal so das Gefühl, dass es ihr manchmal lieber wäre, wenn ich das nicht tun würde. Also da hab ich manchmal so das Gefühl, dass wir da nicht so in ein Konkurrenz – Dings kommen, so die Mutter macht jetzt was oder stiehlt ihr die Show. Also ich hab mir da gedacht, ich würd gern fertig werden, bevor sie fertig ist, damit wir da nicht irgendwie ((lacht))“ (I2 153-161).

„Also bei meinem Mann, der unterstützt mich, die Kinder haben es auch super gefunden, vor allem die ältere Tochter. Und bei meiner Mutter war immer die Angst, ich mein jetzt, sie ist total stolz auf mich, aber bei meiner Mutter ist immer die Angst, dass ich mich übernehme, dass ich zu viel mach, nicht!“ (I3 78-81).

Reaktionen des näheren Umfeldes:

„Phu, ja, unterschiedlich ((lacht)) manche haben gesagt, ob man sich mit dem Alter so was noch antun sollte, die anderen ja die haben gesagt, sie bewundern was ich da noch, wozu ich mich da noch aufraffen kann“(I1 96-98).

„Das ist ebenfalls unterschiedlich nicht, in der Arbeit bei den Kolleginnen, da merk ich oft schon, dass du da bist du schon irgendwie schon ein bisschen ein Außenseiter bist, manche können damit nicht umgehen (.)“(I1 120-122)

„Aber ich hab schon die Erfahrung gemacht, dass man das spürt, dass gesagt wird, was brauchst du jetzt studieren? Nicht innerhalb meiner Familie so aber im Bekanntenkreis so“(I1 158-160).

„Es war so dass ich jetzt so dass ich jetzt mehr will, also eher so die Freundinnen, die jetzt auch kein Studium haben, die interessiert das auch bis jetzt eigentlich nicht, also da hab ich eher das Gefühl, es macht sie aggressiv oder sie finden es einfach unnötig, so das Gefühl na, es bringt einem ja nichts“ (I2 136-139).

„Ja also ich hab schon ein bisschen das Gefühl, dass ein bisschen (---) ja, der Neid ist das jetzt, dass ich jetzt was machen, was sie selber nicht machen!“ (I2 141-142).

„Also ich hab es zuerst meinen Chef, und der unterstützt mich, er unterstützt mich nicht nur (.), er fördert mich auch total, sonst ging es auch nicht [...]“ (I3 87-88)

„Und sonst hab ich es eigentlich niemandem erzählt. Außer einer ehemaligen Arbeitskollegin, mit der ich befreundet bin“ (I3 93-94).

„Ah, warum? Ja, weil ah es ist halt da auch so (--) dass viele Karriere machen wollen und dann gibt's Neid. Ich denk mir, ich will es erst mal fertig haben und dann kann ich sagen: Ok, ich hab das jetzt gemacht und hab das jetzt und aus, da fragt dann keiner mehr! Und dann war auch ein bisschen die Angst dabei ah was ist denn (.) wenn du es doch nicht schaffst, oder wieder aufgibst? Und dann zu sagen, nein, das ist mir doch zu viel geworden, das wollte ich dann auch nicht. Also hab ich es ah am Anfang wenig, und mit der Zeit dann schon mehr erzählt“ (I3 96-102).

Einschätzungen zur Gesellschaft allgemein:

„Aber andere wieder waren total nett und (--) und ja, und allgemein von der Gesellschaft glaub ich wird's vielleicht eher als nicht normal gesehen, das hätte ich schon gesagt. Nämlich eher außerhalb der Uni wird's als nicht normal angesehen“ (I1 140-142).

„Dieses Bewusstsein, die Frau hat zuhause zu bleiben oder vielleicht noch arbeiten gehen oder (---). Ja, jetzt gerade ein Studium zu machen, wenn man älter ist dann, ja, grad bei uns am Land, nicht? ((lacht))“ (I1 151-153).

„Also da kann ich nur sagen, was ich selber zu hören bekommen habe, von Kolleginnen oder so. Naja, dass das asozial ist, hab ich gehört, weil da nimmt man eben den Jungen die Studienplätze weg und das ist halt gemein, weil halt eh schon so wenig Platz ist bei Seminaren oder so und wenn ich da jetzt quasi nicht den Platz hätte, dann hätte den jetzt wer jüngerer, quasi weil ich ja schon eine Ausbildung habe. So quasi es sollen zuerst die eine Ausbildung machen, die noch keine haben und dann, nur wenn noch Platz ist, dann quasi dürfen die Älteren auch“ (I2 167-173).

„Aber das dann halt rechtfertigen, naja also mit dem Alter gibt man sich dann ja zufrieden wenn man schon eine Ausbildung hat“ (I2 185-186).

„(---) Also ich, wie schätz ich die ein? (--) Es ist halt immer so zweischneidig, viele glauben man muss das unbedingt, oder es ist eine Erstausbildung, die steht nur Jungen zu und warum sollen sich dann Ältere weiterbilden? Kostenlos mehr oder weniger, weil die Studiengebühren sind ja dann gefallen in meiner Zeit, also ich habe einen Teil bezahlt, einen Teil nicht. Und, und (.) aber ich glaub aber dass in der Gesellschaft schon das Bewusstsein da ist, dass man sich weiterbilden muss eigentlich, auch wenn man es nur aus Interesse tut. Wenn man, (.) wenn man sich einfach bilden will, oder etwas tun will. Und dass das nicht (.) mit (.) mit (--) mit dem Abschluss einer Ausbildung mit was weiß ich, (.) mit 25 dann endet. Das ist glaube ich auch in der Gesellschaft klar. Und (-) und die älteren Studierenden machen jetzt nicht so einen großen Anteil aus“ (I3 121-130).

Wie oben nachzulesen ist, fallen die Reaktionen in der Familie durchwegs positiv aus. Ältere Studierende werden unterstützt und finden im Kreis der Familie Rückhalt und Anerkennung der erbrachten Leistungen. Konflikte birgt eventuell die Situation, wenn die Kinder älterer Studierender ebenfalls zu studieren beginnen. Bei 50% der erwähnten Fälle kommt es zu Streit und Konkurrenzdenken, bei den anderen 50% stellt das kein Problem dar. Um mit Bronfenbrenner zu sprechen, funktioniert das Mikrosystem „Familie“ ohne große Probleme und stellt den gewünschten Rückhalt her.

Anders dahingegen die Reaktionen des näheren Umfeldes älterer Studierender. Alle drei interviewten Frauen gaben an, dass die Reaktionen eher negativ waren. Von sehr konservativen Frauenbildern bis hin zur Bezeichnung als „asozial“ kamen die meisten der gängigen Stereotype zu Tage. Wenn man, rein hypothetisch, von dieser (nicht repräsentativen) Studie auf die Population der älteren Studierenden schließt, dann erkennt man, wie sehr dieser Druck von außen wirkt. Wiederum mit Urie Bronfenbrenner gesprochen, erkennt man schon auf der Meso – Ebene, inwieweit ältere Studierende durch die vorherrschenden Stereotype behindert werden. Schon hier sollte der Ansatz erfolgen, wenn man den gängigen Vorurteilen entgegen wirken möchte.

Beinahe noch wichtiger ist der Ansatz an der Makro – Ebene: der Gesellschaft an sich. Es wird keine Verbesserungen im Bereich der Weiter- oder Ausbildung geben, wenn diese Ebene nicht mit einbezogen wird. Wie schon Anita Brünner postulierte, muss das Thema „Alter“ erst sein Stigma verlieren, um dieses Thema erfolgreich behandeln zu können.

Auch die drei Befragten gaben an, dass sie beinahe ausschließlich negative Erfahrungen mit dem näheren Umfeld, aber vor allem auch der Gesellschaft gemacht haben. Deshalb verwundert es auch nicht, dass ihre Antworten auf die Frage, wie sie denn die Meinung der Gesellschaft einschätzen würden, derart negativ ausgefallen sind.

Unterstützungsangebote für ältere Studierende:

Als äußerst aufschlussreich erwies sich auch die Frage nach der Bekanntheit von diversen Hilfsangeboten für ältere Studierende (zum Beispiel die ÖH – SeniorInnen Beratung oder diverse Foren im Internet). Jede der drei Interviewpartnerinnen gab an, noch nie von derartigen Einrichtungen gehört zu haben.

Die Reaktionen darauf vielen durchaus überrascht und eher negativ aus:

„Mhm, nein, hab ich eigentlich gar nicht“ (I1 551).

„Und ich hab schon, also was ich gewusst hab, dass es solche Gruppen gibt, beim Diplomarbeit schreiben, also dass da, aber ich hab nicht gewusst dass es da was für ältere Studierende gibt, das ist an mir vorüber gegangen! Ich glaub aber auch nicht, dass ich das so genutzt hätte“ (I2 462-465).

„Nein! ((schüttelt energisch den Kopf))“ (I3 325).

„Also ich wüsste nicht, was ich dort für spezielle Informationen bekommen könnte“ (I3 335).

Diese Reaktionen auf die Fragen nach dem Bekanntheitsgrad diverser Einrichtungen und Hilfsangebote für ältere Studierende lässt zwei Schlüsse zu:

- 1) Diese Angebote kursieren nur in engen Kreisen, sie existieren noch nicht so lange, dass sich die Kunde von Hilfsangeboten zu allen älteren Studierenden verbreitet hat. Abhilfe könnte mehr Werbung und direkter Zugang auf ältere Studierende bringen.
- 2) Ältere Studierende, die noch nicht das Prädikat „SeniorIn“ auf sich beziehen, meiden diese Art der Beratung. Sie fühlen sich nicht alt, würden aber vielleicht Unterstützung akzeptieren, welche sich an ältere StudentInnen allgemein richtet und nicht explizit an SeniorInnen.

Lebensalter Paul Baltes (Baltes 2005, [www.](http://www.baltes.de))

Dadurch, dass die Interviewpartnerinnen sich in einem Lebensabschnitt befinden, die laut die sich selbst noch nicht dem Dritten Lebensalter zuordnen (Erwerbstätig, zwischen 40 und 50, weit von der Pensionierung entfernt), kann dieser Punkt nicht ausreichend bearbeitet werden.

Es wäre sehr interessant geworden, die von Paul Baltes aufgestellten Einteilungen mit StudentInnen im Dritten, aber vorzugsweise im Vierten Lebensalter zu diskutieren. Sehen diese Studierenden den Abbau der geistigen Fähigkeiten ähnlich wie Baltes? Haben sie

gegenteilige Erfahrungen machen können oder empfinden sie diesen Artikel als gar als völlig aus der Luft gegriffen?

Es wurde versucht InterviewpartnerInnen ausfindig zu machen, die diesem Schema entsprechen würden, da aber keinerlei Rückmeldungen erfolgten, kann diese Frage nicht zur Zufriedenheit beantwortet werden.

Hier wäre wiederum ein Ansatz, der mit einer weiterführenden Studie erforscht werden könnte.

7.3. Selbstkritischer Rückblick und Ausblick

Wichtigster Punkt im selbstkritischen Rückblick ist die Beantwortung der Forschungsfrage. Konnte die in Kapitel 1 gestellte Forschungsfrage zu Genüge beantwortet werden?

Welche Unterschiede zeigen sich bei den Formen des Lernens, wenn man schulisches Lernen mit Lernen von StudentInnen über 40 vergleicht und wie äußern sich diese?

Abschließend kann ein „Ja“ durchaus dahinter gesetzt werden, jedoch nicht in dem Sinne, dass die Forschungsfrage als restlos beantwortet angesehen werden kann.

Nach eingehender Beschäftigung mit beiden Arten des Lernens zeigt sich, dass es durchaus Unterschiede gibt, diese Unterschiede aber nicht im angenommen Ausmaß anzutreffen sind.

Unterschiede zeigen sich vor allem in der Einbringung von Erfahrungen, der Aufbereitung des Lernstoffes und im Lernstil. Diese Unterschiede stellten sich als äußerst vage und kaum beschrieben heraus. Konkrete Literatur, die diese Thematik beschreibt, konnte nicht im gewünschten Umfang gefunden werden.

Die im direkten Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehenden Subfragen (vgl. Kapitel 1.1.) konnten beantwortet werden. Deren Beantwortung findet sich vor allem im Kapitel 7, wenn es darum ging, die geführten Interviews auszuwerten. Da in den

Interviews die Möglichkeit bestand, diese Fragen direkt weiterzugeben, gestaltete sich deren Beantwortung weniger schwierig als die der eigentlichen Forschungsfrage.

Zu einem kritischen Rückblick bezogen auf das Thema kann gesagt werden, dass es noch eine Vielzahl an Punkten, die zu diesem Thema gehören, geben würde, auf deren Bearbeitung aber aus Platzgründen verzichtet werden musste. Das Thema der Erwachsenenbildung ist ein derart breitgefächertes, dass es schwer fällt, sich auf genau die Art von Literatur zu konzentrieren, die für die Bearbeitung der Forschungsfrage relevant ist.

Bezogen auf die Methode fällt es einfach, rückblickend zu sagen, dass sie sich als für dieses konkrete Thema als nicht unbedingt geeignet herausgestellt hat. Es wäre vermutlich zielführender gewesen, eine quantitative Befragung mittels Fragebogen durchzuführen.

Während es laut Forschungsplan vorgesehen gewesen wäre, mindestens fünf ältere StudentInnen zu interviewen, scheiterte dieses Vorhaben einzig daran, dass sich keine StudentInnen zur Verfügung stellten. Die drei Interviews, die schlussendlich zustande gekommen sind, sind in keinsten Weise als repräsentativ anzusehen. Es handelt sich dabei ausschließlich um Frauen, Frauen zwischen 40 und 50 Jahren, zweidrittel davon ledig. Geplant war, StudentInnen im Alter zwischen 40 und 70 Jahren, beiderlei Geschlechts und aus verschiedenen Gesellschaftsschichten zu interviewen. So sollte zwar keine repräsentative Studie entstehen, aber doch ein möglichst realistisches Bild gezeichnet werden können. Da sich trotz mehrfacher Versuche und langer Suche keine männlichen Interviewpartner fanden, keine Senioren – StudentInnen zur Verfügung stellen und die drei interviewten Personen von der gesellschaftlichen Position durchaus vergleichbar sind, wurde beschlossen, die Arbeit trotzdem fortzusetzen, den Misserfolg jedoch zu dokumentieren.

Interessant wäre, wenn es aufbauend auf die Ergebnisse dieser Arbeit, eine quantitative Studie geben würde, die erforscht, welche Gründe ältere Studierende dazu veranlasst, sich nicht in die Öffentlichkeit zu begeben. Eine quantitative Studie wird aus dem Grund vorgeschlagen, da mit dieser Art der empirischen Forschung die Anonymität besser

gewahrt bleibt und sich Studierende nicht persönlich mit dem/der ForscherIn treffen müssen, da Fragebögen auch per Postweg verschickt, daheim beantwortet und retourniert werden können. Die Erfahrungen der letzten Monate führen zu der Annahme, dass mit dieser Art der Forschung eine höhere Beteiligung an Probanden gewährleistet werden kann.

QUELLENVERZEICHNIS

8.1. Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf/ Benikowski, Bernd/ Griese, Christiane/ Lost, Christine (Hrsg.): Lernen lebenslang- Ansichten und Einsichten. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag 2008

Bauer, Roland/ Maurach, Jutta: Die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler annehmen, bei Lernangeboten berücksichtigen und beim individuellen Lernen zulassen. In: Bauer, Roland (Hrsg.): Schule als Lern- und Lebensort gestalten. Berlin: Cornelsen Verlag 2001. S. 26-48

Bauer, Roland: Lernen und Denken. In: Bauer, Roland (Hrsg.): Schule als Lern- und Lebensort gestalten. Berlin: Cornelsen Verlag 2001. S. 83-96

Böhme, Günther: Verständigung über das Alter oder Bildung und kein Ende. Eine gerontologische Studie. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag 1992

Boenicke, Rosemarie / Gerstner, Hans-Peter / Tschira, Antje (Hrsg.): Lernen und Leistung . Vom Sinn und Unsinn heutiger Schulsysteme . Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2004

Brügelmann, Hans (Hrsg.): Kinder lernen anders. Vor der Schule - in der Schule. Lengwil am Bodensee: Libelle-Verlag 1998

Brünner, Anita: Leitprinzipien und didaktische Handlungsansätze in der Erwachsenenbildung. Lernen im Alter. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, Wien 2011. S. 09.1 – 09.11

Christof, Eveline: Das pädagogisch reflexive Interview. ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Dissertation Universität Wien 2008

Faulstich, Peter/ Bayer, Mechthild (Hrsg.): Lernalter. Weiterbildung statt Altersarmut. Hamburg: VSA Verlag 2007

Franz, Julia: Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. (Rezension) In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, Wien 2011. S. 17.1 – 17.5

Göhlich, Michael/ Zirfas, Jörg: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer 2007

Gruehn, Sabine: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann 2000

Hoidn, Sabine: Lernkompetenzen an Hochschulen fördern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010

Lamnek, Siegfried: Qualitative Interviews. In: König, Eckard/ Zedler, Peter: Qualitative Forschung. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz 2002

Mann, Iris: Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie. Weinheim/Basel: Beltz 1999

Meyer – Drawe, Käthe: Diskurse des Lernens. München: Fink 2008

Mitgutsch, Konstantin: Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze. Wien: Braumüller 2009

Müller, Diana: Das Phänomen Lernen im Alter. Eine literarische Spurensuche im Dienst der Bildungswissenschaft. Diplomarbeit Universität Wien 2010

Schmidt, Bernhard: Weiterbildung und informelles Lernen älterer Arbeitnehmer. Bildungsverhalten. Bildungsinteressen. Bildungsmotive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009

