universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Warum wir uns das antun“

Universitäre Weiterbildung aus Sicht Studierender mit abgeschlossener Berufsausbildung
Eine explorativ-qualitative Studie am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

Verfasserin

Ingrid Kirchbacher

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuer:	Emer. Univ. Prof. Dr. Erich Ribolits

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 7

1. Einleitung 9

1.1 Skizzierung des Problemfelds 9

1.2 Ziel der Arbeit 17

1.3 Einführende Darstellung und Begründung des Forschungsansatzes 20

1.4 Aufbau und Gliederung der Arbeit 22

2. Bildungswissenschaftliche Relevanz 25

3. Spezifizierung des Problemfelds und der Schlüsselbegriffe 29

3.1 Bildungsbestreben Erwachsener: (K)ein Phänomen der Gegenwart 31

3.1.1 Auf dem Weg zum Bildungsbürgertum: 31

Bildungsbestrebungen im ausklingenden 18.Jahrhundert 31

3.1.2 Bürger, Handwerker, Bauern…Arbeiter: Volksbildung im 19.Jahrhundert 33

3.1.3 Können, sollen, wollen dürfen: Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert 38

3.1.4 Können, sollen, wollen müssen: Weiterbildung lebenslang? 46

3.2 Universitäre Weiterbildung - Erwachsenenbildung der besonderen Art? 60

3.2.1 „Volkstümliche Universitätsvorträge“ – 60

Wissenschaftsorientierte Bildung für die breite Masse 60

3.2.2 Universitätsstudien – Wissenschaftliche Bildung für ‚bestimmte‘ Gruppen 64

3.2.3 Die Öffnung der Universitäten: warum, wie weit und für wen? 66

3.2.4 Universitäre Weiterbildung? Oder doch: Weiterbildung an Universitäten? 74

3.3 Non-traditional students (NTS) – Studierwillige der neuen Generation 84

4. Was uns bewegt: Gründe - Motive - Motivation 93

4.1 Motive: Bedürfnis, Neigung, Disposition…Eigenarten? 95

4.2 Motivation: Kraft und Ausdruck intentionalen Handelns 101

4.2.1 Extrinsische Motivation: äußerer Druck und innere Zwänge 105

4.2.1.1 Das „Erweiterte (Kognitive) Motivationsmodell“ 108
4.2.1.2 Die „Theorie der organismischen Integration“ 111
4.2.2 Intrinsische Motivation und Interesse 113
4.2.2.1 Die „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ 117
4.2.2.2 Die „(Pädagogische) Interessentheorie“ 122
5. Zahlen, Daten, Fakten – einige Forschungsergebnisse 128
5.1 Wodurch Weichen gestellt werden – soziale und regionale Herkunft 130
5.2 Die (inländische) Studentenpopulation – 136
Traditionell Studierende und neue Hochschulklientel 136
5.3 Studium und Erwerbstätigkeit 140
5.3.1 Erwerbstätigkeit vor dem Studium 141
5.3.2 Erwerbstätigkeit während des Studiums 142
5.3.3 Vereinbarkeit von Studium und Beruf 145
5.4 Warum studiert wird – Berufliches Kalkül und/oder Fachinteresse 152
6. Die systematische Suche nach Gründen universitärer Weiterbildung 162
6.1 Zum methodischen Vorgehen hinsichtlich der Datengenerierung 162
6.2 Zur Auswahl der Teilnehmenden 163
6.3 Das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Andreas Witzel 166
6.3.1 Die Grundprinzipien des PZI 167
6.3.2 Entwicklung des Leitfadens 168
6.3.3 Sinn und Zweck eines Postskriptums 171
6.3.4 Von der Tonbandaufzeichnung zur Transkription 171
6.3.5 Hilfsmittel „Kurzfragebogen“ 172
6.3.6 Gesprächsablauf 174
6.4 Zum methodischen Vorgehen hinsichtlich der Datenauswertung 175
6.5 Inhaltsanalytisches Vorgehen in Anlehnung an Philipp Mayring 177
6.5.1 Die ‚Stärken‘ der qualitativen Inhaltsanalyse 177

6.5.2 Streben nach inhaltlicher Differenzierung und Ordnung 178
6.5.3 Orientierung an einem systematischen Ablaufmodell 179
6.5.4 Praktische Durchführung der Analyse 181
6.5.5 Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Forschung 184
7. Warum sie sich das antun! - Die Ergebnisse 186
7.1 Beschreibung der teilnehmenden Personen als non-traditional students 188
7.2 Das Kategoriensystem und die Ergebnisse im Überblick 192
7.3 Die Ergebnisse im Einzelnen: Beschreibung und kritische Betrachtung 195
7.3.1 Bildungswegentscheidungen oder ‚Warum wir mit Verzögerung zu studieren begonnen haben' 195
7.3.1.1 Regionale Herkunft 195
7.3.1.2 Soziale Herkunft 197
7.3.1.3 Bildungsaspiration der Eltern 201
7.3.1.4 Signifikante Andere 207
7.3.2 Studienmotivation oder ‚Warum wir uns für ein reguläres Studium an einer öffentlichen Universität entschieden haben' 215
7.3.2.1 Bildungsaffinität und Bildungsaspiration der Befragten 217
7.3.2.2 Studienentschluss 223
7.3.2.3 (Intrinsische) Attraktivität eines regulären Hochschulstudiums 236
7.3.2.4 Fachinteresse 241
7.3.3 Vorteile und Nutzen eines Hochschulabschlusses oder ‚Warum es uns nicht nur um universitäre Bildung ging' 278
7.3.3.1 Berufliche Ziele 280
7.3.3.2 Wert des akademischen Titels 286
8. Rückblick und Ausblick 294
8.1 Zusammenfassung und Diskussion der wesentlichen Ergebnisse 294
8.1.1 Bildungswegentscheidungen 295
8.1.2 Studienmotivation 299

8.1.3 Vorteile und Nutzen eines Hochschulabschlusses 316
8.2 Resümee und weiterführende Gedanke..... 320
9. Literaturverzeichnis 329
10. Abkürzungsverzeichnis..... 347
11. Anhang 349
11.1 Interviewleitfaden 349
11.2 (Kurz-)Fragebogen..... 351
11.3 Zusammenfassung 353
11.4 Lebenslauf 355

Vorwort

Zu Beginn erscheint es mir angebracht, kurz meinen persönlichen Bezug zu gewähltem Thema darzustellen: Der Beginn meiner Bildungslaufbahn folgt dem Schema der klassischen Normalbiographie Studierender. Nach der Volksschule besuchte ich ein neusprachliches Gymnasium, um im Anschluss daran sogleich das Studium der Humanmedizin aufzunehmen. In den folgenden Jahren jedoch führten private Gründe zum Abbruch meiner universitären Ausbildung. Dennoch versuchte ich, mich neben Erwerbstätigkeit und Kinderbetreuung immer wieder in unterschiedlichster Form weiterzubilden. Dabei profitierte ich von Bildungsangeboten an Volkshochschulen ebenso wie von Kursen privater Anbieter. So absolvierte ich neben Sprachkursen u. A. die Ausbildung zur ‚Lebens- u. Sozialberaterin' (Schwerpunkt: Erziehungsberatung), in der mir zwar eine Vielzahl nützlicher Handlungsanleitungen, kaum aber theoretische Konzepte vermittelt wurden. Daher entschloss ich mich, nachdem familiäre und finanzielle Situation gesichert schienen, die Chance zu ergreifen, nochmals den universitären Bildungsweg einzuschlagen. Denn ich erwartete, durch das Studium der Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien bestehende Wissens- und Interessenslücken füllen zu können und darüber hinaus Anregungen für meine persönliche und berufliche Weiterentwicklung zu erhalten. Im Gegensatz zu meiner Studiertätigkeit 30 Jahre davor, betrachtete ich das Studium nun jedoch weniger als Aus- als viel mehr als wissenschaftsorientierte Weiterbildungsmöglichkeit. Dabei zweifelte ich nie an der Sinnhaftigkeit meines Unterfangens, konnte ich an der Universität mein praxisorientiertes Wissen durch theoretische Konzepte untermauern und mir dadurch neue Perspektiven erschließen. So erhielt und genoss ich Denkanstöße, die es mir ermöglichten, neue Positionen einzunehmen und auf alte in neuem Licht zu reflektieren, jedoch häufig begleitet vom schlechten Gewissen, mir den Luxus des Studiums auf Kosten von Familienfreizeit zu finanzieren.

Die Erfahrungen im Laufe meiner Bildungsbiographie, der Kontakt und inspirierende Austausch mit berufserfahrenen Studienkollegen und –kolleginnen, ebenso wie die Suche nach einem geeigneten Diplomarbeitsthema führten mich dazu, mir Gedanken über die Motive derjenigen zu machen, die erst nach abgeschlossener Berufsausbildung bzw. mehrjähriger Berufserfahrung und somit im Vergleich zu auf ‚klassischem Weg' Studierenden mit ‚Verspätung' den universitären Bildungsweg einschlagen. Überlegungen also, die zum einen direkt meiner Lebenspraxis entspringen und sich zum anderen auf eine im Moment noch

relativ kleine Gruppe von Personen richten, die, folgt sie der Aufforderung nach lebenslangen Lernen, in den nächsten Jahren und Jahrzehnten doch deutlich anwachsen müsste. Darüber hinaus scheinen wirtschaftliche und gesellschaftliche Transformationsprozesse permanent ein Mindestmaß an persönlicher Weiterbildungsbereitschaft einzufordern, will man aktiv am Gesellschafts- und Erwerbsleben teilhaben und zudem seine Beschäftigungs- und Konkurrenzfähigkeit zumindest für die nahe Zukunft absichern. Und auch der Hinweis darauf, weiterbildungswillige Erwerbstätige könnten ein Garant dafür sein, die fortschreitenden demographischen Veränderungen und ihre Auswirkungen auf die Erwerbslandschaft zu kompensieren, forciert die allgemeine Bereitschaft, immer wieder aufs Neue Bildungswege zu beschreiten. Allein, das implizite Kalkül vieler Debatten rund um ‚moderne' Bildungsorganisation fokussiert m.E. primär auf bildungsökonomische Faktoren wie Effektivität und Effizienz von Bildungsmaßnahmen, während bildungstheoretische Aspekte wie Persönlichkeitsbildung, Emanzipation, Wachstum und Entwicklung des Einzelnen zunehmend ins Hintertreffen zu geraten scheinen. So lag dieser Arbeit die Hoffnung zugrunde, durch Exploration der subjektiven Sichtweisen von berufserfahrenen Studierenden vielfältige Gründe zur Ergreifung und Durchführung eines Hochschulstudiums aufdecken zu können, die den Rahmen der ökonomischen Verwertbarkeit eventuell sprengen. Ziel war es, jene ‚guten Gründe' Berufstätiger kritisch zu beleuchten, die sie veranlassen, selbst mit Verspätung ein Studium zu ergreifen und dieses auch unter zum Teil widrigen Rahmenbedingungen erfolgreich zu absolvieren.

Bevor ich nun einleitend in das Problemfeld der universitären Weiterbildung einführen und meine Arbeit grob skizzieren werde, ist es mir wichtig, auf die Unterstützung meines Mannes und unsere Kinder hinzuweisen, die mit mir die Belastungen, die durch das Studium entstanden, teilten und mehr oder minder geduldig mittrugen. Neben ‚mitreißenden' Kollegen und Kolleginnen und ebensolchen Gesprächspartnerinnen und -partnern gilt mein besonderer Dank zum einen meinem Betreuer Univ. Prof. Dr. Erich Ribolits für seine Geduld und seinen ‚Vertrauensvorschuss', zum anderen Univ. Prof. Dr. Andrä Wolter von der Technischen Universität Dresden für seine hilfreichen Literaturtipps und das Angebot, mich mit Fragen an ihn wenden zu dürfen. Zuletzt aber gebührt Frau Dr. Eveline Christof meine ganze Anerkennung, da mir erst durch sie der Facettenreichtum der qualitativen Forschungsmethoden erschlossen wurde. Wenngleich ich in und mit meinem Studium von Beginn an sehr konkrete Ziele verfolgte, waren es letztendlich genannte Personen, durch die ich mich bis zuletzt zum Durchhalten motiviert fühlte.

1. Einleitung

> *„…also lautet der beschluss, dass der mensch was lernen muss. lernen kann man, gott sei dank, aber auch sein leben lang.“ (Aufdruck: Lebenslanges Lernen, Sonderbriefmarke Deutschland, 2001)*

1.1 Skizzierung des Problemfelds

Ziel dieser Arbeit soll es sein, diejenigen Personen ins Rampenlicht zu stellen, die sich erst nach Berufsausbildung und jahrelanger Erwerbstätigkeit entschlossen haben bzw. sich entschließen *durften*, verspätet ein Hochschulstudium durchzuführen. Denn diesen Personen wird meist vorgeworfen, sie strebten Bildung ‚*nur*‘ aufgrund ihrer beruflich-fachlichen Verwertbarkeit an (vgl. Schneeberger 2005, 51), wobei übersehen wird, dass es sich „auch bei explizit beruflicher Weiterbildung – letztendlich um einen Beitrag zur Subjektbildung des einzelnen Menschen im Rahmen der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse mit Option auf deren mögliche Gestaltbarkeit“ (Gruber 2009, 12) handeln könnte.

Zudem blendet solch eine verengte Sichtweise aus, dass Menschen schon in früheren Epochen aus unterschiedlichsten Gründen, zumeist jedoch in Abhängigkeit von ihren (von Gesellschaft und Politik beeinflussten) Lebensbedingungen, Bildungsangebote angenommen bzw. sich selbst Bildung organisiert haben, weswegen Bildungsbestrebungen um des Aufstiegs, des Prestiges oder der Macht willen kein Novum darstellen. Kurzum: Bildungsbestrebungen Erwachsener sind kein Phänomen der Gegenwart, vielmehr bemühten sich Erwachsene bzw. bestimmte Gruppen Erwachsener schon seit jeher ‚aus guten Gründen‘ um Wissen, Bildung, um gesellschaftliche Teilhabe und Aufstieg. Darüberhinaus wurden besonders in den letzten hundertfünfzig Jahren infolge politischer wie sozioökonomischer Transformationsprozesse immer wieder bestimmte Gruppen als ‚bildungsbedürftig‘ angesehen, denen zumeist dann das Recht auf Bildung zugestanden wurde, wenn es darum ging, sie zu ‚guten‘, besser integrierbaren und vor allem leistungsstarken und -willigen Gesellschaftsmitgliedern zu ‚erziehen‘, was sich, in Abhängigkeit der jeweiligen politischen bzw. sozioökonomischen Rahmenbedingungen, in Begriffen wie Volks-, Erwachsenen- und Weiterbildung oder Lebenslangen Lernen widerspiegelt. Jedoch haben Ansprüche und Anforderungen der fortschreitenden Ökonomisierung, die mittlerweile nahezu jeden gesellschaftlichen Bereich ‚unterwandern‘, den Druck auf den einzelnen (aber auch auf Bildungssysteme) erhöht, was Weiterbildung und, seit Mitte der 1990er Jahre, lebenslanges Lernen mehr denn je ‚strategisch notwendig‘ macht bzw. *erscheinen* lässt. Denn wurden früher Kinder und Jugendliche mit dem Sprichwort ‚was Hänschen nicht lernt, lernt

Hans nimmer mehr‘ zum Lernen motiviert, gilt heute für jung und alt ‚man lernt nie aus‘. Und es scheint, als zählte diese auch auf internationaler Ebene (z.B. EU-Kommission 2006) verbreitete ‚Kampfansage‘ mittlerweile zu den Grundhaltungen westlicher Gesellschaften, womit ‚lebenslanges Lernen‘ zum unhinterfragten Wert avancierte. Pongratz (2003, 13) verweist dabei auf „fortlaufende Rationalisierungsschübe des ökonomischen Systems“, die bereits seit den 1960er Jahren dazu führten, dass Bildungsangebote verstärkt nachgefragt wurden. Gleichzeitig artikulierte die Wirtschaft neue Bedarfe, was zur Expansion von Bildungsangeboten in der beruflichen wie allgemeinen Bildung führte. Wurde (zukünftigen) Arbeitnehmern in den 1970/80er Jahren jedoch noch vermittelt, allein durch den Erwerb berufsspezifischer „Qualifikationen“ bzw. berufsübergreifender „Schlüsselqualifikationen“ (ebd., 17) ihr Erwerbsdasein mehr oder minder dauerhaft absichern zu können, führten danach der rasante wissenschaftlich-technologische Fortschritt und die damit einhergehende globale Vernetzung der Märkte zu sozioökonomischen Veränderungen auf nationaler wie internationaler Ebene, wodurch der Druck auf den einzelnen wie auch auf Bildungsinstitutionen verschärft wurde.

Dennoch kann selbst ein dermaßen ‚induziertes Lernen‘ für den einzelnen[1] eine Medaille mit zwei Seiten darstellen. Denn einerseits lässt der globale ökonomische Wandel permanentes Lernen als eine unausweichliche Notwendigkeit erscheinen, will man in unserer schnelllebigen Zeit seine Position innerhalb von Gesellschaft und Beruf immer wieder aufs Neue behaupten bzw. diese aktiv mitgestalten. Auf der anderen Seite eröffnete aber gerade dieser Wandel verbunden mit der Betonung von lebenslangen Lernen bisher benachteiligten sozialen Gruppen den allmählichen Zugang selbst zu ‚hochwertigsten‘ Bildungsangeboten. Denn die Aufforderung an den einzelnen, ein Leben lang lernbereit zu sein, ging auch mit der schrittweisen Öffnung lange Zeit nur wenigen zugänglichen, ‚elitären‘ Bildungsinstitutionen, wie Universitäten, einher: So wurde bereits Anfang der 1960er Jahre Möglichkeiten geschaffen, Schulabschlüsse, wie den der Matura auf dem 2.Bildungsweg, nachzuholen, was neben beruflich-gesellschaftlichem Aufstieg den Zugang zu einem Hochschulstudium versprach. Auch wurde dieser Zugang 1985 im Zuge der bereits erwähnten Qualifizierungsoffensive um die Studienberechtigungsprüfung erweitert, die beruflich Qualifizierten die Zulassung für eine bestimmte, fachspezifische Studienrichtungen zusicherte, und damit schon vom Anbieter als ‚berufliche Höherqualifizierung‘ konzipiert

[1] Im allgemeinen Teil dieser Arbeit werden männliche, weibliche und manchmal auch beide Geschlechtsformen alternierend verwendet, wobei aber immer beide Geschlechter gemeint sind. Im empirischen Teil dieser Arbeit dagegen werden geschlechtsneutrale Formulierungen benutzt, auch um die Anonymität der GesprächspartnerInnen besser gewähren zu können.

schien. Aber erst im Zug der Implementierung des lebenslangen Lernen seit Anfang der 1990er Jahre, wurde ‚Quereinsteigern' mit der 1997 eingeführten Berufsreifeprüfung, die der Reifeprüfung einer höheren Schule entspricht, uneingeschränkte Studienfachwahl gewährt. Durch all diese bildungspolitischen Maßnahmen wurden zwar einerseits Bildungsbarrieren abgebaut, andererseits wurden Menschen an Bildungsinstitutionen ‚gelockt', die für diese ‚neue Klientel' noch nicht gerüstet schienen. So dürfte zwar ein Universitätsstudium besonders auf diejenigen, denen Zugang zu höherer formaler Bildung in ihrer Jugendzeit nicht möglich war, einen besonderen Reiz ausüben. Jedoch schienen Hochschulen, die sich besonders der Forschung und Lehre verpflichtet fühlen und zudem seit Jahren von massiven ‚Budgetengpässen' betroffen sind, von der Forderung, nun auch Weiterbildung anzubieten zu *müssen*, ‚überrollt' worden zu sein. Dies spiegelt sich u.a. in Haltungen wider, wie dass sich z.B. universitäre Weiterbildung primär an Hochschulabsolventen richte, oder dass ein Regelstudium von vielen Universitätsangehörigen selbst dann nicht als Weiterbildung gesehen wird, wenn es von Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung im Sinn einer beruflichen Weiterbildung durchgeführt wird. Dieses angespannte Verhältnis Hochschulverantwortlicher universitären Weiterbildungsangeboten gegenüber mag auch daher rühren, dass spätestens seit der Jahrtausendwende – aufgrund des demographischen Wandels westlicher Gesellschaften und des Bestrebens, diese auch in Zukunft wettbewerbsfähig zu halten – bildungspolitische Entscheidungen auf nationaler wie internationaler Ebene Universitäten unter Zugzwang setzten. (z.B. Neuhold/Patscheider 1999, Klink 2000, Hanft/Knust 2007, Buhr et al. 2008). So fordert der Europäische Rat (2007, 2) Universitäten unmissverständlich auf, Weiterbildung auch „für nicht zur klassischen Zielgruppe gehörende und erwachsene Lernende" anzubieten, Hochschulzugänge zu erweitern und die „Dimension des lebenslangen Lernens an Universitäten" auszubauen, ohne dafür jedoch konkrete Hilfestellungen zu bieten.

Auch öffentliche Universitäten scheinen mittlerweile (zumindest nach außen hin) bereit, Studierwilligen, die bereits eine erste und darüber hinaus eine berufliche Bildungsphase abgeschlossen haben, noch in einem späteren Lebensabschnitt universitäre Bildung zu ermöglichen, wie aus einem Mitteilungsblatt der Universität Wien (2008, 30) hervorgeht: darin wird festgehalten, dass man Weiterbildung „als wichtiges Zukunftsfeld" betrachte und nun versuche, durch „nachfragenorientierte Erweiterung ihres Bildungsangebots dem wachsenden universitären Weiterbildungsbedarf entgegen(zu)kommen". Denn noch vor gut zehn Jahren stieß man, so geht aus einer österreichweiten Studie von Andreas Neuhold

und Herwig Patscheider (1999, 62) hervor, „mit Fragen der Weiterbildung…bei sehr vielen Universitätslehrern auf Desinteresse“, besonders weil „Weiterbildung…eben in Österreich nie als klassische Aufgabe der Universität begriffen worden und historisch erst sehr spät in den Aufgabenkatalog der Universität aufgenommen worden (sei)“. Dies und der Mangel an finanziellen, personalen und räumlichen Ressourcen österreichischer Hochschulen mag dazu beigetragen haben, dass Weiterbildung damals „im ‚Selbstverständnis‘ der Universität – von der Universitätsleitung bis zu den Assistenten (sic!) – zumeist keine relevante Größe darstellt“ und allenfalls „als finanziell relevantes Zusatzeinkommen an Bedeutung gewinnt“ (ebd., 174). Und ein solches Zusatzeinkommen bescher(t)en Universitäten meist Universitätslehrgänge, deren Schwachpunkt nach Meinung Universitätsangehöriger u.a. schon damals darin lag, dass „akademische Grade…einen viel größeren Anreiz i.S. der Erwartung besserer Berufschancen…darstellen (würden) als ein Titel wie ‚Akademischer…‘ oder ein einfaches Universitätsabschlusszeugnis“ (ebd., 130). Ähnlich positionierte sich gut zehn Jahre später Rudolph Mosler, damaliger Vizerektor der Universität Salzburg, in einem Interview mit der Tageszeitung ‚Die Presse‘ (17.Mai 2010, 25), in dem er auf die mangelnde Qualität der „Lehrgänge universitären Charakters“ und die damit verbundenen akademischen Grade hinweist, die für ihn allenfalls „Billig-Master“ darstellen. Diese Sichtweise dürften allerdings nicht nur Universitätsangehörige teilen. Denn auch für beruflich qualifizierte und bisher erfolgreiche Dienstnehmer dürfte es im Kampf um die besten Jobs, beruflichen Aufstieg und Sicherheit, um gesellschaftliches Ansehen und allgemeines Prestige heute mehr denn je darum gehen, nicht irgendeinen Schein oder irgendein Diplom zu erwerben, sondern um die von Gesellschaft und Wirtschaft anerkannte Qualität eines ‚richtigen Studiums‘ und dessen ‚richtigen‘ Abschluss. Und wenngleich die Rahmenbedingungen an Universitäten für ‚bildungsbiographische Quereinsteiger’ bzw. ‚spätberufene Studierwillige‘ nach wie vor nicht ‚optimal‘ erscheinen, versprechen zumindest erweiterte Hochschulzugänge formal die Chance, *endlich* Angebote der Universität in Anspruch nehmen zu können und zu dürfen.

Können *und* dürfen deshalb, weil sich nicht nur Bildungsinstitutionen lange Zeit bestimmten Gruppen gegenüber ‚zurückhaltend‘ zeigten, sonder auch, weil häufig und – betrachtet man die Zahlen der STATISTIK AUSTRIA (2011a) – ungebrochen der ‚soziale Background‘ darüber bestimmt, welcher Stellenwert einerseits höherer Bildung in den Herkunftsfamilien beigemessen wird, und ob man andererseits sich bzw. seinem Kind diesen ‚beschwerlichen‘ Weg überhaupt zumuten will. Dabei fällt auf, dass sich quantitative Stu-

dien seit Jahrzehnten mit Faktoren befassen, die ganz allgemein Bildungszugänge und Bildungswegentscheidungen beeinflussen, dass aber die hier im Zentrum des Forschungsinteresses stehende Gruppe der ‚non-traditional students' erst ab Mitter der 1990er Jahre als solche in (deutschsprachigen) Forschungsergebnissen aufscheint (z.B. Pechar/ Wroblewski 1998; Kreitz/Otten 2000; Unger/Zaussinger et al. 2010). Hinsichtlich der Bildungswegentscheidungen belegen ältere wie jüngerer Erhebungen jedoch, dass von den soziodemographischen Einflussfaktoren, wie z.B. Alter, Geschlecht, regionale Herkunft, Bildungsstand und Einkommen der Eltern (‚soziale Herkunft'), Anzahl der Geschwister, Haushaltsform oder kultureller Hintergrund, die soziale Herkunft – und hier besonders die Bildungshaltung der Eltern – bestimmt, welcher Bildungs- bzw. Berufsweg als der ‚richtige und wichtige' eingeschlagen werden soll bzw. darf – und dies zumeist unabhängig von der (schulischen) Leistungsfähigkeit des Kindes (z.B. Bacher 2003; Schlögl/Lachmayr 2004). Daher wurde auch in vorliegender Arbeit davon ausgegangen, dass die hier Interviewten zwar von ihrer Leistungsfähigkeit im Stande gewesen wären, ein Studium schon zu einem früheren Zeitpunkt durchzuführen, dass aber ‚private Schranken' dies vorerst be- oder verhinderten.

Fokussierte frühe Hochschulforschung noch überwiegend auf soziodemographische Einflussfaktoren, gerieten in Folge zunehmend mehr motivationale Variablen ins Zentrum des Forschungsinteresses, wahrscheinlich auch deshalb, weil sie nicht nur die Studienwahl (z.B. Heublein/Sommer 2002; Multrus/Bargel/Ramm 2005; Hachmeister/Harde/Langer 2007) beeinflussen, sondern auch Prognosen hinsichtlich Studienerfolg bzw. -leistung (z.B. Schiefele et al 2003; Engeser et al. 2005), Studiendauer (z.B. Griesbach et al. 1998) oder Studienabbruch (z.B. Heublein 1995; Griesbach et al. 1998; Heublein/Schmelzer/Sommer 2005; Schiefele/Streblow/Brinkmann 2007) möglich machen sollen. Stand in Zeiten der politisch motivierten Bildungsoffensive noch die Frage im Vordergrund, welche sozialen Gruppen (formale) Bildungsangebote kaum nutzen, und wie diese zur Bildungsteilnahme ‚motiviert' werden könnten, wird nun, in Zeiten fortschreitender Ökonomisierung, scheinbar vermehrt nach Parametern gesucht, die zu einem effektiven und effizienten Studienverlauf führen. So fiel bei Durchsicht von Studien aus dem deutschsprachigen Raum auf, dass den Motiven beruflich Qualifizierter in Arbeiten zur (vorwiegend beruflichen) Weiterbildung (z.B. Siebert 2004; Schneeberger 2005; Lassnigg/Vogtenhuber/Steiner 2006; Schneeberger/Petanovitsch/Schlögl 2008) erwartungsgemäß große Aufmerksamkeit zuteil wird, dass sich jedoch nur wenige Studien finden lassen, die die Studienmotivation von

Personen mit nicht traditionellem Hochschulzugang thematisieren (z.B. Pechar/ Wroblewski 1998). Zwar werden in den letzten Jahren in Studien auch ‚non-traditional-students' erfasst und als solche ausgewiesen, nur handelt es sich dabei überwiegend um die beständig wachsende Gruppe Studierender, die zwecks zusätzlicher Studienfinanzierung eher in einem zeitlich geringen Ausmaß erwerbstätig sind.

Und obwohl sich immer deutlicher abzeichnet, dass (1) von Wirtschaft und besonders von bestimmten Dienstleistungssektoren eine formale Höherqualifizierung der Dienstnehmer gewünscht, wenn nicht erwartet wird, dass (2) „der Staat… – oft gegen den Widerstand der Hochschulen – auf Vielfalt und Öffnung pocht" und damit (3) seit Jahren der „Trend zur gesellschaftlichen Höherqualifizierung" (Teichler/Wolter 2004) vorangetrieben wird, fehlen nach wie vor im Hochschulbereich jene im Communiqué von Leuven (2009, 3) geforderten „Voraussetzungen für lebenslanges Lernen", nämlich „dass Qualifikationen über flexible Bildungswege erworben werden können, darunter auch im Teilzeitstudium oder berufsbegleitend". Wenngleich es den Anschein hat, dass von staatlicher Seite der Trend zu Erweiterung von Hochschulzugängen unterstützt wird, fehlen auf hochschulpolitischer Ebene besonders für „Studierende aus unterrepräsentierten Gruppen" – zu denen eben Personen mit alternativem Hochschulzugang bzw. Vollerwerbstätige zählen – nach wie vor „angemessene Rahmenbedingungen für die Vollendung des Studiums" (ebd., 2). Dies dürfte sowohl daran liegen, dass hinsichtlich von Weiterbildung in Österreich und Deutschland traditionell die Hochschulsysteme „am rigidesten…gegenüber nicht oder wenig akademisch vorgebildeten Personen… abgeschottet (werden)" (Hanft/Knust 2007, 50), als auch daran, dass Wirtschaft und Politik im hochschulischen Bereich Bedarfe anmelden, ohne jedoch im Gegenzug entsprechende Unterstützung zuzusichern.