Scholz, Gerold: Lernen als kommunikative Haltung. Überlegungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Lernbegriff. In: Strobel-Eisele, Gabriele/ Wacker, Albrecht

(Hrsg.): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft (Bd. 31). Bad Heilbronn: Klinkhardt 2009. S. 157-172

Strobel, Claudia/ Schmidt-Hertha, Bernhard/ Gnahs, Dieter: Bildungsbiographische und soziale Bedingungen des Lernens in der Nacherwerbsphase. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, Wien 2011. S. 06.01 – 06.11

Tastel, Stephanie: Das Gehirn: ein Organ, das nicht altert. Senioren studieren: zum Beispiel Volkskunde. Diplomarbeit Universität Wien 1988

Tilg, Andreas: Autismus - Probleme und Strategien der Eltern von autistischen Kindern im partnerschaftlichen Kontext. Eine Bestandsaufnahme in Tirol und Vorarlberg. Diplomarbeit Universität Wien 2008

Wiater, Werner: Theorie der Schule. Donauwörth: Auer 2009

8.2. Weiterführende Literatur:

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur . Rückblick - Stand – Ausblick. Münster: Waxmann Jahr 2002

Albrecht, Friedrich: Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst-) Vergewisserung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006

Cordes, Michael/ Dikau, Joachim/ Schäfer, Erich (Hrsg.): Hochschule als Raum lebensumspannender Bildung. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Festschrift für Ernst Prokop. Regensburg: AUE e.V. 2002

Egger, Rudolf/ Mikula, Regina/ Haring, Sol/ Felbinger, Andrea/ Pilch-Ortega, Andrea (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften 2008

Eliskases, Karin/ Moser, Hedwig/ Schönauer, Hedwig (Hrsg.) : Bildungspuzzle. Reflexionen zur Weiterbildung. Wien/ Innsbruck: Studienverlag 1999

Glaser, Barney/ Strauss, Anselm: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research (1967), deutsch als: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber 1998

Korte, Martin: Wie Kinder heute lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß ; das Handbuch für den Schulerfolg. München: Dt. Verl.-Anst. 2009

Mitgutsch, Konstantin: Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive Stuttgart: Klett-Cotta 2008

Ricken, Norbert/ Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe. München: Fink 2009

Widany, Sarah : Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien. Wiesbaden:, Verlag für Sozialwissenschaften 2009

Wolter, Andrä / Gisela Wiesner/ Claudia Koepernik (Hrsg.) : Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim: Juventa 2010

8.3. Online Quellen:

Arbeitsgruppe Weiter Bildung im Alter (2007): Weiterbildung im Alter. Positionen und Perspektiven. URL: http://www.uni-graz.at/weiter_bildung_im_alter.positionen_und_perspektiven.pdf [Stand: 28.11. 2011]

Baltes, Paul B. (2005): Oma muss ran. URL: <http://www.zeit.de/2005/21/M-Altern> [Stand: 19.11. 2011]

Bridel, Claude (o.J.): Seniorenuniversität. URL: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=553> [Stand: 26.12.2011]

Deutsche Welle (2012): Alterndes Gehirn - wie sich unsere geistige Fähigkeiten verändern. URL: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,4262178,00.html> [Stand: 5.1. 2012]

Grünkorn, Diana/ Pfriem, Peter (o.J.): Unterrichtsprinzipien / Didaktische Prinzipien / Unterrichtsgrundsätze. Definitionen - Übersicht - Darstellung von Zusammenhängen und Beziehungen. URL: www.arbeitslehre.uni-wuerzburg.de/.../Unterrichtsprinzipien_01.doc [Stand: 26.12.2011]

Harpková, Nadezda (2007): EFOSEC Fragebogen für Studenten. Zusammenfassung der Resultate. URL: www.efos-europa.eu/efosec-d/downloads/questionsanalysed.pdf [Stand: 21.10. 2011]

Hunziker, Daniel (2008): Dürfen die das? URL: www.zs-online.ch/zuericher-studierendenzeitung/artikel/archive [Stand: 20.10. 2011]

KEBÖ (2009): Ziele und Aufgaben der KEBÖ. URL: http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/keboe.php#ziele [Stand 16. 11 2011]

Lee, Ok Bun (2011): Erwachsenenbildung: Lebenslanges Lernen und dessen Bedeutung für die Entwicklung moderner Gesellschaften. URL: http://kaad.de/fileadmin/kaad/pdf/Vortrag_Lee.pdf [Stand 25.12 . 2011]

Meynen, Daniel (2010): Zur künftigen Entwicklung von Seniorenuniversitäten. Einige Präzisierungen. URL: www.Efos-europa.eu/fileadmin/efos/downloads/meynenpaper2010.pdf [Stand 26.12. 2011]

ÖH-Referat für ältere Studierende (2008): Wir SeniorInnen-Studierende. URL: www.univie.ac.at/diversity/univ_aeltersestudis.html [Stand: 20. 10. 2011]

Saup, Winfried (2011): Studienführer für Senioren. URL: www.bmbf.de/studienfuhrer_fuer_senioren [Stand: 21.10 2011]

Statistik Austria (2011): Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Lebenslanges Lernen. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/erwachsenenbildung_weiterbildung_lebenslanges_lernen/ [Stand: 11.8. 2011]

Universität Wien – Institut für Bildungswissenschaft (2011) URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/> [Stand: 19.11. 2011]

Zupanich, Gerti (2006): ÄLTER:WEITER:BILDEN. Die EFOS-Tagung an der Universität Wien. URL: www.univie.ac.at/diversity/aelter_weiter_bilden.html [Stand: 20.10. 2011]

8.4. Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Carrolls Modell schulischen Lernens (Gruehn 2000, S. 6)	32
Abbildung 2: Blooms Modell schulischen Lernens (Gruehn 2000, S. 8)	33
Abbildung 3 Beltz Transkriptionsregeln	108

9. ANHANG

Transkriptionsregeln

(.)	ganz kurze Pause, Absetzen
(--)	mittlere Pause (bis ca. 0,5 Sek.)
(---)	lange Pause (bis ca. 1 Sek.)
(30s)	besonders lange Pause (ab ca. 1 Sek.) mit Angabe der ungefähren Dauer in Sekunden
BEISPIEL	Betonung
A: Text Text [Textüberschneidung. B: Textüberschneidung] Text Text.	Kennzeichnung von besonders deutlichen Überschneidungen bei gleichzeitigem Sprechen
()	unverständlich, Länge in Abhängigkeit von Dauer der unverständlichen Passage
(Beispiel)	vermuteter Wortlaut
(Beispiel/Brettspiel)	alternative Möglichkeiten bei Unsicherheit über genauen Wortlaut
((lacht))	nonverbales Verhalten
[Telefon klingelt]	vom Interview unabhängige Ereignisse
Mhm	Bejahung
Mhmh	Ablehnung
Hm	Füllwort, Zustimmung
Ähm, äh etc.	Verzögerungssignal
<Name>	Anonymisierung

© Lammek: Qualitative Sozialforschung, Weinheim, Beltz 2010

Abbildung 3 Beltz Transkriptionsregeln

9.1. Transkripte der Interviews

Interview 1

Datum: 02. 01. 2012

Dauer des Interviews: 51,33 min

Ort: 7400 Oberwart (BGLD.)

Name (anonymisiert): Frau E.
Geschlecht: weiblich
Alter: 50
Familienstand: ledig, in Partnerschaft
Kinder (Anzahl): 1 erwachsene Tochter
Höchster erreichter Schul- bzw. Berufsabschluss: Bachelor in Bildungswissenschaft seit 2011
Studienrichtung(en): Pädagogik (Bildungswissenschaft); 1985 ein Jahr PPP
Studienbeginn (Unterbrechung?): WS 2006 – keine Unterbrechung
Studienabschnitt/Semester: seit 2011 abgeschlossen
Berufliche Tätigkeit neben dem Studium: <Name> Betreuerin
Motivation, ein Studium in späteren Jahren zu beginnen: Interesse an der Pädagogik, Wunsch zu studieren

Zeitspanne (in Jahren) zwischen Ausbildung, Berufsleben und Studium: 27

Interviewerin: Liebe <Name> vielen vielen Dank, dass ich heute zu dir kommen durfte und dich zu meinem Diplomarbeitsthema interviewen darf!

Interviewte Person: ((lacht)) Ja bitte! Gerne, so sehen wir uns mal wieder nach langer Zeit!

5 **Ok, dann starten wir mal!**

Gut!

Interviewerin: Wie alt warst du, als du dich entschieden hast, ein Studium zu beginnen? Also wo du dir wirklich klar geworden bist, du möchtest Studieren und jetzt machst du das auch!

10 Interviewte Person: (10sec) Naja, das war denn eigentlich 2006, das war im Wintersemester 2006 und da war ich (--) 45.

45, ok. Und wie alt sind Sie jetzt ist dann 50?

Ja genau.

15 **(.)Welche Arten von Vorbildung hast du vorher genossen? Hast du einen hohen Schulabschluss, irgendwelche beruflichen Vorbildungen und so weiter?**

Also ich hab die Matura 1971 gemacht, dann in Wien in einer Versicherungsanstalt gearbeitet, da hab ich natürlich Einschulungen gehabt, für meine berufliche Tätigkeit.

Also vor dem Arbeiten?

Nein, das war alles berufsbegleitend.

20 **Aha!**

Das war alles berufsbegleitend, also eine Einschulung, damit du überhaupt die Tätigkeit als Pensionssachbearbeiter ausführen kannst. Das war eine theoretische Einschulung, dann ein bisschen Praxis, dann wieder theoretische und dann warst im Berufsleben. Während der Zeit bei dieser Firma hab ich dann noch zwei Prüfungen gemacht,
25 allgemeine und besondere Verwaltungsprüfungen, die dich dazu befähigt haben, dass du innerhalb der Versicherungsanstalt befähigt warst, einen höheren Posten zu bekommen. Das hätte man sonst gar nicht machen können.

Das war eine von deiner Arbeitsstätte angebotene Weiterbildung, dass du aufsteigen konntest?

30 Ja genau. Da war es eigentlich egal, ob du Matura hast, ob du studiert hast oder nicht. Damit du überhaupt einen höheren Posten dort bekommen konntest, hast du diese zwei Prüfungen machen müssen.

Aha, ok.

35 Und dann bin ich nach 10 Jahren von dieser Versicherungsanstalt weg, weil ich ins
Burgenland zurückgekehrt bin, weil meine Tochter nicht draußen bleiben wollte. Und
da hab ich dann (--) da war ich dann arbeitslos, dann hab ich Kursmaßnahmen übers
BFI gehabt. Das nannte sich Praxisbüro, weil ich nur die AHS Matura gehabt hab.
Dabei hab ich dort in einem Praxisbüro gelernt über Bürotätigkeit, also Buchführung,
Lohnverrechnung, Sekretariatfakturierungsagenden und so. Also (--) das hat dann 10
40 Monate gedauert und dann bin ich eh schon bei <Name> gelandet.

Oh!

<Name> bin ich jetzt mittlerweile seit beinahe 20 Jahren und da hab ich dann nebenbei
so eine Art Dienstprüfung machen müssen(---) ((holt tief und lang Luft)) das waren
aber eigentlich (.) wie soll ich sagen (.) interne (--) interne Ausbildungen,
45 fachspezifisch und während der Ausübung der Tätigkeit in den letzten 20 Jahren jetzt
da haben wir auch immer wieder so Ausbildungen machen können, die
persönlichkeitsbildend sind. Sei es Umgang mit Stress oder Umgang mit (--) weiß ich
jetzt nicht ((lacht)).

Also jede Menge Weiterbildungen?

50 Jede Menge Weiterbildungen.

Die dann von der Arbeitsstätte gefördert werden?

Die alle von der Arbeitsstätte gefördert werden. Da haben wir es sehr gut getroffen, weil
wir solche Dinge kostenlos kriegen.

**Wow, super. Super! Ok, also dein höchster Abgeschlossener Studienabschluss ist
55 jetzt der Bachelor. Davor war es die Matura, oder?**

Da war die AHS Matura ja.

**Ok. Und, hast du in jüngeren Jahren ein Studium schon in Erwägung gezogen? Du
hast PPP ja vorher studiert.**

60 Das hab ich aber auch nicht gleich nach der Matura, nach der Matura wollt ich
eigentlich nicht studieren. Erstens wollt ich nicht finanziell von meinen Eltern abhängig
sein, das einmal und (---) ja, nach der Schule wollte ich nicht wieder lernen ((grinst)).

Also einfach mal für ein paar Jahre ins Arbeitsleben eintauchen?

Ja genau.

Und dann? Wieso beginnst du dann in deiner Karenz PPP zu studieren?

65 Eigentlich (7sec) ich glaub, dass bei mir einfach immer so der Wunsch nach
Weiterbildung da war. Oder der Wunsch mich irgendwie weiterzubilden.

Mhm.

70 Während des Karenzurlaubes dann, mhm, ja, hab ich mir dann gedacht, ich kann auch
was Sinnvolles für mich tun ((lacht)) und bin nebenbei auf die Uni gegangen. Die Uni
hat mir irrsinnigen Spaß gemacht. Ich hab mich immer, also ich hab mich sehr wohl
gefühl auf der Uni.

Die Uni war quasi etwas, dass du für dich selbst gemacht hast. Etwas für das seelische Wohl?

Ganz genau ja.

75 **Ok! Und dann hast du dir in späteren Jahren, also mit 45 überlegt, dass du Pädagogik studieren möchtest?**

Ja, und da bin ich aber eigentlich erst draufgekommen, durch meine Tochter.

Ah, ja. Ich wollte grade nach den Gründen fragen.

80 Ja, das und irgendwie waren Kinder für mich immer etwas Besonderes. Zuschauen wie ein Kind sich entwickelt und was da alles eine Rolle spielt und wie da alles, das war für mich immer faszinierend.

Also deswegen Pädagogik.

Ja

War für dich von Anfang an klar, dass du Pädagogik studieren willst?

85 Naja, Psychologie wäre vielleicht noch. Pädagogik oder Psychologie das sind die zwei Themenbereiche, die mich interessiert haben.

Und warum hast du dich dann so entschieden?

90 Durch die Tochter, weil ich gesehen hab, was sie dann mit ihren Prüfungen gelernt hat, was sie da liegen hatte, hab ich mir die Inhalte angeschaut und ja (.) hab mich eigentlich sehr damit identifiziert.

Deine Tochter hat mit 18 Jahren zu studieren begonnen? Habt ihr gleichzeitig angefangen?

Nein, ich hab später ((lacht)). Die Tochter 2002.

95 **Und natürlich wenn die Tochter studiert ist das ja normal. Wie hat deine Familie, oder auch die Umwelt reagiert wie du plötzlich gesagt hast, so jetzt beginne ich trotzdem ich schon im Arbeitsleben stehe nochmal mit einem Studium?**

100 Ja, unterschiedlich ((lacht)) manche haben gesagt, ob man sich mit dem Alter so was noch antun sollte, die anderen ja, die haben gesagt, sie bewundern was ich da noch, wozu ich mich da noch aufrufen kann. Und meine Familie eigentlich (--) ja, die haben es eher positiv gesehen oder vielleicht bin ich auch so, wenn ich was will, dann mach ich das auch ((lacht)). Einfach weil das die Zeit für mich war

Und da hat es keine Streitpunkte gegeben, zum Beispiel dass du dann weniger Zeit hast oder dich auch um deinen Partner weniger kümmern kannst?

Nein, garnichts.

105 **Hast du Unterstützung durch deinen Partner gehabt?**

Ja schon. Ja, auch die Tochter hat mich immer unterstützt.

Hat sie nie ein Problem damit gehabt, dass die Mama jetzt plötzlich dasselbe studiert?

110 Nein überhaupt nicht. Aber ich muss schon sagen, wie ich damals im allerersten Proseminar gegessen bin, das waren da fast nur 18jährige. Es waren vielleicht drei oder vier die ein bisschen älter waren, sonst nur 18jährige und ich doch 45. Es war schon komisch (10sec).

Hat sich das dann gelegt?

115 Irgendwie, ja, mit der Zeit war es dann normal. Mit der Zeit war es normal und das schönste war wie <Name> gesagt hat, da ist eine, die ist ja URALT. Sag ich, <Name> ich bin auch alt. DU nicht, hat die dann drauf gesagt. Das war irgendwie für mich so, das war irgendwie schön! ((lacht))

120 **((lacht)) Das kann ich verstehen, stimmt. Und jetzt nachdem du dein Studium abgeschlossen hast, wie reagiert die Umwelt da drauf? Gibt's immer noch Kritikstimmen, oder sind die alle verstummt? Durch den Erfolg mein ich.**

((--)) Das ist ebenfalls unterschiedlich, in der Arbeit bei den Kolleginnen, da merk ich oft schon, dass du da bist du schon irgendwie schon ein bisschen ein Außenseiter bist, manche können damit nicht umgehen!

Also ein Konkurrenzdenken?

125 Ja ein bisschen Konkurrenz vielleicht. Und andere natürlich, die haben mir herzlich gratuliert und sich für mich gefreut.

Und in der Familie?

Ah das war nett eigentlich, die haben mich gelobt und haben sich mit mir gefreut. Da hat es eigentlich nichts gegeben.

130 **Und generell gesehen, wie schätzt du die Meinung der Gesellschaft gegenüber älteren Studierenden ein? Wie hast du das auf der Uni erlebt, Proseminare und dergleichen, oder überhaupt so (--)) auf die Gesellschaft bezogen?**

135 Also ich, allgemein von den Studentinnen her gut, da hab ich, so wie dich, so liebe Menschen kennengelernt, also dass ich, (---) dass ich das für mich dann auch positiv empfunden habe. Von den Professoren, also ich kann jetzt nur so ein bisschen einteilen von den Professoren, ja (---) ist es sehr unterschiedlich gewesen, also ich weiß nicht (10sec). Also es ist ein Professor gewesen, da hätt ich mal gesagt, der hat sich dann doch mehr auf die Mehrheit von den Jugendlichen konzentriert. Und ja, (--)) da hab ich mich einmal so als Außenseiter gefühlt.