Die Gründe, sich gegen spätberufene Studierende, Erwerbstätige und Quereinsteiger ‚abzuschotten', lagen in der Sorge, dass einerseits diese neue Klientel zur Überfüllung der Hochschulen beitragen würde (‚Überfüllungshypothese'), und dass diese andererseits aufgrund fehlender Vorbildung den intellektuellen Herausforderungen eines Studiums nicht gewachsen wären (‚Defizithypothese') – beides Argumente, die durch Forschungsergebnisse hinlänglich widerlegt wurden (vgl. z.B. Teichler/Wolter 2004). So lag im WS2009/10 der Anteil der über 30-jährigen inländischen Studienanfänger unter 8%, derer mit alternativem Hochschulzugang (Externisten-, Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung) nur knapp über 4% (STATISTIK AUSTRIA 2011b, 385f), was nicht auf einen ‚Ansturm' verweist. Hinsichtlich Leistungsfähigkeit und Durchhaltevermögen finden sich z.T. wider-

sprüchliche Forschungsergebnisse: denn einerseits belegen Studien (z.B. Cordier 1995, Griesbach et al. 1998, Pechar/ Wroblewski 1998, Kolland 2002), dass bei Erwerbstätigen, Älteren und Studierenden mit Kindern aufgrund der Mehrfachbelastung durch Studium, Beruf und/oder Familie eine verlängerte Studiendauer bzw. ein erhöhtes Abbruchsrisiko zu bemerken sei. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass Personen, die über Jahre in einem bestimmten Bereich tätig waren, sich bewusst für eine bestimmte, möglicherweise ‚berufsverwandte' Studienrichtung entschließen und daran konkrete Erwartungen knüpfen. Und gerade klare Zielvorstellungen, (beruflich orientiertes) Fachinteresse und eine damit verbundene Bindung ans Fach haben, wie Studien (z.B. Schiefele/Sierwald/Winteler 1988; Krapp et al. 1993; Heublein/Sommer 2000; Müller 2001; Schiefele/Jacob-Ebbinghaus 2006) belegen, positive Auswirkungen auf Lernen, Leistung, Arbeitseinstellung und Durchhaltevermögen. Hinsichtlich der Studienleistung berufserfahrener Studierender mit alternativem Hochschulzugang halten auch Teichler/Wolter (2004, 69) fest, dass empirische Untersuchungen der 1980/90er Jahre im Wesentlichen darin übereinstimmen, dass „Studierende aus dem Beruf…im Studium insgesamt keine größeren Schwierigkeiten und keine geringeren Studienerfolge als ihre Kommilitonen mit Abitur (haben)." Vielmehr würden Studierverhalten und Erfolg „von der jeweiligen Studienfachzugehörigkeit und dem damit verbundenen Fachklima bestimmt". Hinsichtlich des Studienerfolgs von ‚Quereinsteigern' vermuten die Autoren, dass sich dieser darauf zurückführen lässt, dass es sich hier „um eine hochselektiv zusammengesetzte Gruppe handelt, auch in Hinblick auf biographische Verlaufsmuster und Persönlichkeitsdispositionen" (ebd., 69f) – Überlegungen, die auch diese Untersuchung leiteten. In dieselbe Richtung argumentieren Dorn/Müller (2008), die die Stärken berufserfahrener Studierender darin sehen, dass sie neben einem „Wissens- und Erfahrungsvorsprung gegenüber den Abiturienten" auch „häufig eine besonders hohe Motivation und eine besondere Leistungsfähigkeit mit(bringen)." Zudem hätten sie „den nötigen Ehrgeiz und oft den unbedingten Willen, ihr Studium mit gutem Erfolg und zügig zu bewältigen" (ebd., 54). ‚Wissen, Erfahrung, Leistungsfähigkeit, Motivation, Ehrgeiz und Wille zum Erfolg' stellen aber gerade jene Attribute dar, die sich *jede* erfolg- und leistungsorientierte Institution von ‚idealen Mitarbeitern' erwarten dürfte.

Auf die Leistungsfähigkeit und Einsatzbereitschaft berufserfahrener Studierender verweisen auch Michael Leszczensky et al. (2009, 60). Dabei halten diese Autoren nicht nur fest, dass sich „Studierende mit Berufsabschluss…durch überdurchschnittliche Motivation und Erfolgsorientierung auszeichnen", sondern verweisen auf den gesamtgesellschaftlichen

Nutzen, da „davon ausgegangen werden (kann), dass sich durch eine steigende Zahl von beruflich qualifizierten Studierenden auch die Absolventenquote positiv entwickeln würde.“ Davor gelte es aber, „die Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems bzw. die Übergänge von beruflicher zur akademischen Bildung spürbar zu verbessern“ (ebd.; s.a. Buhr et al. 2008) und „den Bedürfnissen von studierenden Beschäftigten stärker (erg: zu) entsprechen” (ebd.). Dies könnte u. a. durch Schaffung von teilnehmerorientierten Bildungsangeboten für die „nicht zur klassischen Zielgruppe gehörende und erwachsene Lernende“ (EU-Rat 2007, 2) erreicht werden. Damit würde aber nicht nur der Forderung nach „Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit“ (Leszczensky et al. 2009) einer Gesellschaft folgegeleistet. Denn neben diesem vordergründig ökonomischen Nutzen eines hohen Bildungsniveaus für Gesellschaft und Staat, würden erweiterte universitäre Rahmenbedingungen, die auch Erwerbstätige berücksichtigen, ihren Beitrag zu der seit Jahren angestrebten Chancengleichheit leisten.

Noch aber fehlen auf Hochschulebene Strukturen, die eine befriedigende Vereinbarung von Studium und Beruf unterstützen. Dennoch beginnen immer wieder Personen verspätet und oft neben Familie und Beruf ein Universitätsstudium, was u.a. folgende Fragen aufwirft: Warum streben berufserfahrene Erwachsene zusätzlich eine universitäre Ausbildung an? Was sind die Gründe, die sie abermals eine Vielzahl institutionell geregelter Vorgaben und damit ein hohes Maß an Fremdbestimmung in Kauf nehmen lassen? Was bewegt sie, neben Beruf, Partner- und oftmals Elternschaft samt der damit verbundenen Verpflichtungen, sich dieser Herausforderung zu stellen, wenngleich die Hoffnung auf Erfolg unter gegebenen Rahmenbedingungen mitunter zweifelhaft erscheint? Kann der bloße Wunsch nach ‚Bildung um des Ansehens, Aufstiegs oder Tauschwerts, der Scheine oder Titel willen‘ (der Studierenden ganz allgemein häufig unterstellt wird) allein Mot(ivat)or sein, sich einem Maximum an Belastungen bei einem Minimum an Freizeit auszusetzen? Oder bestimmen Interesse, Wissensdurst, Neugier und Freude, *endlich* die Möglichkeit zu einem Hochschulstudium erwirkt zu haben, diesen Entschluss mit?

All diese Fragen nach dem „warum und wozu“ individuellen Handelns wird wohl jede Person im Kontext ihres Lebensvollzugs mit recht unterschiedlichen Antworten begründen. Dementsprechend wurde von einem Bündel persönlicher Gründe ausgegangen, die den einzelnen bewegten, verspätet und unter, durch vielfältige Einflussnahme, erschwerten Bedingungen ein (Pädagogik-)Studium aufzunehmen und durchzuführen. So galt es in dieser Untersuchung nicht nur die individuellen Bildungsbiographien zu beleuchten, sondern

auch die gegenwärtigen Lebenssituationen und die damit verbundenen Hoffnungen an die Zukunft zu berücksichtigen. Wie weit dabei eine berufliche Notwendigkeit bzw. die eingangs erwähnte berufliche Verwertbarkeit des Studiums im Vordergrund standen, darüber gaben die hier Befragten in den mit ihnen durchgeführten problemzentrierten Interviews offen Auskunft. So kann vorweg festgehalten werden, dass sich die Interviewten dem Motto ‚man lernt nie aus' in gleichem Maß verpflichtet fühlen, wie sie ihrem Berufsfeld Wertschätzung entgegenbringen. Dabei bestimmte die Haltung *„Lifelong Learning…das müsste man mir nicht anschaffen (…) das liegt an sich in mir" (T8, 512-514)* durchgehend bei allen Befragten den Weg auf die Hochschule, durch das Studium und in Richtung Zukunft.

1.2 Ziel der Arbeit

Wie bereits der Titel vorliegender Arbeit erkennen lässt, bezieht sich das Forschungsinteresse auf die Erfassung der vielfältigen Gründe, die Erwachsene mit abgeschlossener Berufsausbildung und mehrjährige Berufserfahrung beweg(t)en, sich neben Beruf, Partner- und oftmals auch Elternschaft samt der damit verbundenen Verpflichtungen zusätzlich noch den Herausforderungen eines Studiums, im gegebenen Fall dem der Pädagogik, zu stellen. Demgemäß lautete die übergeordnete Forschungsfrage:

„Warum führ(t)en Erwachsene mit abgeschlossener Berufsausbildung neben Beruf, Partner- und oftmals auch Elternschaft noch ein (Pädagogik-) Studium durch?"

Diese sehr knapp formulierte Fragestellung wurde durch Detailfragen in drei Richtungen hin erweitert, wobei durch Auswertung jedes dieser drei Themenkomplexe Antworten darauf gefunden werden sollten, wie weit sich der Entschluss zu studieren und das Studierverhalten der untersuchten Gruppe als intrinsisch (autonom bzw. selbstbestimmt; vgl. 4.2.2) bzw. extrinsisch (kontrolliert bzw. fremdbestimm; vgl. 4.2.1) motiviert beschreiben ließe. Denn Studien zur Motivation belegen, dass besonders intrinsische Motivation lern- und leistungsfördernd sei, das Durchhaltevermögen bzw. die Aussicht auf Studienerfolg steigere und zudem Zufriedenheit und Wohlbefinden Lernender fördere, wie in Kapitel 5 noch ausgeführt wird. So bezeichnen auch Richard M. Ryan und Edward Deci (2000a, 55) intrinsische Motivation nicht nur als Grundlage selbstbestimmten, autonomen Handelns, sondern darüber hinaus als „a natural wellspring of learning and achievement".

Daher sollten in einem ersten Schritt - mit Blick auf den Themenbereich ***‚Bildungswegentscheidungen'*** - Antworten darauf gefunden werden, ***warum Menschen sich ‚verspätet',***

***also erst nach einer Berufsausbildung den Herausforderungen eines Studiums stellen*.** Dieser Komplex richtet seinen Fokus auf die Bildungsbiographie der Befragten und enthält dementsprechend Fragen bezüglich (1) der sozialen bzw. regionalen ‚Herkunft', (2) der ‚elterlichen Einstellung' zu Lernen im Allgemeinen und zu (formaler) Bildung im Besonderen und (3) solche, die den Einfluss von ‚Signifikanten Anderen', d.h. von Familie, Freunden und/oder Lehrern, auf frühe Bildungswegentscheidungen berücksichtigen.

Der zweite Fragenkomplex richtet sich auf den großen Themenbereich ***‚Studienmotivation'*** und versuchte zu klären, ***wieweit sich der Studienentschluss und Studiertätigkeit als selbstbestimmt, intrinsisch motiviert und von persönlichem Interesse geleitet beschreiben lassen.*** So sollte hier geklärt werden, ob dieser Entschluss primär (1) in Abhängigkeit einer allgemeinen ‚Bildungsaffinität der Befragten' beschrieben werden kann, oder ob er eher (2) eine Reaktion auf äußere ‚Einflussfaktoren' darstellte. Da der Fokus des Forschungsinteresses sich hier stärker auf intrinsische Motivation und (Fach-)Interesse richtete, sollten auch Antworten darauf gefunden werden, (3) wieweit sich die Befragten von der ‚Attraktivität' der Institution Universität bzw. von Lehre und Lernen auf höchstem Niveau angezogen fühlten und ob (4) von einem tiefen, stabilen, dauerhaften ‚(Fach-)Interesse' am Themenbereich ‚Pädagogik' gesprochen werden kann.

So sollte herausgefunden werden, ob die Interviewten aufgrund ihres Vor- bzw. Erfahrungswissen eher am Studienfach und seinen Inhalten interessiert waren, ob sie aus sich heraus das Verlangen verspürten, sich mit bestimmten Themenfeldern, z.B. im Zuge der Schwerpunktwahl, näher zu beschäftigen bzw. ob sie ganz allgemein bemüht waren, an universitärer Bildung teilhaben zu dürfen, um dort - auf höchstem Niveau - mit Vergnügen und Freude ihren Wissenshorizont zu erweitern. Daran waren, um besser zwischen intrinsischer und extrinsischer Studienmotivation unterscheiden zu können, auch Fragen geknüpft, die die mit einem Pädagogikstudium verbundenen Hoffnungen, Vorstellungen, Erwartungen und Absichten thematisierten.

Im dritten Fragenkomplex wurde versucht, ***das ‚Warum der Studienentscheidung' nochmals erweiternd zu hinterfragen***, um ***‚übergeordnete Ziele und erwartete Folgen des Studiums'*** aufdecken zu können. Es ging hier also um den instrumentellen Charakter des Studierens, wie (1) das Verfolgen ‚beruflicher Ziele', die nur durch einen Studienabschluss erreichbar erscheinen, oder (2) die Hoffnung, dass sich durch das Tragen eines akademischen Titels persönliche Vorteile, wie gesteigertes Ansehen, einstellen würden. Um Hinweise auf extrinsische Studienmotivation aufdecken zu können, richtete sich der Fokus

dieser Fragen auf zukünftige (Berufs-)Ziele bzw. auf die Folgen, die durch einen Universitätsabschluss erwartet oder zumindest erhofft würden. So wurde auch gefragt, inwieweit die Interviewten zwischen akademischem Abschluss und akademischem Titel differenzieren bzw. ob sie davon ausgehen, dass der eine oder andere zu privaten oder beruflichen Veränderungen (z.B. Karriere, Geld, Ansehen, Einfluss, Macht, Prestige) führen wird.

Die Berücksichtigung dieser drei Komponenten schien wichtig, da es laut Witzel (2000, [2]) kaum möglich sei, „Handlungsresultate unmittelbar aus gesellschaftlichen Schranken, Selektionsmechanismen und sozial ungleich verteilten Ressourcen zu erklären“, sondern dass der Einzelne im Umgang mit seiner Erfahrung und gesellschaftlich gegebenen Rahmenbedingungen bei der Entwicklung und Realisierung beruflicher wie privater Pläne ebenso Eigenleistungen erbrächte. Wie weit sich nun die Befragten vorliegender Untersuchung als autonome Bildungswegplaner und –gestalter‘ erleb(t)en, sollte durch weitgehend offen gestaltete, auf Basis motivationstheoretischer Literatur konzipierter, semistrukturierter Leitfadeninterviews erforscht werden.

Allgemein wurde bei der Generierung und Formulierung der Detailfragen davon ausgegangen, dass sich Erwachsene in ihrer Entscheidung zu studieren in einem hohen Maß selbstbestimmt erleben, jedoch aufgrund individueller Biographien mit z.T. sehr unterschiedlichen Einstellungen und Erwartungen an das Studium herangehen. Daher sollte vorliegende Arbeit auch den Kontext beleuchten, aus dem heraus der (möglicherweise langgehegte) Wunsch zu studieren von jedem einzelnen realisiert wurde, um eventuell frühe ‚Bildungsbarrieren’ aufdecken zu können. Denn wenngleich zahlreiche Studien (vgl. Kap. 5) belegen, dass die Weichen für Bildungswegentscheidungen schon in der Kindheit durch die Herkunftsfamilie gestellt werden, liegt dieser Arbeit doch die Annahme zugrunde, dass jeder Mensch im Laufe seiner familiären, gesellschaftlichen und beruflichen Sozialisation fortwährend Erfahrungen mit sich und der Welt macht und dabei Werte, Normen, Regeln und Verhaltensweisen wichtiger Bezugspersonen oder -gruppen, von denen er akzeptiert und wertgeschätzt werden möchte, übernimmt. So lässt sich der verspätete Studienbeginn möglicherweise auf sozioökonomische Faktoren ebenso zurückführen, wie auf eine selbstbestimmte Unterbrechung des eigenen (formalen) Bildungswegs. Denn einige Studierende dürften sich nicht nur das Studium, sondern auch den Weg dorthin ‚hart erkämpft‘ haben. Anderen wiederum mögen zwar ‚theoretisch‘ alle Wege offengestanden haben, die zu beschreiten sie aber ‚praktisch‘ aus unterschiedlichen Gründen nicht bereit waren. Jedoch wurde davon ausgegangen, dass alle Interviewten, unabhängig dessen, welcher der beiden

Gruppen sie zugerechnet werden könnten, im Verlauf ihrer Bildungs- bzw. Berufskarriere auf Personen bzw. Personengruppen (‚Signifikante Andere' wie z.B. Peergroups, Lehrende, Ausbildende, (Arbeits-)KollegInnen, Vorgesetzte) trafen, die Interessen in ihnen weckten, und mit deren Werte, Normen und Ziele sie sich zunehmend mehr identifizierten, was zwar den verspäteten Studienentschluss beeinflusst haben mag, ohne dass dieser jedoch als ‚aufgezwungen' und damit fremdbestimmt erlebt worden wäre.

Da zur Erforschung der angeführten Themenbereiche und interessierenden Fragen ein qualitativer Forschungsansatz gewählt und die Untersuchung explorativ und nicht hypothesenprüfend konzipiert wurde (vgl. Kap. 6), erschien es umso wichtiger, auf Vorverständnis und persönliche Vorannahmen der Verfasserin hinzuweisen, da diese bereits die Erstellung des Interviewleitfadens geleitet haben.

1.3 Einführende Darstellung und Begründung des Forschungsansatzes

Die Bearbeitung der Forschungsfrage und der damit verbundenen Detailfragen beruht auf zwei methodischen Zugängen, die auch die Gestaltung der vorliegenden Arbeit bestimmen:

Im einem ersten Schritt wurden, durch Internetrecherchen unterstützt, einschlägige Literatur (Lehrbücher, Texte, Zeitschriften- bzw. Internetbeiträge und Vortragsmanuskripte namhafter Mitglieder der Scientific community; Gesetzestexte und Berichte bzw. Mitteilungen unterschiedlicher Organisationen wie der EU; Diplomarbeiten und Dissertationen) und Studien aus den Bereichen Erwachsenenbildung bzw. Motivationspsychologie herangezogen. Dies geschah zum einen, um das ‚Spannungsfeld (universitärer) Weiterbildung' (vgl. Kap.3), in dem sich bildungswillige ‚non-traditional students' (vgl. 3.3) bewegen, möglichst detailliert darzustellen und auch die Begriffe ‚Motiv, Motivation, Interesse' (vgl. Kap.4) aus wissenschaftlicher Perspektive behandeln und begriffstheoretisch erörtern zu können. Desweiteren waren umfangreiche Literaturrecherchen nötig, um theoriegeleitet Fragen für die geplanten Interviews zu generieren, die auch in Beziehung zum aktuellen Forschungsstand gesetzt werden können. Darüberhinaus sollte die Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur und bisherigen Forschungsergebnissen der Verfasserin helfen, ihre eigenen Annahmen kritisch zu hinterfragen und bestehendes Wissen zu erweitern, da man „ohne ein Vorwissen, ohne Fragestellungen und ohne eine zielgerichtete Aufmerksamkeit…zwar dabei (ist), aber…nichts wahr(nimmt)" (Siebert 2009, 8). Denn erst die Beschäftigung mit der Literatur, mit zum Teil divergierenden Positionen verschiedener Auto-

ren und die Sichtung vorhandener Forschungsergebnisse ermöglichten eine erweiterte und zugleich differenziertere Sicht des zu untersuchenden ‚Problemfelds'. So sollten diese neuen Informationen in die Ausarbeitung des Leitfadens ebenso einfließen, wie in die Analyse der Interviews, ohne aber den Blick auf ‚Unerwartetes' zu verstellen. Denn „Theoriegeleitetheit" bedeutet nach Mayring (2008, 45) zum einen, „daß der Stand der Forschung zum Gegenstand und vergleichbaren Gegenstandsbereichen systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen wird", dass aber „inhaltliche Argumente (…) immer Vorrang vor Verfahrensargumenten haben (sollten)". Darüber hinaus dient nach Andreas Witzel (2000, [3]), dessen ‚problemzentriertes Interview' als Erhebungsmethode angewandt wurde (vgl. 6.3), gerade in der Phase der Datengenerierung das „offenzulegende Vorwissen…als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten".

Um also den wesentlichen Kriterien qualitativer Forschung, nämlich der Gegenstandsangemessenheit von Methode und Theorie, der Berücksichtigung der vielschichtigen Perspektiven der Beteiligten und der (Selbst-)Reflexivität des Forschers (vgl. Flick 2007, 26-30) gerecht zu werden, wurden nach dem Studium forschungsrelevanter Texte im zweiten Schritt, basierend auf ebendieser Literatur, semistrukturierte, leitfadengestützte Interviews geplant und durchgeführt. Diese orientierten sich weitgehend am „problemzentrierten Interview" (Witzel 1989/2000) und wurden mit 11 ‚erfolgreich' Studierenden der Bildungswissenschaft an der Universität Wien geführt, die zu Beginn ihres Pädagogikstudiums nicht jünger als 25 Jahre waren und nicht nur über eine Berufsausbildung verfügten und das Studium nach dem Studienplan 2002 berufsbegleitend absolvier(t)en, sondern darüber hinaus unmittelbar vor oder nach ihrem Universitätsabschluss standen (vgl. 6.2). Die inhaltsanalytische Auswertung (vgl. 6.5) dieser Gespräche erfolgte in Anlehnung an Philipp Mayrings (2008, 89) „inhaltlicher Strukturierung" und sollte Antworten auf oben angeführte Detailfragen liefern und Aufschluss über die Studienmotivation einer zwar eng gefassten, dafür aber besser vergleichbaren Gruppe von Studierenden geben. Diesem Forschungsdesign folgend, wurde auch vorliegende Arbeit verfasst.

1.4 Aufbau und Gliederung der Arbeit

Nachdem in ***Kapitel 1*** bereits kurz in die Thematik (1.1), das Forschungsinteresse (1.2) und die methodische Vorgehensweise (1.3) vorliegender Arbeit eingeführt wurde, wird in ***Kapitel 2*** diese Arbeit in den bildungswissenschaftlichen Diskurs gestellt, um so deren pädagogische Relevanz auszuweisen. Danach widmen sich die beiden folgenden Kapitel den Begrifflichkeiten, die das theoretische Gerüst der empirischen Untersuchung bilden.

Da sich der Fokus dieser Arbeit auf die ‚Gründe universitärer Weiterbildung' richtet, wird zunächst in ***Kapitel 3*** ein kurzer Einblick in die Begriffsentwicklung von Erwachsenen- bzw. Weiterbildung gegeben, um aufzuzeigen, aus welchen Gründen und zu welchem Zweck Bildung in den letzen 150 Jahren von oder für Erwachsene organisiert und von diesen in Anspruch genommen wurde *(3.1)*. Da aber die Trennlinien zwischen Erwachsenbildung-Fortbildung-Weiterbildung, ja sogar Umschulung, mehr und mehr aufgeweicht wurden, lässt sich der Terminus der universitären Weiterbildung, auf den im Folgenden *(3.2)* eingegangen wird, nur vage bestimmen. Zwar gab es schon seit dem ausgehenden 19.Jahrhundert im Zuge der Expansion der Volksbildung universitäre, populärwissenschaftliche Vorträge, die sich explizit an Erwachsene jeder Schicht richteten, nur unterschieden sich diese volks- bzw. erwachsenenbildnerischen Bestreben doch deutlich von den Intentionen moderner Hochschulen. Heute zählt Weiterbildung neben Forschung und Lehre zu den Kernaufgaben der Universitäten, wobei hier die Betonung und das Hauptaugenmerk auf wissenschaftlicher Weiterbildung von Personen mit akademischem Erstabschluss liegt, wenngleich zunehmend verstärkt Wege diskutiert werden, um die ‚Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung' und ‚die Öffnung der Universitäten' auch für sogenannte ‚non-traditional-students' zu ermöglichen. Diese Gruppe wird im letzten Teil *(3.3)* dieses Abschnitts erörtert, um auch die Zielgruppe vorliegender Untersuchung genau eingrenzen und beschreiben zu können.

Kapitel 4 widmet sich in einem kleinem ‚Ausflug' in die Motivationspsychologie den begriffstheoretischen Grundlagen hinsichtlich ‚persönlicher Gründe' eines berufsbegleitenden Hochschulstudiums, also Motiven im Allgemeinen und intrinsischer bzw. extrinsischer Motivation im Besonderem. Da diese Arbeit jedoch im Fachgebiet ‚Bildungswissenschaft' (Schwerpunkt ‚Erwachsenenbildung') verfasst wurde, war die Autorin zwar um Ausgewogenheit bei der Abfassung der einzelnen Kapitel bemüht, beschränkte sich hier aber auf

eine eher großflächige Wiedergabe jener (psychologischen) Grundlagen und Theorien, die in Hinblick auf das Forschungsinteresse hilfreich und damit relevant erschienen.

Im Anschluss daran wird in ***Kapitel 5*** ein Überblick über den aktuellen Wissensstand hinsichtlich (nicht-traditionell) Studierender an österreichischen Universtäten gegeben. So sollen die unter *5.1* dargestellten Ergebnisse klären helfen, inwiefern soziodemographische Faktoren Einfluss auf Bildungswegentscheidungen nehmen, um daraus auf mögliche Gründe eines verzögerten Hochschulstudiums schließen zu können. Danach wird mithilfe überwiegend statistischen Datenmaterials die inländische Studentenpopulation *(5.2)* nach unterschiedlichen Parametern wie Geschlecht, Alter, Art des Hochschulzugangs bzw. familiäre Rahmenbedingungen beschrieben, um aufzuzeigen, dass *der/die* klassische Student/in einer ‚aussterbenden Spezies' angehört. Denn häufig sind Studierende bereits vor ihrem Studium erwerbstätig, und die Zahl derer, die während ihres Studiums einer Beschäftigung nachgeht bzw. aus wirtschaftlichen Gründen nachgehen muss, steigt. Damit und mit daraus resultierenden Vereinbarkeitsschwierigkeiten zwischen ‚Studium und Erwerbstätigkeit' *(5.3)* beschäftigen sich seit etwa Mitte der 1990er Jahre zunehmend mehr Studien, woraus exemplarisch einige Ergebnisse ausgewählt wurden. Trotzdem jedoch mit Schwierigkeiten durch die Mehrfachbelastung von Studium, Beruf und eventuell familiären Verpflichtungen zu rechnen ist, steigt die Zahl derer, die die Parallelität von Studium und Erwerbstätigkeit auf sich nehmen. Die daraus resultierende Frage nach deren Studienmotivation *(5.4)* sollte durch Ergebnisse empirischer Untersuchungen erhellt werden.

Nachdem in den Kapiteln 3-5 versucht wurde, die theoretischen bzw. empirischen Grundlagen dieser Arbeit in angemessener Weise darzulegen und sie kritisch zu hinterfragen, werden in ***Kapitel 6*** sämtliche Vorüberlegungen *(6.1 bzw. 6.4)* hinsichtlich der Wahl der Methode(n) und des methodischen Vorgehens von Beginn der Untersuchung bis zur Ergebnissaufbereitung dargelegt und begründet. Dies betrifft die ‚Auswahl der Teilnehmenden' *(6.2)* ebenso, wie die Entscheidung für das ‚problemzentrierte Interview' nach Andreas Witzel als Erhebungsmethode *(6.3)* und die Orientierung an der ‚Qualitativen Inhaltsanalyse' nach Philipp Mayring in der Auswertungsphase *(6.5)*.

Das Herzstück der Arbeit bildet ***Kapitel 7.*** Hier erfolgt die eigentliche Aufbereitung der Ergebnisse nach den drei, durch Forschungs- und Detailfragen vorgegebenen, Hauptthemenbereichen, wobei die (Unter-) Kategorien eines jeden Themenbereichs jeweils zuerst mit Bezug auf Theorie bzw. vorliegende Forschungsergebnisse nochmals kurz begründet und (gemäß des erarbeiteten, letztgültigen Analyseschemas) definiert werden. Danach

werden die einzelnen Kategorien mithilfe von exemplarischen Textausschnitten in beschreibender Weise dargestellt, wobei besonderes Augenmerk auf Gemeinsamkeiten in bzw. Unterschiede zwischen den Gesprächen gelegt wurde. Den Abschluss je Kategorie bildet eine interpretative (und als solche ausgewiesene) Zusammenfassung aller aus dem Gesamtmaterial extrahierter Aussagen, wobei auch versucht wurde, die Ergebnisse der hier durchgeführten Analyse im Kontext bisheriger Forschung zu betrachten und eventuelle Abweichungen davon kritisch zu reflektieren.

Von diesem Darstellungsschema abweichend wurden einerseits die ‚teilnehmenden Personen' *(7.1)* beschrieben, da hier die gesammelten und ‚statistisch' aufbereiteten Antworten aus den Kurzfragebögen eine komplettere Darstellung der soziodemographischen Daten ermöglichten. Andrerseits wurde versucht, das Kategoriensystem mit einem stichwortartigen Überblick der jeweiligen Ergebnisse *(7.2)* schematisch darzustellen, um dem/der Leser/in einen raschen und kompakten Einblick in die Ergebnisse dieser Arbeit zu ermöglichen.

Abschließend werden in ***Kapitel 8*** die eben beschriebenen Einzelergebnisse in komprimierter Form wiedergeben, um den Bogen zurück zum ursprünglichen Forschungsinteresse spannen zu können. Das abschließende Resümee spart jedoch kritische Bemerkungen zu gegeben Rahmenbedingungen deshalb nicht aus, um weiterführende Arbeiten und damit einen neugierigen Blick auf ‚non-traditional students' anzuregen.

Generell war die Verfasserin bemüht, die Arbeit gerade wegen ihrer Länge ‚leserfreundlich' zu gestalten. So sollten Einleitung und zusammenfassendes Schlusskapitel einen guten Überblick über die durchgeführte Untersuchung und deren wesentliche Ergebnisse bieten. Einen vertieften Einblick in die Arbeit, besonders aber ins Leben der InterviewpartnerInnen, erhält man durch Lektüre der ‚Darstellung der Ergebnisse' in Kapitel 7. Der Rest dieser Arbeit dürfte besonders für diejenigen interessant sein, die sich mehr für den theoretischen Hintergrund der Arbeit und/oder den Einsatz der gewählten Methoden interessieren.

2. Bildungswissenschaftliche Relevanz

> *„Ein hohes Bildungsniveau ist eine wichtige Voraussetzung für die technologische Leistungsfähigkeit der Gesellschaft. Der Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt, insbesondere der anspruchsvoller und wissensintensiver Dienstleistungen (…) fordert von den Mitgliedern einer Gesellschaft eine gute Bildung und Ausbildung. Niedriggebildete sind angesichts des Strukturwandels am stärksten von Arbeitslosigkeit betroffen, während die Lage der Akademiker vergleichsweise gut ist (…) Bildung ist auch jenseits des Arbeitsmarktes von enormer Bedeutung. Ein hoher Bildungsstand wirkt sich positiv auf den individuellen Gesundheitszustand aus, verringert die Wahrscheinlichkeit krimminellen Verhaltens und erhöht die politische ebenso wie die soziale Partizipation (…)". (Rita Nikolai 2008, 101)*

Wie schon der Titel der Arbeit erkennen lässt, geht es um Weiterbildung als Weg zur Selbstverwirklichung und/oder als Chance zur Erschließung neuer Lebens- und Berufswelten. So soll gerade an der Gruppe etwas älterer Studierender mit abgeschlossener Berufsausbildung gezeigt werden, dass Bildung, neben Erziehung, der die Pädagogik konstituierende Begriff, ein lebensbegleitender Prozess ist und sich als solcher, im Gegensatz zu Erziehung, nicht allein auf das Kinder- und Jugendalter beschränkt. Dennoch erscheint es mir zu trivial, die bildungswissenschaftliche Relevanz dieser Arbeit allein damit zu begründen, dass die Erforschung von (Weiter-)Bildungsmotivation in den Aufgabenbereich der Bildungswissenschaften fällt. Denn darüber hinaus geht es mir darum, auch auf hochschulpolitischer Ebene ein Bewusstsein für berufstätige, nebenbei Studierende ohne akademischen Erstabschluss zu schaffen, die der Aufforderung zur Weiterbildung und lebenslangen Lernen zwar folgen wollen und (wie ihr Durchhaltevermögen und ihr bisheriger Erfolg beweisen) können, für deren Weiterbildungsbereitschaft aber auf universitärer Ebene zur Zeit noch kaum geeignete Rahmen- oder Supportstrukturen, wie z. B. ein berufsbegleitendes Studium, bestehen.

Dabei haben es „die Universitäten als Bildungsanstalten…schwer", wie Theodor W. Adorno bereits 1956 (!) konstatierte. Denn „was man…unter dem Namen Universitätskrise beredet – […] – ist nichts anderes als Ausdruck der gesamtgesellschaftlichen Krise von Bildung überhaupt. Der Anspruch fachlicher, berufsgerechter Ausbildung und der traditionelle, humanistische der Bildung treten an den Universitäten unterm gesellschaftlichen Druck immer unversöhnlicher auseinander." (Adorno 1956, in ‚Die Zeit' 41,4) Zugegeben, Universitäten haben es als Bildungsanbieter auch in heutiger Zeit wahrlich nicht leicht, wie schon die Studentenproteste im Herbst 2009 bewiesen. Und auch ‚die gesamtgesellschaftliche Krise von Bildung' wird von namhaften und anerkannten Persönlichkeiten der scientific community, wie z.B. Peter Faulstich (2003), Konrad Paul Liessmann (2006) oder

Erich Ribolits (2009) seit Jahren thematisiert. Dennoch wage ich anzunehmen, dass gerade im Falle von berufserfahrenen Studierenden der ‚Spagat' zwischen berufsgerechter und allgemeiner Bildung in harmonisierender Weise gelingen könnte, wobei aber die bildungspolitische und von wirtschaftlichen Interessen geprägte Diskussion um Weiterbildung nicht außeracht gelassen werden darf.

Da aber der begriffstheoretische Hintergrund von ‚Erwachsenen' bzw. ‚Bildung' im begrenzten Rahmen dieser Arbeit nicht hinreichend beleuchtet werden kann, soll hier in aller Kürze darauf verwiesen werden, dass die Phase des Erwachsenenalters im Verlauf der Geschichte unterschiedlich gefasst und der Begriff des ‚Erwachsenen' in Abhängigkeit vom historischen und kulturellen Kontext definiert wurde (z.B. Abels et al. 2008, Arnold 2008, Faulstich 2003, Nittel 2003) und dass es nach Durchsicht der Literatur scheint, als würde der ‚klassische' Begriff von ‚Bildung', wie ihn Wilhelm von Humboldt (1767-1835) in seiner knappen „Theorie der Bildung des Menschen" (1793) umrissen hat, in den letzten Jahrzehnten mehr und mehr vom Lern- und Kompetenzbegriff überlagert und zunehmend verdrängt. In seiner „Theorie der Unbildung" weist Liessmann (2006, 9f) gar „auf die Abwesenheit jeder normativen Idee von Bildung" und ein Denken hin, das „Bildung auf Ausbildung reduzieren … muß". So wird gegenwärtig, wie die Zusammenfassung der gängigen Argumentationsmuster von Rita Nikolai (2008) im Eingangszitat verdeutlicht, hartnäckig am Begriff der Ausbildung festgehalten, verbunden jedoch mit dem verdeckten Hinweis, dass es ‚Aus-Bildung', im Sinn eines abgeschlossenen, die Zeit überdauernden, gültigen Wissensbestands, in unserer schnelllebigen und sich rasch wandelnden Informationsgesellschaft eigentlich nicht geben kann, und der einzelne daher aufgefordert ist, sich nach seiner Aus- immer wieder um Weiterbildung zu bemühen, also lebenslang lernbereit zu sein. Denn nur dadurch könne, um wiederum exemplarisch das Eingangszitat zu bemühen, die „Leistungsfähigkeit der Gesellschaft" gewahrt und mit dem „technologischen Fortschritt" und dem damit verbundenen „Strukturwandel in Richtung dienstleistungsorientiertem Arbeitsmarkt" schrittgehalten werden. Und erst dann, auch dies scheint bezeichnend für den gegenwärtigen Diskurs, wird ‚Bildung' auf den einzelnen bezogen, wenngleich auch in zweifelhafter Weise. Denn zum einen wird dem „Niedriggebildeten", der sich nicht höher bildet oder (aufgrund von Lebensumständen) bilden kann, die Rute in Form von Arbeitslosigkeit ins Fenster gestellt, und zum anderen wird „Akademikern" eine „vergleichsweise" gute Lage versprochen, ohne zu erwähnen, dass die Weichen in Richtung akademischer Weihen ‚vergleichsweise' früh in der Kindheit gestellt werden und dass damit die

Lage bei bestimmten Gruppen hinsichtlich der Möglichkeit auf Bildungszugang ‚vergleichsweise' schlecht ist. (vgl. Kap.5.1) Und hinsichtlich des versprochenen „individuellen" Nutzen in Form von Verringerung von Krankheit und Kriminalität, kann kritisch eingeworfen werden, dass diese nicht minder von gesamtgesellschaftlichem Nutzen sind, werden dadurch doch auch die Ausgaben aus dem Sozialbudget gesenkt.

Für Peter Faulstich (2003, 24f) gerät überhaupt „die Wandelmetapher gekoppelt mit der ‚Bedarfsexpansion' zur zentralen Legitimationsfigur des ‚lebenslangen Lernens'", wobei die Bestimmung von ‚Bedarfen' aus unterschiedlichen Perspektiven und aufgrund unterschiedlicher Interessenslagen erfolgt. Daraus aber kann auch geschlussfolgert werden, dass nicht zwingend davon ausgegangen werden muss, dass „die Eigeninteressen der Lernenden und ihre Entfaltungschancen…*ungebrochen* ökonomischen Verwertungsinteressen untergeordnet (würden)" (ebd., hg. I.K.), da darüber hinaus individuelle (Bildungs-)Interessen und Bedürfnisse ebensolche ‚Bedarfe' schaffen, die Gegenstand dieser Untersuchung sind.

Dabei ist der Einfluss politischer und ökonomischer Interessen auf Bildungsangebote im Allgemeinen ebenso wie auf die Bildungsteilnehmer im Besonderen kein Phänomen der Gegenwart, nur wird einerseits der einzelne immer vehementer aufgefordert (immer und überall) für seine Weiterbildung zu sorgen, andererseits sind die Rahmenbedingungen oftmals so gestaltet, dass bestimmte Gruppen nach wie vor (und aufgrund von Sparmaßnahmen bzw. Subventionskürzungen wieder mehr) von bestimmten Bildungsangeboten ausgeschlossen bleiben. So befassen sich bildungs- wie sozialwissenschaftliche Diskussionsbeiträge (z.B. Alheit 2005/2007; Becker/Lauterbach 2008; Buhr et al. 2008) seit Jahren mit der Problematik von ‚In- bzw. Exklusion' bestimmter (Rand-)Gruppen von Bildungsinteressierten, wie eben berufserfahrenen Studierwilligen.

Daher wird in dieser Arbeit u.a. auch zu klären versucht, ob der Studienentschluss durch Biographie und Herkunft beeinflusst verspätete erfolgte, ob sich die hier Befragten in ihrem Studienentschluss als einem äußeren Zwang folgend erleben, oder ob sie diese Entscheidung aus Interesse, Neugier und Spaß an der Sache getroffen haben. Denn effektives, erfolgversprechendes, nachhaltiges Lernen ist laut Peter Faulstich und Christine Zeuner (2006) „nicht von außen einlinig steuerbar". Vielmehr stelle der Lernende selbst das „Intentionalitätszentrum" dar, der Herausforderungen einen Sinn gibt und aufgrund von Interessen individuell begründete Handlungsperspektiven entwickelt, die er umzusetzen versucht. Damit aber würde Lernen nicht nur aus „Verwendungszusammenhängen" gelöst und Spaß machen, sondern auch Entfaltung, Entwicklung und Partizipation ermöglichen (vgl.

ebd., 25-34), womit Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung eine „wesentliche Komponente der Persönlichkeitsentwicklung“ (vgl. Schneeberger 2005, 51) darstellen kann. Denn gerade die Unterstützung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung gilt als ureigenste pädagogische und damit auch (erwachsenen-)bildungswissenschaftliche Aufgabe.

Zudem bescheren uns medizinischer Fortschritt und veränderte Lebensbedingungen eine steigende Lebenserwartung – Lebenszeit, die es immer wieder aufs Neue zu nutzen und weiterlernend zu gestalten gilt, wollen wir uns ins Bild der „lernenden Gesellschaft“ (z.B. Wiesner/Wolter 2005) fügen. Wenngleich dem Begriff der ‚Weiterentwicklung‘ in diesem Zusammenhang der Vorzug zu geben wäre, dürfte dennoch auch für etwas ältere Studienteilnehmer das Sprichwort ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr‘ obsolet sein. So verweist Franz Kolland (2002) auch auf Individuen, die realisiert hätten, „dass konsekutive Bildungs- und Berufsbiographien immer weniger planbar sind“, und hebt damit zugleich hervor, dass die „Universität…nicht (mehr) unbestrittenes Zentrum *einer* Lebensphase, das Studium für eine erhebliche Zahl von Studierenden nicht mehr *der* Lebensmittelpunkt (ist)“ (ebd., 9; hg. I.K.).

So werden im Sog der Proklamation des lebenslangen Lernens auch Universitäten aufgefordert, teilnehmerorientierte Bildungsangeboten für die „nicht zur klassischen Zielgruppe gehörende und erwachsene Lernende“ (EU-Rat 2007, 2) zu schaffen. Damit sind ab nun *alle* Bildungsanbieter bis hin zu Universitäten als ‚höchste Bildungsinstanz‘ in die Pflicht genommen, Angebote für diese spezielle Zielgruppe zu erstellen. Eine Aufgabe, der sich die Universität Wien (2008, 30) zumindest im Ansatz bewusst ist, wird doch Weiterbildung „als wichtiges Zukunftsfeld“ betrachtet und versucht, durch „nachfragenorientierte Erweiterung ihres Bildungsangebots dem wachsenden universitären Weiterbildungsbedarf entgegen(zu)kommen“, womit der Bogen wiederum zu den (Bildungs-),Bedarfen’ gespannt wäre.

So sehe ich *eine* Aufgabe bildungswissenschaftlicher Forschung darin, sich mit der individuellen Entwicklung über die Lebensspanne inklusive deren Förderung und Beeinflussung durch Bildungsprozesse, wo auch immer diese stattfinden, auseinanderzusetzten. Um aber ‚passende‘, d.h. bedarfsgerechte Bildungsmaßnahmen planen zu können, ist es nötig, um die (Bildungs-)Bedürfnisse der unterschiedlichen Gruppen Bescheid zu wissen, von denen jede ihren spezifischen Bedarf artikuliert. So soll diese Arbeit dazu beitragen, die individuellen Gründe zur universitären Weiterbildung und die damit verbundenen Wünsche und Ziele einer Randgruppe von Studierenden aufzuzeigen, deren Zahl in den nächsten Jahren

und Jahrzehnten aufgrund demographischer Veränderungen möglicherweise noch ansteigen wird. Im Idealfall mag die Darstellung ihrer Sichtweisen Anregungen für Konzepte beinhalten, die auch etwas ältere und berufstätige Studierende berücksichtigen und zu strukturellen Änderungen führen, die es dieser Gruppe ermöglichen, neben ihren beruflichen und familiären Verpflichtungen zielstrebig und mit Spaß den akademischen Bildungsweg einzuschlagen. Denn: „Nur nur wenn…die vielfältigen Lern- und Lebensstrategien der Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen", erkundet würden, bestünde „die Chance, ein angemessenes, ‚passendes' Angebot entwerfen zu können" (Prengel 1997, 601). Im geringsten Fall soll diese Arbeit jedoch einen Beitrag dazu leisten, das Bewusstsein um diese Gruppe Studierender und deren Streben nach (Weiter-)Bildung zu schärfen.

3. Spezifizierung des Problemfelds und der Schlüsselbegriffe

> *Erwachsenenbildung ist eine wesentliche Komponente der Persönlichkeitsentwicklung und damit auch von persönlicher Motivation, Wertpräferenzen und Nutzenerwartungen, als auch von den Möglichkeiten bestimmt, die sich jemanden aufgrund seiner Position im Berufs- und Privatleben erschließen. (Arthur Schneeberger 2005, 51)*

Mit diesem Zitat Arthur Schneebergers (2005) ist schon einiges über Wesen und Wirkung von Erwachsenbildung gesagt. Dennoch gibt es laut Elke Gruber (2009, 2) keine allgemeingültige Aussage bzgl. „Erwachsenenbildung oder Weiterbildung ist: …". Denn eine Wissenschaft, für die sich in der Literatur unterschiedliche Begrifflichkeit wie Erwachsenenbildung, Erwachsenenpädagogik, Andragogik, Fortbildung, Weiterbildung, Erwachsenen- oder Weiterbildungswissenschaft finden lassen, hätte „freilich Probleme bei ihrer Gegenstandsbestimmung" (ebd.).

So werden im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahre Jahren Erwachsenenbildung ebenso wie Fortbildung und Umschulung dem Begriff der Weiterbildung subsumiert und mittlerweile zumeist synonym verwendet. Die Expansion der Begrifflichkeiten lässt sich u. A. dadurch erklären, dass sich seit dem ausklingenden 18.Jahrhundert bis hin zur Gegenwart „nicht nur Umfeld und Einzugsbereich der Erwachsenenbildung zusehends ausgeweitet und ihre Vermittlungsformen intensiviert, sondern…sich auch die Funktionen im sozialen System verschoben (haben)" (Pongratz 2003, 11). So stellen ‚*allgemeine* (Erwachsenen-)Bildung' und ‚*berufliche* (Weiter-)Bildung' ursprünglich historisch gewachsene Bereiche mit divergierenden „Aufgabenfeldern und Institutionalstrukturen" dar (vgl. Gruber

2009, 2), womit sich auch die Bestimmung von ‚universitärer Erwachsenen- bzw. Weiterbildung' schwierig gestaltet.

Daher soll zunächst auf die Entstehung einer vielgestaltigen Erwachsenenbildungslandschaft im deutschsprachigen Raum eingegangen werden, um *‚Bildungsbestrebungen Erwachsener'* in Abhängigkeit gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Veränderungen und die Entwicklung des Begriffs von Erwachsenen- über Weitebildung bis hin zu Lebenslangen Lernen grob nachzuzeichnen (3.1.). Auch sollen in diesem wie im folgenden Abschnitt gesellschaftliche und wirtschaftspolitische Anforderungen und Erwartungen deutlich gemacht werden, die nicht nur auf das Bildungsverhalten des einzelnen, sondern auch auf alle Ebenen unseres Bildungssystems Einfluss nehmen können. So wird im Anschluss (3.2) gezeigt, dass sich auch das Feld *‚universitäre Weiterbildung'* ebenso wie das der allgemeinen bzw. beruflichen Erwachsenen- bzw. Weiterbildung erst im Verlauf der letzten 100 Jahre zu dem entwickelt hat, als das es sich heute darstellt, wenngleich gerade Hochschulweiterbildung aus je unterschiedlichen Positionen betrachtet und beschrieben werden kann. Daher sollen am Ende dieses Abschnittes in Abhängigkeit von durchaus divergierenden Interessen unterschiedliche Interpretationen der Begriffe ‚wissenschaftliche, universitäre, hochschulische oder akademische Erwachsenen- bzw. Weiterbildung' vorgestellt werden, auch um zu klären, ob (im Sinne des Forschungsvorhabens) ein Erststudium als universitäre Weiterbildung bezeichnet werden darf. Diese etwas ‚großräumige' Annährung an das Forschungsgebiet erscheint angebracht, da aufgrund des gesellschaftlichen und ökonomischen Wandels auf nationaler wie internationaler Ebene sowohl der einzelne, wie auch Institutionen zunehmend mehr zu größtmöglicher Flexibilität in Bezug auf Weiterbildung aufgefordert werden, was zu Verunsicherungen und Spannungen auf beiden Seiten geführt haben mag. So übt gerade ein Universitätsstudium auf Bildungswillige einen besonderen Reiz aus, genießt doch gerade akademische Bildung, verbunden mit den damit erreichbaren Abschlüssen, hohe gesellschaftliche Wertschätzung. Hochschulen auf der anderen Seite, die sich besonders der Forschung und Lehre verpflichtet fühlen, dürften jedoch von der Forderung, Weiterbildung anzubieten zu müssen, ‚überrollt' worden sein. Zusätzlich verschärft durch massive ‚Budgetengpässe', scheint es daher nicht weiter verwunderlich, dass sich Universitäten gerade ‚Spätberufenen im Erststudium' gegenüber eher zurückhaltend zeigen. Ziel dieses Kapitels ist, das Spannungsfeld ‚Universitäre Weiterbildung' möglichst differenziert und als historisch gewachsene Struktur zu beleuchten, um

schlussendlich die Bestimmung des Terminus ‚*non-traditional students*' (3.3) vornehmen und deren Positionierung am tertiären Bildungssektor darstellen zu können.

3.1 Bildungsbestreben Erwachsener: (K)ein Phänomen der Gegenwart

In folgendem Abschnitt soll gezeigt werden, dass Bildungsbestrebungen Erwachsener kein Phänomen der Gegenwart darstellen, sondern dass zum einen Erwachsene bzw. bestimmte Gruppen Erwachsener schon in früheren Epochen selbst ‚aus guten Gründen' um Wissen, Bildung, um gesellschaftliche Teilhabe und Aufstieg bemüht waren. Zum anderen aber wurden besonders in den letzten hundertfünfzig Jahren infolge politischer wie sozioökonomischer Transformationsprozesse immer wieder bestimmte Gruppen als ‚bildungsbedürftig' angesehen, denen zumeist dann das Recht auf Bildung zugestanden wurde, wenn es darum ging, sie zu ‚guten', besser integrierbaren und vor allem leistungsstarken und -willigen Gesellschaftsmitgliedern zu ‚erziehen', was sich auch in der Etablierung der Begriffe der Volks-, Erwachsenen- und Weiterbildung, ebenso wie in dem des Lebenslangen Lernen widerspiegelt. Denn diese Begriffe verweisen nach Wolfgang Seitter (2002, 132) nicht nur auf „eine allmähliche Verschiebung des inhaltlichen Aufgabenspektrums", sondern auch auf „eine fundamentale Veränderung der in den Begriffen eingeschlossenen und (implizit) mitgedachten Adressaten."

3.1.1 Auf dem Weg zum Bildungsbürgertum: Bildungsbestrebungen im ausklingenden 18.Jahrhundert

Ludwig Pongratz (2003, 10) verweist in „Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Instrumentalisierung" darauf, dass sich weder Geburtsort noch -stunde für die Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum finden ließen, dass ihr Ursprung „als Moment einer gesellschaftlichen Freiheitsbewegung" jedoch „in den gesellschaftlichen Aufklärungs- und Emanzipationsbestrebungen des 18. und 19. Jahrhunderts (gründet)". So entstanden bereits im ausklingenden 18. Jahrhundert, beeinflusst von den Ideen der Aufklärung und Kants Schriften[2], Lesegesellschaften, Salons, Selbstbildungsorganisationen und

[2] z.B. Kritik der reinen Vernunft (1781), Kritik der praktischen Vernunft (1788), Kritik der Urteilskraft (1790) - Kant selbst beschreibt „Aufklärung" als „…Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!" (Kant 1793, Beantwortung der Frage: „Was ist Aufklärung")

Diskussionszirkel von nahezu konspirativem Charakter, die von Mitgliedern des nach Befreiung von der Feudalherrschaft deutscher Fürsten strebenden Bürgertums eigeninitiativ und autonom organisiert wurden. Teilnehmer an diesen geheimen Treffen waren zumeist gelehrte, in jedem Fall des Lesens mächtige Bürger, die sich durch den Willen zu selbstständigem Denken, Widerstandspotential und Freiheitsdrang auszeichneten, wenngleich es ihnen noch an Mut fehlte, Klerus und Adel offen herauszufordern. (vgl. ebd.)

In ähnlicher Weise hält auch Horst Siebert (2009, 6) fest, dass die neuzeitliche, moderne Erwachsenenbildung ideengeschichtlich in der Aufklärungsbewegung des Bürgertums verankert sei, wobei „die Philosophie der Aufklärung…das rationale Denken, die Autonomie und Selbstverantwortung des Subjekts, die Befreiung von Autoritäten, die Universalität moralischer Maxime“ betone und Aufklärung „ohne selbst denkende, kritisch lernende BürgerInnen (nicht denkbar sei)“. Darüber hinaus verweist Siebert darauf, dass „die Entwicklung der Erwachsenenbildung seit 1800…untrennbar mit dem Fortschritt der Wissenschaften verbunden (ist)“ und dass diese zunehmend „verwissenschaftliche Gesellschaft“ der Moderne neben einer „volkstümlichen“ auch einer wissenschaftsorientierten „moderne(n) Bildung“ bedurfte (ebd., 7). Dazu ist zu erwähnen, dass das naturwissenschaftliche Weltbild des 17. Jahrhunderts, geprägte durch die Philosophie des Empirismus und des Rationalismus, nicht nur zur Erkundung der Welt[3] beitrug, sondern im 18. Jahrhundert auch zu einer Vielzahl von Erfindungen[4] und wissenschaftlichen Erkenntnissen führte, die Auswirkungen auf alle Lebensbereiche der Menschen hatten. So versuchte das aufgeklärte, wissenschafts- und fortschrittsgläubige Bürgertum mit Hilfe wissenschaftlich fundiertem Wissens, zu einer „vernünftigen Erklärung der Welt aus natürlichen Gesetzten“ (Faulstich 2003, 57) zu gelangen, was ihm ermöglichte, tradierte Denkmuster und Machverhältnisse kritisch zu hinterfragen. So ließe sich diese Zeit als Umbruchphase beschreiben, in der Erwachsenenbildung noch fern jeder Institutionalisierung von ‚vernunftbegabten‘, nach Freiheit, Gleichheit und Partizipationsmöglichkeiten strebenden Bürgern privat initiiert wurde, um die Schranken des feudalen Ständestaats zu überwinden und ihn letztendlich durch einen demokratischen Klassenstaat zu ersetzen. Denn auf der einen Seite sollte wissenschaftliches Wissen ebenso wie das Geheimwissen der handwerklichen Zünfte ab nun allen zugänglich sein, auf der anderen Seite sichert sich das wohlhabende Bürgertum ihre „Rechte am Wissen durch Patente“ und rechtfertigte seinen Wohlstand gegenüber dem

[3] Galten um 1600 etwa 32% der Landfläche der Erde als erforscht, waren es um 1800 bereits 65% (vgl. Kinder/Hilgemann 1986, Bd.1, 279)

[4] z.B. 1738/1767 Spinnmaschine, 1769 Dampfmaschine, 1783 Heißluftballon, 1785 mechanischer Webstuhl (vgl. ebd.)

‚gemeinen' Volk „als durch in Arbeit angewendetes vernunftbegründetes Wissen" (ebd., 59), was dazu führte, dass sich bereits im Vormärz (1830-1848) „liberale und proletarische Bildungsbestrebungen von einander ab(spalteten)" (ebd., 62). Dennoch führte die, durch das Bürgertum ausgelöste Demokratisierung ebenso wie die fortschreitende Industrialisierung dazu, dass Bildung von nun an nicht mehr allein den Mächtigen und oberen Ständen vorbehalten blieb, sondern dass auch Handwerker, Bauern und die erstarkende Arbeiterschaft, also das gesamte ‚niedere' Volk, Zugang zu allgemeiner wie berufsorientierter Bildung fanden oder ihn sich erkämpften, was zu den Begriffen der Volks- und Arbeiterbildung überleitet.

3.1.2 Bürger, Handwerker, Bauern…Arbeiter: Volksbildung im 19.Jahrhundert

Auch Peter Faulstich (2003, 54) sieht die „Moderne", die „die festgeschriebenen Strukturen traditionaler Gesellschaften auflöst und den ‚Wandel' auf Dauer stellt" als Ausgangspunkt für die schrittweise Entwicklung und Etablierung von Erwachsenenbildung, die in Form der Volksbildung ihren Anfang nahm. Als Parameter dieser Epoche, die an der Schwelle zum 19.Jahrhundert ihren Ausgang nahm, ließen sich die bereits erwähnten wissenschaftlichen und technischen Fortschritte, die damit verbundene ‚industrielle Revolution', die Auflösung gesellschaftlicher Strukturen als Folge der französischen Revolution verbunden mit einem erstarkendem Patriotismus, der bis zur Mitte des Jahrhunderts von Adel, Klerus, Beamten und Bauern getragene Konservativismus ebenso nennen, wie der vom Bildungs- und Besitzbürgertum vertretene Liberalismus bzw. forstschreitende Kapitalismus zu Mitte des Jahrhunderts als ‚Gegenspieler' des durch das Proletariat begründeten Sozialismus. (vgl. Kinder/Hilgemann 1986, Bd.2, 11-66)

Diese ‚auf Dauer gestellten' Veränderungen ließen es für die bürgerlich-moderne Gesellschaft allerdings notwendig erscheinen, einerseits ganz allgemein „alle Gesellschaftsmitglieder zu einer allgemeinen ständeübergreifenden Kommunikation zu befähigen" und andererseits im Besonderen „eine wissensgestützte beruflich-technisch-agrarische Aufklärung und Fortbildung der Handwerker-, Arbeiter- und Bauernschaft zu organisieren" (Seitter 2002, 16). Damit wird deutlich, dass volksbildnerische Bemühungen in der erstarkenden bürgerlich-modernen Gesellschaft zum einen aus der Überzeugung eines universalen (Bildungs-)Anspruch heraus alle Gesellschaftsmitglieder miteinschlossen, sich jedoch zugleich auf gänzlich unterschiedliche wirtschaftlich-soziale wie lokale Bereiche richteten und sich

„daher stark an den partikularen Lebenswelten ihrer Adressaten“ (ebd., 19) orientierten bzw. orientieren mussten. Demzufolge beschreibt Seitter „Volksbildung als modernes und neuartiges Massenphänomen“, dem sich zu Beginn des 19.Jahrhundert drei Tätigkeitsbereiche zuordnen lassen: Zum einen die bereits erwähnte „bürgerliche Selbstbildung“ in Lesekabinetten, Lesezirkeln und Leihbibliotheken. Zum zweiten eine kompensatorische „allgemeine und berufliche Ausbildung der städtischen Handwerker- und Arbeiterschaft“ in, vom aufgeklärten Bürgertum, also ‚von oben‘, organisierten Abend- und Fortbildungsschulen, in denen elementare Kulturtechniken ebenso vermittelt wurden wie das Wissen um neue Produktionsmethoden, um auch diese Schichten durch eine, die Schulbildung kompensierende Elementarbildung ebenso wie durch eine beruflich-technische Ausbildung für die Anforderungen der Zeit ‚fit zu machen‘. Der dritte Schwerpunkt der Volksbildung lag nach Seitter in der „landwirtschaftlichen Rationalisierung und Aufklärung der ländlichen Bevölkerung“. Diese erfolgte entweder mit Hilfe verschiedenster Arten von Texten, die neben allgemeinen auch praxisbezogene und sittliche Belehrungen enthielten. Auch Gutsbesitzer bzw. Kleriker organisierten Bildungsangebote, bspw. in ökonomisch-landwirtschaftlichen Gesellschaften, da sie sich durch eine ‚gebildete Bauernschaft‘ praktische Verbesserungen im agrarischen Bereich, wie z.B. das Umsetzen ‚moderner‘, rationeller Anbaumethoden, erhofften. Am häufigsten aber wurden in Pfarren volksbildnerische Aufgaben übernommen. So sollte der Pfarrer nicht nur seine seelsorgerischen Pflichten erfüllen, sondern darüber hinaus „die Dorfbevölkerung…in Fragen der Haushaltung, des Ackerbaus und des Gewerbes aufklären und erziehen.“ Diese frühe Form der Volksbildung richtet sich an das Gesamtkollektiv ‚Volk‘, schloss damit Kinder, Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen in ihre kompensatorisch-aufklärerischen Bildungsbemühungen mit ein, war aber innerhalb der unterschiedlichen Lebenswelten durchaus auch pragmatisch-erzieherisch „an der Reproduktion lokaler Milieus und der Aufrechterhaltung kollektiver Verhaltensnormen“ interessiert. (vgl. ebd., 15-20)

Neben der bürgerlich-aufklärerischen Reformbewegung führte die von England auf das europäische Festland übergreifende ‚Industrielle Revolution‘ (vgl. GeoEpoche 2008) zusätzlich zu tiefgreifenden Umbrüchen, die alle Gesellschaftsschichten erfasste: Die bis dahin bäuerlich geprägte Gesellschaft löste sich zunehmend auf und wandelte sich zur Industriegesellschaft. Maschinen ersetzten menschliche Arbeitskraft und ließen in Fabriken neue Arbeitsplätze entstehen. Die Auflösung von Leibeigenschaft und Zünften, die Einführung von Gewerbefreiheit und Niederlassungsrecht führten zu einer ‚neuen Freiheit‘, die in

Lohnarbeit mündete. Traditionelle Lebensformen, Großfamilien und Zweckgemeinschaften lösten sich auf, Landflucht setzte ein. Bauern, Landarbeiter und Taglöhner strömten in Richtung Industriezentren, denn hier herrschte Bedarf an ungelernten und damit billigen Arbeitskräften. Bürgerliche Unternehmer gelangten zu immer mehr Reichtum, während die arbeitende Klasse immer mehr unzumutbaren Arbeits- und Lebensbedingungen ausgesetzt war. Der Widerstand wuchs, die Arbeiterschaft formierte sich und schon im Vormärz spalteten sich „liberale und proletarische Bildungsbestrebungen von einander ab“ (Faulstich 2003, 62). Zwar förderten bürgerliche Intellektuelle und Gewerbetreibende z.B. durch die Gründung von Gewerbe- und Handwerkervereinen nach wie vor die allgemeine wie beruflich orientierte ‚Volksbildung‘, nur war „die Integration in die bürgerliche Gesellschaft … für einen anwachsenden Teil der Arbeiterbewegung schon nicht mehr Hauptziel, sondern es ging um ihre revolutionäre Überwindung“, womit sich „die proletarische Bewegung von den liberalen Bildungsvereinen“ löste und sich in Arbeiterbildungsvereinen organisierte (ebd., 67f). So griff zu Mitte des Jahrhunderts die proletarische Arbeiterschaft als vierter Stand nach und nach zu Selbsthilfemaßnahmen, bildete ab 1848 die ersten ‚Bildungsgesellschaften für Arbeiter‘ und war um sozialen Aufstieg ebenso bemüht wie darum, sich als selbstbewusste Klasse zu emanzipieren. Zugleich zeichnete sich ab nun eine kontinuierliche Diversifikation der Erwachsenenbildung ab, die - (noch) frei von Zertifikations- und Qualifikationsdruck – zunehmend mehr „als Motor der innergesellschaftlichen Entwicklung begriffen“ wurde (vgl. Pongratz 2003, 11).