140 **Mhm.**

Aber andere wieder waren total nett und (--)) und ja, und allgemein von der Gesellschaft glaub ich wird es vielleicht eher als nicht normal gesehen, das hätte ich schon gesagt. Nämlich eher außerhalb der Uni wird es als nicht normal angesehen.

145 **Also eher als überflüssig, oder als einfach nur zum Spaß oder in der Art: Die Spinnt?**

So in der Art, ja.

Glaubst du, dass das an der Eifersucht liegt? Dass die sich denken, oh, die traut sich das noch zu, ich würd mir das nicht mehr zutrauen, oder ist das eher nur quasi daheim bleiben, Kinder, arbeiten?

150 Ja, ja. (---) Es gibt immer solche Menschen für die ist die Tradition, oder das traditionelle Leben so. Du sollst jetzt als Frau vielleicht (---) gibt's noch immer.

Ja! Ja.

Dieses Bewusstsein, die Frau hat zuhause zu bleiben oder vielleicht noch arbeiten gehen oder (---). Ja, jetzt grade ein Studium zu machen, wenn man älter ist dann, ja, grad bei
155 uns am Land, nicht? ((lacht)).

Ist gerade am Land noch die Meinung, dass ein Studium ein Privileg der Jugend ist? Das Konzept des Lebenslang Lernen, Lernen im Alter und so was hat noch nicht den Zugang gefunden? Oder wie siehst du das? In der Stadt zum Beispiel ist das viel normaler?

160 Naja, ich glaub das ist verschieden, man kann das nicht so verallgemeinern. Aber ich hab schon die Erfahrung gemacht, dass man das spürt, dass gesagt wird, was brauchst du jetzt studieren? Nicht innerhalb meiner Familie, aber im Bekanntenkreis.

Ok. Sehr interessant.

Jetzt hab ich irgendwie den Faden verloren oder so.

165 **Ja, gehen wir zur nächsten Frage. Die Studienrichtung für die du dich entschieden hast, ist aber logisch jetzt dann mit Pädagogik. Und hast du mal einen Wechsel in Erwägung gezogen oder dass du mehr Studien parallel machst? Oder war für dich einfach klar, dass das ein Interessensgebiet ist und das machst du?**

Ja eigentlich schon.

170 **Also du warst da sehr klar.**

Im Großen und Ganzen Pädagogik, wobei da auch Vorlesungen waren, die mich nicht so interessiert haben, die man halt müssen hat. Aber das ist überall so, denk ich. Was mich dann sehr gestört hat war dieser Druck dann auch, mit dem Umsteigen, also ich hätt mir schon vorgestellt, dass ich das neben der Arbeit dann so in Ruhe mache. Für
175 mein Empfinden ohne Druck ja, und wenn ich Zeit hab, das war einfach nicht mehr möglich weil dieses ökonomische Denken gekommen ist.

Der Umstieg auf den Bachelor?

Genau und dass das mit der Umstellung total verschult worden ist, auf Schulsystem also das hat mich schon gestört, weil das hatte ich in anderer Erinnerung aus dem Jahr 1984/
180 1985, weil da war ja alles noch viel freier. Du hast einen viel freieren Zugang gehabt. Und das ist das, was mich so stört, du hast keinen freien Zugang!

Stimmt.

Zu den was dich eigentlich interessiert. Und das stört mich schon, das hätt ich mir viel mehr gewünscht, dass das eben freier ist.

185 **Ja, das kann ich verstehen. Hat sich leider so entwickelt.**

Mhm.

Ja, du hast ja vorher schon angesprochen dass du mit sehr vielen jüngeren Kommilitonen zu tun gehabt hast, du halt gerade nach der Matura zur Uni kommen. Hast du da einen Unterschied feststellen können? Einen Unterschied im Denken, im Verhalten, in der Disziplin in solchen Sachen halt?

190

Unterschiedlich ja, aber möchte ich jetzt nicht unbedingt verallgemeinern.

Und in wie weit Unterschiede?

Einige waren sehr wohl, wo ich dachte naja, ihr seid noch jung, das seht ihr in ein paar Jahre anders, wenn ihr so alt seid wie ich! Das ist Erfahrung, aber trotzdem vom Denken her glaub ich das natürlich, wenn man von der Schule kommt, dass man viel geübter in dem ist. Und (--) grade vielleicht die Philosophie, die hat mich in der Schule sehr interessiert und wenn ich vor 10 oder 15 Jahren angefangen hätte zu studieren, dann wär das alles viel präsenter gewesen. Da hab ich mich noch viel mehr mit Kant und Heidegger oder was weiß ich auseinandergesetzt. Und das, das ist so weit weg gewesen und zum Teil vergessen, da hätte ich mir schon gewünscht, dass das von der Schule her noch präsenter ist. Und den Vorteil haben eben die Jüngeren.

195
200

Also wenn du gleich nach der Matura zu studieren begonnen hättest?

Ja?

Dann hast du das Gefühl, würd das für dich einfacher laufen?

Ich (.), gewisse Dinge. Das eine ist, dass du das Schulwissen noch viel mehr gehabt hättest, was ja eine gewisse Voraussetzung auf der Uni ist, der andere Vorteil ist sicherlich, wenn du älter bist und Erfahrungen gemacht hast, dann siehst du die Dinge auch ein bisschen anders. Du profitierst natürlich auch von deinem Alter oder deinem Berufsleben oder was du schon gelernt oder gesehen (---) naja.

205

210 **Also es ist ein zweischneidiges Schwert?**

Ja genau. Und ich möchte das jetzt auch nicht verallgemeinern dass die Jungen nach der Matura weder besser noch schlechter waren.

Bezogen auf wie ernst sie das Studium nehmen?

Ja, das war auch unterschiedlich. Das hat man einfach bei den Seminararbeiten gesehen, also manche waren total fleißig und andere (.) naja. Aber die waren da nicht unbedingt jung oder alt, das waren beide. Aber das ist nicht altersbedingt das war von jung bis älter.

215

Aha, also glaubst du, dass das in jüngeren Jahren gehäufter ist, oder ist das komplett gleich, wie ernst man das Studium nimmt oder wie diszipliniert man ist?

220 Ich möchte schon sagen, dass das von den Jungen wahrscheinlich ernster genommen wird, weil da mehr Abhängigkeit dabei ist. Familienbeihilfe, Krankenversicherung mit den Eltern dran gehängt ist, als oft bei Berufstätigen, die dann schon älter waren und denen das auch oft egal war.

225 **Das ist sehr interessant, ja stimmt! (--)** Wir waren vorher schon kurz beim Lernen! Wie hast du das empfunden, wenn man deine eigene Schulzeit mit der auf der Uni vergleicht? Hast du da Unterschiede bemerkt, beim Lernen zum Beispiel?

Wie meinst du das jetzt, von mir selber aus?

Ja genau. Also wenn du dir zum Beispiel Prüfungsstoff angeeignet hat es, jetzt im Vergleich Schulzeit und Zeit auf der Uni.

230 (4sec) Naja, dass merkst mit dem Alter natürlich auch. In der Schulzeit ist das Kurzzeitgedächtnis ja viel besser, funktioniert viel besser. Die Schulzeit, (.) ich bin nicht gern zur Schule gegangen und ich habe auch immer geglaubt, ich muss für die Schule lernen und nicht für mich und das Gefühl habe ich auf der Uni nicht unbedingt gehabt. Also gewisse Dinge, von denen habe ich geglaubt die mach ich für mich und
235 deswegen mach ich das und wenn es Fächer waren, die mich nicht interessiert haben, dann hab ich genau das Gefühl gehabt wie in der Schule: das mach ich jetzt nur deswegen, weil ich das jetzt für den Professor oder die Note lernen muss. Und das ist das was mich stört, du lernst das ja nur, damit man seine Note bekommt.

Ja, man macht es, damit man seinen Abschluss bekommt.

240 Interview schweift ins Privat / Politische ab (ca. 2min.), Transkription wird ab nächsten relevanten Punkt fortgesetzt.

245 **Du hast vorhin kurz das Kurzzeitgedächtnis angeschnitten, dass es im Alter schlechter wird? Ist es, dass es schlechter wird, oder dass du vielleicht einfach sagst, in der Schule hab ich gelernt und mir das vorher 2x durchgelesen und dann kurz darauf gleich wieder weg, braucht man nicht. Und jetzt bist aber auf der Uni und möchtest das für länger haben und lernst nicht mehr so kurz drüber. Dass du für dich bewusst die Entscheidung getroffen hast, du möchtest das jetzt WIRKLICH lernen, so dass du es in 10 Jahren auch noch wiedergeben kannst?**

250 Naja (---) wie gesagt, das ist, irgendwie anders. Ich hab schon in der Schule geglaubt, ich muss das verstehen, damit ich es überhaupt wiedergeben kann.

Ah, ok?

255 Trotzdem war das so, dass ich, wenn es mich nicht interessiert hat, hab ich es gleich wieder vergessen. Und genauso ist es jetzt auch auf der Uni. Wenn ich es nicht verstanden und nicht richtig wiedergeben konnte, dann hab ich es auch nicht richtig lernen können. Das habe ich schon verstehen müssen!

Mhm. Also es war nie der Fall dass du nur [Textüberschneidung

Textüberschneidung] Naja, wie soll ich sagen, das Gehirn ist einfach, vielleicht ist es einfach nicht so gut trainiert auch mit dem Alter, aber etwas dass mich nicht so interessiert hat, ist einfach nicht so (--) geblieben.

[Partner von Frau E. kommt nachhause, stellt sich vor und spricht kurz mit ihr. Dauer circa 30 Sekunden]

(.) Ok, wir waren beim Kurzzeitgedächtnis. Und zeitmäßig, wenn du vergleichst?

265 Mhm, da war ich sicher schneller.

Da warst du schneller! Und glaubst du, liegt das am Training, oder liegt das am Alter?

((lacht)) Das ist die Frage, dass weiß ich jetzt auch nicht.

Bist du da für dich zu einer Antwort gekommen?

270 Das ist schwer zu vergleichen auch, einfach weil ich jetzt, in der Schule habe ich nicht viel mehr gemacht, als einfach in die Schule zu gehen, gelernt und meinen Eltern geholfen weil die haben ein Gasthaus gehabt und Freizeit halt. In der Schulzeit bist du einfach drinnen da, und jetzt bin ich berufstätig und muss mir meine Zeit genau einteilen.

275 **Mhm. Also du hast dir die Zeit quasi abgezwickelt von allen anderen Sachen?**

Ja genau. Und jetzt kann ich das halt irgendwie, jetzt hab ich Phasen wo ich dann gelernt hab, dann wieder gearbeitet, dann war wieder Tochter mit Enkelkindern. Also des, ob das jetzt daran liegt weil du jetzt ständig mit dem auseinandersetzt und immer drin bist, könnte an dem liegen, könnte aber auch an dem liegen dass das Hirn nicht mehr so (---) ich weiß nicht, das kann ich jetzt nicht sagen.

280

Und von Aufwand her? Dass du sagst, früher war es egal wo du gelernt hast, jetzt brauchst du Ruhe, oder früher hast du Karteikärtchen geschrieben, jetzt nicht mehr. Einfach, wie du es machst!

285 Mhm. (---). Ich glaub, dass sich im Lernverhalten jetzt nicht wirklich etwas geändert hat. Ich hab früher auch, wenn ich mal wirklich gelernt hab, meine Ruhe gebraucht, ich hab das nie gekonnt, so mit Wirbel irgendwo.

Glaubst du, das verändert sich nie? Jemand hat seinen Lernstil und das bleibt?

((überlegt)) (30 sec.)

290 **Das man sich das selbst entwickelt hat und einfach weil es gut funktioniert, beibehält?**

Nein, das nicht unbedingt. Naja (--) also ich bin der Typ, der wenn er etwas hört und mitschreiben kann, merk ich es mir leichter. Das heißt, ich hör das und schreib mit. Was ich weniger gut kann, also dann les ich mir das durch und dann merk ich mir das. Wenn ich oft etwas nur so nebenbei höre, und nicht mitschreibe, dann merk ich mir das weniger gut. Und das ist dann vom Interesse abhängig, inwieweit mich das interessiert.

295

Aha. Ja genau.

(11 sec) Also das von meinem Verhalten. Aber ob man das trainieren kann, ich weiß nicht ob man das trainieren kann, das weiß ich nicht, keine Ahnung. Ich kann da nur für mich reden, wie das andere denken, weiß ich nicht.

300 **Ok, dann sind wir ja schon mitten drin in der nächsten Frage, da geht es um die bestimmten Lernstile. Gibt es da bevorzugte? Wo du sagst, so machst du das, denn so ist es für dich erfolgreich?**

Also wie gesagt, mir ist es am liebsten, wenn ich das von jemand hör, der wirklich kompetent ist, ich kann das mitschreiben und dann les ich mir das durch. Wenn ich es
305 dann nicht versteh, dann schau ich einfach nach, in Büchern, im Internet oder so. Und so kann ich es dann wieder.

Also grundlegend für dich ist das Verständnis?

Ja genau. Grundlegend für mich ist das Verständnis. Ich kann nicht irgendwas lernen, oder wenn ich es nicht versteh, das geht nicht.

310 **Du verstehst es, und dann merkst du es dir auch?**
Ja, normal schon.

Also so drüber lesen und wiedergeben ohne Verständnis, geht nicht!

Ja, sicher probiert man das, die Zeit dann noch bis zur Prüfung. Ja, das ist dann auch auf der Uni so gewesen, aber da bin ich dann so unsicher. (--) Ja!

315 **Den Unterschied zu jüngeren Jahren, den haben wir eigentlich auch schon beantwortet! Dass du da keinen feststellen kannst, oder wenig mit dem Lernstil jetzt?**

Mit dem Lernstil jetzt nicht nein.

320 **Also du hast nie Karteikärtchen geschrieben oder so was? Ich weiß nicht, was andere halt so machen, es gibt so viele Techniken!**

Mhm, ja!

Du hast immer nur mitgeschrieben und dann dein Geschriebenes gelernt!

Ja, genau! Stimmt, ich muss das für mich selber aufschreiben, in meinen Worten.

325 *Gespräch schweift zu nicht relevanten Inhalten ab, Transkription wird ab der nächsten Frage des Leitfadens fortgesetzt (Dauer circa 4 min.)*

330 **Beim Lernen jetzt, bevorzugst du da bestimmte Umgebungen? Also Rahmenbedingungen, wo du sagst, so muss es sein, damit ich erfolgreich lernen kann und auch die Prüfung bestehe?**

Ja, das war früher ganz schlimm. Das hat sich vielleicht ein bisschen geändert, weil früher habe ich nur in meinem Elternhaus, im Wohnzimmer, lernen können. Oder auch in meinem Bett, mittlerweile ist das ziemlich egal.

Ist das Training, oder ist das einfach Erfahrung?

335 Ich glaube, dass das eher Gewohnheit ist, also es war Gewohnheit und wenn man probiert so ein bisschen sich zu verändern oder so, weißt du eh.

Ja, mhm, ok! Und wie ist es mit dem erhöhten Geräuschpegel? Also natürlich wenn du sagst, du hast Tochter, Enkelkinder, wie kannst du da lernen?

340 Also beim Lernen brauche ich schon Ruhe, also es ist jetzt nicht so der richtige Raum oder so, aber richtig lernen kann ich nicht wenn Lärm ist.

Und stellst du da Veränderungen zu jüngeren Jahren fest?

Nein, das hab ich damals schon gebraucht, das hab ich immer schon gebraucht!

(--) Wie schaut das dann eigentlich aus, lernst du gern in öffentlichen Räumen? So Bibliotheken oder so etwas in der Art?

345 Mmhm ((schüttelt den Kopf))

Wegen der Geräuschkulisse oder wegen nicht gewohnter Umgebung oder mhm, weiß ich nicht?

350 Ja, meistens wegen der Geräuschkulisse, ich mein, ich habe mich zwar in Bibliotheken gesetzt und gelesen, kopiert oder etwas rausgeschrieben. Also wenn ich dort gesessen bin und geschrieben habe, wenn man das schon als lernen bezeichnen kann, dann hab ich vielleicht dort auch schon was gelernt?

Ja, kann man schon, glaub ich! [Textüberschneidung

Textüberschneidung] Aber für eine Prüfung hätte ich dort nicht lernen können. Das hätt ich nicht gekonnt!

355 **Also dem typischen Klischee, dass man ältere Studenten mehr in Bibliotheken antrifft, dem gehörst du nicht an?**

Ach so? Ist dann so ein Klischee?

Also wenn man zu dem Thema recherchiert, dann trifft man das schon oft, dass ältere Studenten in Bibliotheken lernen, bevorzugt abends [Textüberschneidung

360 Textüberschneidung] Wirklich?

Als Gründe werden genannt, zuhause die Ruhe nicht, wegen Kinder oder Enkelkinder, zuhause die medialen Möglichkeiten nicht, PC, Drucker oder Scanner.

Ok, das hab ich alles, auch zuhause, deswegen hab ich das auch da gemacht.

365 **Also glaubst du, dass die Bibliothek eine gute Alternative für Studenten ist, die das nicht haben?**

Ja, das könnte ich mir schon vorstellen, sicher!

Gleich bei Jüngeren oder Älteren?

(unverständlich, 5sec)

370 **Ok, und ich weiß nicht ob du das so beurteilen kannst, da du nicht so sehr in Bibliotheken gelernt hast, aber hast du damals auch schon Literatur suchen oder Dinge ausarbeiten müssen?**

Nein, gar nicht!