Erfüllte die frühe Volks- und Arbeiterbildung bis Mitte des 19.Jahrhunderts aufgrund politischer und konfessioneller Einflussnahme jedoch eine weitgehend interessensorientierte „schichtspezifische Befriedigung von Weiterbildungsbedürfnissen“[5], so stellten auch hierzulande ab 1870, gestützt durch das 1867 erlassene Vereinsrecht[6], ‚*neutrale*‘ Volksbildungsvereine für alle Gesellschaftsmitglieder, unabhängig von deren Herkunft, Geschlecht oder Konfession, ein breites Bildungsangebot bereit, wobei auf weltanschauliche Neutralität und Wissenschaftsorientiertheit großer Wert gelegt wurde. (vgl. Knowledgebase Erwachsenenbildung a)

[5] Bürgerlich-liberale, christlich-soziale, katholisch-konservative, sozialdemokratische, landwirtschaftliche , gewerbliche…Vereine und Casinos : z.B. 1840 „Niederösterr. Gewerbeverein“; 1845 „Verein v. Hlg. Karl Borromäus zur Förderung des kath. Lebens u. zur Begünstigung guter Schriften und Bücher“; 1848 „Erster Allgemeiner Arbeiterverein“; 1855 „Kath. Männerverein…“ bzw. 1859 „Kath. Damen-Leseverein“; 1887 „Christlichsozialer Verein“ (vgl. Knowledgebase Erwachsenenbildung a)

[6] 15. November 1867: Verabschiedung der Staatsgrundgesetze, mit denen auch die Vereinsgesetzgebung (‚Vereinsfreiheit‘) neu geregelt wurde. In der sog. Dezemberverfassung wurde festgehalten, dass jeder, der eine entsprechende Befähigung nachweisen konnte, Unterricht erteilen bzw. Unterrichtsanstalten einrichten durfte. (vgl. Knowledgebase Erwachsenenbildung b)

Faulstich (2003, 69) spricht allerdings von einer „spätbürgerlichen Neutralitätsillusion". Denn die am 14. Juni 1871 gegründete, *neutrale* ‚Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung' hält in ihrem Statut fest, dass der Zweck der Vereinsgründung darin bestehe, „der städtischen und ländlichen Bevölkerung, welcher durch die staatlichen Volksschulen im Kindesalter nur Elemente der Bildung zugänglich gemacht werden, dauernden Bildungsstoff und Bildungsmittel zuzuführen, um sie in einem höheren Grad zu befähigen, ihre Aufgabe im Staate, in Gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu bewältigen" (abgedruckt in Dräger 1975, zit. n. Faulstich 2003, 69). Mit diesem Zitat wird deutlich, dass es neben einem, ein ineffizientes Schulsystem kompensierendes Bildungsangebot auch darum ging, das Volk ‚von oben', wie ein unmündiges Kind, ständig mit einer auf ‚Stoff' reduzierten und zum ‚Mittel' instrumentalisierten Bildung zu ‚füttern', die letztendlich zur einsichtigen Unterordnung (Aufgaben verstehen *und* bewältigen) unter bürgerliche Gesellschaftsnormen führen sollte. Deutlicher wird die Einstellung gegenüber der Reformbewegung der ‚ungebildeten' Arbeiterschaft noch in einem Zitat von Werner Rein (1899), der davon ausging, dass „die Popularisierung der Wissenschaft ein wirksames Mittel ist, um zu einer Verständigung der verschiedenen Bevölkerungsklassen, zu einer Überbrückung der Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten beizutragen. Sozialversöhnend sollen die Hochschulkurse wirken und damit der Sozialdemokratie den Boden entziehen" (zit. n. Faulstich 2003, 70). Waren die durch das Bürgertum initiierten Bildungsmaßnahmen ehemals darauf gerichtet, das gesamte Volk aus der feudalherrschaftlichen Umklammerung zu befreien, stellte sich das ‚gebildete Bürgertum' nun selbst über das ‚ungebildete, arbeitende Volk' und war bestrebt, der sozialdemokratischen Emanzipationsbewegung „durch Verabreichung von geistigen Suppenportionen", wie Heinrich Schulz (1905, zit. ebd.) kämpferisch bemerkt haben soll, ‚das Wasser abzugraben'. Diese Kluft zwischen der sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts durch institutionell verankerte Einrichtungen bzw. Vereine etablierenden ‚Volksbildung' einerseits und der emanzipatorischen ‚Arbeiterbildung' andererseits machte der Wiener Journalist und sozialdemokratische Bildungsfunktionär Josef Luitpold Stern (1886-1966) deutlich. Denn die Ziele, die durch diese Bildungsbewegungen erreicht werden sollten, konnten unterschiedlicher nicht sein. (s.a. Dostal 2008)

Stern (1930) geht davon aus, dass „Massenschulung für die Bourgeoisie und für das Proletariat von gegensätzlichem Interesse ist", und beschreibt deren Ziele folgendermaßen: Die konservativ, bürgerliche Volksbildungsbewegung verfolge die „…Anpassung des unwissenden mittelalterlich-klerikal-autoritär erzogenen hörigen Menschen an die moderne

Technik, um ihn zu einem naturwissenschaftlich etwas aufgeklärteren Bediener der Maschinen zu machen“, während „der andere Zweig, die Arbeiterbildung, …die Aufgabe (hat), die proletarischen Massen reif zu machen für die politischen, gewerkschaftlichen, genossenschaftlichen, kulturellen Aufgaben ihres alles umspannenden Klassenkampfes“ (ebd., 14f). Aber, so Stern weiter, wo die „bürgerliche Klasse“ nicht in der Lage sei, all jene Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, „die das Gesellschaftsleben der Gegenwart verlangt“, wo also „die Volksbildungsbewegung versagt“, müsste die Arbeiterbildung „ihr Erbe antreten, auch ihre Aufgaben erfüllen“. Folgt man Sterns Ausführungen weiter, wird deutlich, dass Arbeiterbildung nicht a priori den Nutzen von praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten und schon gar nicht eine umfassende „naturwissenschaftliche Aufklärung“ oder die „Weckung des Bewußtseins von der Veränderlichkeit des Daseins“ an sich an Frage stellt. Worum es der Arbeiterbildungsbewegung jedoch vorrangig gehe, ist, Einblick in und Wissen um gesellschaftliche Systeme zu erlangen, um deren Strukturen durchschauen und deren Entwicklungen „bewußt mitmachen“ (ebd., 15f) zu können. Wenngleich Sterns Beschreibung der beiden Bildungsbewegungen aus heutiger Sicht etwas provokant klingen mag, macht sie doch die gegensätzlichen Ziele beider Richtungen deutlich: Im einen Fall wird Bildung angeboten und soll konsumiert werden, um den einzelnen zu befähigen, sich als ‚gutes, umfassend gebildetes und zugleich beruflich besser qualifiziertes Mitglied‘ in ein bestimmtes (bürgerliches) Gesellschaftssystem einfügen zu können. Im anderen Fall wird Bildung von und für eine bestimmte Gruppe organisiert, um sich als selbstbewusste (Arbeiter-)Klasse in einem solchen System zu behaupten, dieses zu reformieren oder gar überwinden zu können. Und genaue zwischen diesen beiden ‚Polen‘, nämlich zwischen ‚Anpassung an‘ und ‚Befreiung von‘ gesellschaftlichen Strukturen, Erwartungen und ‚Notwendigkeiten‘, scheinen sich auch heute noch bildungswillige Erwachsene zu bewegen. So sieht Pongratz (2003, 10) die Entstehung der Erwachsenenbildung zwar „als Moment einer gesellschaftlichen Freiheitsbewegung“, hält jedoch auch fest, dass „ihr kritischer Gehalt…im Prozess ihrer gesellschaftlichen Ausweitung zugleich zunehmend instrumentalisiert und für fremde Zwecke in den Dienst genommen“ (ebd.) wurde, eine Tendenz, die sich bis in die Gegenwart verfolgen lässt.

Nachdem während des gesamten 19.Jahrhundert besonders vereinsmäßig organisierte, an Partikularinteressen ausgerichtete Bildungsangebote expandierten, kam es, so Seitter (2002, 20), erst gegen Ende des Jahrhunderts zu einem „quantitativen wie qualitativen Ausbau“ von auch mit öffentlichen Geldern geförderten Bildungsangeboten, die eine „all-

gemeinkulturelle Komponente“ betonten und auch bildungsfernen Gesellschaftsmitgliedern die Teilhabe an Wissenschaft und Kultur ermöglichen sollten. Zu diesen zählten Einrichtungen wie die bereits erwähnte ‚Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung‘ ebenso, wie die erstarkende und bis in die Gegenwart wirkende Volkshochschulbewegung. Während aber milieugebundene Einrichtungen unter privater Trägerschaft, zumeist geprägt durch deren politische und/oder konfessionelle Ideen und Ideale, sich weiterhin daran orientierten, einerseits die Bedürfnisse und Interessen ihrer Mitglieder zu befriedigen und sie andererseits an sich zu binden, um das Milieu aufrechtzuerhalten oder ‚ihre‘ Reformbewegung voranzutreiben, zeichneten sich die ‚freien‘ Einrichtungen unter öffentlicher Trägerschaft durch folgende drei Kriterien aus: Erstens versuchte sie milieuübergreifend alle Gesellschaftsmitglieder unabhängig von Geschlecht, Religion oder politischer Gesinnung zu erreichen. Zweitens hielt sie am „bürgerlich-akademischen Ideal“ einer wissenschaftsorientierten Bildung fest, die jedoch auch bildungsferne, benachteiligte Randgruppen erreichen sollte. Und drittens wurde die Förderung des gesamten Volkes, der Kinder in Schulen und der Erwachsenen in vom Schulsystem abgegrenzten Einrichtungen, auch als ‚nationale (Überlebens-)Notwendigkeit‘ gesehen und daher öffentlich subventioniert. (vgl. ebd., 20f ; s.a. Knowledgebase Erwachsenenbildung b)

3.1.3 Können, sollen, wollen dürfen: Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert

Wolfgang Seitter (2002) verweist darauf, dass sich sowohl Volks- als auch Erwachsenenbildung auf einen Kollektivsingular bezögen, dass aber mit der Altersspezifikation des Erwachsenen eine personenbezogene Einwirkung und damit eine weniger umfassende Gestaltungsabsicht erwachsenenbildnerischen Handelns signalisiert würde. Denn der Status des Erwachsenen als eine an Alter, Rechten und Pflichten ausgerichtete Sozialform wurde bis ins 19. Jahrhundert vorwiegend adeligen und bürgerlichen Schichten zugestanden. Das gemeine Volk jedoch lebte in einer „kindlichen Abhängigkeit von ihren Herrschaften“, womit der Begriff des Erwachsenen nicht durch das biologische Alter, sondern den sozialen Status bestimmt war. Frühe Volksbildung zielte daher weniger die Befriedung von Bildungsbedürfnissen erwachsener Gesellschaftsmitglieder als vielmehr auf „Bewältigung kollektiver Reproduktionsprozesse“ und darauf, Kindern, Jugendlichen *und* Erwachsenen Zugang „zur beruflich-praktischen Anpassungsfortbildung“ zu ermöglichen und zu deren „christlich-religiösen ‚Moralisierung‘“ beizutragen. (vgl. ebd., 132ff.) Wenngleich an der Bezeichnung ‚Volksbildung‘ und ihren kompensatorisch-integrativen Bildungszielen noch

lange festgehalten wurde, kam es dennoch, wie angedeutet, im letzten Drittel des 19.Jahrhunderts durch die zunehmend staatliche Organisation des (Volks-) Schulwesens zu einer Differenzierung zwischen bildungspflichtigen *Schülern* einerseits und bildungsfähigen *Erwachsenen* anderseits.

Denn durch das 1869 erlassene Reichsvolkschulgesetz (z.B. bm:ukk 2009) übernahmen zum einen Volksschulen als öffentliche Anstalten zunehmend mehr allgemeinbildende Aufgaben. Zum anderen wurde die Schulpflicht von sechs auf acht Jahre angehoben und konnte nun mit staatlichen (Zwangs-)Mitteln durchgesetzt werden. Dieses Bemühen um Kontrolle und soziale Integration war aber nicht nur auf Kinder und Jugendliche beschränkt, vielmehr wurde in großstädtischen Bereichen ganz allgemein eine „integrative Interventionspolitik" (Seitter 2002, 23) vorangetrieben. Denn, so der Autor weiter, durch die Verstaatlichung des Schulsystems wurden einerseits lokale Monopolgewalten aufgebrochen, andererseits führte die fortschreitende Kommunalisierung zu kostengünstigen bzw. frei zugängigen Bildungsangeboten mit technischer, sozialer und allgemeinkultureller Ausrichtung. Damit wurden aber besonders der vereinsmäßig organisierten Volksbildung ihr schulisch-kompensatorischer ebenso wie ihr sozial-ökonomischer Bildungsauftrag entzogen, da sie mit den kommunalen Angeboten kaum konkurrieren konnten. Dies führte am Ende des 19. Jahrhunderts zu einer „‚funktional bereinigten' und auf Bildungsaufgaben im engeren Sinn spezialisierten Volksbildung", derer sich außerhalb der großen Sozialmilieus[7] vor allem die öffentlichen und überparteilichen Volkshochschulen annahmen. (vgl. ebd., 19-23). Dennoch, wenngleich erwachsenenbildnerische Maßnahmen auch weiterhin durch Parteien oder Kirche organisiert wurden, strebte der Staat nach dem 1.Welkrieg zunehmend mehr nach Kontrolle über das gesamte Bildungswesen und war bemühte, „Volksbildung als dritte Säule neben Grundschule und Universität" aufzuwerten. So hielt das Deutschösterreichische Volksbildungsamt (1919, 5f) im sogenannten „Glöckel-Regulativ" fest, dass ab nun „dem Unterrichtsamt…die oberste Leitung und Beaufsichtigung des gesamten Volksbildungswesen in Deutschösterreich zu(kommt)" und dass deren Organisation ebenso wie die Verwaltung der vom Staat zur Verfügung gestellten Mittel dem Volksbildungsamt unterliegen. (s.a. Knowledgebase Erwachsenenbildung c)

Wenngleich der Volksbildungsbegriff erst nach dem 2.Weltkrieg - durch Übersetzung des englischsprachigen Terminus ‚adult education' - vom Begriff der Erwachsenenbildung abgelöst wurde, fand um die Jahrhundertwende eine deutliche Differenzierung zwischen

[7] Gemeint sind das bürgerlich -liberale, christlich-konservative und das sozial-demokratische

„unterrichtspflichtigen, unfertigen und unreifen“ Schülern und „fertigen und reifen“ und an (Weiter-)Bildung interessierten Erwachsenen statt. (vgl. Seitter 2002, 136). So plädierte der Volksbildner und Mitbegründer der Volkshochschule Ottakring, Ludo Moritz Hartmann (1908, 69), dafür, „ein neuartiges Schulwesen zu errichten, das sich aber nicht richtet an die Kinder, sondern an die Erwachsenen“. So sollte in ‚volkstümlichen Universitätsvorträge‘[8] versucht werden, „dem Erwachsenen Kenntnisse zu vermitteln, welche dem Kinde noch nicht vermittelt werden können“ und die Hörer „*denken* (erg: zu) lehren“. Denn die Besucher folgten einem Bedürfnis, nämlich dem „Streben nach Weiterbildung, nach Erweiterung des Horizontes, nach der Erwerbung allgemeiner Erkenntnisse“ und ein Erwachsener wäre „nicht dazu da, gute Lehren über sich ergehen zu lassen“ (ebd., hg. i. O.). In diesem Zitat wird nicht nur ein emanzipatorischer Bildungsanspruch deutlich, sondern auch das didaktische Ziel, Bildung für und mit Erwachsenen zu organisieren, die aber im Gegensatz zu Schülern nicht mehr erzogen, sondern in ihrer Erwachsenenrolle ernst genommen werden sollten. So beschreibt Seitter (2002, 135) Erwachsenenbildung auch „als Element der Kultivierung eines Selbst, das seinen Platz innerhalb eines Lebenskreises oder einer Schicht schon gefunden hatte“ und diesen „reflektierter und kultivierter einnehmen“ sollte. Damit aber wird Bildung auf Personen, Subjekte eines bestimmten Alters, bezogen, die ihren Bildungsprozess aktiv mitgestalten *konnten* und ‚Lehren *nicht* über sich ergehen lassen *mussten*‘. Zwar *sollten* sie, durch Bildungsmaßnahmen unterstützt, auch jetzt ihren Platz in der Gesellschaft und Staat ausfüllen, nur bedurfte es dazu keiner edukativ-bevormunden, „schulmeisterlichen Belehrungen[9] oder wissenschaftlicher Popularisierung[10]“, sondern der „erfahrungsgesättigten Kommunikation unter Gleichen“. Erwachsenenbildung aus dieser Perspektive verstand sich nach Seitter nun als „wissenschaftsorientierte Bildungspflege für den interessierten Erwachsenen“ (ebd., 136), dem zwar unterschiedlichste, großteils aus privaten, aber auch öffentlichen Mitten finanziert Lernmöglichkeiten geboten wurden, die er freiwillig und aus eigenen Stücken nutzen konnte, durfte und zum Wohl des Staates auch sollte. So erfolgte nach 1918 auf Initiative des Schulre-

[8] Vgl. 3.2.1

[9] Wogegen besonders die sog. ‚Neue Richtung‘ der Weimarer Republik Sturm lief. Diese zeichnete sich durch „eine eher zivilisationskritische, neoromantische Haltung, welche unter der Formel ‚Volkbildung durch Volksbildung‘ individuelle und nationale Probleme aufwarf“, aus. Zu ihren Vertretern zählten u.a. Robert v. Erdberg oder Wilhelm A. Flitner (Faulstich 2003, 249; s.a. Pongratz 2003,12; Siebert 2009, 8f)

[10] Stern (1930, 6-10) bietet einen ‚historischen Streifzug‘ durch Argumentationslinien hinsichtlich der Exklusion des (niedrigen) Volkes von (wissenschaftlicher) Bildung. Auch Peter Faulstich (2003) verweist auf die „soziale Distanz zwischen den Orten der Wissenserzeugung und –anwendung“ und die „Kluft zwischen Experten und Laien“. Dabei geht er auf das spannungsreiche Verhältnis zwischen Wissenschaft und (Alltags-)Leben ein und erörtert in diesem Zusammenhang auch den Umstand, dass „die Vermittlung von Wissenschaft zur Bildung unter dem Stichwort ‚Popularisierung‘ in Verruf gekommen“ sei. (genaueres s. 53-81)

formers und späteren Stadtschulratpräsident Otto Glöckel (1874-1935)[11] nicht nur der Ausbau des gesamten öffentlichen Schulsystems, das für Kinder und Jugendliche zur „staatlich privilegierten und obligatorischen Normalform von (Aus-)Bildung“ mit „weitreichenden gesellschaftlichen Folgen für deren weiteren Lebensverlauf“ (ebd.) werden sollte, sondern auch die erwähnte Organisation und Gestaltung des Volksbildungswesens und damit die fortschreitende Institutionalisierung der Erwachsenenbildung – vorerst bis 1934.

Wurden zwischen 1934-1938 zunächst sozialdemokratische Organisationen durch das austrofaschistische Regime verboten und die Einrichtungen der Arbeiterbildung aufgelöst, kam es in Folge zur Umgestaltung der ‚neutralen‘, wissenschaftsorientierten Erwachsenenbildungseinrichtungen, die „im Geiste einer ‚vaterländischen Gesinnung‘“ vom Nationalsozialismus in den Dienst genommen wurden. Erst nach 1945 erfolgten Wiederbelebung der Volksbildungsszene und Kooperation bzw. teilweise Zusammenschlüsse der durchwegs privaten Trägervereine. Etwa ab dieser Zeit wurde in Deutschland endgültig, in Österreich erst zu Beginn der 1970er Jahre, der ideologisch gefärbte Begriff der Volksbildung durch den der Erwachsenenbildung ersetzt. (vgl. Knowledgebase Erwachsenenbildung d)

Ab nun jedoch blieb der Wandel nicht bloß auf Dauer gestellt, sondern wird zum lebensbeherrschenden Prinzip. So beschreibt Peter Faulstich (2003, 249-301; s.a. Faulstich/Zeuner 2008, 217-231) bezogen auf Westdeutschland von 1945 bis zur Gegenwart, von der „Reeducation-Politik der Besatzungsmächte“ bis zum Begriff „Lebenslanges Lernen“, sieben Phasen, in denen sich Ziele, Programme, Struktur und nicht zuletzt die Nomenklatur von Erwachsenenbildung aufgrund gesellschaftlicher, politischer und vor allem ökonomischer Einflussfaktoren verändert haben. So stand in Deutschland unmittelbar nach dem 2.Weltkrieg weniger wissenschaftsorientierte Volksbildung, als vielmehr „Reeducation“ der Verlierer durch die Alliierten auf dem Programm. Durch diese, so die Hoffnung der Besatzungsmächte, sollten „Bürgersinn“ und „demokratische Tugenden“ gefördert werden. Nur traf diese Form der (politischen) Umerziehung auf Widerstände, zumal auch das Volk der Verlierer selbst durch das NS-Regime und die Auswirkungen des Krieges massiven Einschränkungen ausgesetzt war und nun der Bevormundung, Erziehung und vor allem der Politik überdrüssig[12] schien. (vgl. ebd., 250ff)

[11] Glöckels Reformansätze können auch aus heutiger Sicht noch als revolutionär betrachtet werden: freier Hochschulzugang für Frauen (per Erlass vom 22.April 1919), Abbau von Bildungsbarrieren und sozialer Chancenungleichheit, soziale Integration ‚benachteiligter‘ Kinder, Möglichkeit zur freien Entfaltung der Persönlichkeit anstelle eines autoritären Unterrichtsprinzip, Ausschaltung des klerikalen Einflusses (vgl. dasrotewien.at)

[12] Faulstich/Zeuner (2008, 221) sprechen von einer „Generation von Unpolitischen“, deren Großteil nicht bereit gewesen wäre, sich aktiv am Zustandekommen der neuen Demokratie zu beteiligen. Auch Peter Pongratz (2003, 12) meint, dass „die meisten Mitbürger

Lieber besuchten nach 1945 die, an einem Neubeginn interessierten Erwachsenen die wieder gegründeten alten und ab 1950 massiv expandierenden neuen Volkshochschuleinrichtungen, um Schulabschlüsse nachzuholen oder praktisch Verwertbares zu erlernen. Denn bedingt durch Herausforderungen des Wiederaufbaus verlagerte sich das Bildungsangebot der Volkshochschulen von neutraler Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse nun auf ‚praktische Kurse'[13], die auch gern angenommene Hilfe zur Bewältigung des Alltagslebens boten. Zudem engagierten sich Volkshochschulen verstärkt um politische wie interkulturelle Bildung und förderten - als „Schule der Demokratie" - Völkerverständigung und demokratische Offenheit, womit sie ihrerseits zur politisch-weltanschaulichen Reeducation beitrugen. (vgl. Knowledgebase Erwachsenenbildung d)

Dennoch blieb, nach Faulstich/Zeuner (2008), auch auf staatlicher Seite in den 1950er Jahren die Frage prekär, „was…wir von der Erziehung her tun (können), um uns vor neuen politischen Irrwegen zu bewahren" (Oetinger 1951/1956, zit. ebd. 221). Die Lösung des Problems erhoffte man sich durch „politische Erziehung" oder „mitbürgerliche" bzw. „soziale Bildung" (Borinski 1953, zit. ebd. 222), in deren Zentrum Partnerschaftlichkeit und mitmenschliches Verhalten in allen Lebensbelangen stand. Wenngleich sich kaum Argumente gegen einen allumfassenden partnerschaftlichen Umgang und ein gelebtes Demokratiebewusstsein finden lassen, sticht doch ins Auge, dass es einmal mehr um ‚Erziehung von oben' und gesellschaftliche ‚Integration' des Gesamtkollektivs geht und weniger um die, in gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen eingebundenen Bildungs- und Entwicklungschancen für den einzelnen oder bestimmte (Rand-)Gruppen. So hält auch Theodor W. Adorno 1956 in einem Zeitungsartikel fest: „Früher nannte man, was heute Erwachsenenbildung heißt, Volksbildung, und das Wort hatte einen herablassenden Klang". Desweiteren fügt er hinzu, dass damit (wiederum) „Bildung für die Ungebildeten" gemeint wäre, es jedoch Aufgabe von Erwachsenenbildung sein sollte, „die Menschen zur Einsicht ins Wesentliche der gegenwärtigen Gesellschaft zu bringen, ihnen die realen gesellschaftlichen Machtverhältnisse, Abhängigkeiten und Prozesse zu zeigen, denen sie unterworfen sind. Kurse über die Verflechtung der großen Wirtschaft und der Gesellschaft heute und über die politischen Konsequenzen sollten wohl die erste Stelle einnehmen" (Adorno 1956 in ‚Die Zeit' 41, 4). Adorno betont hier, wie schon Stern 1930, also an Stelle

---

das politische Tagesgeschäft lieber den Spezialisten" überließen, da ihnen Politik nach der Zeit der NS-Herrschaft „anrüchig" erschien und „womöglich das private Wohlbefinden" störte.

[13] z.B. Flick- u. Kleidermacherkurse, nachholende Berufsbildung, Gesundheits- und Säuglingspflege, Sprachkurse in Englisch, Französisch und Russisch, die der besseren Kommunikation mit den alliierten Befreiern dienten. (vgl. Knowledgebase Erwachsenenbildung d)

von Eingliederung in gesellschaftliche bzw. wirtschaftliche Systeme die Einsicht in deren hierarchisch strukturierten Verhältnisse und verweist zugleich auf die Verwobenheit sozioökonomischer Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf (bildungs-)politische Interessenslagen. Auf der einen Seite zielten also Bildungsangebote für Erwachsene in den 1950er bzw. 1960er Jahren auf die Förderung einer partnerschaftlichen Haltung in allen Lebensbereichen, auf der anderen Seite orientierten sie sich an den Ansprüchen aus Wirtschaft und den Interessen aufstiegsorientierter Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen. So wurden schon zu dieser Zeit Angebote der beruflichen Aus- und Weiterbildung forciert, die dem (allgemeinen) Wunsch nach stärker berufsorientierten Inhalten Rechnung tragen sollten, womit nicht nur Lerninhalte, sondern auch Lernende selbst hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit und Verwertbarkeit in den Blick genommen wurden.

Blickt man also zurück, zeichnet sich nach dem entbehrungsreichen Wiederauf der Nachkriegszeit die Phase des wirtschaftlichen Aufschwungs, des Neubeginns, das sogenannte Wirtschaftswunder (z.B. Grube/Richter 1983) ab. Dieses nahm schon 1947 Dank internationaler Wirtschaftshilfe[14] seinen Ausgang, wurde aber bis weit in die 1960er Jahre besonders von der arbeits- und aufstiegswilligen, an privatem Wohlstand orientierten Bevölkerung (mit)gestaltet und getragen. Aber nicht nur Erwachsene selbst sahen durch Inanspruchnahme von Bildungsangeboten, durch Nachholen von Schulabschlüssen, durch den Besuch von ‚Fachkursen' an Volkshochschulen ‚ihre' Chance zu gesellschaftlichem Aufstieg. Vielmehr geriet nach Ludwig Pongratz (2003, 13) nun jedes einzelne Gesellschaftsmitglied zunehmend mehr „als individuelle Arbeitskraft, die permanenter Lernbemühungen bedarf" in den Fokus wirtschaftlicher wie bildungspolitischer Interessen. Denn zum einen forderte der wirtschaftlich-industrielle Aufschwung (noch) seinen arbeitskraftintensiven Tribut, zum anderen erfuhr der erstarkende Wirtschaftssektor schon am Ende der 1950er Jahre u. A. durch fortschreitende Bürokratisierung, Organisations- und Verwaltungsaufwand eine massive Umstrukturierung, womit die Weichen in Richtung ‚Dienstleistungsgesellschaft' waren. Dies wurde nach Faulstich/Zeuner (2008, 223f) in zunehmenden „Rationalisierungen, erstmaligem Anstieg der Erwerbslosenzahlen…und gleichzeitigem erhöhten Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften" bemerkbar. Denn waren moderne Industriegesellschaften ursprünglich infolge fortschreitender Mechanisierung durch die damit verbundenen Produktionsweisen mit ihrer spezifischen Arbeitsteilung gekennzeichnet, führte ab Mitte des 20.Jahrhunderts der wissenschaftlich-technische Fortschritt einerseits

[14] European Recovery Program (ERP) bzw. „Marshall-Plan" von 1947 umfasste US-Rohstoff- und Warenlieferungen, Kredite und Kapitalzuschüsse zur Förderung des europäischen Wiederaufbau nach 1945 (vgl. Kinder/Hilgemann 1986, Bd.2, 245)

zur einer verstärkten Automatisierung, verbunden mit einem Rückgang an verfügbaren Arbeitsplätze, und andererseits zu einem Rationalisierungsschub, der die Nachfrage nach *fachlich qualifizierten Arbeitskräften* ansteigen ließ, worauf die Gesellschaft „bildungsmäßig kaum vorbereitet" (ebd.) schien.

Der daraus abgeleiteten „(deutschen) Bildungskatastrophe" (Picht 1964), die der internationalen Konkurrenz- und Wettbewerbsfähigkeit zukünftig entgegenstehen würde, sollte oder ‚musste' vielmehr durch den Ausbau des Bildungssystems, der auch die Erwachsenenbildung nicht aussparte, entgegengewirkt werden. Bot Erwachsenenbildung zwar von jeher (auch) an (beruflicher) Verwert- und Brauchbarkeit ausgerichtete Bildungsangebote und waren damit „Arbeit und Beruf…für die Erwachsenenbildung von Anfang an zentrale Aufgabenfelder"[15], wurde in den 1960er Jahre noch weitgehend am neuhumanistischen Bildungsideal festgehalten, nämlich daran, dass „die ‚eigentliche' Bildung…zweckfrei und höherwertig" sei (Siebert 2009, 9). Geleitet von dieser Idee, konfrontiert mit den Anforderungen ständigen Wandels und bedroht vom Gespenst der prognostizierten ‚Bildungskatastrophe' wurde zu Beginn der 1960er Jahre im Zuge der „realistischen Wende" innerhalb der Erwachsenenbildung eine „Synthese zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung" angestrebt (vgl. z.B. Faulstich 2003, 185 bzw. 254f; Faulstich/Zeuner 2008, 223ff; Pongratz 2003, 12f; Siebert 2009, 9ff; Tietgens 1997, 129f), was schließlich 1970 im „Strukturplan für das Bildungswesen" (Deutscher Bildungsrat 1973) seinen Niederschlag fand. Vorweggenommen sei an dieser Stelle, dass darin bereits von *ständiger Weiterbildung* die Rede war, und zwar zu einer Zeit, als sich der Begriff der Erwachsenenbildung in Österreich gerade etablierte.

So wurde erst am 21.März 1973 durch den Erlass des österreichischen Bundesgesetzes über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich 1973/171) der Terminus „Erwachsenenbildung" auch begrifflich gefasst. Darin wird festgehalten, dass unter Erwachsenenbildung all jene „Einrichtungen und Tätigkeiten (erg: fallen), die im Sinne einer ständigen Weiterbildung die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie der Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortungbewußtem Urteilen und Handeln und die Entfaltung der persönlichen Anlagen zum Ziele haben" (ebd., §1 Abs.2). Dabei zählen zu den zwölf „Föderungswürdigen Aufgaben" primär die „Politische und sozial- und wirtschaftkundliche Bildung", ebenso wie die „berufliche Weiterbildung" und die

[15] vgl. 3.1.2

„Vermittlung der Erkenntnisse der Wissenschaft“ (ebd., §2 Abs.1). An dieser Stelle werden nicht nur die je unterschiedlichen Aufgabenbereiche erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten deutlich, sondern auch, dass in Österreich Erwachsenenbildung von Beginn an ein sehr weitgefasster Begriff war, dem schon damals (berufliche) Weiterbildung subsumiert wurde. Dies mag mit ein Grund sein, weswegen hierzulande Erwachsenen- bzw. Weiterbildung auch heute noch mehr oder minder synonym verwendet werden, wenngleich Schneeberger (2005, 29) festhält, dass „Weiterbildung in Österreich mehr die Konnotation der beruflichen Erwachsenenbildung (hat)“. Darüber hinaus wird schon in den frühen 1970er Jahren spürbar, dass mit ‚Bildung‘ nicht nur zuallerst die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten und erst dann die Entfaltung persönlicher Anlagen gemeint scheint, sondern auch, dass diese eben ‚im Sinne einer *ständigen* Weiterbildung‘ eine zunehmende Entgrenzung erfährt. Und daran, so scheint es, wird bis in die Gegenwart festgehalten.

Zusammenfassend läßt sich in Bezug auf den Begriff ‚Erwachsenenbildung‘ vorerst festhalten, dass sich zwar keine einheitliche Definition finden ließ, dass die gefundenen Umschreibungen einander jedoch in mehrfacher Weise ähneln. So definieren Schaub/Zenke (2004, 188) aus pädagogischer Perspektive „Erwachsenenbildung“ als „ein vielfältiges Spektrum von Bildungsangeboten, das sich bewusst an *Erwachsene* richtet und deren allgemeine Bedürfnisse nach Erweiterung des geistigen Horizonts ebenso aufgreift wie gezielte Erwartungen im Hinblick auf berufsbezogene Zusatzqualifikationen“. Desweiteren grenzen die Autoren Erwachsenenbildung deutlich von Schulwesen und Berufsausbildung ab, womit diese Definition jener der Europäischen Kommission (2006, 2) ähnelt, die unter Erwachsenenbildung „*alle Formen des Lernens durch Erwachsene nach Abschluss der allgemeinen und/oder beruflichen Bildung*, unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau (d.h. einschließlich Hochschulbildung)“ versteht. In beiden Defintionen orientieren sich Bildungs- wie Lernangebote dezidiert an Erwachsenen, sind also personenbezogen, und umfassen ein breites Spektrum an allgemeinbildenden und berufsorientierten (nicht aber berufsbildenden) Lernmöglichkeiten, jedoch erst nach Abschluss einer unterschiedlich langen ersten Bildungsphase. Genau diese Charakteristika aber finden sich auch in den Umschreibungen des Bergriffs ‚Weiterbildung, dem in Deutschland seit Anfang 1970 Erwachsenbildung, Fortbildung ebenso wie Umschulung

untergeordnet werden, während er in Österreich zumeist als Synonym für oder als Teilbereich von Erwachsenenbildung fungiert[16].

3.1.4 Können, sollen, wollen müssen: Weiterbildung lebenslang?

Wie sich bereits abzeichnete, lässt sich keine scharfe Trennung zwischen den Begriffen Erwachsenen- bzw. Weiterbildung ziehen. Vielmehr scheint der Terminus Weiterbildung im Sog des ‚Lebenslangen Lernens' den der Erwachsenenbildung zunehmend aufzuweichen oder gar abzulösen.

So umfasst auch „Weiterbildung" nach der lexikalischen Definition von Schaub/Zenke (2004, 591) „alle Bildungsmaßnahmen, die sich an die Erfüllung der Schulpflicht und eine berufliche Erstausbildung bzw. an ein Studium anschließen". Auffallend dabei ist, dass nun zum einen auf den Terminus des Erwachsenen gänzlich verzichtet wird, und dass Weiterbildung zum anderen, neben Schul-, Berufs- und Hochschulbildung, als eigenständiger (vierter) Bildungssektor gesehen wird. Auch erweckt diese Definition von Weiterbildung den Eindruck, dass im Anschluss an eine, von öffentlicher Hand organisierte erste Bildungsphase nun der einzelne selbst gefordert ist, für sein persönliches Fortkommen entsprechende (Bildungs-)Maßnahmen zu treffen. Denn nachdem die Schul*pflicht* ebenso erfüllt ist wie gesellschaftliche Erwartungen, nämlich einen Beruf zu erlernen oder ein Studium zu absolvieren, gilt es für sie oder ihn zu erkennen, dass eben Erlerntes einer fortwährenden Revision bedarf. Keine Rede ist mehr vom Status des ‚fertigen' Erwachsenen und schon gar nicht von dessen Bedürfnissen nach Horizonterweiterung. Vielmehr halten Schaub/Zenke fest, dass „Inhalte und Ziele von Weiterbildungsmaßnahmen…einerseits durch Interessen und Neigungen bestimmt sein (können; sic!) und der allgemeinen Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten dienen […], andererseits wird Weiterbildung als Aktualisierung und Vertiefung berufsbezogener Qualifikationen verstanden". Betrachtet man die Fragmente dieser Definition kritisch, so ließe sich daraus auch folgende Lesart zusammenfassen: Weiterbildung wird als Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten ebenso verstanden wie als allumfassende Aktualisierung und Vertiefung berufsbezogener Qualifikationen nach Abschluss einer allgemeinen oder beruflichen Ausbildungsphase, wobei Interessen und Neigungen diesen (zeitlich unspezifisch gefassten) Prozess mitbes-

[16] vgl. dazu im Anhang die Grafik von Anneliese Heilinger (2000/2006), in der sie versucht, einen „Überblick über die Erwachsenenbildung (EB) in Österreich" zu geben. Auch dort werden unter „Erwachsenenbildungseinrichtungen" zahlreiche Einrichtungen genannt, die dezidiert oder unterschwellig ("beigepackt")Weiterbildung anbieten.

timmen können, nicht aber vorausgesetzt werden. Worum es also mehr denn je geht, ist die allgemeine Bereitschaft, *beruflich relevante Qualifikationen* zu erwerben, zu aktualisieren und zu vertiefen - und zwar in einem Prozess des *ständigen An-, Um- und Weiterlernens*. Immer weniger geht es also darum, was der einzelne schon kann, sondern darum, was er zukünftig können soll, nämlich „*Lernen lernen*" (Deutscher Bildungsrat 1973, 33) und sich weiterbilden. So wertet auch Pongratz (2003, 13) zum einen die, seit den 1960er Jahren gestiegene Bildungsnachfrage als Ausdruck „fortlaufende(r) Rationalisierungsschübe des ökonomischen Systems, die einen permanenten Qualifizierungsbedarf einfordern" und hält zum anderen fest, dass mit Beginn der 1970er Jahre ‚Weiterbildung' als neuer Zentralbegriff „die tendenzielle Ablösung des alten Bildungs- durch den Qualifizierungsbegriff[17] erkennen" ließ.

Hinsichtlich des Begriffewandels hebt Seitter (2002, 132) hervor, dass sich Volksbildung noch am Kollektiv und Erwachsenenbildung am „Individualadressaten" orientierten, also beide einen Personenbezug aufwiesen, während die Begriffe ‚Weiterbildung' und ‚lebenslanges Lernen' immer radikaler durch einen Zeitbezug bestimmt seien, womit letztendlich der gesamte „Lebenslauf…zum zentralen Bezugspunkt moderner Erwachsenenbildung" wurde. War die Rolle des Lerners ehemals (jugendlichen) Schülern zugeschrieben, erfuhr sie spätestens seit 1970 ihre Entgrenzung über alle Lebensphasen und –bereiche. Denn nach erwähnter Definition des Deutschen Bildungsrates (1973), stellt „Weiterbildung" (ebd., 197-214) nicht nur „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase" (ebd., 197) dar, sondern betont zudem die Notwendigkeit ‚*ständiger* Weiterbildung' (ebd., 51-57), die in institutionalisierter Form „mit vorschulischen oder schulischen Lernprozessen ein zusamenhängendes Ganzes" (ebd., 51) bilden soll. Da nun aber aus bildungspolitischer Sicht Weiterbildung keine „beliebige Privatsache" mehr ist, sondern „vielmehr ein gesamtgesellschaftliches Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung" (ebd., 197) angenommen wird, scheint auch die Aussage nicht verwunderlich, dass sich Weiterbildung nicht mehr aufteilen lässt „nach autonomen Bildungssphäre von Freizeit und Arbeitswelt", sondern vielmehr „an den Zusammenhang dieser Sphären gebunden" (ebd., 53) ist. Wenngleich Weiterbildung „sowohl eine primär beruflich orientierte *Fortbildung* und *Umschulung* als auch die nicht primär unter beruflichen Vorzeichen

[17] Dem inflationären Gebrauch des Bildungsbegriffs ebenso wie seiner Unterwanderung durch den in den 1970/80er Jahren favorisierten Qualifikations- und ab den 1990er Jahren durch den Kompetenzbegriff widmen sich zahlreiche namhafte Autoren auch in durchaus kritischer Weise. (z.B. Ribolits 2009; Liessmann 2006; Faulstich/Zeuner 2006; Orthey 2004; Pongratz 2003/2006; Faulstich 2003 u.v.a.)

stehende *Erweiterung der Grundbildung* sowie die *politische Bildung*“ (ebd., 51 bzw. 53; hg. I.K.) umfasst und damit (noch) auf eine emanzipatorische Bildungsabsicht (wie z.B. Chancengleichheit durch Anrecht auf Grundbildung oder Partizipationsmöglichkeit durch politische Bildung) verweist, wird sie nun einerseits auf sämtliche, berufliche wie private, Lebensbereiche bezogen. Andereseits wird auch ihre zeitliche Entgrenzung deutlich, da sie durch die Rückkopplung an (vor)schulische bzw. berufliche Erstsbildung eine die ganze Lebensspanne umfassenden Aufgabe darstellt, die irgenwann in Kindheit oder Jugend beginnt und scheinbar nirgendwann irgendwo endet. Denn erst wenn sämtliche Bildungsanstrengungen in organisierter Form unter „nachschulischen Bedingungen“ sinnvoll über das Leben verteilt würden, würde „ein Lernen ermöglicht, das auf den jeweils aktuellen Stand der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung und die jeweilige Lebenssituation zugeschnitten ist“, wodurch „bessere Lernerfolge“ und der „Erwerb höherer Qualifikationen“ (ebd., 52) gesichert würden. Wenngleich zwar explizit darauf verwiesen wird, dass Weiterbildung als orientierendes Prinzip und nicht als beherrschender Lebensinhalt zu betrachten wäre, schwingt in der Argumentation für dieses ‚Prinizp des organisiert-vernetzten Weiterlernens’ doch eine subtile Bedrohung für diejenigen mit, die sich nicht-lernbereit zeigen (wollen oder können). Mahnend wird z.B. festgehalten, dass „(sich) schon heute zeigt…, daß die…erworbene Bildung den später an den einzelnen herangetragenen Anforderungen…nicht genügen kann“ oder dass „immer mehr Menschen…neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben können (müssen), um den wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“. Auch wird auf den „Wertverlust einmal erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten“ und die Gefahr, „mit der Entwicklung nicht mehr Schritt halten“ zu können, hingewiesen. (ebd., 51) Und, „wer nicht Schritt zu halten vermag, kommt unter die Räder“, soll der Religionsphilosoph und deutsche Bildungsreformer Georg Picht (1913-1982) festgehalten haben, wobei dies seines Erachtens nicht nur für den einzelnen, sondern für ganze Berufsgruppen, Wirtschaftszweige und sogar Staaten gelte. Da aber „Sicherheit im Zeitalter der wissenschaftlich-technischen Zivilisation nicht mehr wie früher auf der Stabilität (…) beruht“ (ders.; zit. n. Faulstich 2003, 279), werden Flexibilität, Mobilität, ungebrochene Lern- und Anpassungsbereitschaft zur Bewältigung des permanenten Wandels als neue Schlagworte der Bildungspolitik seit damals unbeirrt als Garanten für eine scheinbar sichere Zukunft unters Volk gestreut. Und wem erschiene eine solche nicht erstrebenswert?

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die „rollende Bildungsreform“ (Pongratz 2003) der 1960er und 70er Jahre als Antwort auf den wissenschaftlich-technologischen Wandel zum einen zu einer allgemeinen Expansion und Ausdifferenzierung des öffentlichen Schulsystems führte und zum anderen zur Etablierung der Erwachsenenbildung als vierte Säule des öffentlichen Bildungswesens. Diese sollte in Form einer organisierten, nachschulischen Bildung an vorschulische, schulische und berufliche Bildungsgänge gekoppelt werden und diese durch lebenslange Lernangebote ergänzen. Denn einmal mehr galt es, auf individueller wie bildungspolitischer Ebene flexibel auf den ‚Wandel‘ und die damit verbundenen gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Bedarfe zu reagieren, um (immer wieder aufs Neue) möglichen Bildungsdefiziten im Erwachsenenalter vorzubeugen. Damit jedoch verlor Erwachsenenbildung viel von ihrem kritisch-emanzipatorischen Potential und fügte sich zum Teil in ihre neue Rolle, die vor allem „pragmatisch bildungsökonomisch und arbeitsmarktpolitisch legitimiert“ wurde (Faulstich/Zeuner 2008, 224). Hielt man jedoch zu Anfang des Jahrhunderts noch am bürgerlich-akademischen Ideal der Möglichkeit zu wissenschaftsorientierter Bildung auch für die breite Masse fest, gewannen ab nun jene Ideen an Gewicht, die eine Adaption des gesamten Bildungssystems an die Anforderungen von Industrie und Wirtschaft versprachen. Die Orientierung an den „Anforderungen der Arbeitswelt“ und einer forciert „abschlußbezogene(n) Weiterbildung“ ließ aber besonders Kritik an und innerhalb der Erwachsenenbildung laut werden, da deren Hauptziele, nämlich die Förderung von „Kreativität und Kritik, Spontaneität und Kulturpflege…in den Hintergrund gedrängt zu werden (drohten)“, was zu breiten Widerständen und Gegenkonzeptionen führte (Tietgens 1997, 129).

So wurden zugleich von Seiten der allgemeinen, insbesondere der poltischen Erwachsenenbildung kritisch-emanzipatorische Bildungsansprüche artikuliert. Zu ihren Zielen zählten der Anspruch auf ‚Bildung für alle‘, die ‚Ausschöpfung von Begabungsreserven‘, der ‚Abbau von Bildungsbarrieren und Abhängigkeiten“ sowie ‚Verringerung autoritärer Einflussnahme‘, ‚Chancengleichheit’ und vor allem erweiterte ‚Partizipationsmöglichkeiten‘. (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, 225ff; Faulstich 2003, 255-258; Seitter 2002, 24ff) Aber weder wurden, so Faulstich/Zeuner (2008, 228f), die Forderungen nach „Chancengleichheit im Bildungssystem und politische Partizipation aller gesellschaftlicher Gruppen“ erfüllt, noch die an die Bildungsreformen geknüpften Erwartungen. Dies führte, so die Autoren, zu

Beginn der 1980er Jahre einerseits infolge sozialer Bewegungen[18] zur Auswanderung aus institutionell verankerten Bildungsstätten und andererseits aufgrund der politisch forcierten „Qualifizierungsoffensive“ (ebd.) zur Favorisierung beruflicher Weiterbildung.

Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass Bildungsmöglichkeiten für Erwachsenen in institutionalisierter Form von jeher „zwischen einem staatlich-öffentliche Integrationsanspruch und einem Kultivierungswillen sozial-alternativer Bewegungsmilieus“ angesiedelt waren und sich als solche, damals wie heute, „zwischen Universalität und Partikularität, Öffentlichkeit und Milieu, Organisation und Lebensweltbezug“ bewegten (Seitter 2002, 15). Denn ebenso wie „kompensatorisch-gesellschaftsintegrative Allgemeininteressen“ mit öffentlichen Mitteln organisierte Bildungsangebote begründe(te)n, führ(t)en partikulare Interessen bestimmter Gruppen immer wieder zur (meist vereinsmäßigen) Organisation von nachfrageorientierten Bildungsangeboten. (vgl. ebd.) Was jedoch nicht außeracht gelassen werden darf, ist, dass es spätestens seit den 1970er Jahren immer weniger darum ging, an Bildungsangeboten teilnehmen zu dürfen und zu können, als vielmehr um die Forderung, ‚zeitgerecht‘ das Richtige zu lernen: Denn zuerst zielte die „realistische Wende“ eben „auf die bildungspraktische und bildungspolitische Ausweitung systematisierten, berufsbezogenen Lernens (Siebert 1977, zit. n. Tietgens 1991, 16), womit Bildung zunehmend instrumentalisiert wurde und als Lernbegriff ins Zentrum bildungspolitischer Überlegungen geriet. Danach führte Anfang der 1980er Jahre die sogenannte „Reflexive Wende“ (Schlutz 1982) zu einem abermaligen Perspektivenwechsel in der Erwachsenenbildung, der durch „die Hinwendung zum Teilnehmer“ und die „Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an den Lernproblemen“ (ders., zit. ebd.) gekennzeichnet war, womit die, durch fortschreitende Individualisierung geprägte Lebens- und Lernwelt des einzelnen gezielt in den Fokus erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten genommen wurden.

Stand in den 1970/80er Jahren noch der Erwerb von berufs- und damit „inhaltsspezifischen Qualifikationen“ bzw. bald danach berufsübergreifenden „formal-abstrakt konzipiert(en)… Schlüsselqualifikationen“ an erster Stelle bildungspolitischer Programme, folgte bald die ‚Einsicht‘, dass selbst diese als „neue Zauberformel“ (Pongratz 2003, 17) proklamierten

[18] Auch Seitter (2002, 26) verweist auf diese ‚neuen sozialen Bewegungen‘ (z.B. Friedens-, Ökologie- und Frauenbewegungen), die anstelle einer „institutionelle(n) Bevormundung und lebenslängliche(n) Belehrung durch Einrichtungen der öffentlichen Erwachsenenbildung…Formen individueller und kollektiver Selbstaufklärung“ forderten. Diese „alternativen, bewegungsorientierten und lebensweltlich-gebundenen“ Bildungsbestrebungen stellten seines Erachtens den Gegenpart zur öffentlichen Erwachsenenbildung dar und förderten besonders in den 1980er Jahren die „Etablierung einer alternativen Bildungsinfrastruktur“ (ebd., 25), deren Teilbereiche sich jedoch nach Faulstich (2003, 57) neben ihrem „Anti-Institutionalismus“ häufig durch Labilität und Kurzlebigkeit auszeichneten. Gründe hierfür könnten sein, dass einerseits der permanente Handlungsdruck die Reflexion und andererseits die Beschränkung auf gesellschaftliche Teilbereiche die Sicht auf übergeordnete Problemlagen, gesellschaftliche Strukturen und deren Zusammenhänge erschwer(t)en. (vgl. ebd)

Bildungsansprüche nicht ausreichen würden, um mit der fortschreitenden Technologisierung und den Ansprüchen nunmehr ‚globalvernetzter' Märkte schritthalten zu können. Denn neue Informations- und Kommunikationstechniken begannen seit den 1980er Jahren, nicht nur sämtliche Lebensbereiche innerhalb westlicher Industrieländer zu durchdringen, sondern diese selbst weltweit miteinander zu vernetzen. Computer, Internet und Mobiltelefone sind nur einige der Errungenschaften der letzten 30 bis 40 Jahre, die den Informationstransfer zwar erleichterten, zugleich aber durch den raschen Austausch von Daten zu einer Kumulation von Informationen führten, deren Komplexität bei vielen Menschen Verunsicherung, wenn nicht gar Überforderung hervorgerufen haben. So hält Pongratz (2003, 18) fast resignierend fest, dass „keiner Herr der eigenen Situation" mehr sei und dass sich „jeder…aus seinen Defiziten (begreift), aus dem, was er noch nicht kann, was er noch lernen muss". Denn im Zeitalter der ‚Informationsgesellschaft' schien sachliches Fachwissen allein, also in Hinblick auf bestimmte, berufliche Anforderungen erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die (berufliche) Existenz schon lange nicht mehr sichern zu können. Und auch die geforderten „Schlüsselqualifikationen" (Mertens 1974), die eine ‚flexible Handhabung' von Fachwissen ermöglichen sollten, stell(t)en scheinbar kein probates Mittel dar, um sich den ständig ändernden Anforderungen des Berufslebens immer wieder und vor allem zeitgerecht anpassen zu können. In diesem Sinn hält Faulstich (2003, 258f) fest, dass „der Qualifikationsbegriff mit den dahinterstehenden Ableitungs- und Anpassungsvorstellungen…sich als zu eng (erwies) und… fortschreitend durch den Kompetenzbegriff ersetzt (wurde)", der sich „offen" und damit „anpassungs- bzw. auslegungsfähig" darstellt.

Im einfachsten Fall ließen sich die ab nun favorisierten Kompetenzen als ‚persönliche Zuständigkeit in Bezug auf bestimmte Herausforderungen' umschreiben, aus psychologischer Sicht bezeichnen sie „die Fähigkeit einer Person, Anforderungen in einem bestimmten Bereich zu genügen", ihnen „zu entsprechen", sie „zu bewältigen" oder gar „zu beherrschen" (vgl. Der Brockhaus Psychologie 2001, 306). Diese lexikalische Definition kommt auch der Formulierung von Christian Baitsch (1996) sehr nahe, der darunter „ein System der innerpsychischen Voraussetzung" versteht, welches „sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt und diese reguliert. Kompetenz bezeichnet also die Verlaufsqualität der psychischen Tätigkeit und als solche ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit" (zit. n. Faulstich 2003, 243). Unabhängig davon, ob nun von kognitiver, intellektueller, sozialer oder einer der zahllosen anderen Kompetenzen die Rede ist, sind diesem knapp

gefassten Kompetenzbegriff drei Botschaften inhärent: Zum einen stellt Kompetenz als ‚innerpsychischen Voraussetzung', als ‚Persönlichkeitsmerkmal' eine individuelle Disposition[19] dar und ist damit personengebunden. Zum anderen bestimmt aber gerade die subjektive Handlungsneigung die ‚Qualität' und damit auch die Effektivität und Effizienz der durchgeführten Handlungen. Und drittens wird damit die gesamte Verantwortung für ‚erfolgreiches Handeln' dem einzelnen ‚übergestülpt', da Handlungen wie deren Qualität eben von dessen Kompetenzen reguliert würden. So charakterisieren John Erpenbeck und Johannes Sauer (2000) Kompetenzen auch „als Voraussetzungen…, in Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit, in die diese Subjekte geraten können, selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen" (zit. n. Faulstich 2003, 259), womit auf ein wirkmächtiges Schlagwort verwiesen wird, das seit Mitte der 1980er Jahre bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt Bildungsdiskussionen auf nationaler wie internationaler Ebene durchdringt. „‚Selbstorganisiertes' oder ‚selbstgesteuertes' Lernen" - je nach Diskussionsphase gleichgesetzt mit „selbstinitiierte(m)", „selbstkontrollierte(m)", „selbstregulierte(m)", „insgesamt selbsttätige(m)…Lernen " – verweist nach Faulstich (2003, 206-209; s.a. Forneck/Wrana 2005, 139-155) oft auf „eine Betonung des Lernens außerhalb von Institutionen" (ebd., 206), wobei es aber den „Selbstlern-Propagandisten" weniger „um De- sondern um Reinstitutionalisierung zugunsten eines Zugriffs des Marktes auf Bildungsangebote" (ebd., 209) ginge. Der Begriff „Selbstorganisation" jedoch, der dem einzelnen Entscheidungs- und Entfaltungsfreiheit einräumen sollte, wird damit nicht nur zur Chiffre für die fortschreitende „Individualisierung" aller Lebenslagen, sondern auch zur Legitimationsgrundlage für „De- bzw. Reinstitutionalisierung" von ökonomisierten Bildungsangeboten und die „Deregulierung als Rückzug des Staates aus öffentlicher Verantwortung" (vgl. ebd.; s.a. ebd. 265-268).

So hebt auch Pongratz (2006, 166) den „Lerner" und die ihm zufallende Aufgabe hervor, selbst „initiativ zu werden und sich um seinen Wissenserwerb zu kümmern". Er spricht in diesem Zusammenhang gar von der „Bringschuld" eines jeden einzelnen, „sein ‚Potenzial' ständig ‚upzudaten' und auf dem Laufenden zu halten.", womit die Weichen von ‚lernen sollen' zu ‚lernen müssen' gestellt scheinen. Ähnlich wie Faulstich (2003) verweist auch dieser Autor auf die Auswirkungen der Debatten rund um das selbstorganisierte bzw. selbstgesteuerte Lernen, die dazu geführt hätten, dass „neue Bildungsdienstleister auf den Plan" traten (Reinstitutionalisierung) während es zu einem gleichzeitigen „Rückbau des

[19] Darunter versteht man die „relativ stabile Neigung eines Individuums, sich in bestimmten Situationen auf spezifische Art und Weise zu verhalten. Dispositionen können vererbt oder erworben sein" (Der Brockhaus Psychologie 2001, 109).

bisherigen Bildungssystems“ (Deregulierung) verbunden mit der Kürzung öffentlicher Mittel kam, was auch dazu führte, dass „Verantwortung und Kosten von Bildung…privatisiert“, also in den Handlungsbereich des einzelnen ‚ausgelagert‘ wurden (Individualisierung). (vgl. Pongratz 2006, 168)

Dennoch erschiene es verkürzt, diese Entwicklungen nur auf nationaler Ebene zu verorten. Vielmehr führen und führten neue Informations- und Kommunikationssystem zur weltweiten Vernetzung sämtlicher Lebensbereiche, womit nach Anna Tuschling (2004) der „Kompetenz, sich in der entgrenzten ‚Wissensgesellschaft‘ zurechtzufinden, daß heißt, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden, Pfade durch den Informationsdschungel schlagen und sich fortwährend auf Neues einstellen zu können“ (zit. n. Ribolits 2009, 29), besondere Beachtung zuteil werden sollte. Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden jedoch, sich immer wieder aufs Neue zurechtzufinden und sich permanent auf Veränderungen einzustellen, gelänge, so der Mahnruf nationaler Bildungsreformer ebenso wie der internationaler Organisationen seit bald 40 Jahren, nur auf Basis des ‚Lebenslangen Lernen‘.