375 **Ok. Mhm, ja, dann kommen wir zu einer typischen Klischeefrage. Empfindest du deine Art zu lernen als selbstorientiert, selbstbestimmt, selbstorganisiert? Es gibt so viele Ausdrücke dafür!**

(4sec) ((überlegt)) ((lacht)) Also selbstbestimmt, meine Art zu lernen, oder wie jetzt?

Die Art zu lernen, ja!

380 Weil selbstbestimmt, selbstbestimmt lernen heißt ja, wenn ich selbst bestimmen kann, was ich lerne und das hab ich auf der Uni schon vermisst, also es war schon fremdbestimmt, was ich zum Lernen hab, der Inhalt jetzt.

Ja, und das Selbstorganisierte? Dass du dir Unterlagen selbst besorgen musst, oder da auch sehr gerne tust, dass du nachliest, recherchierst, dir Literatur besorgst?

385 Also das, das hat mich nicht gestört und ich denke mir, wenn man an der Uni ist, dann gehört das auch dazu, dass man sich selbst organisiert, was man alles braucht. Also ich find das selbstverständlich, dass ich da schau, was ich brauche.

Ja!

Außer dass ich mir das halt von den Professoren gewünscht hab, dass das Thema ist, und dass das dann auch pädagogisch vorgetragen wird ((lacht)).

390 **Also hättest du dir gewünscht, dass weniger Selbstorganisation dabei ist? Weil man sich ja die Vorlesungen selbst einteilen muss, teilweise Literatur selbst suchen muss [Textüberschneidungen**

Textüberschneidungen] Nein, das ist schon ok!

Also gehört das für dich zum Wesen der Uni dazu?

395 Ja! Das gehört für mich dazu, das hätt ich schon gesagt.

Und wenn du das wieder im Unterschied zu den jüngeren Kommilitonen betrachtest? Bezüglich der Selbstorganisiertheit, wie kommen die damit zu Recht?

400 Das glaub ich auch, dass das einfach von dem Jugendlichen dann abhängt, also manche brauchen das, dass ihnen jemand einfach genau sagt was zu tun ist. Aber die gehen dann eh auf eine Fachhochschule, nicht, weil das dann ja Schulbetrieb ist. Und mich, mich stört das eher, weil ich bin eher so, dass ich mir sag, also ich mag mir das selber alles organisieren und wenn ich dann zu einer Vorlesung gehe, dann möchte ich dann aber

auch dort das zu dem Thema hören und habe es auch gehört, zum Teil! ((Bewegt die Schultern dazu))

405 **Mhm.**

Und die, ja, wenn Jugendliche (---) manche sind vielleicht froh, wenn sie auf der Uni sind, und andere wieder brauchen das vorgegeben, das ist unterschiedlich.

410 **Glaubst du, dass da viele scheitern, an diesen plötzlichen Wechsel von Schulbetrieb, wo einem alles vorgesagt und vorgegeben wird zu totaler Freiheit auf der Uni? Als du warst ja schon einige Jahre im Arbeitsleben und im Arbeitsleben lernt man das ja auch, dass man sich selber Dinge organisieren muss.**

Mhm. Ja, aber auf der Uni ist das jetzt eh auch schon vorgegeben und vorgeschrieben, nach dem Bachelor, du kannst ja gar nicht anders!

Im Bachelor, aber wie ist das im Diplomstudium?

415 (---) Ja (--) Gibt sicher einige die scheitern, aber ich würd sehr sagen, dass das die Minderheit ist.

Also die entscheiden sich vorher schon, jeder weiß also Bescheid!

Ich glaub schon, also dass da jetzt jemand überrascht wird, und sagt: Das kann ich plötzlich nicht! Das glaub ich nicht!

420 **Interessant!**

Hättest du das anders gesehen?

Ja, auf alle Fälle! Das ganze bürokratiemäßige, jetzt mit der Diplomarbeit, also da ist man wirklich auf sich alleine gestellt, mit anmelden und so weiter!

Ja, aber das hat ja jetzt nicht mit lernen zu tun!

425 **Nein, ja eben. Das ist einfach das bürokratische!**

Ja, also die sind an der Uni schon lästig gewesen, das stimmt. Aber das hat ja nichts mit den inhaltsmäßigen von den Vorlesungen zu tun, das Rundherum ist auf der Uni ärger als sonst wo, das ist schon wahr! Ja, aber das ist schlimm, das ist ja regelrecht chaotisch.

Das wird die Umstellung sein, es gibt Diplom, es gibt Bachelor!

430 Ja, das kann sein. Ja, es ist ein chaotisches, bürokratisches System!

Ja, dann kommen wir zur letzten Fragen: Und zwar, empfindest du dich als ältere Studierende ausreichend unterstützt? Von Seiten der Uni, von Seiten der Gesellschaft oder zum Beispiel der ÖH?

435 Durch die Umstellung des Systems ist es schlimmer geworden. Also das, weil einfach das wie ein Schulsystem ist, weil du erst gar nicht reinkommst, wenn du das koordinieren musst mit deinen Arbeitszeiten, das ist sicher schlechter geworden. Was sich sicher noch verschlechtert, oder was sich, was für ältere Studierende schwieriger ist, ist einfach dass, man sieht immer so, wie soll ich sagen, also man sieht des immer

440 so, man glaubt der Studierende muss jetzt seinen Abschluss unbedingt machen, ja, aber
man kann ja auch hin gehen zur Uni, also ich hätt das auch so gern, dass man wo
hingeht und von dem Wissen von den Professoren sich was nimmt und nicht gleich
immer eine Prüfung oder einen Abschluss vor Augen hat. Genau, und ich glaub dass es
da mehrere Ältere geben würde, also wenn ich da an meine Tante denke, als die in
445 Pension gegangen ist, dann ist mein Onkel gestorben, also die hätt so sehr Lust gehabt,
irgendwelche Vorlesungen an der Uni zu besuchen, also auch so Philosophie oder
Geschichte, aber naja, das ist, es sind kaum Vorlesungen weil es ja verschult ist. Es ist
ein Bachelor System und du kommst in Proseminare ja nur rein mit deinen Punkten und
mit diesem Anmeldesystem und das also das ist eher das, was sich negativ auf die ältere
Generation auswirkt. Das Privileg bleibt ja dann wirklich nur mehr den Jugendlichen.

450 **Ja. Drängt das dann die älteren Studierenden hinaus oder schreckt es sie ab?**

Na sicher, dass drängt sie hinaus und schreckt sie auch ab, glaub ich, weil ja dahinter
immer steht, dass ich da eine Prüfung machen muss. Und naja, kommt drauf an wie man
die Institution Universität jetzt sieht, soll sie jetzt nur Ausbildung für junge Studenten
sein, die einfach den Abschluss, oder darf es auch eine Institution sein, wo man freien
455 Zugang zur Bildung hat!

Schlagwort Bildung für Alle!

Ja, genau!

**Ok und hast du während deiner Studienzeit oder während deiner Anfangszeit so
Angeboten wie die ÖH Beratung genutzt?**

460 Mhm, nein, hab ich eigentlich gar nicht.

**Hast du jemals nach solchen Sachen recherchiert? Dass du dir gesagt hast, da
muss es was geben, die ältere Studierende unterstützen, vom Staat her zum
Beispiel. Also du warst ja Bildungskarenz, das ist ja auch eine Art Unterstützung!**

465 Ja das hab ich ja von meinem Job her gewusst! Die Bildungskarenz zahlen ja dann
eigentlich auch wir!

Aha, so, das hab ich nicht gewusst!

Mhm!

**Glaubst du, wenn du eine andere Arbeitsstätte gehabt hättest, glaubst du hättest
du das gewusst, oder hättest du dich da informiert, dass es Bildungskarenz gibt?**

470 ((lacht)) Mhm, das ist jetzt eine gute Frage! ((lacht)) Das weiß ich nicht.

Wie weit ist das verbreitet, Bildungskarenz mein ich?

Eigentlich ist es schon jetzt, wenn ich es von meiner Arbeit her sehe, dann ist in den
letzten Jahren vermehrt Bildungskarenz in Anspruch genommen worden. Das ist aber
jetzt nicht nur für Uni Ausbildungen, sondern egal wie, nicht!

475 **Hast du da Einblick inwieweit das jetzt Uni Ausbildung ist? Oder gibt's da keine
Statistiken?**

Nein, eigentlich nicht, da hab ich keine Statistik.

Und persönlich, wie hoch schätzt du das ein?

480 ((überlegt)) (3sec) Uni Ausbildung bei Bildungskarenz bei allen Bildungskarenzen hätt ich geschätzt, vielleicht zwei Prozent.

Wow, sehr niedrig! Überrascht mich jetzt schon etwas!

Ja, also es ist zwar jetzt, naja, zwei bis fünf Prozent, ich glaub mehr nicht!

Wow, sehr, sehr wenig, dafür dass es eigentlich schon propagiert wird!

485 Ja, aber ich geh jetzt vom Ländlichen Raum aus, kann sein, dass es in der Stadt anders ist. Also im Ländlichen Raum jetzt sind oft andere Gründe, sei es jetzt dass sie eine interne Weiterbildung für den Betrieb brauchen oder sei es das, irgendeine irgendwas Persönlichkeitsweiterbildung ist, aber wirklich Uni (--) Uni hab ich noch nicht so viele gehabt.

Also in Oberwart?

490 Nein, in <Name>, das ist noch weiter südlich. Kann sein, dass es in Oberwart schon wieder anders ist.

Aha ich hab jetzt angenommen, dass du von Oberwart sprichst, weil das doch eine relativ große Stadt ist.

495 Oberwart ist größer ja, könnt jetzt sein, aber da könnt ich vielleicht mal nachfragen, bei den Kollegen!

Ja, das wär nett! Wie die das einfach einschätzen!

Ja, weil vielleicht ist es da mehr, es könnte sein, wie größer dann die Arbeitsstätte ist!

500 **Ja gerne! Dass man da bisschen einen Vergleich hat, dann könnte man das vielleicht weiter umlegen auf größere Städte wie Wien zum Beispiel! Wow, ok, super! Dann möchte ich mich herzlich bei dir bedanken, dass du dich zur Verfügung gestellt hast. Es war wirklich nicht einfach zu finden!**

Na geh, echt?

Nein, das war ganz schwierig gewesen. Die ÖH Beratung für ältere Studierende hat mich da sehr unterstützt und es hat sich trotzdem niemand gemeldet.

505 Ach so?

Also ich war dort, ich hab mit denen gesprochen [Textüberschneidungen

Textüberschneidungen] Und die wollten nicht?

510 **Die haben alle zu mir gesagt, ganz toll, super dass das mal wer macht, ja natürlich helfen wir und E Mail Adressen ausgetauscht und schlussendlich hat sich dann eine Dame wirklich bei mir gemeldet, die bereit ist, sich interviewen zu lassen, die ist aber bis Ende Februar im Ausland!**

Na super!

Ja, deswegen danke ich dir umso mehr!

515 Ach, das hab ich gern gemacht! Ich hoffe ich konnte dir ein bisschen helfen, weil ich schon so nervös war!

Nein überhaupt nicht, das war ganz toll! Die Sachen die ich wissen wollte, sind auf alle Fälle beantwortet worden! (---) Wenn ich die Diplomarbeit abgeschlossen habe, möchtest du sie lesen, soll ich sie dir zukommen lassen?

Ja, bitte gerne! Super!

520 **Es wird alles im Anhang drinnen sein, es ist natürlich anonymisiert, man kann es nicht zurückverfolgen! Na dann, herzlichen Dank nochmal!**

Ja bitte gerne!

2. Interview am 3. Jänner 2012

Zeit: 14.00

Ort: Neulengbach (NÖ)

Dauer: 43,05 min.

Name (anonymisiert): Frau X.
Geschlecht: weiblich
Alter: 44
Familienstand: ledig
Kinder (Anzahl): 1 Tochter
Höchster erreichter Schul- bzw. Berufsabschluss: Abschluss PÄDAK
Studienrichtung(en): Pädagogik (Bildungswissenschaft)
Studienbeginn (Unterbrechung?): März 2007 – keine Unterbrechung
Studienabschnitt/Semester: 10. Semester; 2. Abschnitt
Berufliche Tätigkeit neben dem Studium: Sonderschullehrerin
Motivation, ein Studium in späteren Jahren zu beginnen: Abschluss, akademischer Grad
Zeitspanne (in Jahren) zwischen Ausbildung, Berufsleben und Studium: 17 Jahre

Interviewerin: Erstmals herzlichen Dank dafür, dass ich zu dir kommen und dich interviewen darf. Ich glaub wir fangen gleich an, oder?

Interviewte Person: Mhm, ja!

- 5 **Die erste Frage betrifft dann mal das Alter. Wie alt du warst, als du dich entschlossen hast, ein Studium zu beginnen? Also nicht als du dich inskribiert hast, sondern da als du für dich gedacht hast: Dass ist es, was ich will, das mach ich jetzt!**

Aha ja. Jetzt für die Pädagogik? Weil ich hab früher auch schon mal!

- 10 **Aha naja, das kommt dann später auch nochmal! Was hast du vorher studiert?**

- Ich hab gleich nach der Matura auf der BOKU Forstwirtschaft angefangen und dann hab ich mich aber auch dafür interessiert, also das war 1986, da hat es zum ersten Mal die Kombination mit Sonder- und Heilpädagogik gegeben und das hab ich dann voll
15 interessant gefunden und hab das dann auch angefangen. Ich hab dann ganz viel angefangen und es ist dann alles zu viel geworden. Irgendwie hab ich das ja auch alles aus Spaß betrieben und nicht ernsthaft und dann bin ich irgendwie auf die Pädak gekommen und mit der Pädak hab ich das dann bleiben lassen. Hab halt die Pädak gemacht und lang kein Wunsch nach einem Studium. Ich weiß nicht, vielleicht 1 bis 2
20 Jahre bevor ich dann angefangen hab, dass ich Lust drauf gekriegt hab. Also dazwischen gar nicht!

Ok, mhm.

Also man kann sagen zwei Jahre bevor ich angefangen habe, dass ich wieder drüber nachgedacht habe.

Wie alt warst du da genau?

- 25 Da war ich, warte, (--) da war ich 37 ungefähr.

Ok. Welche Arten von Vorbildung hast du?

Das wär dann für das Studium?

Ja, aber auch generell!

- Ja Matura, dann die Pädak ,dann hab ich die Ausbildung zum heilpädagogischen
30 Voltigieren gemacht, was ich als Berufsausbildung eigentlich machen wollt, und dann halt schon so Ausbildungen , aber was jetzt nicht so, wie soll ich sagen, 100.000 Kurse. Was weiß ich, für Erlebnispädagogik oder was hab ich noch gemacht (.) Teach Training. Also wie soll ich sagen, also alle die zwar so im pädagogischen Bereich, die für mich irgendeine Bedeutung gehabt haben, aber nie so etwas Offizielles wie ein
35 Studium.

Mhm. Ja, ok, also eigentlich immer schon sehr pädagogisch interessiert?

Ja, schon. Ja, der einzige Ausreißer war halt die Forstwirtschaft, dann aber eher in Richtung Pädagogik alles.

40 **Ok, die nächste Frage wäre, ob du in jüngeren Jahren schon einmal ein Studium in Erwägung gezogen hast, aber das wär ja dann eh die Forstwirtschaft!**

Jaja.

Was waren die Gründen FÜR die Forstwirtschaft und was waren die Gründe warum du gesagt hast, nein danke!

45 Ok, die Gründe dafür waren, also eher so die romantische Vorstellung von in den Wald gehen, und ich hab dann eher so Leute gekannt, die Förster waren und die die Forst HTL gemacht haben, wo man dann aber ein bisschen ein anderes Berufsbild hat. Und wo ich aber damals, also wie ich ins Gymnasium gegangen bin, da haben die dort noch keine Mädchen aufgenommen. Und ich hab irgendwie dann das Gefühl gehabt, dass das ein Punkt wär, wo ich dann Einsteigen könnt - also mit der Boku

50 **Aha! Interessant!**

Irgendwie hab ich das eher so romantisch verklärt gesehen und das Mathematische ist mir immer schon gelegen und dadurch hab ich auch immer das Gefühl gehabt, dass würd mir jetzt nicht so schwer fallen. Aber gleichzeitig hat mich auch immer die Pädagogik interessiert. Also ich hab (---) also es hat mich beides interessiert und das
55 war und dann was mich was mich dann zur Pädagogik gezogen hat war dann wirklich, dass dort mehr Frauen waren.

Also die Forstwirtschaft war damals, und ist es eigentlich auch heute noch, eine Männerdomäne!

60 Also ich weiß Übungen, wo ich die einzige Frau war damals und ich weiß bei der Statistik Vorlesung, dass der Professor bei der ersten Vorlesung gesagt hat, na er würd an den Anmeldungen sehen, dass da ein Mädchen dabei ist und hat so gemeint: Na, Sie können es probieren! Also ich hab mich da überhaupt nicht wohl gefühlt.

Also total Männer dominiert?

Schon. Das ist aber jetzt sicher besser geworden, damals waren es weniger als 10%
65 Frauen, umgekehrt eigentlich als auf der Pädagogik.

Ja genau! Da ist es ja eher so, 90% Damen, immer noch!

Und dann auch viele Private Sachen. Da ich damals noch in Neulengbach gewohnt hab und wir dort auch einen richtigen Stundenplan bekommen habe, also das war wie in der Schule. Nicht so, dass man sich da irgendwas hat aussuchen können und ich hab da
70 teilweise dann vier Stunden Pause gehabt und am Abend wieder Übungen und das war einfach schwer zum Durchhalten.

Verständlich!