Unter Verweis auf „die Definitionsmacht europäischer Institutionen“ und deren Einfluss auf nationale Bildungspolitiken zeichnet Pongratz (2006, 162-171) den kontinuierlichen Wechsel von „lernen dürfen“, über können und sollen, bis hin zu „lernen müssen“ an der ‚supranationalen Vermarktung‘ des Begriffs des ‚Lebenslangen Lernens‘ nach. (s.a. bm:ukk. erwachsenenbildung.at.; Faulstich 2003, 278-288; bes. Klink 2000, 22-47) Ausgangspunkt der ‚Erfolgsstory‘ des Begriffs bildet der Entwurf des Europarats[20] (1970) hinsichtlich einer „Permanent Education“ bzw. „Éducation permanente“, in dem zum ersten Mal auf die tiefgreifenden, europaweiten Veränderungen und die daraus resultierende Notwendigkeit von Lernen in allen Lebensphasen hingewiesen wurde. Unmittelbar danach stellte die UNESCO[21] ihr Konzept der „Lifelong Education“ vor, zu deren zentralen Zielen Mündigkeit, sozialer Zusammenhalt und der Zugang zur Grundbildung für alle zählten. Beiden Konzepten ist jedoch eine emanzipatorische Grundausrichtung gemein, da durch Synthese von formalen, nicht-formalen und informellen Lernen[22] über die Lebensspanne

[20] Der *Europarat* (Council of Europe) ist „eine internationale Organisation mit Sitz in Straßburg, die 47 Staaten Europas umfasst. Ziel des Europarates ist die Förderung der Demokratie sowie der Schutz der Menschenrechte und der Rechtsstaatlichkeit in Europa“, während der „*Europäische Rat*“ (Rat der Europäischen Union; EU-Rat) die „regelmäßige Zusammenkunft (mindestens zweimal jährlich) der Staats- und Regierungschefs der (27) Mitgliedsstaaten der Europäischen Union (EU) zur Festlegung der Gemeinschaftspolitik“ darstellt. (vgl. Europarat Portal)

[21] Die *UNESCO* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) , deren Motto „Building peace in the minds of people“ lautet, ist eine internationale Organisation, die weltweit „193 Member States and seven Associate Member States“ umfasst. Ihre Hauptaufgabe sieht sie darin „to create the conditions for dialogue among civilizations, cultures and peoples, based upon respect for commonly shared values“ (vgl. UNESCO Internetportal)

[22] *Formales Lernen* „findet in Bildung- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen“, während *Nicht-formales Lernen* zumeist auch organisiertes Lernen darstellt, das jedoch „außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen

die „umfassende Entfaltung des ‚ganzen Menschen' (complete man)", die „Demokratisierung der Gesellschaft" (ebd., 164) und die Teilhabe an Bildung ermöglicht werden sollte. Noch ging es also weitgehend um ‚lernen dürfen', ohne Bildungsprozesse rein an ihrer beruflichen Verwertbarkeit auszurichten. Dies änderte sich schlagartig, als die OECD[23], die vorwiegend wirtschaftpolitische Ziele verfolgt(e), 1973 ihr Konzept einer „Recurrent Education" vorstellte. Dieses orientierte sich vornehmlich an den Erfordernissen der (Arbeits-)Märkte und sah vor, dass sich Phasen der Berufstätigkeit mit solchen der Aus- u. Weiterbildung abwechseln sollten. Diese Anforderung an Lernende scheint aber nur dann begründet, wenn sie auf der Annahme beruht, dass diese (selbst in höherem Alter) noch ‚lernen können'. Pongratz bezeichnet ‚Éducation Permanente' bzw. ‚Lifelong Education' einerseits und ‚Recurrent Education' andererseits als die „trendy terms", „die die Diskussion der 1970er Jahre bestimmen sollten" (ebd., 164), womit sich auch die Parallelen zwischen der ‚recurrent education' und dem ‚Strukturplan des Deutschen Bildungsrat' erklären ließen. Während jedoch, so der Autor, die Begriffe ‚Lifelong Education' bzw. ‚Éducation Permanente' noch auf ein „egalitäres, partizipatorisches Gesellschaftsmodell" verwiesen, unterwanderte im Begriff des „Lifelong Learning", der seit Mitte der 1990er Jahre[24] Dank Unterstützung von EU, OECD und UNESCO seinen Siegeszug antrat, ein „Marktmodell…, das auf gut ausgebildete, anpassungsfähige und ‚flexible' Arbeitskräfte setzt" (ebd., 164), sämtliche europäischen Bildungssysteme und deren Programme. Denn bereits das von der EU-Kommission 1995 veröffentlichte Weißbuch „Lehren und Lernen" (EU-Komm. 1995) beschreibt die Notwendigkeit der Entwicklung einer „kognitiven Gesellschaft" als Garant für die im Weißbuch von 1993 proklamierten Ziele „Wachstums, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung" (EU-Komm. 1993) und Träger einer „europäischen Identität" (1995, u. A. 43, 62). Denn Europa würde, so die eigentliche Botschaft, „unter Beweis stellen, daß es nicht nur eine Freihandelszone darstellt, sondern daß es ein organisiertes politisches Ganzes ist und über Mittel verfügt, die Globalisierung nicht etwa über

---

und beruflichen Bildung statt(findet) und…nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses (führt)". *Informelles Lernen* dagegen „ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens", bei dem es sich „nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen (handelt), weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird" (EU- Komm. 2000, 9f). Eine diferenziert- kritische Betrachtung hierzu findet sich z. B bei Ribolits (2009, 14-23)

[23] Die *OECD* (Organisation for Economic Co-operation and Development) ist eine internationale Organisation, die weltweit 32 Länder vereinigt, „die sich zu Demokratie und Marktwirtschaft bekennen." Zu ihren Zielen zählen daher vorwiegen wirtschaftliche Aufgaben wie die „Förderung nachhaltigen Wirtschaftswachstums" oder einen „Beitrag zum Wachstum des Welthandels" zu leisten. (vgl. OECD Berlin Centre)

[24] Pongratz (2006, 169) beschreibt das Jahr 1996 als „Schlüsseljahr", da einerseits die UNESCO ihren Bericht der Delors-Kommission (Paris 1996) „Learning - The treasure within" veröffentlichte, worin auf „Lifelong Education" Bezug genommen wird. Andererseits veröffentlichte zur gleichen Zeit die OECD ihre Studie „Lifelong Learning for all" (Paris 1996), die einen umfassenden Neuentwurf des gesamten Bildungswesens anregte. Und zum dritten erklärte auch die EU dieses Jahr zum „Europäischen Jahr des Lebenslangen Lernens", mit weitreichenden Folgen für das gesamteuropäische Bildungswesen. (s.a. Faulstich 2003, 283-286)

sich ergehen zu lassen, sondern sie zu bewältigen“ (ebd., 70). Ein auf globalen Märkten konkurrenzfähiges Europa schien jedoch nur möglich, wenn alle an einem Strang zögen, ihre Strukturen einander anglichen und als Kollektiv, als „Lernende Gesellschaft“ (z.B. Wiesner/Wolter 2005) also, sich auch zum lebenslangen Lernen verpflichteten. So sollte das 1996 ausgerufene ‚Europäische Jahr des lebensbegleitenden Lernens‘ den Diskurs zwischen den EU-Mitgliedsstaaten anregen und zu einem strukturellen Angleich der unterschiedlichen Bildungssysteme führen. Im Zuge dessen verabschiedeten die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsstaaten auf der Tagung des Europäischen Rats in Lissabon (EU-Rat 2000) einen Aktionsplan („Lissabon-Strategie“)[25], der zukünftig Beschäftigung und Wirtschaftswachstum innerhalb der Europäischen Union und die internationale Wettbewerbsfähigkeit sichern sollte. Denn unter Punkt 5 definiert die Union ihr „***neues strategisches Ziel***“, nämlich „*die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen*“, was aber „einer ***globalen Strategie***“ bedürfe. Diese kämpferisch formulierten Ziele und die zur deren Realisierung vorgeschlagenen strategischen Maßnahmen fanden sich nicht nur bald darauf im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ (EU-Komm. 2000) bzw. in „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (EU-Komm. 2001) wieder, sondern beeinflussen offensichtlich bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt jegliches bildungspolitische Denken und Handeln innerhalb der Mittgliedstaaten der Europäischen Union, was letztendlich nicht ohne Folgen für den einzelnen bleiben konnte. Fokussierten die Weiterbildungsdebatten zu Beginn der 1970er Jahre noch eher auf die Verzahnung segmentierter Bildungsbereiche zu einem durchlässigen Gesamtsystem auf nationaler Ebene, steht seit der Diskussion um lebensbegleitendes bzw. lebenslanges Lernen die Verzahnung des gesamten europäischen Wirtschafts- und Bildungsraums und „dessen Reorganisation nach marktgängigen Prinzipien“ (Pongratz 2006, 169) auf dem Programm. So herrscht seit 2001 in Europa auf nahezu allen politischen Ebenen Konsens darüber, dass der Schlüssel zu globaler Wettbewerbsfähigkeit im „Lebenslangem Lernen“ läge, das „*alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen und beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt*“ und somit „formales, nichtformales und informelles Lernen umfasst“ (EU-Komm.

[25] s.a. EUROPA. Das Portal der Europäischen Union

2001, 17). Wenngleich hier festgehalten wird, dass diese, bis heute gültige Definition gegenüber der im Memorandum von 2000 gewählten - aufgrund von Bedenken hinsichtlich deren Betonung der „Beschäftigungs- und Arbeitsmarktdimension“ - ‚entschärft‘ wurde, lässt sich der Unterschied bestenfalls in ihrer Erweiterung bzgl. des „Rahmens“ erkennen[26] - Arbeitsmarktorientierung, Beschäftigungsbezug und die Entgrenzung von Lernen bleiben jedoch bestimmend. Zudem suggerierte der 1996 gewählte Ausdruck „lebensbegleitendes“ Lernen noch einen Hauch von Wahl, ein über das Leben verteiltes Angebot (um in der Sprache der Wirtschaft zu bleiben), das der einzelne konsumieren, vielleicht sogar noch für sich selbst nutzen kann, wann, wo und wie er will. Im terminologischen Wechsel zu ‚lebenslang‘ jedoch hört die Freiheit auf, Lernen verliert seine ‚Optionalität‘ und wird, um wieder zu Pongratz (2006, 167) zurückzukehren, zum unterschwelligem Zwang, „lebenslang lernen zu müssen“. Mehr noch, so scheint es. Denn „der Zwang soll“, wie Johannes Beck 1999 in einem Vortrag pointiert anmerkte, gar „zum Bedürfnis werden“ (Beck 1999, 5). So wird im „Memorandum zum Lebenslangen Lernen“ (EU-Komm. 2000, 9) eben auch auf Gründe eingegangen, warum Menschen *nicht* lernen *wollen*, und als „Schlüssel für die erfolgreiche Implementierung des lebenslangen Lernens“ neben der „individuelle(n) Lernmotivation…eine möglichst große Vielfalt an Lerngelegenheiten“ genannt, von denen, so die scheinbar implizite Hoffnung der Anbieter, der einzelne schlussendlich dann doch irgendeine ergreifen wollen wird.[27] Denn die vordergründige Argumentationsfigur lautet zwar mitunter immer noch, dass der Mensch als selbstständiger „Arbeitskraftunternehmer” (Voß/Pongratz 1998), als „Ich-AG“ bzw. „Unternehmer in eigener Sache“ (Orthey/Geißler 2004, 87 bzw. 88), als „Unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007) oder „Geschäftsführer seines eigenen Lebens“ (Ribolits 2009, 28) selbsttätig lernen muss, um die eigene Existenz zu sichern. Doch unter dieser Oberfläche verbreitet sich bereits eine neue Aufforderung, nämlich dass „Menschen…wollen (sollen), was sie müssen“, (Pongratz 2006, 169), um als Nation wie auch als Staatengefüge am internationalen Weltmarkt konkurrenzfähig zu bleiben.

Aber trotz massiver Propaganda für und kostenintensiver Marketingstrategie von ‚Lebenslangen Lernen‘ gelang es nicht, dass „neue strategische Ziel“ umzusetzen, Europa bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum“ (EU-Komm. 2000, Pkt.5) zu machen. Vielmehr finden sich in einer aktuelleren Mit-

[26] Denn die Definition von 2000 definierte „lebenslanges Lernen“ noch wesentlich kürzer, nämlich „als jede zielgerichtet Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“ (EU-Komm. 2000, 3).

[27] Ohne jedoch zu erwähnen, dass wachsende Wahlfreiheit auch mit Verunsicherung und Überforderung verbunden sein kann.

teilung der Europäischen Kommission (2010) Anhaltspunkte, die eher auf steigende Arbeitslosigkeit bzw. Verschuldung und sinkende Produktion verweisen, wofür jedoch die Finanzkrise der letzten beiden Jahre verantwortlich gemacht wird (vgl. ebd., 2 bzw. 8). Die „Krise" jedoch stellt für den Präsidenten der Europäischen Kommission, José Manuel Barroso (ders. ebd., 2), einen „Weckruf" dar, der zu gemeinsamen, entschlossenen und ambitionierten Handeln zwinge. Kampfbereit propagiert er eine neue Strategie, nun für ein „Europa 2020", das sich (ähnlich wie das verpasste Ziel 2010) durch „mehr...(erg: und)…neue Arbeitsplätze", „mehr Lebensqualität", ein „intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum" und Vermittlung von „Orientierung" für die Gesellschaften auszeichnen soll. Und wieder wird eine von außen wirkende Bedrohung mit dem Versprechen auf Erfolg gekoppelt, vorausgesetzt, Mann und Frau zeigen sich einsatzbereit. Denn „die Weltwirtschaft wartet nicht auf uns. […] Jetzt schlägt die Stunde der Wahrheit für Europa. […] Wenn wir gemeinsam handeln, können wir die Krise überwinden und gestärkt aus ihr hervorgehen" (ders. ebd., 2f).

Krise, Veränderung, Neuanfang! Wie oft war die Zeit auf Wandel gestellt? Wie viele Umwälzungen, die als ‚Krisen' proklamiert und als solche vom einzelnen wahrgenommen wurden, konnten und könnten noch aufgezählt werden? Gewiss waren auch sie in den letzten 200 Jahren immer wieder Anlass für Menschen, sich weiterbildend neu zu orientieren. Pongratz (2003, 21) spricht von einer „Krise der Arbeitsgesellschaft" und einer „Krise traditioneller sozialer Milieus", die sich „schließlich lautlos mit der ‚Krise des internationalen Systems'" verzahnt hätten. So lautlos deren Verzahnung war, so laut werden jetzt, in den letzten Jahren, deren Auswirkungen aufgelistet und entsprechende Gegenstrategien diskutiert. Zwar ist es, wie gezeigt werden sollte, kein Phänomen der Gegenwart, dass gesellschaftliche, politische bzw. ökonomische Umwälzungen ‚Bildungsbestrebungen des einzelnen', ‚Bildungsbewegungen ganzer Gruppen' ebenso wie ‚nationale und internationale Bildungsreformen' förderten. Dennoch lässt sich eine fortschreitende „Individualisierung gesellschaftlicher", besonders aber „ökonomischer Problemlagen" (vgl. Pongratz 2003, 19-22 bzw. Orthey/Geißler 2004, 50ff) erkennen, was sich auch im terminologischen Wandel von der Volks- hin zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung widerspiegelt und in Barrosos neuerlichen „Appell" seinen (bisher) letzten Ausdruck gefunden hat.

Zusammenfassend soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass es in dieser Darstellung weder vorrangig darum ging, die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung im Einzelnen nachzuzeichnen, noch Erwachsenenbildung als Wissenschaft darzustellen. Was

mit diesem Abschnitt vielmehr beim Leser bewirkt werden sollte, ist ein ‚Gefühl', einen erweiterten Blickwinkel, für das Feld dessen zu entwickeln, wofür Erwachsenenbildung stehen kann. So wurde auf Lehrbücher, kritische Stellungnahmen namhafter Autoren aus dem Bereich der Erwachsenenbildung ebenso Bezug genommen, wie auf Gesetzestexte und Texte von Zeitgenossen, um die Entwicklung von Bildungsbedürfnissen und -bedarfen in ihrem jeweiligen historischen und kulturellen Kontext greifbar und damit nachvollziehbar zu machen.

Damit sollte zum einen aufgezeigt werden, dass Menschen in verschiedenen Epochen aus unterschiedlichsten Gründen, zumeist aber in Abhängigkeit von ihren, von Gesellschaft und Politik beeinflussten Lebensbedingungen, Bildungsangebote angenommen oder sich Bildung selbst organisiert haben, also zu (Weiter-)Bildung bereit waren. Selbst Bildungsbestrebungen um des Aufstiegs, des Prestiges oder der Macht willen stellen dabei kein Novum dar. Jedoch haben Ansprüche und Anforderungen der fortschreitenden Ökonomisierung, die mittlerweile nahezu jeden gesellschaftlichen Bereich erfasst, den Druck auf den einzelnen deutlich erhöht, was allgemeine Bildungserwartungen ebenso wie individuelles Bildungsverhalten beeinflussen mag. So kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass die Propagandamaschinerie, die die Angst ‚unter die Räder zu kommen' schon seit gut 40 Jahren schürt, zumindest zum Teil ihr Ziel erreicht hat, nämlich dass „Menschen…den Zwang zum lebenslangen Lernen so weit verinnerlicht (erg: haben), dass er ihnen zur zweiten Natur" (Pongratz 2006, 169) geworden ist.

Zum anderen sollte gezeigt werden, wie sehr gesellschaftliche und ökonomische Problemlagen von Politik und Wirtschaft zur ‚persönlichen Angelegenheit' des einzelnen transformiert wurden und werden, was sich m.E. in einem Begriffswandel widerspiegelt, der Bildungsanstrengungen Erwachsener mehr denn je im Zwielicht zwischen Persönlichkeitsentwicklung und ökonomischer Verwertbarkeit erscheinen lässt. Zwar mögen durch wissenschaftlichen, technischen, wirtschaftlichen oder sonst einen ‚Fortschritt' hervorgerufene ‚Veränderungen' und damit verbundene (tatsächliche oder bloß prognostizierte) ‚Krisen' Einfluss auf ein ‚existenzsicherndes' (Weiter-)Bildungsverhalten Erwachsener genommen haben, dennoch kann m.E. ‚Erwachsenen- wie auch Weiterbildung' selbst dann als ‚horizonterweiternde Bildung von und für Erwachsene' verstanden werden und sollte - als gebotene Chance oder ergriffene Möglichkeit - nicht a priori und ausschließlich auf berufliche Verwert- und ökonomische Brauchbarkeit reduziert werden. Bildung im Erwachsenenalter, gleichgültig ob als Erwachsenen- oder Weiterbildung tituliert, zeichnet sich m.E.

ausschließlich dadurch aus, dass sie aus den unterschiedlichsten Gründen von und für Menschen, die der *Schulpflicht* entwachsen sind, gefordert wird. Die darauffolgenden ‚*weiteren Bildungsschritte*' verlassen damit staatlich vorgegebenes, ‚uniformes Terrain' und können nun aus der Perspektive ‚aktiver' Bildungsteilnehmer in Richtung Ausbildung, Fortbildung, Weiterbildung, Umschulung, Neuorientierung, kreativer Lebensgestaltung und/oder Selbstverwirklichung gesetzt werden. Deutlich wurde jedoch, dass sich der Begriff Erwachsenenbildung zwar gegen (pflicht-)schulische Bildung in Kindheit und Jugend abgrenzen lässt, nicht aber trennscharf gegenüber Weiterbildung, was m.E. auch nicht nötig wäre, betrachtete man ‚Bildung im Erwachsenenalter' als wertfreien Überbegriff aller möglichen Subkategorien von nachschulischer Bildung. So wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit ‚Erwachsenenbildung' auch als ‚Bildung im Erwachsenenalter' gedacht, der Weiterbildung i. S. von ‚(Weiter-)Lernen im Erwachsenalter' subsumiert wird.

Gestaltete sich, wie deutlich geworden sein durfte, die allgemeine Erörterung der Begrifflichkeiten ‚Erwachsenen- bzw. Weiterbildung' besonders aufgrund der Informationsfülle und uneinheitlichen Begriffsfassungen schwierig, ließe sich hinsichtlich der Literaturlage bzgl. ‚universitärer Weiterbildung' eher von einem Mangel sprechen, besonders dann, wenn von der Annahme ausgegangen wird, dass diese auch berufserfahrene Nicht-Akademiker miteinschließen könnte. Zwar fand sich eine Vielzahl an Publikationen, die sich allesamt kritisch mit den Entwicklungen und Transformationsprozessen rund um den Begriff der Erwachsenenbildung auseinandersetzen, jedoch beziehen sich diese Texte zumeist auf das überaus weite Feld allgemeiner, beruflicher oder betrieblicher Weiterbildung *abseits von Universitäten*. Auch werden darin Charakteristika lernender Erwachsener ebenso wie lernfördernde Rahmenbedingungen diskutiert, jedoch selten Gründe und Motive, Bedürfnisse und Interessen, individuelle und gesellschaftliche Erwartungen, aufgrund derer sich berufserfahrene Erwachsene zu einem *Universitätsstudium* entschließen.

Ein Grund hierfür könnte sein, dass „Erwachsenenbildung in öffentlicher Trägerschaft … historisch gesehen nur eine – wenngleich auch privilegierte – Institutionalisierungsform des Lernens Erwachsener" (Seiter 2002, 15) in einem „‚pluralistische(n)' Institutionssystem" von „unüberschaubarer Vielfalt" (Faulstich/Zeuner 2006, 188) darstellt. Dennoch haben sich, so Faulstich/Zeuner (2006), neben Volkshochschulen - die nach wie vor das Gros öffentlich verantworteter Angebote stellen - gerade im staatlichen Bereich Hoch- und Fachhochschulen „am deutlichsten…Erwachsenenbildungsaufgaben angenommen" (ebd., 189). Jedoch, wenngleich Hochschulen ein vielfältiges Weiterbildungsangebot bereitstel-

len, hätte dieses „eher punktuellen und exklusiven Charakter“, so exklusiv nämlich, dass die Autoren selbst „eine Kombination von Erststudium und weiterbildenden Studien als Ansatz für eine modularisiete Hochschule“ (ebd. 191) anregen. Damit entsteht der Eindruck, dass zumeist dann von *universitärer Weiterbildung* gesprochen wird, wenn es sich um Bildungsbestrebungen von Personen mit akademischer (Erstaus-)Bildung handelt. Damit stellt sich die Frage nach möglichen Lesarten von ‚universitärer Weiterbildung‘ und, ob im Sinne des Forschungsvorhabens der vorliegenden Arbeit anstelle dessen nicht eher der Terminus der ‚Weiterbildung an Universitäten‘ angebracht wäre.

3.2 Universitäre Weiterbildung - Erwachsenenbildung der besonderen Art?

> *„Moderne Erwachsenenbildung ist in Europa in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ‚von unten‘, aus der Gesellschaft heraus, entstanden. Ihr Konstituierungsprozess unterscheidet sich prinzipiell von Schule und Universität, die weitgehend ‚von oben‘, durch staatliche Aktivitäten, entstanden sind und ‚von oben‘ getragen werden.“ (Wilhelm Filla 2009, 2)*

Wie das Eingangszitat vermuten lässt, bestehen (nicht nur) „in Deutschland … traditionell das System der beruflichen Bildung und das Hochschulsystem wenig verbunden nebeneinander“ (Thielen 2008, 9). So unterschiedlich jedoch deren Traditionen, Strukturen und Zielsetzungen aufgrund historischer Entwicklungen auch waren, lassen sich dennoch auch schon vor 1900 ‚Berührungspunkte‘ und ‚Annäherungsversuche‘ aufzeigen.

3.2.1 „Volkstümliche Universitätsvorträge“ – Wissenschaftsorientierte Bildung für die breite Masse

Bereits im Jahr 1847 bemühte sich der Dichter Adalbert Stifter (1805-1868), an der Universität Wien „für Frauen und Männer allgemein zugängliche Vorträge ‚über das Schöne‘“ zu halten, was ihm jedoch nicht gestattet wurde. Erst dem Anatomen Carl Bernhard Brühl (1820-1899) gelang es, ab 1863 jeweils an Sonntagen freizugängliche, naturwissenschaftliche Vorträge anzubieten. Dabei soll Brühl gleich in seiner Antrittsvorlesung festgehalten haben, dass „es Aufgabe der Universität sein müsste, den schulentwachsenen Erwachsenen durch Vermittlung von Bildung zur wirklichen Mündigkeit zu verhelfen“ (Knowledgebase Erwachsenenbildung e), womit er schon damals auch auf eine, neben wissenschaftlicher Forschung und Lehre, volksbildnerische Aufgabe von Universitäten hinwies. Diese (fast visionären) Gedanken bestimmten (unabhängig von Brühl) auch die Reformbewegung der

„University Extension“, die 1873 an der Universität von Cambridge in Form von volkstümlichen Vortragskursen ihren Ausgang nahm und nach und nach auf das europäische Festland übergriff. In Österreich engagierten sich besonders die Volksbildner und Universitätsangehörigen Ludo Moritz Hartmann (1865-1924) und Emil Reich (1864-1940) um eine ‚Universitätsausdehnung' auf den Volksbildungsbereich. So bemühten sie sich im Rahmen des Wiener Volksbildungsvereins darum, Universitätslehrer für Sonntagsvorträge in verschiedenen, zumeist in öffentlichen Gebäuden untergebrachten, Lokalitäten zu gewinnen. Diese Einzelvorträge wurden ab 1890 aufgrund ihres Erfolgs bei der Hörerschaft und auf Anregung von Hartmann zu sechsmonatige Vortragsreihen zu bestimmten Themen, sogenannten „Unterrichtscursen“, zusammengefasst[28]. Damit sollte nicht nur der breiten Bevölkerung Zugang zu wissenschaftlichen Wissen ermöglicht und die neusten Erkenntnisse systematisch vermittelt werden, sondern zudem sollte die die Stellung der Universitäten und die Bedeutung ihrer Forschung innerhalb der Gesellschaft gestärkt werden[29]. So richteten sich 1893 insgesamt 53 Universitätsdozenten und -professoren aller Fakultäten (unter ihnen die Dozenten Hartmann und Reich) an den akademischen Senat der Universität Wien mit der Bitte, volkstümliche Lehrkurse einzurichten und zu subventionieren. Dieser bewilligte die Petition, im Gegensatz zu Stifters Ansuchen, 1895 und war von Anfang an bemüht, auch Gewerkschaften und sozialdemokratische Arbeiterbildungsvereine mit diesem neuen ‚akademisierten' Bildungsangebot zu erreichen[30]. (Knowledgebase Erwachsenenbildung f; s.a. Klink 2000, 65-70) Zwar standen die „Volkstümlichen Universitätsvorträge“, die sich bald auch in anderen Städten des Reichs[31] etablierten, unter der Autorität der jeweiligen Universitäten und damit unter staatlicher Aufsicht, jedoch wurden sie besonders durch Vertreter der Volksbildung forciert. So beschlossen Reich und Hartmann 1900 in Wien eine „Volkshochschule“ zu gründen, um die neu geschaffenen Bildungsangebote nun auch kontinuierlich und in dafür bestimmten, eigenen Räumlichkeiten allgemein zugänglich zu machen. Zwar lehnte die Behörden die Bezeichnung ‚Volks*hoch*-

[28] Hartmann (1908, 68) beschreibt dies wie folgt: „Der Keim der ganzen Bewegung liegt in den Arbeiter- und Volksbildungsvereinen […] Der Wiener Volksbildungsverein veranstaltete zuerst einige Vortragszyklen, mußte sie aber aus Mangel an finanziellen Mitteln wieder einstellen. Sonst wurden immer nur Einzelvorträge veranstaltet, die zwar die Neugier in hohem Maße reizen, aber nicht wirklich bilden können. – Die Universität hat nun nicht nur Einzelkurse abgehalten, sondern auch begonnen, Kurse zusammenzulegen […] Kurse über ein größeres Wissensgebiet in Wien, was besonders bei naturwissenschaftlichen (z. B. Anatomie–) Vorlesungen sehr angebracht erschien.“

[29] Dazu ist anzumerken, dass sich an der Schwelle zum 20. Jahrhundert „das österreichische Hochschulwesen in einer schweren Krise (befand).“ Weder entsprach die materielle Ausstattung der Institute, noch die Besoldung der Hochschullehrer den internationalen Standards. Darüber hinaus erschienen vor allem die jungen Dozenten aufgrund ihrer ‚modernen' wissenschaftlichen Theorien und Ansichten besonders dem „konservativen Hochschulestablishment“ suspekt, weshalb sie die Bildungsvereine auch dazu nutzten, ihre neuen Methoden und Thesen ‚unters Volk zu streuen'. (vgl. Knowledgebase Erwachsenenbildung g)

[30] So wurden z.B. Karten für Vorträge direkt in den Betrieben verteilt, was dazu führte, dass sich die Teilnehmerzahl der Arbeiter von 1895 bis 1900/01 mehr als verdoppelte (von 26% auf 54% der Gesamthörerzahl) (vgl.ebd)

[31] z.B. Innsbruck (1897/98), Graz (1898) u. a. (vgl.ebd.)

schule‘ ab und genehmigten stattdessen 1901 die Gründung eines „Volksheims“[32]. Dieses wurde noch im selben Jahr mit Hilfe privater Spenden in einigen angemieteten Räumen untergebracht, die sich aufgrund des ungeheuren Zuspruchs durch die Bevölkerung alsbald als zu klein erwiesen. Dank weiterer privater Zuwendungen war es möglich, 1905 mit dem Bau eines eigenen, nur für Volksbildungszwecke vorgesehenen Hauses zu beginnen und dieses noch im selben Jahr als „Volksheim Ottakring“[33] zu eröffnen. Dieses, aus damaliger Sicht nach dem neusten Stand von Wissenschaft und Technik ausgestattete Gebäude, zog bis zur Zeit des Austrofaschismus Gelehrte und Laien gleichermaßen an und bot in sogenannten „Fachgruppen“[34] wissenschaftliche Bildung ‚auf höchstem Niveau‘. (vgl. Knowledgebase Erwachsenenbildung h) Zwar konnte die Fachgruppenarbeit nach dem 2. Weltkrieg nicht mehr aufgenommen werden, da viele der Lehrenden vertrieben oder getötet worden waren, dennoch verfolgte der ‚Verband der Wiener Volksbildung’ das Ziel der „Verbreitung der Erkenntnisse der Wissenschaften“ bis in die Gegenwart mit wechselndem Erfolg. An diese Tradition anschließend wurde 1999 in Kooperation der Wiener Volkshochschulen mit der Universität Wien das Projekt „University Meets Public“ gestartet, das Vorträge bzw. Vortragsreihen von Universitätsprofessoren zu neusten wissenschaftlichen Erkenntnissen und aktuellen gesellschaftlichen Themen an Wiener Volkshochschulen vorsah und gegenwärtig jährlich mehr als 400 solcher Vorträge anbietet. (vgl. Knowledgebase Erwachsenenbildung i) Nur, wenngleich sich frühere wie jüngste Angebote auch durch ‚Wissenschaftlichkeit‘ in Form ‚akademisierter Kursangebote unter Leitung Angehöriger der scientific community‘ auszeichne(te)n, handelte es sich, wie deutlich gemacht werden sollte, um ‚universitär orientierte Volks- bzw. Erwachsenenbildung‘ und nicht um ‚universitäre (Hochschul-)Bildung‘ im eigentlichen Sinn.