Und mit der Pädak waren da schon andere Rahmenbedingungen, dass ich da schon in Wien gewohnt hab. Und ich glaub jetzt, dass ich da, ich kann es nicht rein am Studium
75 fest machen, warum es da nicht gegangen ist!

Es waren einfach die Umstände?

Ja, alles zusammen war es mir dann einfach zu mühsam!

Ok, und wie lang hast du das gemacht?

80 Nur zwei Semester. Es ist relativ schnell gegangen, weil es nur sehr wenige Vorlesungen waren und viele Übungen wo man nur 2x fehlen hat dürfen und das hat sich dann von selbst erledigt. Bin dann ziemlich schnell rausgeflogen und hab zu den Vorlesungsprüfungen nicht mehr antreten dürfen, weil ich zu viel gefehlt hab!

Und du hast dann gleich anschließend angefangen auf der Pädak zu studieren?

Ja, da hab ich die Pädak gemacht!

85 **Und dann hast du ja nach Jahren im Arbeitsleben ein Studium begonnen und was genau hat dich dazu veranlasst, welche Gründe hast du da gehabt?**

Also einerseits, die Pädak war so eine Art Notlösung. So, dass ich halt schon einen Abschluss mach. Ich hab da nie wirklich Lust drauf gehabt, dass ich da nur in der Schule bin, das hätte mir weniger getaugt und ich hab eben das mit dem
90 heilpädagogischen Voltigieren gemacht, diese Ausbildung. Weil ich mir gedacht hab, vielleicht kann ich mir da beruflich etwas aufbauen.

Mhm!

Das ist aber eigentlich nie mehr als ein Nebenjob geblieben also (--) dann (--) dann bin ich mehr so in Richtung Spezialausbildungen für Autismus und hab dann dieses
95 Teaching gemacht und habe mir gedacht, dass ich dann da (---) also ich wollt immer irgendwas, noch was anderes machen und da hab ich immer das Gefühl gehabt, dass das alles nichts richtiges ist.

War da immer irgendeine Unzufriedenheit?

Ja genau, also und dann eben hab ich mich auch mal interessiert für die Frühförderung,
100 also die Ausbildungen, die aber ziemlich viel kosten und das konnte ich mir nicht leisten und da hab ich mir gedacht, also ich wollt schon noch irgendeine Ausbildung machen, aber es muss nicht so viel kosten. Und (--) dann hab ich mir halt überlegt, also ich hab ja dann an Forstwirtschaft auch gedacht, ich hab halt gedacht, dass ich was ich früher mal wollt dass ich das dann als Selbstverwirklichung in der Midlife Crisis mache.
105 Hab halt alles ausgelebt nur das nicht, so vom Studium, halt, ja, und irgendwie bin ich dann, hab ich mir dann gedacht das Forstwirtschaft, das schaff ich sicher nicht neben der Arbeit. Also das ich hab mir dann schon gedacht, dass das Pädagogik sicher leichter ist also da bin ich heute noch überzeugt davon!

Ja?

110 Also leichter neben der Arbeit, weil es ja damals schon mit den ganzen Übungen, also ich hab mir gedacht, dass kann nicht gehen.

War das für dich der Hauptgrund?

Also ich wollte grundsätzlich mal irgendein Studium machen. Also ich hab mir nur gedacht, ich will jetzt was studieren und zuerst hab ich mir gedacht, gar nicht jetzt, dass
115 ich es abschließen will. Ich wollte einfach halt so mal was studieren, dass ich mal wieder was fürs Gehirn oder ich weiß nicht ((lacht)) geistige Anregung so auf die Art. Das mit dem Voltigieren war halt eher so, schon auch dass man darüber nachdenkt, aber

auch dass ich das Gefühl hatte, ich hab immer viel körperlich gearbeitet und das tierische, aber ich wollt halt schon so was Geistiges irgendwie ((lacht)).

120 **Also Schlagwort Bildung eigentlich?**

Ja! Schon, Selbstverwirklichung.

Ok, (--)Wie hat deine Familie darauf reagiert? Wie hat deine Tochter reagiert, wenn die Mama sagt [Textüberschneidungen

Textüberschneidungen] Also die hat es glaub ich cool gefunden.

125 **Wie alt war sie?**

Da war sie (--) jetzt muss ich nachdenken, da war es 15!

Also noch nicht in dem Alter wo sie selbst auch studiert!

Mhm, nein!

Und generell die Familie und auch gesellschaftsmäßig?

130 Also, ich kann naja, also meine Eltern, die verstehen das nicht. Also ich komm aus einer so genannten, so einer bildungsfernen Familie, also da hat niemand auch Matura gemacht oder so, also die verstehen das halt nicht. Also wenn ich sagen würde, ich mach irgendwo ein Seminar, haben selber nie ein Seminar gemacht, die haben dann, sie sich das glaub ich nicht vorstellen können. Naja nach zwei Jahren haben sie dann mal
135 gesagt: machst du das jetzt immer noch, bist noch nicht fertig? Also denen sagt das auch nichts. Und sonst das Umfeld war eher Freundeskreis gemischt, weil ich hab das Gefühl gehabt, es ist welchen auf den Nerv gegangen!

Aha, inwiefern auf den Nerv gegangen?

140 Es war so, dass ich jetzt mehr will, also eher so die Freundinnen, die jetzt auch kein Studium haben, die interessiert das auch bis jetzt eigentlich nicht, also da hab ich eher das Gefühl, es macht sie aggressiv oder sie finden es einfach unnötig, so das Gefühl na, es bringt einem ja nichts

Also ist das dann eher der Neid?

145 Ja, also ich hab schon ein bisschen das Gefühl, dass ein bisschen (---) ja, der Neid ist das jetzt, dass ich jetzt was machen, was sie selber nicht machen!

Nicht machen können oder nicht machen wollen?

Ja, ich glaub nicht machen wollen. Sie glauben sie könnten es nicht, so zirka auch hat sie sind zu dumm dafür und ich bin so gescheit. Also ich sag es jetzt ein bisschen übertrieben!

150 **Jaja.**

Ich sehe das aber überhaupt nicht so. Ich glaub, die könnten es genauso. Sie interessiert es auch nicht, aber sie wollen jetzt auch nicht.

Mhm, ja, ok! Und das ist ja jetzt schon ein paar Jährchen her, hat sich seitdem etwas verändert? In der Familie jetzt zum Beispiel?

155 Also die Eltern reden einfach nicht mehr drüber, also für die kommt das nicht vor irgendwie. Ich glaub sie wissen vielleicht gar nicht, ob ich das noch mach. Also das ist kein Thema und (---) ja, bei meiner Tochter ist es jetzt ein bisschen blöd, weil die jetzt auch studiert.

Aha? Ok...

160 Und da hab ich manchmal so das Gefühl dass es ihr manchmal lieber wäre, wenn ich das nicht tun würde. Also da hab ich manchmal so das Gefühl, dass wir da nicht so in ein Konkurrenz – Dings kommen, so die Mutter macht jetzt was oder stiehlt ihr die Show. Also ich hab mir da gedacht, ich würd gern fertig werden, bevor sie fertig ist, damit wir da nicht irgendwie ((lacht)). Also ich mein, sie macht eh was anderes und ist
165 auch auf einem anderen Institut, wo ich auch nie hin, also wir begegnen uns da eh nicht.

Ah ok, das macht die Sache natürlich einfacher!

Aber da habe ich mir schon gedacht, dass wenn ich jetzt fertig werde, dass wir dann da keine Parallele haben oder so.

Ok, sehr interessant! Und wie schätzt du die Meinung der Gesellschaft allgemein gegenüber älteren Studierenden ein?

170 Also da kann ich nur sagen, was ich selber zu hören bekommen habe, von Kolleginnen oder so. Naja, dass das asozial ist, hab ich gehört, weil da nimmt man eben den Jungen die Studienplätze weg und das ist halt gemein, weil eh schon so wenig Platz ist bei Seminaren oder so und wenn ich da jetzt quasi nicht den Platz hätte, dann hätte den
175 jetzt wer jüngerer, quasi weil ich ja schon eine Ausbildung habe. So quasi es sollen zuerst die eine Ausbildung machen, die noch keine haben und dann, nur wenn noch Platz ist, dann quasi dürfen die älteren auch.

Aha, ok, also die Restplätze dürften dann die älteren Studierenden haben!

Genau. Und wo ich sagen muss, naja, also ich denk mir auch, ja sicher ((lacht)).

180 **Naja, natürlich ist da was dran, aber ich glaub solche Aussagen kommen eher von Leuten, die die Zustände auf Uni nur aus diesen einschlägigen Zeitungsreportagen kennen. Diese Demos, Studenten am Boden und so weiter!**

Jaja ((überlegt))

Hat sich da dann was geändert? Also ich mein, hast du für dich argumentieren können?

185 Naja, solche Sprüche sind ja eher von Leuten gekommen, von denen ich das Gefühl hatte, die würden mir das nicht gönnen, also so und die wo ich mir dann schon gedacht habe, ok, alle die ich kenn, die eine Matura haben, die könnte so was sehr wohl machen. Da sehe ich nicht ein, warum die da so missgünstig sind. Aber das dann halt
190 rechtfertigen, naja also mit dem Alter gibt man sich dann ja zufrieden wenn man schon eine Ausbildung hat. Wo mir dann teilweise schon die Argumente fehlen. Mein Argument war dann halt immer: Ja, ich steh dazu, es ist halt jetzt egoistisch, ich gönne

195 mir das ((lacht)) und ich glaube schon, dass zumindest, auch wenn ich jetzt selber nicht
die Karriere damit mach, aber ich glaub, dass es mir in meiner Arbeit, die ich jetzt
schon mach, dass es mir, dass es den Kindern und allen jetzt schon zugutekommt. Also
das bringt eine Verbesserung und die Theorie dazu, die man jetzt so nachgeschickt
kriegt ((lacht)). Da krieg ich jetzt die Theorie dazu, zu dem was ich tu ((lacht
ausgelassen)). Nein, die Kinder sehen das nicht, aber ich denk mir, ich vielleicht rede
ich mir das nur ein aber ich habe schon das Gefühl, dass es mir jetzt leichter fällt, etwas
200 zu reflektieren oder so.

Sehr gut, also ich glaub das ist doch eher der Sinn eines Studiums, oder?

Also, ich glaub auf jeden Fall nicht, das es mir schadet! ((lacht))

**Ok weil wir vorher schon bei den jüngeren Kommilitonen waren, merkst du da
vergleichend einen Unterschied? Im Verhalten, in der Disziplin, solche Sachen.**

205 Total unterschiedlich, also könnt jetzt nicht, also ich hab jetzt das Gefühl, die Leute sind
auch komplett unterschiedlich. Ich könnt jetzt nicht sagen, alle Jungen machen es so.

**Gibt's Tendenzen? Wenn du sagst, du hast dich im Saal immer umgeschaut, ob
noch andere ältere da sind?**

210 Ja, ja (---) Was man schon, also eher am Anfang, habe ich den Eindruck gehabt, so die
Jungen und ich. Am Schluss hat sich das dann vermischt, wo Alter dann plötzlich gar
kein Thema ist, wo mir dann aufgefallen ist, jetzt ist mir vielleicht eine mit 23 viel
sympathischer oder irgendwie wir tun uns zu einer Gruppe zusammen und ich denk mir,
ich merk halt, dass mir die in meinem Alter unsympathisch sind. Aber nicht so, sondern
ich merk einfach, dass es auch Eigenschaften gibt, unabhängig vom Alter. Also jetzt so,
215 wo ich mir denke, ja passt halt da (--). Am Anfang ist schon viel aufgefallen, was ich
anders mache jetzt halt. Zum Beispiel halt dass da viele drinnen gesessen haben, die die
ganze Zeit telefoniert haben oder getratscht haben und die Zeit dort abgesessen sind.
Und ich hab mir die Zeit, also für mich war das voll aufwendig da nach Wien
reinfahren, da nach der Arbeit und gegen den Schlaf ankämpfen. Am Anfang hab ich ja
220 dann niemanden gekannt und hab halt mitschreiben müssen.

Mhm.

Also ich bin ja nur zu Vorlesungen gefahren, wo es im Internet keine Skripten gegeben
hat, sonst bin ich nicht reingefahren. Ich hab das ja auch irgendwie ökonomisch machen
müssen ((lacht)), neben der Arbeit aber ich habe mir gedacht, die tratschen da, und ich
225 versteh da jetzt nichts und ich habe aber gewusst und ich kann mich ja auch erinnern,
dass ich also ich bin auch nicht anders gewesen, also früher. Ich habe das Gefühl, mit
der Zeit geht man viel verschwenderischer um, also das ist zumindest bei mir, dass ich,
das war wurscht ob ich da jetzt eine vertue, aber jetzt, da weiß ich genau, um diese
eineinhalb Stunden ist mir leid. Wenn ich, also da merk ich dann schon einen
230 Unterschied.

Und bezüglich auf Disziplin oder so was?

Also eigentlich nicht, außer wenn ich das jetzt als Disziplin nehmen würde!

Mhm!

235 Circa 1 min abschweifendes Gespräch – Transkription bei nächsten relevanten Aussagen fortgesetzt.

240 **Gut, dann kommen wir zum Lernen, zum eigentlichen Kernthema meiner Diplomarbeit. Merkst du einen Unterschied, wenn du deine Schulzeit mit der Zeit auf der Boku und der Zeit auf der Bildungswissenschaft vergleichst? Gibt's Unterschiede, gibt's Verbesserungen?**

Also ich würde es sogar eher Verbesserungen nennen, also ich hab das Gefühl, ich kann mich besser, ich hab bessere Strategien zum Lernen, oder ich weiß es jetzt besser. Gut, auf der Pädak hab ich die auch schon gehabt. Oder ja, ich glaub auf jeden Fall, dass ich es jetzt besser heraus hab, als in der Schulzeit!

245 **Und würde das dann auch schneller gehen?**

Achso, na gut, das weiß ich nicht. Auf das hab ich jetzt auch nicht geachtet.

250 **Es gibt ja da diese Vermutung, dass jüngere Studenten mit Hilfe des Kurzzeitgedächtnisses lernen, sich das einfach kurz einprägen, niederschreiben und wieder vergessen. Ältere Studenten hingegen interessiert das ja wirklich, die lernen dann so, dass sie das auch nachher noch nutzen können. Merkst du das auch, oder sagst du: Ok, manche Sachen [Textüberschneidungen]**

255 Textüberschneidungen] ((lacht ausgelassen)) Ja, es interessiert mich da jetzt auch nicht alles! Und was weiß ich, da fällt mir jetzt nur ein, was war das, also ich glaub die <Name> von der <Name>, das hab ich zwar zum Lesen hab ich mir gedacht interessant, aber zum Lernen, hat mich das nicht wirklich interessiert. Da weiß ich zwar jetzt noch wenn ich was drüber les, es kommt mir ein Name unter, da weiß ich: Ok, um den ist es da gegangen. Aber da könnte ich jetzt fast nichts mehr dazu sagen. Da hab ich das teilweise auch so rein auswendig gelernt, also das hab ich sicher auch mit Kurzzeitgedächtnis gelernt.

260 **Mhm.**

265 Und andere Sachen, die mich wieder was mich jetzt wieder, was weiß ich, da fällt mir jetzt nur der <Name> ein, also das hat mich total interessiert. Neurobiologie und so, das hab ich zwar auch (--), war dann richtig so reinpauken müssen, also jetzt irgendwelche Sätze oder weiß ich nicht oder wo man dann auch so Daten angeben muss, aber das hat mich wirklich interessiert und da glaub ich, dass es mehr gefestigt ist. Wenn's ist, da könnte ich jetzt noch eher darauf zurückgreifen. Aber ich glaub eben schon, dass es mit Interesse zusammenhängt und jetzt nicht mit einer Lernstrategie.

Auch nicht mit dem Alter? Würdest du das altersunabhängig einschätzen?

(.) Das weiß ich nicht.

270 **Persönliche Erfahrungen?**

(4sec) Mhm, das ist echt schwer zu sagen. Weil ich mir denke, manche Sachen weiß ich ja auch noch, die ich mit 16 gelernt habe. Also, und anders ist aber weg. (--) Ich weiß nur, dass ich vor der ersten Prüfung wo ich was lernen hab müssen, da habe ich wirklich

275 Angst gehabt, dass ich es nicht mehr kann. Also das war schon, weil ich das schon so oft gehört hab, dass man sich schwerer tut, schon ab Anfang 25 glaub ich, habe ich mir gedacht: oh, ich weiß ja gar nicht mehr wie das geht, weil bei diesen anderen Ausbildungen, da waren zwar auch Prüfungen, also jetzt bei diesen Voltigieren aber es war alle so praktisch, da hat man halt Lehrauftritte machen müssen und so Sachen. Jetzt nicht so ein sich jetzt 50 Seiten reinziehen oder 200 bei der <Name>.

280 **Und wie war die erste Prüfung dann?**

Na ich war dann total überrascht, dass es eh geht. Ich hab mir damals gedacht, ha, es geht eh noch! Also ich weiß, noch wenn ich so Sachen gelesen hab, ich war mir einfach unsicher, ob ich das behalte.

Ja.

285 Also ich ließ das jetzt und dann merk ich mir das auch? Also ich war dann ein bisschen überrascht, dass ich es eh abrufen kann. Ab dem Moment ist das eigentlich (--)

Also das erste große Erfolgserlebnis?

Genau, dass es eben noch geht ((lacht))

290 **Ok, na, also wir waren vorher schon bei den Lernstrategien und du hast angedeutet, dass du eine bestimmte Lernstrategie hast? Wie schaut die aus, wie lernst du?**

Naja, glaub ich eh schon seit dem Gymnasium. Ich hab eher so ein fotografisches Gedächtnis halt und ich könnt jetzt nicht nur lernen, wenn ich es hör. Ich denk mir ich bin halt ganz stark fokussiert auf das visuelle eben, also das ist aber nicht erst auf der
295 Uni entstanden. Das ist mir auch auf der Pädak schon so gegangen und früher auch. Ich hab also so, wie die Seiten ab fotografiert, ich denk da dann dran auf welcher Seite das stand und dann kann ich das wiedergeben. Also, ich war nichts mit Karteikarten oder so, ich nehme mir das einfach her und lies mir das (.)durch und meinten ist es das, also je nachdem wie viele Zettel ich gehabt hab. Also wenn es nicht so viel Stoff war und ich
300 nicht rechtzeitig angefangen hab, dann hab ich es halt dreimal gelesen und ja, weiß ich nicht beim dritten Mal hab ich halt dann versucht, also immer hab ich gar nicht unterstrichen, weil manchmal hat mich das auch gestört. Dann hab ich halt einfache Stichwörter unterstrichen und manchmal hab ich das dann auch auf zwei Seiten handschriftlich zusammengefasst.

305 **Und hat sich das im Laufe der Jahre verändert? Von Schulzeit, bis jetzt oder ist das ganz gleich geblieben?**

((--)) Mhm, also so Zusammenfassungen hab ich nie gemacht, das hab ich auch glaub ich auf der Pädak nicht gemacht. Das hab ich, glaub ich, wirklich erst beim Umfang, weil wenn es recht umfangreich ist auf der Uni mit Skripten, da hab ich dann angefangen.

310 **War das dann eine Neuheit für dich, so umfangreiche Skripten?**

Ja, also ich glaub es gab auf der Pädak eine Prüfung, wo das auch war aber das war, ich weiß es nicht, entweder hab ich mir da leichter getan oder ich hab es, na ich hab es wirklich nicht so ernst genommen. Dadurch hab ich mir dann leichter getan ((lacht)) und kann ich auch nicht erinnern, dass ich da so umfangreiche Sachen gelernt hätte

315 **Mhm.**

Naja, das hat es schon gegeben, also Schulhygiene zum Beispiel, das war wirklich umfangreich, das ist aber das einzige an das ich mich erinnere, dass man mal wirklich so einen dicken Wälzer hat lernen müssen. Sonst hätte man es können, aber wenn man es nicht gemacht hat, ist es auch gegangen ((lacht))

320 **Ok, das war dann die Neuheit auf der Uni!**

Naja, ich glaub halt, also ich hab einen Bekannte, die ist allerdings jünger, die das halt auch studiert und die ist, die war teilweise auch entspannter, weil sie gesagt hat, naja sie probiert es mal ohne lernen und hat tatsächlich auch Prüfungen auf der Pädagogik ohne Lernen geschafft, zwar mit einem Vierer, aber trotzdem. Und ich weiß auch, dass wenn
325 ich jetzt jünger wäre, dann hätt ich das glaub ich schon getan. Weil, also (--) wo jetzt halt hätte ich das als vergeudete Zeit empfunden, dass ich da jetzt zu einer Prüfung reinfahre. Ich hab mir wirklich so gedacht: Nein, das will ich jetzt wirklich (--) total organisiert haben und ja!

Also mehr Ernsthaftigkeit?

330 Ja genau!

Glaubst du, liegt das daran, dass du pendelst und dir die Zeit so genau einteilen musst oder liegt das daran, dass du sagst: Das möchte ich abschließen, ich möchte den Titel haben und da jetzt Fünfer kassieren, für nichts, ist vergeudetet Zeit?

Beides wahrscheinlich. Das mit dem Pendeln auf jeden Fall weil ich dann oft das
335 genommen hab, wo ich reingekommen bin, bei den Seminaren. Also ich hab immer geschaut, dass halt möglichst Geblockte sind, am Wochenende. Aber ich hab auch ein Semester gehabt, wo ich an vier Tagen je für eineinhalb Stunden Seminar auch eineinhalb Stunden reinfahren und dann wieder rausfahren musste, das ist finanziell und von der Zeit schon sehr mühsam. Ich glaub schon, dass vielleicht wenn ich einen
340 kürzeren Anfahrtsweg gehabt hätte, dass ich das lockerer gesehen hätte, aber ich glaub, das schon beides mitspielt, das kann ich jetzt gar nicht so sagen. Ich könnt mir vorstellen, wenn ich in Wien nahe bei der Uni wohnen würde, dass ich mir dann auch so spontan denken würde: Na, geh am Abend hin und probierst einfach! So eher, was ich ja jetzt nicht tu

345 **Also doch eher die räumliche Komponente?**

Also ich hab mir schon oft gewünscht, dass ich näher zur Uni wohne.

Gespräch schweift zu privaten Themen ab. Fortsetzung bei relevanten Fragestellungen.

350 **Ok! Beim Lernen, bevorzugst du bestimmte Umgebungen? Also Rahmenbedingungen und dergleichen, die für dich da sein müssen, um erfolgreich lernen zu können?**

Ja, was Gutes zum Essen ((lacht)). Und einen Kaffee, also, naja, ohne dem würde es mir sehr schwer fallen. Das also, naja, deswegen bin ich auch nie so gern in die Bibliothek
355 zum Lernen gegangen. Naja, ich brauch einfach irgendwas, weiß ich nicht, also ich hab auch meisten so jede Prüfung so zwei bis drei Kilo zugenommen. Das hab ich aber auch in der Schule schon gehabt, nein das hab ich schon immer gehabt, dass ich das Gefühl hab, ich brauch ganz viel Energie, dass ich lernen kann. Das ist total komisch, obwohl man die Energie ja nicht wirklich braucht, also jetzt nicht körperlich.

360 **Nicht körperlich, ja man verbraucht ja auch geistig Energie.**

Also auch in der Schule, wie ich ein bisschen älter war, so in der Oberstufe, da hab ich mir dann oft wirklich einen Kuchen gebacken, zum Lernen, für irgendeine Prüfung. Am besten konzentrieren kann ich mich wenn ich mich einfach zuhause hinsetzt, also besser als irgendein, irgendwo anders zum Lernen.

365 **Und Geräuschkulisse?**

Ja, auch wenn es leise ist.

War das immer schon so?

Nein, ich glaub früher hab ich eher Musik gehört beim Lernen, also bilde ich mir ein. Ich hab das so in Erinnerung, dass da immer der Radio oder irgendeine Musik gelaufen
370 ist.

Wann hat sich das geändert?

Ja, bei der Pädak hab ich kaum was gelernt, da weiß ich, da hab ich nie so gelernt, dass ich mich allein wohin gesetzt habe. Da weiß ich, dass manchmal bei irgendwelchen Freundinnen war das so, wir lernen die ganze Nacht, und die haben dann gelernt und ich
375 hab aber nichts getan! ((lacht))Das richtige Lernen das kenn ich jetzt eigentlich nur von der Uni! Also, das man sich wirklich hinsetzt. (-)

Also mit ruhig und daheim lernen!

Ja!

380 **Ok, öffentliche Räume wie Seminarräume, Bibliotheken und so weiter, würde das für dich in Frage kommen?**

(4sec) Naja, wenn es gar nicht anders geht ((spricht Wörter sehr lang gezogen aus)) aber das hab ich mir dann eher für Gruppenarbeiten oder wenn man sich mit jemanden zusammenreden musste, irgendwelche Leute in Wien, die da jetzt nicht extra rauskommen wollen, also naja, quasi als Notlösung. Aber eigentlich also (.) nein, das
385 war wirklich nur gezwungener Maßen oder wenn es Bücher halt nicht zum Ausborgen gibt, dass ich mich da reinsetzten musste. Ich hab das eher immer anstrengend gefunden.

Glaubst du, wenn du näher bei der Uni wohnen würdest, würde man dich häufiger auf der Bibliothek finden?

390 Nein, ich glaube nicht. Also, ich hab es verstanden bei Leuten, die gesagt haben, sie wohnen in einer WG und da ist es recht laut und sie haben halt sonst keinen

Ausweichraum. Also ich weiß, ich hab manchmal so drei Stunden Pause zwischen Vorlesungen gehabt, wenn es sich nicht anders ausgegangen ist, dann bin ich aber immer ins Kaffeehaus gegangen. Und da hat es mich aber schon gestört, also jetzt nicht
395 dieses reden oder so, weniger, aber wenn dann irgendwo die Musik laut aufgedreht war, dann hab ich mich nicht mehr gut konzentrieren können.

Mhm. Also doch dann wieder der Geräuschpegel?

Ja, also wenn ich da dann keine Alternative hätte mit einer Wohnung, dann wär ich dann schon mal (--)

400 **Also wirklich nur aus Notlösung?**

Ja! Da ziehst mich irgendwie nicht hin.

Das ist interessant. Es gibt nämlich diesen Mythos, dass man ältere Studierende mehr in Bibliotheken findet, wegen Literatur, Zugriff auf PC, auf den Drucker und solche Sachen! Empfindest du das auch so?

405 Nein! ÜBERHAUPT NICHT! Ich kann es nur sagen wie ich, also mich zieht es dort nicht hin und früher auch nicht.

Und von deinen Bekannten auf der Uni, die ein bisschen älter sind?

Naja, ich hör grad das Umgekehrte! Eigentlich hab ich gestern erst wieder mit einer Freundin telefoniert und die schreibt Dissertation und die liebt Bibliotheken. Also schon
410 immer und die sitzt am liebsten den ganzen Tag in einer Bibliothek, die ist ganz versessen drauf. Und hätte aber auch eine ruhige Wohnung, aber sie ist lieber in der Bibliothek und sie erzählt mir immer, dass dort also nur Junge sind. Dass sie das überrascht, dass sie, also gestern hat sie gesagt, sie geht zurzeit jetzt immer in die Nationalbibliothek und sie hat, also das hat sie total frustriert, weil sie mit Abstand die
415 Älteste war und sie hätte sich halt gewünscht, dass dort noch wer anderer Älterer ist.

Ah, ja, dann müssen wir den Mythos wiederlegen!

Ich hab gemeint, also jetzt nur von meinen Freundinnen her und selber entweder es taugt einem die Atmosphäre oder nicht und ich hab das Gefühl, denen den das taugt, denen hat es mit 20 auch schon gefallen.

420 **Ok, also ändert sich das gar nicht?**

Vielleicht, also ich kann das ja nur auf meine beschränkte, weil so viele Leute kenn ich ja nicht, die jetzt auf der Uni was machen oder so. Sind halt beschränkte Erfahrungen.

Nein, das ist sehr interessant!

Nein, also mich beklemmt das eher! Aber eher wegen diesen Verboten, also dass man
425 nicht reden darf, dass man leise sein muss und sich halt dann auch nichts zum Essen mitnehmen kann. Aber dann jetzt so was, also ich brauch das dann, dass ich aufstehe und dann auch kurz dazwischen etwas mache. Und wenn ich dann in der Bibliothek war und jemanden getroffen hab, dann halt ich das fast nicht aus, also da muss ich dann immer reden. Da haben sich dann andere meistens aufgeregt! ((grinst schelmisch)) Was
430 ich ja eh verstanden hab, ich hab das ja eher als so viele Einschränkungen erlebt!

Ja, das kann ich aber verstehen! Ja, dann nur kurz zur Lernart. Empfindest du deine Art zu lernen als selbstorganisierter als vor 20 Jahren oder so?

Mhm! ((seufzt)) (3sec)

Findest du generell dich selbstorganisiert beim Lernen?

435 Also ich bin sicher besser organisiert, dass weiß ich. Aber jetzt komplett in allen Bereichen. Insgesamt hab ich das Gefühl, je älter ich werde, desto besser habe ich die Dinge im Griff. Und auch das Lernen kann ich mir jetzt sicher besser einteilen.

Also gezwungenermaßen wegen Arbeit, Kind,...

Ja!

440 **Ok, findest du, dass das ein Lernprozess ist?**

Ja schon (---), ja schon eigentlich! Aber (---) mhm. Das weiß ich jetzt nicht woran das liegt, weil ich mir auch vorstellen kann, dass sich jemand auch schon jung gut organisieren kann. Ich weiß, dass ichs irgendwie (---) ja, das ist schwer zu sagen. Dass das irgendwann insgesamt gekommen ist, dass ich das Gefühl hab, alles besser unter
445 Kontrolle zu haben - jeglicher Bereich jetzt und früher hab ich eher alles so laufen lassen. Das war halt alles irgendwie und jetzt kann ich es mir besser vorstellen wenn ich jetzt ein Skriptum hab mit, was weiß ich, 50 Seiten und wenn ich ungefähr weiß welches Thema das ist, eines wo es nur ausreicht, dass ich es lies oder ob das jetzt eines ist mit Fakten oder Einteilungen, die man dann wirklich auswendig lernen muss. Da
450 kann ich mir jetzt schon ungefähr vorstellen, wie lang vorher ich da anfangen muss, damit das jetzt kein Stress wird. Früher hab ich das weniger gehabt.

Ok! Und wenn du das vergleichst mit jüngeren KommilitonInnen, ist das altersabhängig, merkst du da Unterschiede?

Also ich hab das Gefühl, dass schon bei vielen, die ich halt jetzt näher gekannt hab, dass
455 die den Druck dann noch eher aushalten und es drauf an kommen lassen, ok, ich fang drei Tage vorher an und entweder es geht sich aus, oder eben nicht. Das sind aber auch nur, also ich hab das Gefühl, das sind dann aber auch nur die, die nicht arbeiten gehen müssen oder, weil ich denk mir ich kann nicht dann eine ganze Nacht durchlernen und dann am nächsten Tag in die Arbeit gehen. Das weiß ich, dass ich das früher gekonnt
460 habe. Aber jetzt kann ich das nicht mehr. Da merk ich dann, körperlich schwächelst dann, so mit wenig Schlaf und so, das setzt mir jetzt mehr zu, das hat mir früher nichts ausgemacht. Da hab ich eher so das Gefühl, dass ich auf die Nächte mal nicht zählen kann, zum Lernen und das ist dann halt der Unterschied.

Ok! Sehr interessant. Dann zur abschließenden Frage: Es gibt ja jede Menge Angebote zur Unterstützung von älteren Studierenden. Internet Foren, Gruppen oder auch die ÖH Beratung. Hast du dich darüber schon mal informiert?

465 Oh! (.) Gar noch nie! ((lacht))

Echt? Also es gibt so Angebote wirklich!

Für Ältere?

470 **Ja, für Ältere! Die ÖH zum Beispiel hat eine eigene Gruppe, die sich ich glaub jeden ersten Montag im Monat Beratung anbietet und dann auch einen Stammtisch abhalten. Es gibt eigene Foren [Textüberschneidungen**

Textüberschneidungen] Nein, das ist mir entgangen!

Echt?

475 *[Telefon läutet im Hintergrund, Fr. X ist kurz abgelenkt]*

Ok, dann kann ich dich gar nicht fragen, ob du so was genutzt hast!

Also ich krieg zwar immer diesen Newsletter von der ÖH, also ich les nicht alle Artikel aber ich schau schon meistens rein. Und ich hab schon, also was ich gewusst hab, dass es solche Gruppen gibt, beim Diplomarbeit schreiben, also dass da, aber ich hab nicht
480 gewusst, dass es da was für ältere Studierende gibt, das ist an mir vorüber gegangen! Ich glaub aber auch nicht, dass ich das so genutzt hätte.

Also der Altersdurchschnitt ist sicher höher als, im Prinzip, als du alt bist! Also ich war dort, ich hab mich mit denen auch in Verbindung gesetzt aber die Damen, die ich kennen gelernt habe, waren zwischen 50 und 75 glaub ich. Alle sehr hilfsbereit, aber für ein Interview hat sich leider niemand zur Verfügung gestellt.
485

Aha komisch!

Ja, schade! Deswegen bin ich ja auch so dankbar, dass ihr euch da zur Verfügung stellt, und da so bereitwillig über eure Erfahrungen sprecht. Ja (--) damit wär ich mit meinen Fragen durch! Vielen vielen Dank nochmal!

490 Ja, bitte gerne, es war sehr interessant. Aber bei manchen Dingen wie dem Lernen ist es sehr schwierig zu sagen, ob sich was verändert hat. Also ich glaub einfach, ich kann mich gar nicht an alles erinnern!

Glaubst du dass das bei dir ist, weil du nie richtig aufgehört hast zu lernen? Stichwort Weiterbildung!

495 Ja, wär vielleicht möglich gewesen. Also ich weiß es nicht so genau, aber jetzt könnte ich mir schon vorstellen, dass es für mich eine Hilfe war, dass ich schon mal auf der Uni war, wenn auch nur kurz, vielleicht wäre es anders, wenn man das gar nicht kennt, nicht weil man dann nicht mehr lernen kann, sondern weil sich das einfach viele Leute nichtmehr zutrauen. Also ich weiß noch, dass ich mir am Anfang gedacht habe:
500 Entweder es geht noch, oder es geht nicht! Und ich hab mir auch gedacht, dass wird sich im ersten Semester schon zeigen, entweder es funktioniert, oder ich kann es halt nicht mehr, oder hätte es auch nie können.

Hättest du dann aufgegeben?

505 Ja ich glaube schon, ja! Kann man natürlich jetzt im Nachhinein nicht wissen aber ich glaub schon, dass ich mir dann gedacht hätte, wenn ich da durchgefallen wäre, hätt ich mir gedacht: Nein danke, das ist nichts! Also ich hätt mir da ja noch was anderes gewusst, ich hätt ja nicht ganz aufgegeben.

Ja, dann vielen Dank für die vielen Anregungen, hat mich wirklich sehr gefreut, dass wir uns da unterhalten haben!