Wie bereits in Abschnitt 3.1.3 ausgeführt, wurde einerseits von staatlicher Seite her versucht, Volksbildung als dritte Säule *neben* Grundschule und Universität aufzuwerten, wobei nicht unwesentlich erscheint, dass die „oberste Leitung und Beaufsichtigung des gesamten Volksbildungswesen in Deutschösterreich“ „dem Unterrichtsamt“ zukommen sollte (Deutschösterreichische Volksbildungsamt 1919, 5f). Anderseits stand auf volksbildneri-

[32] Dazu hält Hartmann (1908, 68f) fest: „Bemerken möchte ich noch, daß wir unsere Volkshochschule nicht etwa aus Bescheidenheit ‚Volksheim‘ genannt haben; wir hatten die Bezeichnung ‚Volkshochschule‘ beabsichtigt; als wir jedoch die Erlaubnis der löblichen Behörde dazu einholen wollten, wurde uns dieser Titel nicht gestattet und der bescheidenere, ‚Volksheim‘, aufgezwungen.“

[33] Das ‚Volksheim Ottakring‘ gilt als erst Volkshochschule Wiens. Dieser folgten zahlreiche weitere, wie z.B. die Wiener ‚Urania‘ (1910), die, nach dem 2.Weltkrieg wieder aufgebaut bzw. durch Neugründungen ergänzt, bis in die Gegenwart ein reichhaltiges Bildungsangebot für Erwachsene stellen.

[34] In den ‚Fachgruppen‘ trafen sich Laien und Experten, um bestimmten themen- bzw. fachspezifischen Interessen der Besucher gemeinsam mit den Fachgelehrten auf egalitärer und demokratischer Basis nachzugehen. (vgl. Knowledgebase Erwachsenenbildung h)

scher Seite neben der Intention, schulische Defizite zu kompensieren, nun das Bemühen, sich „an den Formen und Inhalten eines wissenschaftlich-universitären Wissenserwerb“ (Dostal 2008, 77) zu orientieren, wenngleich es der Volksbildung auch dadurch nicht gelang, sich an Seite des öffentlichen (Hoch-)Schulsystems durchzusetzen. Zwar orientierten sich beide Bildungssystemen daran, ‚schulentwachsenen *Erwachsenen*‘ (wissenschaftsorientierte) Bildung zu ermöglichen, aber der wesentliche Unterschied, um wieder zum Eingangszitat zurückzukehren, beruht nach Ansicht des Historikers Thomas Dostal eben darauf, dass Volksbildung „von individuellen Initiativen und vereinsmäßigen Zusammenschlüssen“ getragen wurde, also gemäß des Eingangszitats „quasi ‚von unten‘ her, aus der Gesellschaft“ entstand und auch vorwiegend mit Hilfe privater Zuwendungen u. A. „von freigiebigen Mäzenen aus Industrie und Wirtschaft, von freigeistigen adeligen Honoratioren…“ (ebd., 78) finanziert wurde. Demgegenüber beruhen Schul- wie Hochschulsystem auf „einer staatlichen und obrigkeitlichen Veranlassung“, womit sie zwar auf staatlich geregelte, „öffentliche, legistische und finanzielle Unterstützung“ (ebd.) bauen konnten, gleichzeitig aber verstärkt dem Druck und der Kontrolle von ‚Obrigkeiten‘ ausgesetzt waren und trotz aller ‚Hochschulautonomie‘ auch heute noch sind. Zwar wird häufig damit argumentiert, dass Universitäten als „traditionelle Stätten der Wissenschaft und ihrer Lehre über lange Zeit unangetastet und weithin akzeptiert“ waren und, dass sie erst „heute zunehmend mit gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragestellungen konfrontiert“ (Neuhold/Patscheider 1999, 17) würden, jedoch lässt sich dem entgegenhalten, dass Universitäten zu keiner Zeit autarke Bildungsanstalten darstellten, sondern vielmehr bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts massiv autoritärer Beeinflussung und Kontrolle durch Kirche bzw. Herrscherhaus ausgesetzt waren. Und auch die gern zitierte „Idee der Freiheit von Forschung und Lehre“ (ebd.) konnte erst Gestalt annehmen, nachdem im Staatsgrundgesetz vom 21.Dezember 1867 unter Artikel 17 festgehalten wurde: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei“, wobei auch hier hinzugefügt wurde, dass „dem Staate…rücksichtlich des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesen das Recht der obersten Leitung und Aufsicht zu(steht)“. Universitäre Bildung, akademische Bildung, Hochschulbildung, universitäre Erwachsenenbildung, akademische Weiterbildung und ähnliche Begrifflichkeiten, die sich für unterschiedliche Bildungsbestrebungen Erwachsener im hochschulischen Raum noch finden ließen, sie alle unterliegen (wie auch am Begriff der Erwachsenenbildung gezeigt wurde) dem gesellschaftlichen Wandel und lassen sich nur im jeweiligen historisch-kulturellen Kontext deuten und ein wenig verstehen.

3.2.2 Universitätsstudien – Wissenschaftliche Bildung für ‚bestimmte' Gruppen

Wie gezeigt wurde, unterscheiden sich die historisch gewachsenen Systeme ‚Volks- bzw. Erwachsenenbildung' gegenüber der Hochschulbildung hinsichtlich ihrer Trägerschaft, Organisation, Verwaltung und Struktur deutlich voneinander. Aber nicht nur das. Ein weiterer Unterschied, der vor allem gesellschaftliche Einstellungen und Haltungen gegenüber Bildungsangeboten mitbestimmt, liegt darin, dass Erwachsenenbildungsangebote in der Regel allgemein zugänglich sind, zumindest was formale Bildungsabschlüsse anbelangt. So sieht Andrä Wolter (2008, 82) von der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Dresden „die Öffnung der Hochschule für Berufstätige…traditionell vorrangig als eine Frage des Hochschulzugangs", wobei Matura bzw. Abitur sowohl die formale Berechtigung wie auch die (angenommene) Studierfähigkeit[35] ausweisen würden. Und auch hier ist darauf hinzuweisen, dass ‚traditionell' nur relativ in Bezug auf die lange Geschichte von Universitäten im deutschsprachigen Raum verstanden werden kann. So sollte nicht vergessen werden, dass ‚Universität' im heutigen Verständnis, ebenso wie ‚Abitur' bzw. ‚Matura' bis 1848 de facto nicht existierten. So gibt der Historiker Peter Stachel (2002) in seinem Beitrag „Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918" nicht nur einen sehr detaillierten Überblick über die Bildungsreformen dieses Zeitraums, sondern setzt Hochschulbildung in engen Bezug zu der, zur jeweiligen Zeit herrschenden gesellschaftlichen Ordnung und vor allem zum Einfluss klerikaler bzw. politischer Mächte. Dabei weist er u. A. explizit darauf hin, dass „die identische Bezeichnung ‚Universität'… nämlich nicht dazu verführen (darf), in den damaligen Hochschulen den heutigen Universitäten vergleichbare Institutionen zu erblicken". Denn die vom Staat den Universitäten überantwortete vorrangige Aufgabe lautete, für eine berufs- bzw. „praxisorientierte Ausbildung zukünftiger Staatsbeamter" (ebd., 3) zu sorgen. Damit stellten Universitäten bis zur Schulreform unter dem damaligen Unterrichtsminister Graf von Thun-Hohenstein (1811-1888) „keine Forschungseinrichtungen, sondern reine Schulen" (ebd., 8) dar, die sich durch mangelndes Lehrpersonal, fehlende Dozenten bzw. Assistenten, staatlich strikt vorgegebene und auch kontrollierte Lehrinhalte, ebenso wie durch permanente staatliche Überwachung und Bespitzelung von Professoren und Studenten ausgezeichnet hätten, also im wahrsten Sinne des Wortes ‚von oben' gelenkt wurden. Da aber, so Stachel weiter, dem angestrebten Ziel universitär gebildeter, brauchbarer Staats*diener* das „niedrige Ausbildungsniveau der

[35] Der Zusatz „angenommen" erscheint mir gegenwärtig besonders angebracht, da in Zeiten von Auswahlverfahren zu bzw. Zugangsprüfungen für bestimmte Studienrichtungen (z.B. Medizin, Psychologie, Publizistik) scheinbar die, durch die Matura ausgewiesene Studierfähigkeit in einigen Disziplinen zunehmend in Zweifel gezogen wird.

Gymnasialabsolventen“ (ebd., 2f) entgegenstand, wurde erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts an das 6-klassige Gymnasium noch „ohne abschließende Maturitätsprüfung“ ein 3-jähriges Vorstudium, („Philosophicum“) an der Universität oder einem „Lyceum“ angeschlossen. Die hier absolvierten Abschlussprüfungen („Rigorosen“) bildeten die Zugangsvoraussetzung für ein direktes Fachstudium oder (durch zusätzliche Belegung von Wahlfächern) „für die eigentlichen, universitären, berufsorientierten Studien“, die „Berufs-Wissenschaften“[36] (Jurisprudenz, Medizin, Theologie) (ebd., 3). Der entscheidende Einschnitt erfolgte jedoch durch die bereits erwähnte ‚Thun‘sche Schulreform‘ (1848-1853), die, infolge der Neuorganisation des gesamten Bildungssystems, das Philosophicum auflöste und eine „kommissionelle Maturitätsprüfung“ (ebd., 8) am Ende der nun 8-jährigen Gymnasialzeit vorsah. Damit wurden in der zweiten Hälfte des 19.Jahrhunderts, so Stachel, eben „jene Strukturen institutioneller und auch kognitiver Art geschaffen“, die die „Voraussetzungen für den sozialen und ökonomischen Aufstieg des Bürgertums“ zur „neue(n) – funktional definierte(n) Elite“ (ebd., 10) darstellten. Denn der Zugang zu Gymnasien und besonders zu Universitäten, als „zukünftige Kaderschmieden“ (ebd., 9) dieser neuen Elite, war durch hohe Schul- und Studiengebühren schon von vornherein vielen verstellt und wurde so zum ausgewiesenen Privileg wohlhabender Schichten – eine Entwicklung, die bis heute ihre Spuren hinterlassen hat.

Auch Andrä Wolter (2008) weist darauf hin, dass im 19. Jahrhundert mit der Einführung einer Reifeprüfung als Studienberechtigung Gymnasien in eine gesellschaftlich exponierte Stellung gerieten, hatten sie doch das Monopol inne, Hochschulreife zu vermitteln und die daraus resultierende Studierfähigkeit formal zu bestätigen. Da damit aber allein der gymnasiale Weg an die Hochschule führte, stellte „das Abitur gesellschaftlich immer mehr dar (…) als einen bloßen Schulabschluss“, eher „unterschied (erg: es)…den Gebildeten vom Ungebildeten und den ‚Studierfähigen‘ vom ‚Nicht-Studierfähigen‘“ (ebd., 82f) und zog so einen Graben zwischen beruflich und allgemein-gymnasial Gebildete, wobei, ruft man sich den vorangegangenen Absatz in Erinnerung, erstere bereits in jüngeren Jahren eine berufliche Ausbildung absolviert hatten, während letztere diese in späteren Jahren durch ‚berufsorientierten Studien‘ an Universitäten erhalten sollten. Damit scheint aber auch die kühne Lesart erlaubt, dass universitäre Bildung (zumindest der damaligen Zeit) nicht nur als ‚wissenschaftliche Allgemeinbildung’ sondern auch als ‚elitäre Berufsausbildung’ interpretiert

[36] Die deutliche Verbindung von Beruf und Wissensschaft in diesem Ausdruck verweist m.E. darauf, dass sich die „scharfe Trennung zwischen zweckfreier Forschung und praktischer Nutzanwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (vgl. dazu Neuhold/Patscheider 1999, 17) in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts *noch nicht* vollzogen hatte.

werden könnte, eine Interpretation, die mit dem, was heute unter ‚akademischer Bildung' verstanden werden soll, nur wenig kompatibel erscheint. So prägt die „Erbschaft des 19.Jahrhundert" (ebd., 83) trotzt erweiterter Zugangsmöglichkeiten selbst im 21. Jahrhundert noch das hohe gesellschaftliche Ansehen von Gymnasien und mehr noch von Universitäten. Wenn jedoch im deutschsprachigem Raum von ‚akademischer bzw. universitärer' Bildung die Rede ist, geschieht dies zumeist in Zusammenhang mit ‚Aus-', seltener mit ‚Weiter-' und nahezu nie mit ‚Erwachsenenbildung'.

3.2.3 Die Öffnung der Universitäten: warum, wie weit und für wen?

Cornelia Klink (2000) setzt sich in ihrer Dissertation „Universitäre Bildung in der Öffnung für das lebenslange Lernen" auch mit dem Begriff „Akademische Erwachsenenbildung" auseinander und betont mehrfach, dass es sich bei „akademischer Bildung" mit wenigen Ausnahmen „immer um Bildung für Erwachsene" (ebd., z.B. 41, 54) handelt(e). Dennoch werde nur dann zwischen „Akademischer Bildung" und „Akademischer Erwachsenenbildung" unterschieden, wenn es darum gehe, junge Erwachsene gegenüber denjenigen abzugrenzen, „die das durchschnittlich übliche Alter der Studierenden an Hochschulen überschritten haben", was für immer mehr Studierende aus den unterschiedlichsten Gründen zutrifft. Zudem bezeichnet die Autorin diese sprachliche Differenzierung als problematisch, da „Akademischer Erwachsenenbildung" die Annahme inhärent sei, dass es auch „eine Akademische Bildung für (noch) Nicht-Erwachsene gibt" (ebd., 43)[37]. Die Schwierigkeit der Begriffsfindung sieht Klink vor allem darin begründet, dass Akademische Bildung zunehmend mehr „in das Paradigma von lebenslangen und auf die Arbeitswelt gerichtetem Lernen einbezogen (wird)" und damit „in eine Auseinandersetzung mit den ihr bisher zugehörenden gewachsenen Strukturen" gerät. Zudem verweist die Autorin, ähnlich wie Pongratz (2006, 162-171), auf den wachsenden „Einfluß internationaler Organisationen", nur eben hier im Speziellen „auf Entscheidungen der Hochschulpolitik und Hochschulreformen" (ebd., 16f; s.a. 107ff).

Allgemein lässt sich jedoch festhalten, dass sich die Öffnung der Universitäten für Studierende mit Berufserfahrung ähnlich wie die Entwicklung der allgemeinen Erwachsenenbildung in Wellen vollzog. So verweisen Ulrich Teichler und Andrä Wolter (2004, 65) zwar auf eine, seit Ende der 1950er Jahren einsetzende, „massification of higher education", die

[37] Darüber hinaus würde m. E. eine scharfe Trennung zwischen (universitärer)„Akademischer" und (universitätsnaher)„Akademisierter" Erwachsenenbildung zusätzlich erschwert und Gleichheit suggeriert, wo Gleichwertigkeit erstrebenswert schiene.

jedoch in erster Linie durch steigende Abiturentenzahlen und die Etablierung von Fachhochschulen bedingt sei. Denn begannen in den 1950er Jahren in den Industriestaaten durchschnittlich kaum mehr als 5 Prozent eines Altersjahrgangs ein Studium, traf dies zu Beginn unseres Jahrhunderts bereits für etwa die Hälfte eines Jahrgangs zu. Wesentlich erscheint dabei, dass selbst im Jahr 2000 noch immer 94,8% der deutschen Studienanfänger über die Reifeprüfung verfügten, obwohl in den letzten 50 Jahren alternative Hochschulzugangs- und Zulassungswege ausgebaut worden wären. Die Autoren führen „die Bereitschaft zur Öffnung der Hochschulen…in vielen Ländern" im Wesentlichen auf folgende Motive zurück: Zum einem wurde im Zuge der Hochschulexpansion eine „*Heterogenisierung* in der Zusammensetzung der Studierenden" als wünschenswert betrachtet und zum anderen sollte der „‚schiefe(n)' soziale(n) Verteilung der Studierchancen" durch „größere *Chancengleichheit* bzw. Chancengerechtigkeit" entgegengewirkt werden. Zudem kam es besonders in Deutschland etwa ab Mitte der 1990er Jahre zur Diskussion bzgl. der „*Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung*", womit allerdings versucht wurde, das duale System der beruflichen Bildung gegenüber der gymnasialen Bildung aufzuwerten und damit abzusichern. Als viertes Motiv nennen Teichler/Wolter, ähnlich wie Klink, die „international in den 90er Jahren…wieder einsetzende Thematisierung des *lebenslangen Lernens* und ein damit verbundenes „Interesse an nicht-traditionellen Studierenden, die aufgrund ihrer Bildungs- und Berufsbiographien das Prinzip des lebenslangen Lernens gleichsam paradigmatisch verkörpern" (ebd.) würden.

Ähnliches lässt sich auch für Österreich bescheinigen. So kam es hierzulande im Zuge der Bildungsexpansion ab Beginn der 1960er Jahre zur Eröffnung von neuer Bildungsmöglichkeiten, zu breiteren Zugängen zu Bildung, zur Chance, Bildungsabschlüsse nachzuholen und über den ‚zweiten Bildungsweg' sogar einen der Matura gleichwertigen Hochschulzugang zu erlangen. Für letzteres wurde laut „Schulorganisationsgesetz" von 1962 eigens vorgesehenen „Gymnasien für Berufstätige" die Aufgabe übertragen, „Personen über 18 Jahre, die nach Vollendung der Schulpflicht eine Berufsausbildung abgeschlossen haben oder in das Berufsleben eingetreten sind, durch einen besonderen Studiengang das Bildungsziel einer allgemeinbildenden höheren Schule zu vermitteln" (§37/4), eine Aufgabe, die alsbald auch von Erwachsenenbildungseinrichtungen übernommen werden konnte. Mitte der 1980er Jahre und im der Zuge bereits beschriebenen Qualifizierungsoffensive wurde es zudem auch „Personen ohne Reifeprüfung" möglich, „durch Ablegung der Studienberechtigungsprüfung die Berechtigung zum Besuch einer Universität oder Hochschu-

le als ordentliche Hörer (erg: zu) erlangen“ (Studienberechtigungsgesetz 1985, §1/1), wobei Interessenten jedoch „eine eindeutig über die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht hinausgehende erfolgreiche berufliche oder außerberufliche Vorbildung“ (ebd., §2/4) nachzuweisen haben. Damit war aber der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte (vorerst) auf bestimmte, fachspezifische Studienrichtungen eingeschränkt, da mit der erfolgreich abgelegten Prüfung immer nur die Zulassung für eine bestimmte (erste) Fachrichtung verbunden war und heute noch ist. Eine Ausweitung der Studienwahlmöglichkeiten wurde allerdings durch das „Bundesgesetz über die Berufsreifeprüfung“ (1997) bewirkt, durch die all jene „Personen ohne Reifeprüfung, die eine Lehrabschlußprüfung erfolgreich abgelegt oder eine mindestens dreijährige mittlere Schule oder Krankenpflegeschule oder eine mindestens 30 Monate umfassende Schule für den medizinisch-technischen Fachdienst erfolgreich abgeschlossen haben, […] die mit der Reifeprüfung einer höheren Schule verbundenen Berechtigungen erwerben (können)“ (ebd., §1/1). Durch all diese bildungspolitischen Maßnahmen wurden zwar einerseits (vordergründig)[38] Bildungsbarrieren abgebaut und berufliche Bildung aufgewertet, da diese nun ebenso wie gymnasiale Bildung als ‚studierfähigkeitsfördernd‘ bewertet wurde und damit zum Ausgangspunkt für universitäre Bildung werden konnte. Andererseits scheint das Bild, dass nun Personen, die über eine entsprechende Zugangsberechtigung verfügen, diese generell in ihrem Sinne nutzen können, stark überzeichnet. Denn Hochschulen unterliegen ebenso wie die übrigen Sektoren des Bildungssystems gesellschafts- und bildungspolitischer Einflussnahme auf nationaler wie internationaler Ebene, weswegen ihre schrittweise Öffnung auch als ‚mehr oder minder freiwillige‘ Reaktion auf an sie von außen herangetragene Aufgaben und Anforderungen gedeutet werden kann. Und wenngleich sich Tendenzen abzeichnen, das Konzept des lebenslangen Lernens auch an Universitäten zu etablieren, hat Weiterbildung am tertiären Bildungssektor, wie im Anschluss gezeigt wird, bei Hochschulverantwortlichen nach wie vor einen geringen Stellenwert bzw. bezieht sich vorwiegend auf Hochschulabsolventen. Was aber das Motiv der wünschenswerten ‚Heterogenisierung in der Zusammensetzung der Studierenden‘ betrifft, finden sich bei Andreas Neuhold und Herwig Patscheider (1999) klare Aussagen. So wurde im Zuge ihrer Studie „Universitäre Weiterbildung in Österreich“ von den, von ihnen interviewten Weiterbildungsverantwortlichen an österreichischen Universitäten mehrfach geäußert, dass besonders bei langandauernden Weiterbil-

[38] Vordergründig deshalb, da der Großteil der Studienanfänger nach wie vor über eine AHS- bzw. BHS-Matura verfügen und der Anteil derer, die über den zweiten oder gar dritten Bildungsweg zum Studium gelangen, diesem gegenüber verschwindend klein erschient (vgl. Kap.5). Zudem hält Manfred Kremer (2008, 60) vom Bundesinstitut für Berufsbildung fest, dass „die Hürden für beruflich Qualifizierte zum Hochschulstudium…nach wie vor unangemessen hoch gesetzt (werden), zuweilen auch unüberwindbar hoch.“

dungsangeboten „bisweilen eine Mischung aus Akademikern und ‚Nicht-Akademikern' sogar bewußt angestrebt (wird), da dies – so die häufige Auffassung – einem fruchtbaren fachlichen Dialog förderlich sei" (ebd., 129).

Zudem liefert eben erwähnte Untersuchung (Neuhold/Patscheider 1999), die zwar in einer - auch durch die Implementierung des lebenslangen Lernens beeinflussten - ‚Umbruchphase', aber noch ohne Bezug auf die Bologna-Deklaration stattfand, nicht nur Einblick in Strukturen, Organisation, Finanzierung und Angebotspalette von universitärer Weiterbildung an der Schwelle zum 21.Jahrhundert, sondern sie spiegelt auch deren Rolle, Bedeutung und Stellenwert aus Sicht der dafür verantwortlichen Anbieter wider. Dabei ließe sich als Kernaussage zusammenfassen, dass „die Universitäten…hinsichtlich ihrer Rolle auf dem Gebiet der Weiterbildung ein bei weitem weniger stark ausgeprägtes Selbstverständnis (besitzen) als im Bereich der Grundstudien" (ebd., 14) bzw. dass der Weiterbildung „neben den traditionellen Aufgaben der Lehre und Forschung…nach wie vor nur eine marginale Rolle zugewiesen" (ebd., 62) würde. Damit wird deutlich, dass Grundstudien, selbst wenn sie in ‚weiterbildender Absicht' von älteren Studierenden absolviert worden wären, definitiv nicht dem Bereich der Weiterbildung zugerechnet wurden, und dass Weiterbildungswillige trotz Hochschulöffnung bloß am Rande Beachtung fanden. Eher stieße man „noch häufig mit Fragen der Weiterbildung", so die Autoren, „bei sehr vielen Universitätslehrern auf Desinteresse" und sie erklären dies damit, dass „Weiterbildung…eben in Österreich nie als klassische Aufgabe der Universität begriffen worden und historisch erst sehr spät in den Aufgabenkatalog der Universität aufgenommen worden (sei)" (ebd.). Wenngleich Weiterbildung nach Aussagen der damals Interviewten auch nur eine Randposition zugestanden wurde, verstand man sie doch „als Dienstleistungsprodukt der Universität…, das sich im Gegensatz zu den Erststudien am Markt bewähren muß und in Konkurrenz zu anderen Anbietern steht" (ebd., 86), nicht aber in eine solche treten sollte (vgl. ebd., 172). Universitäten als „erstklassige Lehr- und Forschungseinrichtungen" würden zwar im Rahmen ihrer „Öffentlichkeitsarbeit" unter dem Motto „Öffnung der Universitäten" Veranstaltungen für die breite Masse anbieten, „wissenschaftliche Weiterbildung" (ebd.) hingegen ziele, wenn auch nicht ausschließlich, dann doch „vorwiegend auf eine fachbezogene Weiterbildung auf postgradualem Niveau ab" (ebd., 173). Wenngleich mit solchen und ähnlichen Aussagen der Eindruck entstehen könnte, Studierwillige, die nicht dem Bild des klassischen Studenten entsprächen, sollten nun gegen beträchtliche Kosten von Seiten der Hochschulen „mit geistigen Suppenportionen" (Schulz 1905) abgespeist werden, darf m.E.

dabei die angespannte finanzielle und personalpolitische Situation der Universitäten nicht außeracht gelassen werden. So weisen auch die Befragten darauf hin, „daß die Universitäten einerseits gesetzlich dazu aufgefordert sind, Weiterbildung zu betreiben und sich am Markt zu bewähren, andererseits jedoch die finanziellen (erg: und personalen) Ressourcen fehlen, um für entsprechende institutionelle und organisatorische Verankerung der Weiterbildung sorgen zu können“. So unwidersprochen dieses Argument hingenommen werden kann, umso befremdender wirken die folgenden - besonders mit dem Blick auf die allgegenwärtige Aufforderung zu ‚ständiger Weiterbildung‘ bzw. ‚lebenslangen Lernen‘. Denn es wird auch zum Ausdruck gebracht, dass Weiterbildung „im ‚Selbstverständnis‘ der Universität - von der Universitätsleitung bis zu den Assistenten (sic!) – zumeist keine relevante Größe darstellt“, „kaum eine Relevanz für die wissenschaftliche Karriere“ von Universitätsangehörigen besitze und allenfalls „als finanziell relevantes Zusatzeinkommen an Bedeutung gewinnt“ (ebd., 174). Aber die massive Aufforderungen an Universitäten, für Weiterbildung zu sorgen und lebenslanges Lernen im hochschulischen Bereich zu implementieren, kam Ende der 1990er Jahre erst ins Rollen und wurde seither durch internationalen, besonders europäischen Einfluss stringent vorangetrieben.

Denn die europaweite Umstrukturierung der Hochschullandschaften nahm 1998 in Paris[39] ihren Ausgang und wird seit der „Gemeinsame(n) Erklärung der Europäischen Bildungsminister“ vom 19.Juni 1999 (Bologna Declaration 1999) bis heute im Zuge des sog. Bologna-Prozesses vorangetrieben. Dabei geht es um die Schaffung eines (gesamt-) europäischen Hochschulraumes „als Schlüssel zur Förderung der Mobilität und arbeitsmarktbezogenen Qualifizierungen seiner Bürger“ (ebd., 2), womit aber eben, auf nationalen Ebenen ‚gewachsene Strukturen‘ sukzessive aufgebrochen und durch neue, arbeitsmarktorientierte ersetzt wurden und werden. Denn um die Einheitlichkeit des angestrebten Hochschulraums zu gewährleisten, werden vergleichbare Abschlüsse, (einheitlich gestaffelte) Bachelor- bzw. Masterstudienprogramme, ein einheitliches und zugleich kompatibles Leistungspunktesystem, die Förderung der Mobilität ‚aller Beteiligten‘, einheitliche Qualitätsstandards und bereitwillige Zusammenarbeit europäischer Hochschulen angestrebt. (vgl.ebd., 3ff) Massive Einschnitte und Veränderungen also – wobei jedoch schon 1999 von den unterzeichnenden Ministern erwartet wurde, „daß die Hochschulen wiederum prompt und positiv reagieren und aktiv zum Erfolg unserer Anstrengungen beitragen“. ‚Zur

[39] Am 25. Mai 1998 unterzeichneten die Bildungsminister von Frankreich, Deutschland, Italien und Großbritannien die sog. „Sorbonne-Erklärung“, die auf eine Harmonisierung der Studienstrukturen innerhalb des europäischen Hochschulraums zielte „to remove barriers and to develop a framework for teaching and learning, which would enhance mobility and an ever closer cooperation“. (Sorbonne Joint Declaration 1998)

Sicherheit‘ jedoch und „in der Überzeugung, daß die Einrichtungen des europäischen Hochschulraums ständiger Unterstützung, Überwachung und Anpassung an die sich unaufhörlich wandelnden Anforderungen bedarf“ (ebd.), wurde ein Folgetreffen vereinbart, dem seither im Abstand von zwei Jahren weitere[40] folgten und in denen die ursprüngliche Erklärung besonders in Bezug auf Ziele und Handlungsfelder fortlaufend modifiziert und erweitert wurden, ohne jedoch Zweifel daran zu lassen, was von Hochschulen auf nationaler Ebene erwartet würde.