3. Interview am 4. Jänner 2012

Zeit: 10.30

Ort: 1010 Wien (BMUKK)

Dauer des Interviews: 29,03 min

Name (anonymisiert): Frau W.
Geschlecht: weiblich
Alter: 44
Familienstand: verheiratet
Kinder (Anzahl): 2
Höchster erreichter Schul- bzw. Berufsabschluss: Bachelor in Soziologie seit August 2011
Studienrichtung(en): Soziologie; momentan im Masterstudium
Studienbeginn (Unterbrechung?): Februar 2008
Studienabschnitt/Semester: 1. Semester Masterstudiengang
Berufliche Tätigkeit neben dem Studium: Beamtin
Motivation, ein Studium in späteren Jahren zu beginnen: Wunsch nach einem Studium, nach Weiterbildung, war immer schon da

Zeitspanne (in Jahren) zwischen Ausbildung, Berufsleben und Studium:

mehr als 20 Jahre

- Interviewerin: Herzlichen Dank dafür, dass ich zu dir da her kommen durfte und du die Location zur Verfügung stellst. Super! (--) Das Interview beschäftigt sich mit dem Thema Lernen, Lernen bei Erwachsenen also vor allem bei Erwachsenen, die ihr Studium begonnen haben, lang nachdem sie ihre Ausbildung beendet haben. Die erste Frage wäre dann: Wie alt warst du, als du dich entschlossen hast, ein Studium zu beginnen?**

Frau W.: Also ich war 40!

40! Hast du dann gleich immatrikuliert und mit dem Studium begonnen?

- Also ich war, ich weiß nicht, es war so ein Gedankenprozess von vielleicht 2 bis 3 Monaten. Ich hab gewusst, ich will jetzt unbedingt irgendwas machen, mich weiterbilden. Und ich hab dann (-) verschiedenen Möglichkeiten für mich gecheckt oder mich informiert. Es gibt ja auch im Rahmen, also da im Ministerium diese Verwaltungsakademie, wo man Weiterbildungen machen kann. Das ist aber alles nicht sehr ansprechend für mich. Und (.) und jetzt gibt es auch einen Bachelor für Public Management, aber das war damals gerade im Entstehen und ich hab mir gedacht, ich möchte aber jetzt nicht mehr warten bis dieser Fachhochschul – Lehrgang geschaffen wird - vielleicht in einem Jahr und hab mich einfach erkundigt und mir ein paar Studienrichtungen angeschaut. Bildungswissenschaften waren natürlich auch dabei, aber ich habe mich dann doch für Soziologie entschieden.

Mhm. Dann Soziologie.

- Ich habe mich ein bisschen informiert und es hat mich total angesprochen und dann hab ich, im Jänner hab ich mich entschieden. Da war dann noch: mach ich diesen Aufstiegslehrgang, diese Prüfung auf der Verwaltungsakademie oder machst du doch ein Studium? Da dachte ich mir: Nein, Aufstiegslehrgang ist wieder so eine halbe Geschichte, da bist dann grade im Beamtenmilieu so ähnlich einen Akademiker. Das ist mir viel zu diffus als Weiterbildung und dann bin ich gegangen und hab mich einschreiben lassen. Das war es ja!

- Mhm. Super! Du hast es vorher schon kurz angesprochen: Welche Arten von Vorbildung hast du? Also Ausbildung, berufliche Weiterbildungen und solche Dinge!**

- Ich habe maturiert 1986 an der höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe und bin dann eigentlich ja mehr oder weniger gleich in den Staatsdienst eingetreten. Ich hab dann (.) im Rahmen dieser Beamtenkarriere mehrere Weiterbildungen gemacht, die man absolvieren muss, damit man pragmatisiert wird. Also da gibt es so Dienstprüfungen, die man machen muss. Und dann gibt's natürlich eine Reihe von, was weiß ich, ich hab ja das alles im Berufsleben miterlebt, was die Computer, diese Entwicklungen betrifft und Internet zum Beispiel da halt Weiterbildungen. Aber so wirklich große Weiterbildungen nicht und Sprachen nebenbei, also Französisch!

40 **Aha?**

Ja, aber alles im gemäßigten Bereich ((lacht)) Aber dann halt als wirklich große Weiterbildung dann erst das Studium.

Das Studium dann erst, ok! War es für dich jemals Thema, gleich nach der Matura zu studieren?

45 Also das, na ein bisschen überlegt hab ich schon aber ich war total planlos, was ich machen soll und dann waren immer diese gutgemeinten Ratschläge aus dem Bekanntenkreis: Mach das, oder eher das! BWL war halt immer, aber das hat mich überhaupt nicht interessiert und Psychologie war damals schon überlaufen, hoffnungslos, obwohl es mich interessiert hätte und Geschichte auch zum Beispiel. Und
50 daher war dann und naja, bei mir nach der Schule, ich war so froh dass die Schule vorbei war, ich wollte nur leben.

Und nicht mehr lernen?

Und nicht mehr lernen, genau! Und ich hätte, ich bin überzeugt heute, ich hätte das Studium bestimmt nicht fertig gemacht, wenn ich damals angefangen hätte. Überhaupt,
55 weil ich nicht die Ausdauer, die Geduld und auch nicht den Ehrgeiz dazu hatte.

Hat sich das alles erst entwickeln müssen?

Ja, das hat sich erst entwickelt.

Ok. Und was waren dann deine persönlichen Gründe, das Studium der Soziologie wirklich zu beginnen?

60 Allein das Interesse. Also ich hab mir dieses Curriculum durchgelesen und was man damit machen kann, was so die Themenfelder und (--) also mich hat es schon mal interessiert, weil ich von der Familie her zu einem sehr unkritischen Menschen erzogen worden. Bei uns war immer wichtig, was die anderen denken. Was MAN tut und was MAN nicht tut ((gestikuliert und verdeutlicht die Worte)). Da hab ich mir gedacht,
65 gerade Soziologie ist ein Studium, wo man sehr kritisch denken muss und teilweise hinterfragen muss, was einen so präsentiert wird. Schon alleine deswegen hat es mich voll fasziniert und interessiert.

Also der Gegensatz zum Elternhaus dann?

Ja genau.

70 **Also so Sachen wie dann der Titel des Bachelors oder berufliche Aufstiegschancen [Textüberschneidungen]**

Textüberschneidungen] Ja doch, das kommt natürlich auch noch. Ich mein, damit kann ich natürlich, es ist natürlich hier leichter, als wenn ich mich privat da draußen wirtschaftlich umschauchen müsste, um den Akademiker bezahlt zu bekommen. Das ist da
75 sicher einfacher, aber es war (3sec) nicht an erster Stelle.

Also da wirklich das Interesse?

Ja das Interesse!

Ok. Interessant ist auch: Wie hat die Familie, dein Umfeld und generell die Gesellschaft darauf reagiert, das du studieren wolltest?

- 80 Also bei meinem Mann, der unterstützt mich, die Kinder haben es auch super gefunden, vor allem die ältere Tochter. Und bei meiner Mutter war immer die Angst, ich mein jetzt, sie ist total stolz auf mich, aber bei meiner Mutter ist immer die Angst, dass ich mich übernehme, dass ich zu viel mach, nicht!

Mhm.

- 85 Eh arbeiten gehen und Kinder und dieses und jenes und dann auch noch Studium. Die war am Anfang überhaupt nicht begeistert, da war immer die Angst, dass ich zu viel mache. Ja, (--) zu viel Stress habe einfach.

Und den Arbeitskollegen? Wie ist es da aufgenommen worden?

- 90 Also erzählt habe ich es zuerst meinen Chef, und der unterstützt mich, er unterstützt mich nicht nur, er fördert mich auch total, sonst ginge es auch nicht, da ja doch einiges tagsüber ist. Die Pflichtseminare, es geht nicht alles am Abend weil da wird man ja (.) nie fertig!

Ja, das stimmt!

- 95 Und von dem her ist es ja von der Entfernung günstig, zur Hauptuni und das Institut ist da am <Name>, also das ist echt nicht weit. Das ist alles zu Fuß erreichbar, in wenigen Minuten. Und sonst hab ich es eigentlich niemandem erzählt. Außer einer ehemaligen Arbeitskollegin, mit der ich befreundet bin.

Warum?

- 100 Warum? Ja, weil es ist halt, es ist (.) halt da auch so (--) dass viele Karriere machen wollen und dann gibt's Neid. Ich denk mir, ich will es erst mal fertig haben und dann kann ich sagen: Ok, ich hab das jetzt gemacht und hab das jetzt und aus. Da fragt dann keiner mehr! Und dann war auch ein bisschen die Angst dabei was ist denn (.) wenn du es doch nicht schaffst, oder wieder aufgibst? Und dann zu sagen, nein, das ist mir doch zu viel geworden, das wollte ich dann auch nicht. Also hab ich es am Anfang wenig,
105 und mit der Zeit dann schon mehr erzählt. Es kommt dann einfach, weil wenn man Termine hat und dann sagt: ich kann nicht, weil ich hab da eine Prüfung oder so, da muss ich hingehen, dann (-) dann steh ich lieber mit der Wahrheit da, als wenn ich irgendwelche Arzttermine erfinden würde oder so was.

- 110 **Und wie haben die Leute, die es dann erst hinterher erfahren haben, wie haben die dann reagiert? Als du schon fertig warst, mein ich.**

Also die haben, (.) die haben total positiv reagiert, und dass man das nebenbei macht super gefunden. Also die meisten, mich überrascht, wie andere, wie (--) wie die das bewundern, dass man das neben einer Berufstätigkeit macht.

Ja, es ist auch bewundernswert!

- 115 Also weil ich mir denk, so schwer war es jetzt nicht, dass ich mir (-) sicher macht man einiges und man braucht einige Zeit, aber dass ich jetzt sage, das hat mich SO beansprucht, war es wieder nicht, aber wahrscheinlich ist das einfach der Spaß, den es

120 macht. Aber das war von denen, dies im Nachhinein erfahren haben, oder die fragen, weil es einfach den Titel sehen: Aha, und warum und na super! Die haben das eigentlich alle toll gefunden.

Also das Lob hinterher gibt einen schon sehr viel, nehme ich an?

Jaja!

Ok! (--) Wie schätzt du die Meinung allgemein gegenüber älteren Studierenden ein?

125 (---) Also ich, wie schätz ich die ein? (--) Es ist halt immer so zweischneidig, viele glauben es ist eine Erstausbildung, die steht nur Jungen zu und warum sollen sich dann Ältere weiterbilden? Kostenlos mehr oder weniger, weil die Studiengebühren sind ja
130 dann gefallen in meiner Zeit, also ich habe einen Teil bezahlt, einen Teil nicht. Und (.) aber ich glaube aber, dass in der Gesellschaft schon das Bewusstsein da ist, dass man sich weiterbilden muss eigentlich, auch wenn man es nur aus Interesse tut. Wenn man, (.) wenn man sich einfach bilden will, oder etwas tun will. Und dass das nicht (.) mit (.) mit (--) mit dem Abschluss einer Ausbildung mit was weiß ich, (.) mit 25 dann endet. Das ist glaube ich auch in der Gesellschaft klar. Und (-) und die älteren Studierenden machen jetzt nicht so einen großen Anteil aus.

135 **Du hast im Bachelor begonnen?**

Mhm.

(.) Es hat sich aus anderen Fragen ergeben, dass die Meinung vorherrscht, dass die Umstellung (-) also die Umstellung von Diplom auf Bachelor die älteren Studierenden rausdrängt. Hast du das Gefühl gehabt, dass du unerwünscht bist oder sehr unter Leistungsdruck stehst?

140

Nein, überhaupt nicht. Also ich bin natürlich am Anfang reingegangen mit einem zwiespältigen Gefühl. Ich hab mir gedacht: Na gut, ich bin 40, ich sitz jetzt unter lauter 18jährigen! Das war aber nicht so, weil ich relativ rasch welche gefunden hab, die in meinem Alter waren. Man fügt sich dann eh zusammen und ich hab auch mit den
145 Jungen - also in der Soziologie ist es so, dass man irrsinnig viele Gruppenarbeiten machen muss, das liegt einfach nahe bei dieser Thematik. Du arbeitest immer in Forschungsteams, wenn du solche Studien machst, du bist da kaum für dich allein. Und, da waren auch immer sehr viele Junge auch dabei ja, ich hab nie Schwierigkeiten gehabt, jetzt vom Alter her. Überhaupt keine Schwierigkeiten. Und ich hab da auch
150 nicht den Eindruck dass da (--) also ich kann es nicht vergleichen, ich weiß nicht wie es im Diplomstudium ist. Natürlich braucht man jetzt länger, damit man diesen Magister hat, (.) Master dauert ja einfach länger. Manche sagen dann auch, Master ist ein bisschen höher als Magister. Das ist so, man kann es nicht wirklich umlegen.

Es ist zwiespältig.

155 Ja, das weiß keiner. Und man hört dann immer wieder, dass manche Studien, da wird das Diplomstudium komplett in den Bachelor hineingepresst. (--) Bei Soziologie ist es nicht so, aber es sind große Teile des Diplomstudiums dann schon im Bachelor drinnen. Und vieles was im Master jetzt dazukommt, ist im Diplomstudium dann nicht enthalten gewesen, da ist sehr viel Spezialisierung, das ist halt im Diplomstudium gar nicht

160 möglich. Da kommt einiges schon aus dem (.) Doktoratsstudium. Ja, was so vorgeschlagen wird, also im Vorlesungsverzeichnis, da sind durchaus schon Sachen aus dem Doktoratsstudium dabei.

Wir waren schon mal kurz bei dem Thema: merkst du einen Unterschied zu jüngeren KommilitonInnen?

165 JA! ((lacht)) Muss ich schon sagen. Also ich mein bei mir ist es ja so und im Unterschied zu meiner Schulzeit, ich kann mich auch fast gar nicht erinnern, weil ich war überhaupt nicht ehrgeizig, hab das hinter mich gebracht. Jetzt nicht dass ich mich besonders ins Zeug gelegt hätte. Und jetzt ist es schon so dass ich sehr ehrgeizig bin und wirklich gute Noten haben will. Und halt die Leistung auch bringen will und mir selber
170 auch Maßstäbe setzte. Die Zeit, also für mich ist der Zeitfaktor, also ich möchte wenn es geht das Studium in Mindeststudienzeit absolvieren und das geht halt nicht immer, wenn man daneben arbeitet. Aber (.) mehr als ein Semester möchte ich nicht draufsetzen. Und da sehe ich schon bei vielen Jüngeren, nicht alle, aber bei vielen schon, dass die das schleifen lassen. Und na und bei vielen auch das Prinzip:
175 Durchkommen ist wichtig, alles andere interessiert mich nicht! Also das hab ich nicht, (--) das mache ich nicht!

Merkst du Unterschiede in der Disziplin?

Ja!

Ok, dann kommen wir zum Kernthema: zum Lernen. Empfindest du einen Unterschied im Lernen, wenn du an deine eigene Schulzeit zurückdenkst, und jetzt?

Also ich lern jetzt sicher viel viel mehr als früher!

Lernst du weil es dich mehr interessiert?

Ja!

185 **Aha, ok. Also war das damals nur Lernen für die Schule und nicht fürs Leben?**

Jaja, genau!

Ok, und merkst du einen Unterschied in der Aufnahme, ich weiß jetzt nicht wie ich das ausdrücken soll [Textüberschneidung

Textüberschneidung] in der Leistungsfähigkeit?

190 **Ja genau!**

Gar nicht, nein. Ich hab mir auch gedacht, ich bin jetzt gespannt, weil wenn man so irgendwelche Kurse macht, man ja auch nicht wirklich so viel zu lernen hat. Und das war auch, und diese (.) Dienstprüfung ist auch schon Jahre her wo ich wirklich so richtig das letzte Mal gelernt habe. Sprachenlernen ist ja auch irgendwie wieder ein
195 bisschen anders, als wenn man einfach nur Stoff lernt. Darum war ich bei der ersten Prüfung auch extrem nervös, weil ich selber jetzt nicht abschätzen konnte, was ich mir jetzt merk, ja? Es gibt ja viele Arten von lernen und ich mach das nicht so wie viele

andere, die ja den Text durchlesen und sich dann versuchen zu erinnern, was sie sich gemerkt haben davon. Das mach ich nicht.

200 **Aha?**

Ich les mir das einfach einige Male durch, ich weiß wie der Text aufbereitet sein muss, damit ich es mir merk. Jetzt mittlerweile! Und darum war ich ja vor der ersten Prüfung, die war eine mit drei offenen Fragen, wo man je eine Seite oder so dahin geschrieben hat. Die war halt auch heftig vom Prüfungsstil her und die ist aber dann Gott sei Dank
205 gleich sehr gut gelaufen ((lacht)) und damit war dann diese Angst weg. Also ich merk überhaupt keinen Unterschied zu früher. Dadurch dass ich auch mehr lerne, kann ich es auch nicht vergleichen. Ich setzte mich halt hin, ich weiß dass ich brauch, ich fang ungefähr zwei Wochen vorher an und je nachdem, was das für eine Prüfung ist und eine Woche intensiv. Da hab ich meine Papiere und des angestrichen, das wichtigste und da
210 lerne ich. Das brauch ich, ich kann nicht nach Stichwörtern, ich fang nichts an mit einem Text in Stichwörtern, ich brauch Sätze (--) und am besten selber zusammenschreiben, in einen Worten und ich muss es verstehen können. Ich kann nichts auswendig lernen, (.) große Schwierigkeiten habe ich mit Prüfungen, wo PowerPoint Folien abgefragt werden.

215 **Wo es ums auswendig lernen geht?**

Ja, wenn da jetzt drei Stichwörter aus sechs Wörtern verlangt werden, da bin ich mir sicher, dass mir eines nicht einfällt, weil ich so nicht lernen kann. Ich kann nicht einen Text auswendig lernen, ohne zu wissen, was dahinter steckt.

Also du lernst mit Verständnis?

220 Ja!

Ok! Hast du diesen Lernstil schon in der Schule, so angewendet?

((lacht)) Das weiß ich nicht.

Also ist es damals auch schon um Verständnis gegangen?

Ja, es ist schon auch um Verständnis gegangen, also ich kann mich nicht erinnern, dass
225 ich viel auswendig gelernt hab. (3sec). Also es ist auch schon damals um Verständnis gegangen.

Mhm, ok, verstehe! Vom Lernstil her, (--) ist jetzt schwierig zu sagen, weil dadurch dass du dich nicht so richtig erinnern kannst - gibt es einen Unterschied, wo du sagst: Und genau das hab ich jetzt entwickelt, erst fürs Studium? Eine Technik?

230 Naja, ich bin sicher strukturierter als früher, viel strukturierter (.) ja, weil ich dann Unterlagen habe, die ich mir dann zusammenschreibe und am besten kann ich es wenn ich es mir selber zusammenschreibe. Das kostet halt ein bisschen Zeit, vor allem wenn man sich das aus Büchern zusammensuchen muss, sich das da rausschreibt, da braucht man schon mehr Zeit. Aber es bringt, also mir bringt es am meisten wenn ich Dinge in
235 eigenen Worten zusammenfasse und das hab ich früher halt sicher nicht in dem Ausmaß gemacht also in der Schule, wie jetzt. Vielleicht gerade für die Matura damals!

Mhm, ja! Dann noch kurz zu der Umgebung: Bevorzugst du bestimmte Rahmenbedingungen zum Lernen?

240 Also es muss ruhig sein, weil ich kann zuhause, also ich kann nicht lernen wenn mich jemand anredet, das geht gar nicht. Also ich ziehe mich dann oft auch total zurück und (-) und zuhause das Lernen geht, schreiben tu ich lieber da. Da schreib ich im Büro, wenn dann so Arbeiten zum Schreiben sind, das mach ich dann lieber da, weil das zuhause kaum geht. Da steht dann immer wer da und da werde ich so rausgerissen, das geht beim Lernen grade noch aber beim Schreiben, das geht dann gar nicht. Wenn ich 245 dann doch zuhause was schreiben muss, weil es einfach von der Zeit her nicht geht, ich mein (.) ich kann ja nicht die ganze Nacht da sitzen ((lacht)), dann (--)) dann bin ich auch sehr unleidbar ((lacht))Ja, das haben meine Lieben schon zu spüren gekriegt.

(3sec) Wie ist das, wie hältst du es mit Bibliotheken? Es gibt ja diesen Mythos, dass man ältere Studierende häufiger in Bibliotheken antrifft.

250 Also mich sicher nicht! Ich suche mir sehr viel im Internet, ich kauf mir lieber Bücher und ich borg schon viel aus und nehme es mit, aber ich kauf auch sehr viele Bücher. Ich mein, das ist sicher der Vorteil dass ich über mehr finanzielle Ressourcen verfüge als der normale Durchschnittsstudent, und ich mein, ich denk mir (.) gewisse Sachen bin ich schon froh das ich sie hab. Und denk mir ja, ich kann es ja wieder verkaufen. Ich 255 kauf ja auch viele Bücher über booklooker, also gebraucht. Also wenn ich ein Buch haben will, wenn ich reinschau und es mir gefällt, dann kauf ich es mir. Ich mein, solche Bücher kannst ja nicht, also die liest ja nicht durch in einem Rutsch, so wie einen Krimi oder so. Und da kauf ich mir die Dinge dann lieber, aber manche sind halt zu teuer, oder eben vergriffen, da ist es halt nicht möglich. Dann geh ich schon in die 260 Bibliothek und borge es mir aus, also das schon. Aber ich setze mich nicht hin (--)) das hab ich noch nie gemacht!

Also hast du die medialen Ressourcen im Büro da? Nutzt du das auch, also ich mein, ist das mit dem Arbeitgeber schon so abgesprochen?

265 Ja, das wird schon unterstützt. Wir haben ja auch eine Amtsbibliothek, wo ich auch sehr viel ausleihen kann und, und das hat den Vorteil, das ist gleich über die Straße rüber, also ich kann es mir holen oder sie schicken das auch mit der Hauspost. Also das ist super, es ist zwar zu Soziologie relativ wenig, aber zu Bildungswissenschaft oder je nach dem, oder (.) auch empirische Sozialforschung teilweise, gibt's Dinge.

270 **Wow, super! Wie gehst du dann mit erhöhtem Geräuschpegel um? Du hast vorher schon angesprochen, zuhause ist die Ruhe nicht, es stört immer wer. Ist die Ruhe dann da, die Ruhe die du brauchst?**

Ja das kommt immer, also das schau ich dann, wenn ich allein bin, also so in der Früh vor der Arbeit oder dann nach der Arbeit. Da ist es dann auch ruhiger, da ist dann das Telefon nicht mehr so störend oder und es geht auch nicht wenn mein Chef da ist. Ich 275 mein, er sagt zwar nichts, aber es stört einfach.

Jaja, sicher!

Und (.) und zuhause ja, zuhause ist so wenn man zu viert in einer Wohnung lebt, die auch nicht die Ausmaße hat, dass man einen Raum hat, wo man sich ganz zurückziehen kann. Schon, aber im Schlafzimmer, aber das ist dann auch kein Arbeitsraum. Da kann

280 ich mich aufs Bett setzten und etwas durchlesen, aber und (.) ich mein, ein gewisses
Maß an Geräuschen kann ich ausschalten. Also wenn nebenbei ein Radio oder auch der
Fernseher leise läuft, dann setze ich mich weg. Also ich darf keinen Blickkontakt haben,
ich setzt mich dann so ums Eck. Also wenn dann aber dauernd wer redet, man hört mit.
285 Wenn dann wer kommt und ja: Papa dies, und Papa das und immer irgendwas ist, dann
wird man schon gestört.

Ja sicher! Dann waren eigentlich Seminarräume und Bibliotheken nie ein Thema für dich?

Nein, überhaupt nicht.

290 **Merkst du da einen Unterschied zu jüngeren Jahren? Hat dir das damals zur Schulzeit weniger ausgemacht, Geräuschpegel zum Beispiel?**

Ja, ganz sicher! Also ich hab genauso mit lauter Musik gelernt damals, wie es halt heute auch üblich ist. Ich mein IPod und so was hat es noch nicht gegeben, aber einen Walkman ((lacht)) Das hab ich genauso auf gehabt zum Lernen, wo ich halt jetzt meine Tochter anschau und mir denke: Wie kann sie lernen wenn sie die Stöpsel drinnen hat?
295 (--) Aber jetzt, ich hab es ja genauso gemacht!

Mhm, bezüglich der Selbstorganisation? Empfindest du deine Art zu lernen als Selbstorganisiert?

Ja, auf jeden Fall.

300 **Auch auf die Zustände bezogen? Also ich weiß leider nicht wie es auf der Soziologie zugeht, aber auch der Bildungswissenschaft ist es so, dass man sich vieles selbst erarbeiten muss. Die Bürokratie, Literatur und solche Sachen, kriegt man einfach nicht zur Verfügung gestellt.**

Mhm, also es ist teils teils! Es gibt so Reader für uns zusammengestellt, es war eigentlich relativ wenig, was man sich selber suchen musste. Entweder Reader, oder
305 eben diese Handapparate und dann war es oft so, also jetzt im Master war es so, dass es eine aus dem Seminar gegeben hat, die gemeint hat, sie scannt den Handapparat ein und verschickt die Unterlagen dann. Das war total super ja! Und das ist vielleicht in höheren Semestern, bei Fortgeschrittenen da haben die Studierenden schon viel mehr Ressourcen außerhalb der Uni, weil viele schon berufstätig sind. Und ich war dann aber
310 schon so auch also ich war immer sehr dankbar, wenn man von anderen Mitstudenten Unterlagen kriegt oder so und habe auch meine Unterlagen immer zur Verfügung gestellt. Es finden sich immer ein paar, die sich da zusammenschließen.

Und im Unterschied zur eigenen Schulzeit? Merkst du da einen Unterschied?

315 Also naja, in der Schulzeit gab es nur Unterstützung, wenn man sich gegenseitig beim Schummeln geholfen hat. Ich bin ja schon damals ein Gegner vom Schummeln gewesen und bin es noch heute.

Also Schule ist ja eher so Fachhochschul - mäßig. War das für dich jemals ein Thema?

Nein überhaupt nicht!

320 **Also immer gleich Uni?**

Mhm.

War das berufsbegleitend einfacher?

Ja, es gibt natürlich berufsbegleitende Fachhochschulen, aber mir war klar, dass ich dieses selbstständige lernen viel mehr brauche als früher. Und das sicher nicht mag
325 wenn (--) also jetzt entscheide ich selber, wenn ich in die Vorlesung nicht gehe und ich geh meistens nicht. Dann (--) dann ist das meine Entscheidung und in der FH fliegt man irgendwann raus.

Also du hast gezielt schon entschieden, dass du diese Freiräume haben möchtest?

Ich mein, das (--) also ich habe auch ein Problem damit, wenn ich jetzt in ein Seminar
330 gehe und da steht einer vorne und (*Textteile unverständlich; Dauer 28 sec*)

Hast du irgendwann mal Unterstützungen und Angebote seitens der ÖH zum Beispiel genutzt?

Nein, überhaupt nicht.

Gar nicht. Die Beratung für ältere Studierende sagt dir etwas?

335 Nein! ((schüttelt energisch den Kopf))

Auch nicht? Interessant. Ich habe jetzt schon einige Interviews gemacht, und niemand kennt diese Beratung.

Also bevor ich inskribieren gegangen bin, bin ich damals, also es gibt ja da dies
340 Inskriptionsberatung nicht, so Studienfachbezogen, da bin ich hin marschiert. Da saß so eine Studentin, die bestimmt gerade ihren Bachelor gemacht hat. Der habe ich ein paar Fragen gestellt, die hab ich mir selber beantwortet und die hat immer nur genickt. Ja, dann bin ich wieder gegangen!

Ja, äußerst hilfreich halt. Also würdest du so was wie Foren oder so Dinge nutzen, also wenn du es mal wo angeboten bekommen würdest?

345 Also ich wüsste nicht, was ich dort für spezielle Informationen bekommen könnte.

Also bei der ÖH zum Beispiel ist das so eine Art Beratungsstunde und ein Stammtisch!

Ich mein, das einzige was ich mir vorstellen kann, ist das man Anregungen gibt, für Berufstätige. Einfach was an Rahmenbedingungen zu ändern wäre, viele Dinge sind halt
350 tagsüber, vor allem die Seminare, es wird relative wenig geblockt angeboten. Und dieses, wenn das wirklich so (--) meine Arbeitszeiten betrifft und das wöchentlich ist und dann vielleicht gleich drei Stunden das ist halt dann immer so eine Sache. (--) Es geht zwar schon, aber ja aber, aber dann hab ich halt dann doch mehr Fehlzeiten. Aber das sich jetzt Hilfe brauche bei Dingen, die man eventuell als Älterer weniger schafft als
355 Jüngere, das brauch ich nicht. Also ich hab relativ bald, also im zweiten oder dritten Semester zwei Kolleginnen aus der Soziologie und mit der einen, also wir haben da gemeinsam Seminare besucht und uns dann wirklich zusammengeschlossen, die da wirklich in meinem Alter ist. Man lernt die Leute einfach kennen und tut sich dann mit

360 denen Zusammen wo man weiß wie sie arbeiten, oder dass die mit demselben Ernst dahinter stehen. Weil über Gruppenarbeiten könnte ich auch eine Menge erzählen. Gruppendynamik und solche Dinge ((lacht)).

Abschließend noch ganz kurz: Wie ist deine Einschätzung zur Beteiligung von älteren Studierenden auf der Soziologie jetzt?

((--)) Wie viele es sind ungefähr?

365 **Ja ungefähr, also bei den über 40 jährigen.**

Also ich würde sagen, das werden so ((--)) 10 Prozent ungefähr sein.

10% ok! Tendenz steigend, oder eher nicht?

370 Also ich habe den Eindruck, dass im Master Studium jetzt mehr sind. Die dann teilweise von anderen Disziplinen kommen und dann einfach noch den Master in Soziologie anhängen. Also hab ich schon den Eindruck, dass mehr Ältere da sind.

Gut, dann sage ich herzlichen Dank!

Bitte!

9.2. Abstract Deutsch / Englisch

Das Thema der Erwachsenenbildung, des „Lebenslangen Lernen“ erfreut sich in den letzten Jahrzehnten einer zunehmenden Beliebtheit. Diese Beliebtheit wurde auch auf Österreichs Universitäten sichtbar. Daraus entwickelte sich das Interesse einiger Studierender an der Universität Wien, darunter auch der Autorin dieser Arbeit, die sich für das Thema der Diplomarbeit auf diese Beobachtungen und Annahmen stützte. Ausgehend von Gedanken und Vorannahmen über die Situation und das Lernen älterer Studierender bildete sich der Gedanke, wissenschaftlich an diesem Thema zu forschen.

In dieser Diplomarbeit wird davon ausgegangen, dass es im Lernen von Erwachsenen und SchülerInnen einen Unterschied gibt. Wie groß dieser Unterschied ist, wo genau die Unterschiede, aber auch die Gemeinsamkeiten, (und noch einige weitere Fragestellungen) zu finden sind, ist das Kernthema der vorliegenden Arbeit.

Diese Arbeit gliedert sich in sieben Teile: Nach der Einleitung (1) mit Problemstellung, Forschungsstand und Begriffsdifferenzierungen folgt eine Verschriftlichung subjektiver Hypothesen der Autorin (2).

In Kapitel 3 soll Schulisches Lernen näher untersucht werden. Einige Modelle und didaktische Handlungsansätze werden dabei für die Arbeit aufbereitet. Der Lernbegriff der Erwachsenenbildung wird anschließend daran in Kapitel 4 genauer untersucht: Kurz umrissen wird dabei zuerst die Geschichte dieser relativ jungen Disziplin, dann die gesellschaftlichen Bedingungen des Alters näher beleuchtet und schlussendlich, um einen Vergleich mit Kapitel 3 ermöglichen zu können, einige didaktische Handlungsanweisungen vorgestellt.

Anschließend daran soll die Theoriearbeit zusammengefasst werden (5) und die bearbeiteten Aspekte der Erwachsenenbildung jener der Schulbildung gegenüber gestellt werden.

Kapitel 6 beschäftigt sich mit den im Laufe der Arbeit geführten Interviews zum Thema Lernen in der Erwachsenenbildung. Kurz umrissen werden dabei die Entstehungsgeschichte und das Untersuchungsdesign, der als nicht repräsentativ

anzusehenden, Studie. Ein Großteil des Kapitels nimmt 6.3. ein, worin es um die zu erwartenden Antworten geht. Diese werden in Anlehnung an die subjektiv generierten Hypthesen aus Kapitel 2 beantwortet.

Die Auswertung der Interviews (7) gliedert sich in drei Teilaspekte: erstens werden die aufgestellten Hypothesen überprüft, zweitens die Theoriearbeit mit den Ergebnissen in Verbindung gebracht und drittens ein kritischer Blick auf die Vorgehensweise und den Erfolg der Studie geworfen, der mit einem nicht minder kritischen Ausblick abgeschlossen wird.

The issue of adult education, of „Lifelong Learning“, enjoys rising popularity in the last few decades. This popularity is apparent to every student at Austrian Universities especially at the University of Vienna. Out of this topic the interest of a few students has been awakened. Thoughts about the situation and the learning of elderly students give rise to the intention to do further researches on this topic.

This diploma's thesis is based on the assumption that between learning of students and learning of adults differences are obvious. Whether these differences are huge or not, or where this differences, or commonalities as well (and a few other questions), are located is the heart of this thesis.

This paper is composed out of seven parts: After the introduction (1) including a problem assignment, status of current research and definitions, subjective hypothesis of the author should be put down on paper (2).

Chapter 3 explores the topic of academic learning. Two Models of learning and didactical approaches are presented. The definition of learning in adult education is analysed in chapter 4: at the beginning a short abstract about the historic development then the societal terms of condition of age are emblazed and finally to make a comparison with academic learning of chapter 3 possible, didactical approaches of this term of learning are presented.

Afterwards the theoretical work is summarized (5) and the aspects of elderly education are opposed to the aspects of academic education.

Chapter 6 concentrates on the interviews which have been conducted when the thesis has been worked out. The process and the design of the research which doesn't claim to be representative are shortly presented. Most of chapter 6 is captured by 6.3 because the expected answers are specified.

The analysis of the interviews (7) is arranged in three aspects: first these hypotheses out of chapter 2 are answered. Then the theoretical work and the conclusions out of the interviews are compared and thirdly a critical view of the course of action and the success of the study is thrown. This critical glance is concluded with an outlook on further research.

9.3. Akademischer Lebenslauf

LEBENS LAUF

Persönliches:

Name: Annemarie Leberzipf

Familienstand: ledig

Geburtsort: Krems (Niederösterreich)

Ausbildung

Juni 2006	Matura am Bundesrealgymnasium Rechte Kremszeile
Seit Oktober 2006	Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien mit den Schwerpunkten Heil- und Integrative Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik
April 2009	1. Diplomprüfung bestanden
Juni 2011	Pflichtfächer des zweiten Abschnittes abgeschlossen und eingereicht
Jänner 2012	Fertigstellung der Diplomarbeit
März 2012	Geplanter Termin für Diplomprüfung

Karriere

April 2008 – Mai 2011	Museumspädagogin im Schiffahrtsmuseum Spitz/ Donau
Seit Juni 2011	Fachbetreuerin bei ASSIST gemeinnützige GmbH. in Wien

Davor: diverse Feriapraktika und Studentenjobs