Auch Andrä Wolter (2008, 92) nimmt auf den Bologna-Prozess Bezug und hält fast 10 Jahre nach Neuhold/Patscheider (1999) fest, dass durch diesen auch die Bemühungen um eine Öffnung der Hochschulen für Berufsqualifizierte „nicht unerheblichen Rückenwind“ bekommen hätten. Denn mehr denn je stünden nun Hochschulreformen „im Zeichen des lebenslangen Lernens“, wobei durch die Forderung nach „recognition of prior learning“ auch nicht-traditionell Studierende in den Fokus von Hochschulpolitik gerieten, womit ‚Weiterbildung im Hochschulbereich‘ aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann. Zwar wurde das Konzept des lebensbegleitenden bzw. lebenslangen Lernens bereits im Communiqué von Prag (2001) erwähnt, jedoch ohne dabei die Rolle der Hochschulen zu präzisieren. Aber bereits im nachfolgenden Communiqué von Berlin (2003, 8) wird nicht nur umfangreicher auf „den bedeutenden Beitrag der Hochschulbildung für die Verwirklichung des Lebenslangen Lernens“ hingewiesen, sondern die unterzeichneten Minister „fordern alle Hochschulen sowie alle Betroffenen auf, die Möglichkeiten für Lebenslanges Lernen auf Hochschulebene, einschließlich der Anerkennung früher erworbener Kenntnisse, zu verbessern“. Desweiteren wird betont, „dass derartige Maßnahmen wesentlicher Bestandteil der Tätigkeiten von Hochschulen sein müssen“ und „unterstreichen die Notwendigkeit, allen Bürgern, je nach ihren Wünschen und Fähigkeiten, lebenslange Lernverläufe hin zur Hochschulbildung und innerhalb der Hochschulbildung zu ermöglichen“ (ebd.). Auch im Communiqué von Bergen (2005, 4) bzw. London (2007, 3) wird auf eine „gerechte Anerkennung von Vorkenntnissen” (prior learning) verwiesen und zudem expliziert, dass diese auch Ergebnisse von nicht-formalen und informellen Lernens miteinschließen. Wenngleich in der Londoner Erklärung festgehalten wird, dass sowohl der systematische Ausbau „flexibler Ausbildungswege zur Unterstützung lebenslangen Lernens”, als auch „die Anerkennung der Vorkenntnisse für den Zugang zum Hochschulbereich” (ebd., 4) in den meisten Ländern noch ‚in den Kinderschuhen’ stecke, scheint die Thematik

[40] Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007, Leuven/Louvain-la-Neuve 2009 bzw. Budapest-Wien 2010 (Jubiläumskonferenz)

rund um die Öffnung der Hochschulen für diejenigen, die über keinen klassischen Zugang bzw. Berufserfahrung verfügen, bildungspolitisch etabliert zu sein und relevant zu bleiben. Noch im Communiqué von Leuven (2009) halten die für den Hochschulbereich verantwortlichen Minister fest, dass Europa der „Herausforderung einer alternden Bevölkerung" nur Paroli bieten könne, „indem es die Talente und Fähigkeiten aller seiner Bürgerinnen und Bürger so gut wie nur möglich ausschöpft und das lebenslange Lernen sowie den verbesserten Zugang zur Hochschulbildung entschlossen vorantreibt" (ebd., 1). Denn mit Hinweis auf „die soziale Dimension von Hochschulbildung" und „Chancengleichheit" in Zugang und Teilhabe werden „angemessene Rahmenbedingungen" (ebd., 2) gefordert, die lebenslanges Lernen (auch) an Universitäten ermöglichen. Dazu zählen Strukturen, die es Studierwilligen erlauben, „Qualifikationen über flexible Bildungswege (…) auch im Teilzeitstudium oder berufsbegleitend" erwerben zu können. Die Schaffung solcher Voraussetzungen jedoch sollte nicht nur als „öffentliche Verantwortung" gesehen werden, sondern auch „durch die nationale Politik gefördert…in die institutionellen Praktiken der Hochschulen einfließen" (ebd., 3). Dennoch entsteht der Eindruck, als böten nationale wie internationale Bildungspolitiken Hochschulen weder besondere Hilfestellung bei der Elaboration konkreter Programme in Hinblick auf ‚die unaufhörlich wandelnden Anforderungen' eines Europäischen Hochschulraums, noch entsprechende Finanzierungskonzepte, die u. A. auch zur Implementierung des Konzepts des lebenslangen Lernens dringend nötig erscheinen[41]. Ähnlich wie bei Einzelpersonen als ‚lernende Individuen' wird scheinbar von der Institution Universität erwartet, i.S. einer ‚lernenden Organisation' flexibel auf gesellschaftliche und ökonomische Veränderungen zu reagieren, um mit dem Wandel schrittzuhalten. Und auch den Hochschulen selbst wurde alsbald die Rute ins Fenster gestellt, unter die Räder kommen zu können, wenn sie sich nicht anpassungsbereit und lernwillig zeigten. So wurde zwar schon in einer Mitteilung der Europäischen Kommission (2006) hinsichtlich des „Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen" u. A. auf organisatorisch-strukturelle, kulturelle und finanzielle Problemlagen nationaler Hochschulsysteme bei der Umsetzung der „Agenda des Lebenslangen Lernens" hingewiesen, jedoch mit dem Verweis, dass sie diese Chance nützen sollten, „andernfalls (liefen sie) Gefahr…, in den

[41] Schon Neuhold/Patscheider (1999, z.B. 83) verweisen mehrfach auf die prekäre Finanzlage von Universitäten. Hochschulen wären „mit Budgetkürzungen konfrontiert, die sich im besonderen auf den Aufbau der Weiterbildung nachteilig auswirken". Auch sprechen sie von einem „‚Sparpaket' der Regierung", das Universitäten zwinge, „im Rahmen ihrer Autonomie Prioritäten zu setzen", wobei „der bestehende Geldmangel" dazu führe, dass der Bereich der Weiterbildung „wenn überhaupt (sic!) – nur sehr langsam aufgebaut" würde. Verfolgt man in den Medien die (Hochschul-)Budgetverhandlungen der letzten beiden Jahre, so wird deutlich, dass sich die Lage eher verschlechtert als verbessert hat. So sprach die ehemalige Wissenschaftsministerin Beatrix Karl am 08.09.2010 in der Tageszeitung die „Die Presse" gar eine mögliche Zusammenlegung bzw. Schließung von einzelnen Hochschulen an.

nächsten Jahren aufgrund des einsetzenden demographischen Wandels einen Rückgang der Einschreibungszahlen von Studierenden, die unmittelbar von der Schule kommen, zu erleben“ (ebd., 8).

Aufgrund des internationalen (Anpassungs-)Drucks kam es trotz massiver Anspannungen infolge steigender Studiennachfrage bei gleichzeitig beschränkten räumlichen, personalen und finanziellen Kapazitäten auch hierzulande auf hochschulpolitischer Ebene zu Überlegungen, die Heterogenisierung, Chancengleichheit, Anerkennung von beruflicher Bildung und Ermöglichung des lebenslangen Lernens durch eine „nachfragenorientierte Erweiterung ihres Bildungsangebots“ (Universität Wien 2008, 20 bzw. 31) thematisieren, wie aus einem Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 20.03.2008 hervorgeht: Darin findet sich nicht nur der Hinweis, dass die „Universität Wien…auch in Zukunft ein Ort sein (will), der Vielfalt und Verschiedenartigkeit widerspiegelt und für ihre Entwicklung nutzen will“, sondern auch, dass sich „Vielfalt…in verschiedenen Fähigkeiten und Lebensformen, bedingt durch Dimensionen wie Geschlecht, Alter, Bildungsschicht“ (ebd., 4) zeige. Desweiteren wird der Vorteile von Heterogenität hervorgehoben, da unterschiedliche Erfahrungen „außerdem reichhaltige Lehr- und Lernmöglichkeiten (ermöglichen), die es in der Bildungseinrichtung Universität zu nutzen gilt“ (ebd., 152). Klar wird darauf hingewiesen, dass „Universitäten…in der Regel keine Berufsausbildung im engen Sinn an(bieten), sondern Berufsvorbildung“ (ebd., 21f), dass aber bei der „Entwicklung von Curricula“ darauf geachtet werden müsse, dass „das Studienprogramm sowohl im Rahmen eines Vollzeitstudiums als auch in Form eines berufsbegleitenden Studiums ohne große Hürden zu absolvieren“ sei. Desweiteren wird betont, dass „berufstätigen Studierenden sowie Studierenden mit Betreuungspflichten auf Grund der Organisation von Studien keine Nachteile erwachsen“ (ebd., 22) dürften und diese „im Sinne der Chancengleichheit zusätzliche Unterstützung“ (ebd., 153) bräuchten, wobei aus heutiger Sicht einzuwenden ist, dass gerade derartige Rahmenbedingungen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht nur fehlen, sondern zudem die Absolvierung eines Regelstudiums für eben erwähnte Gruppen durch fortschreitende Modularisierung der Studienpläne immer schwieriger wird (s.a. Doering/Hanft 2008, 176-186, bes. 180f). Wesentlich erscheint, dass Weiterbildung nun neben Forschung und Lehre „als wichtiges Zukunftsfeld für die Universität Wien“ betrachtet würde, wobei sich aber Weiterbildungsangebote in Zukunft selbst tragen müssten und „Universitätslehrgänge und fachspezifische Weiterbildungsmodule auf Vollkostenbasis“ (ebd., 32) budgetiert würden. ‚Nachfrageorientierte‘ Weiterbildungsangebote, wie mehrsemestrige Universitäts-

lehrgänge, fachspezifische (Kurz-)Lehrgänge, Seminare, Kurse, Workshops und Module gibt es seit Ende der 1990er Jahre (vgl. z.B. Neuhold/Patscheider 1999, 121-152), nur scheint es, als würde ein reguläres (Erst-)Studium selbst dann nicht als universitäre Weiterbildung gesehen, wenn es von den Teilnehmern in weiterbildender Absicht ergriffen wird.

3.2.4 Universitäre Weiterbildung? Oder doch: Weiterbildung an Universitäten?

Schon Neuhold/Patscheider (1999) machten, wie bereits ausgeführt, auf die Differenzierung zwischen Erststudium und Weiterbildung an Universitäten aufmerksam. So bevorzugten diese Autoren anstelle der Begriffe „Universitäre Erwachsenenbildung", „Wissenschaftliche Weiterbildung", „Absolventen-Fortbildung" oder „Universitäre Fortbildung", die durch Rollenzuschreibungen das Feld und die damit verbundenen Aufgaben einengen würden, den Begriff „Universitäre Weiterbildung". Sie begründeten dies damit, dass der Terminus ‚universitär' einerseits nicht als inhaltliche, sondern als institutionelle Eingrenzung ihres Untersuchungsbereichs dienen sollte, und dass sich dem weit gefassten Begriff der ‚Weiterbildung' andererseits auch Erwachsenenbildung und Fortbildung subsumieren ließen. (ebd., 23)

Meike Weiland (2006, 305-344), wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), stellt im Zuge der Untersuchung „International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung" nicht nur Angebote, Strukturen, Organisation, Finanzierung und rechtliche Rahmenbedingungen von Erwachsenen- bzw. Weiterbildung und besonders Hochschulweiterbildung in Österreich dar, sondern geht auch auf die der Untersuchung zugrundeliegenden Begrifflichkeiten ein. Dabei hält sie verallgemeinernd fest, dass die in Österreich zumeist synonym verwendeten Begriffe Weiterbildung und Erwachsenenbildung, wie auch schon in Abschnitt 3.1. dargestellt, als „erneuter Lernprozess nach einer ersten Bildungsphase" bzw. in Anlehnung an Winkler (2006) „als Akt des ‚Lernens Erwachsener in Bildungseinrichtungen und im Arbeitsfeld' betrachtet" würden, wobei „…die Grenzen zwischen ‚Erstausbildung und Weiterbildung, allgemeiner und beruflicher Bildung sowie formellen und informellen Lernumgebungen' zusehends (verschwimmen)" (ebd., 312). Mit Bezug auf das österreichische Studienrecht argumentiert Weiland allerdings, dass sich Erwachsene bzw. berufserfahrene Studierende, die ein Regelstudium, also ein ordentliches Studium, absolvieren, hierzulande nicht in Weiterbil-

dung, sondern in einer „‚berufsvorbildenden Lernphase', d.h. in einer Erstausbildung", befänden. (s.a. Schaeper 2006, 9) Desweiteren unterscheidet die Verfasserin mit Bezug auf AUCEN (Austrian University Continuing Education and Staff Development Network, 2002) zwischen „*Postgradualer Weiterbildung*", die ausschließlich Universitätslehrgänge, nicht aber Master- und Doktoratsstudien umfasst, und „*universitärer oder wissenschaftlicher Weiterbildung*", die „alle Bildungsangebote der Universitäten und Fachhochschulen außerhalb des ordentlichen Studiums (benennt)" (ebd.), womit sich letzterer, da ihre Zugangsvoraussetzungen mit jenen postgradualer Weiterbildung weitgehend übereinstimmen, wiederum Universitätslehrgänge und postgraduale Weiterbildung, nicht aber ein ordentliches Studium subsumieren ließen.

Diese, von Weiland gewählte Definition hochschulischer Weiterbildung in Österreich erscheint weitgehend nachvollziehbar, nur bleibt die Frage relevant, ob sich mittlerweile nicht doch auch ein Regelstudium der Weiterbildung zurechnen ließe. Denn im Allgemeinen Hochschul-Studiengesetz (AHStG 1966) wurde erstmals „auf die Notwendigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung" (§1 Abs.2 Lit.b) hingewiesen, wobei aber ausschließlich die „Weiterbildung der Absolventen der Hochschulen entsprechend den Fortschritten der Wissenschaft" (§1 Abs.2 Lit.d) gemeint war. Dieselbe Formulierung findet sich auch noch unter §1 Abs. 3b des Universitäts-Organisationsgesetzes (UOG) von 1975, während im UOG von 1993 bereits von „Weiterbildung *insbesondere* der Absolventen von Universitäten" (§1 Abs.3 Pkt.3, hg. I.K.) die Rede ist, womit sich Weiterbildung nicht mehr ausschließlich auf Absolventen bezieht. Darüber hinaus finden sich in beiden Gesetzestexten kaum Angaben, welche Angebote dem Bereich Weiterbildung zuzurechnen wären[42], womit sich das Feld universitärer bzw. wissenschaftlicher Weiterbildung in Bezug auf die Adressaten nun weniger begrenzt, jedoch weiterhin vage beschrieben darstellt. Demgegenüber findet sich im Universitäts-Studiengesetz (UniStG 1997) einerseits der Verweis, dass „Weiterbildung *insbesondere* in den Universitätslehrgängen" (§2 Abs.2 Pkt.3; hg. I.K.) stattzufinden hätte. An anderer Stelle werden Universitätslehrgänge zudem explizit als Weiterbildungsveranstaltungen (vgl. §4 Pkt.17) ausgewiesen. Ähnliches gilt für das momentan gültige Universitätsgesetzt (UG 2002; Stand 1.Jänner 2009), das nun einerseits gendergerecht von der Aufgabe der „Weiterbildung, insbesondere der Absolventinnen und Absolventen von Universitäten" (§3 Pkt.5) spricht und andererseits deutlich zwischen or-

[42] Nur im UOG 1993 werden „Weiterbildung und Fortbildung der im betreffenden Fachbereich tätigen Ärzte (§63 Abs.5) bzw. die „Vorsorge für die Weiterbildung des wissenschaftlichen Personals und der Allgemeinen Universitätsbediensteten im Tierspital (§71 Abs.4), also durchaus fachbereichsspezifische Bildungsangebote erwähnt.

dentlichen Diplom-, Bachelor-, Master- und Doktoratsstudien[43] unterscheidet und diese den außerordentlichen Studien, zu denen eben auch „Universitätslehrgänge und der Besuch einzelner Lehrveranstaltungen aus wissenschaftlichen Fächern“ (§51 Pkt.20) zählen, gegenübergestellt. Dabei werden die ordentlichen Studien nur teilweise als berufsvorbildend beschrieben und an keiner Stelle explizit gegen Weiterbildung abgegrenzt. Dagegen wird unter §51 Pkt.21 wieder dezidiert darauf hingewiesen, dass „Universitätslehrgänge…der Weiterbildung (dienen)“ und infolgedessen selbst dann nicht als Regelstudien ausgewiesen werden können, wenn sie zum Erlangen akademischer Titel in Form von international anerkannten Mastergraden führen (vgl. §51 Abs.23 bzw. §58).

Betrachtet man nun die graduelle Ausdifferenzierung der angeführten Hochschulgesetze hinsichtlich des Bereichs der Weiterbildung, so lässt sich zusammenfassen, dass diese schon 1966 zum Aufgabenbereich von Hochschulen gerechnet wurde, wenngleich auch nur in Bezug auf Absolventen und in Form von spezifischen Hochschulkursen. Eine erste Erweiterung erfuhr das Feld durch das UOG 1993, indem als Adressaten von Weiterbildungsangeboten durch den Zusatz ‚insbesondere‘ zwar weiterhin primär Absolventen angesprochen wurden, aber nicht mehr ausschließlich. Ähnliches gilt für die Weiterbildungsangebote selbst. So fand Weiterbildung ursprünglich allein in Hochschulkursen bzw. Hochschullehrgänge für höhere Studien statt, seit dem UniStG 1997 jedoch nicht mehr ausschließlich, sondern eben vorwiegend (‚insbesondere‘) in Universitätslehrgängen. Die Feststellung, dass diese keine ordentlichen, sondern ausschließlich weiterbildende Angebote darstellen, bestimmt den Begriff der Universitätslehrgänge näher, schließt jedoch nicht die Lesart aus, dass auch ordentliche Studien der Weiterbildung dienen können, besonders dann, wenn berufserfahrene Studierende ‚nach Abschluss einer ersten (beruflichen) Bildungsphase erneut in einen Lernprozess‘, nämlich ein Regelstudium, eintreten.

Auch Andrä Wolter (2008, 87) verweist auf die Diskrepanz der „herkömmliche(n) Differenzierung zwischen Erstausbildung (in Form eines Studiums) und Weiterbildung“, da diese aufgrund „veränderter biografischer Verlaufsmuster für einen großen Teil der Studierenden verloren geht“, womit er im besonderen Personen mit abgeschlossener Berufsaus-

[43] Laut Universitätsgesetz (2002) gilt: “*Diplomstudien* sind die ordentlichen Studien, die sowohl der wissenschaftlichen und künstlerischen Berufsvorbildung und der Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, welche die Anwendung wissenschaftlicher und künstlerischer Erkenntnisse und Methoden erfordern, als auch deren Vertiefung und Ergänzung dienen. […] *Bachelorstudien* sind die ordentlichen Studien, die der wissenschaftlichen und künstlerischen Berufsvorbildung und der Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten dienen, welche die Anwendung wissenschaftlicher und künstlerischer Erkenntnisse und Methoden erfordern. […] *Masterstudien* sind die ordentlichen Studien, die der Vertiefung und Ergänzung der wissenschaftlichen und künstlerischen Berufsvorbildung auf der Grundlage von Bachelorstudien dienen“ (§51, Abs.2 Pkt.3-5). *Doktoratsstudien* sind die ordentlichen Studien, die der Weiterentwicklung der Befähigung zu selbstständiger wissenschaftlicher Arbeit sowie der Heranbildung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf der Grundlage von Diplom- und Masterstudien dienen“ “ (§51, Abs.2 Pkt.12).

bildung meint. Denn für diese wäre das akademische „‚Erststudium'…keine Erstausbildung mehr, sondern – lebensgeschichtlich gesehen – eine Phase der Weiterbildung, da sie bereits mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung in die Hochschule eintreten und mit ihrer Studienfachwahl oft an ihren…Beruf anknüpfen" wollen, was sich durch Studien belegt lässt (vgl. Kap.5). Dennoch würde an Deutschlands Universitäten gegenwärtig unter Weiterbildung zumeist „postgraduale Weiterbildung" verstanden. (ebd.) Dies könnte sich aber ändern, da das EU-Konzept der „recognition of prior learning" bereits anerkennt, „dass das akademische Studium für jene Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die bereits über berufliche Vorerfahrung verfügen, eine biographische Weiterbildungssequenz und keine Erstausbildung darstellt" (ebd., 94). Und Beschlüsse bzw. Empfehlungen auf europäischer Ebene pflegen, wie bereits mehrfach dargestellt, Einfluss auf nationale Bildungssysteme zu nehmen. (s.a. Wolter 2006, IX f)

Wie eine solche ‚geglückte' Verzahnung von beruflicher Aus- und wissenschaftlicher Hochschulweiterbildung aussehen kann, stellen Anke Hanft und Sabine Doering (2008), Professorinnen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, anhand von Länderbeispielen (z.B. USA, GB, FL, F) dar. Aber auch diese Autorinnen verweisen nachdrücklich darauf, dass „Einbeziehung und Anerkennung beruflicher Erfahrung" im deutschen Hochschulsystem „nicht vorgesehen sind", was sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt weitgehend auch für das österreichische festhalten lässt. (s.a. Hanft/Knust 2007, 7-13). Wenngleich sich Hochschulsysteme im deutschsprachigen Raum vorwiegend an „berufsunerfahrenen Lernern" ausrichten, gelte es dennoch zu berücksichtigen, dass einerseits ganz allgemein der Anteil berufserfahrener Studierender kontinuierlich steige, und dass andererseits im Besonderen „die Bachelorabsolventen" erst nach einer Phase der Berufstätigkeit „möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt an die Hochschule zurückkehren" (ebd., 176)[44]. Es erhebt sich nun m.E. die Frage, wie deren weitere Bildungsbestrebungen am tertiären Bildungssektor zu werten seien, gehören sie doch nun zu jenen Personen, die bereits eine universitäre Erstausbildung abgeschlossen haben. Wenngleich häufig darauf verwiesen wird, dass „laut österreichischem Hochschul- bzw. Studienrecht" (z.B. Schaeper 2006, 9; Weiland 2006, 311f) ordentliche Studien, da sie berufsvorbildend sind, nicht als Weiterbildung

[44] Wenngleich die Tageszeitung ‚Die Presse' am 5. Juli 2010 titelte „Absolventen mit Bachelortitel scheuen Jobsuche' (ebd., 6), gilt dies ‚nur' für gut 80% der Bachelorabolventen. Denn der Rest sucht und findet zumeist einen Job und kehrt später möglicherweise, wie Hanft/Döring annehmen, als universitär Erstgebildete und zudem berufserfahrene Studierende an die Universität zurück. Auch zeigen Untersuchungen, dass an der Universität Wien 89% der BA-Absolventen des Studienjahrs 2004/05, aber ‚nur' 83% derer des Jahres 2007/08 jeweils bis zum Sommersemester 2009 ein Masterstudium ergriffen haben. Dies führen Ungar/Angel/Dünser (2010, 8) auf drei mögliche Gründe zurück: (a) leichtes Sinken der Übertrittsquoten (b) einige Studierende setzen erst nach einer Unterbrechung ihr Studium fort (c) die unterschiedliche Zusammensetzung der BachelorabsolventInnen nach Fächern.

zu werten seien, hält das Universitätsgesetz (2002) lediglich für Bachelorstudien die ‚reine' „Berufsvorbildung" bzw. „Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten" fest. Die auslaufenden Diplom- und mehr noch die neu eingeführten Masterstudien, die für eine akademisch vorgebildete Zielgruppe konzipiert sind, dienen laut UG 2002 hingegen auch der „Vertiefung und Ergänzung" der „wissenschaftlichen und künstlerischen Erkenntnisse und Methoden" bzw. der „Berufsvorbildung auf der Grundlage von Bachelorstudien" (vgl. §51, Abs.2, Pkt.3-5). Doktoratsstudien, ebenfalls ordentliche, jedoch wissenschaftsorientierte und nicht berufsvorbildende Studien, zielen zudem auf die „Weiterentwicklung der Befähigung zu selbstständiger wissenschaftlicher Arbeit...auf der Grundlage von Diplom- und Masterstudien" (§51, Abs.2, Pkt.12). Wo also universitärer Erstausbildung endet und Weiterbildung beginnt, lässt sich, selbst wenn die Anerkennung der beruflichen Vorerfahrung als Erstausbildung außeracht gelassen wird, seit Einführung der neuen Studienstruktur ‚Bachelor-Master-Doktorat' zunehmend schwerer bestimmen. So halten auch Anke Hanft und Ulrich Teichler (2007, 23) fest, dass „das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung in einem an den Prinzipien des Lifelong Learnings ausgerichteten Hochschulsystems neu zu justieren (ist)." Noch scheint es jedoch, als würde im deutschsprachigen Raum von Hochschulseite versucht, an einem elitären Verständnis von Hochschulweiterbildung festzuhalten, ohne jedoch eine klare Grenze zwischen (Erst-)Ausbildung und Weiterbildung zu definieren.

Ein differenziertes Spektrum unterschiedlicher Lesarten von wissenschaftlicher Weiterbildung bzw. Hochschulweiterbildung findet sich bei Hilde Schaeper (2006, 7), wissenschaftlicher Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung (HIS). Zuerst verweist Schaeper auf Definitionsversuche, die auf dem ‚klassischen' Weiterbildungsbegriff als ‚Abschluss einer ersten ‚Bildungsphase' beruhen, wonach jedoch, nach den Ausführungen des Deutschen Bildungsrat (1970), „das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung…in der Regel durch den Eintritt in das volle Erwerbsleben gekennzeichnet ist". An dieser Definition habe sich, so die Autorin, auch die Kultusministerkonferenz 2001 orientiert, die wissenschaftliche Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit" definiert, „wobei das wahrgenommene Bildungsangebot dem fachlichen und didaktischem Niveau der Hochschule entspricht" (zit.ebd.). Diese und ähnliche Definitionen orientieren sich allerdings ausschließlich am Konzept der abgeschlossenen Erstausbildung und stellen damit nur *eine*

„über das Niveau der Weiterbildung abgegrenzte Bedeutungsvariante“ (ebd.) dar. Weitere Lesarten findet Schaeper bei Wolter (2005), der wissenschaftliche Weiterbildung einerseits ähnlich wie zuvor Neuhold/Patscheider (1999) aus einer „institutionellen Perspektive“ (Hochschulweiterbildung als Angebots der Institution Hochschule), andererseits aus einer „Zielgruppenperspektive“ (Hochschulweiterbildung von Absolventen) beschreibe. Damit würde wissenschaftliche Weiterbildung entweder durch den Bildungsträger oder durch die Bildungsadressaten identifizierbar. Aber auch damit wäre keine international gültige Definition erreichbar. Denn viel zu unterschiedlich seien schon allgemein das Verständnis von Weiterbildung in den einzelnen Ländern und noch viel größer die Differenzen in deren „Bildungs-, politischen, sozialen und ökonomischen Systemen“ (ebd., 8), die eben auf nationaler Ebene festlegen, was unter wissenschaftlicher Weiterbildung zu verstehen sei, welchem Zweck sie diene und welche Zielgruppen damit angesprochen oder davon ausgeschlossen werden. So definierten Schaeper et al. (2006) im Rahmen ihrer „International vergleichende(n) Studie zu Teilnahme an Hochschulweiterbildung“ auch vier verschiedene Formen von Hochschulweiterbildung in Abhängigkeit von Teilnehmenden, erreichbaren Abschlüssen, curricularen Vorgaben oder Dauer. Demgemäß wurden in dieser sekundärstatischen Analyse zwischen den abschlussbezogenen Formen des „nicht-traditionellen Erststudiums“ von Personen mit Berufsausbildung bzw. beruflicher Erfahrung und des „Zweitstudiums“ unterschieden, desweiteren zwischen langfristigen „(Studien-) Programmen“ und kürzeren Weiterbildungsveranstaltungen, sog. „Kursen“, zu denen Seminare, Workshop, Lehrgänge zählen. (vgl. ebd., 6-11)

Ähnlich argumentieren Anke Hanft und Michaela Knust (2007) und heben in ihrer internationalen Vergleichsstudie „Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen“ wie Schaeper et al. (2006) hervor, dass es zwischen den einzelnen Ländern beträchtliche definitorische Unterschiede hinsichtlich des Gegenstandes „wissenschaftliche Weiterbildung“ gäbe. Auch betonen die Autorinnen die eher ‚lockere Handhabung‘ der entsprechenden englischsprachigen Begriffe „Lifelong Learning“, „Adult Education“, „Continuing Education“, „Continuing Higher Education“, „University Continuing Education“, „Continuing Professional Developments“, die häufig synonym und ohne scharfe Grenzziehung verwendet würden. Im deutschsprachigen Bereich hingegen werde daran festgehalten, wissenschaftliche Weiterbildung als die „Königsdisziplin“ zu betrachten, die als solche die „angesehene (Weiter-)Qualifizierung von Hochschulabsolvent/innen“ (ebd., 37) bezeichne. In internationalen Hochschulsystemen jedoch, mit ihrer weiteren und pragmatischeren Be-

griffsauslegung, stelle diese nur einen Teilbereich von wissenschaftlicher Weiterbildung dar. In einer ersten Annäherung an das internationale Verständnis schlagen die Autorinnen daher den weitgefassten Begriff der „Hochschulweiterbildung“ oder „lebenslanges Lernen an Hochschulen“ (ebd., 38) vor, um damit unterschiedliche Zielgruppen, anbietende Institutionen und Programme im internationalen Vergleich berücksichtigen zu können.

Noch pragmatischer und sehr weit legt Cornelia Klink (2000, 44) den Begriff aus, regt sie doch an, „einfach von akademischer Bildung zu sprechen und in diesem Begriff neben den traditionellen Studiengängen alles einzuschließen, was heute unter akademischer Erwachsenenbildung verstanden wird“. Damit kommt diese Definition dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Gedanken, Erwachsenenbildung verallgemeinernd als Bildung im Erwachsenenalter zu betrachten, sehr nahe, nur dass Bildung hier im institutionalisierten Bereich von Universitäten angeboten bzw. nachgefragt wird. Darüber hinaus sei nochmals auf die Vorannahme verwiesen, dass sich berufserfahrene Studierende als besonders weiterbildungsaffine Klientel auszeichnen. So richtet sich der Fokus dieser Arbeit nicht auf die vielfältigen Angebote und Programme der Universität Wien, und auch nicht auf klassische Studierende, die unmittelbar nach der Matura erstmals ein berufsvorbereitendes Studium ergreifen. Vielmehr gilt das Interesse berufserfahrenen Studierenden und dem Reiz, den ‚akademische Bildung‘ als Angebot einer ‚sehr spezifischen‘ Institution auf diese Gruppe ausüben mag. Neben dieser zielgruppenspezifischen bzw. institutionellen Eingrenzung des Untersuchungsbereichs soll darüber hinaus der inhaltlich-qualitative Aspekt von Hochschulbildung berücksichtigt werden. Denn berufserfahrene und neben dem Studium erwerbstätige Studierende treffen ihre Wahl zumeist im Kontext ihres Berufs (vgl. Wolter 2008, 87) und absolvieren ein ordentliches Studium wohl kaum in berufsvorbildender Absicht. Eher könnte davon ausgegangen werden, dass deren praktische Erfahrung durch theoretisch-wissenschaftliches Wissen ergänzt bzw. deren Horizont durchaus auch hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit erweitert werden soll. Aus diesen Gründen und nach Auseinandersetzung mit dem vielschichtigen Begriff der Hochschulweiterbildung erscheint es angebracht, im Zuge dieser Arbeit von ‚akademischer (Weiter-)Bildung *an* Universitäten‘ zu sprechen, die m.E. über eher praxisorientierte Berufsvorbildung hinausgeht und diese als spezifische, nämlich wissenschaftsorientierte Form der Weiterbildung ergänzt bzw. vertieft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten dass Hochschulbildung sehr wohl ‚von oben‘ durch gesellschafts- und bildungspolitische Einflussnahme und Interessen auf nationaler wie internationaler Ebene veranlasst, gesteuert und bis dato uneinheitlich definiert wird.

Mehr noch als der Begriff der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung scheint im deutschsprachigen Raum gerade der Begriff universitäre bzw. hochschulische Weiterbildung gesellschaftlich tradierte Vorstellungen von ‚Gebildeten' und damit ‚gesellschaftlich höher Gestellten' zu transportieren. Daran konnten und sollten wohl auch die volkstümlichen Universitätsvorträge an der Schwelle zum vorigen Jahrhunderts kaum etwas ändern. Zwar ging es einerseits sehr wohl darum, ‚wissenschaftliches Wissen' der breiten Bevölkerung allgemein zugänglich zu machen, andererseits sollten damit auch Universitäten und deren Forschung im Bewusstsein der Bevölkerung verankert, ihre gesellschaftliche Position gestärkt und jungen, aufstrebenden Dozenten nicht nur die Möglichkeit zum Vortrag, sondern auch zu einem zusätzlichen Einkommen eröffnet werden. Da es sich aber um keine abschlussbezogenen Bildungsangebote für die breite Masse handelte, war der Aufstieg in die Gruppe der gesellschaftlich anerkannten, ‚geistigen Elite' kaum möglich und wohl auch nicht vorgesehen. Ähnliches scheint für Angebote der ‚University Meets Public'-Initiative, aber auch für gebührenpflichtige Kurse, Lehrgänge, Seminare und Workshops an Universitäten zu gelten, selbst dann, wenn sie mit einer Teilnahmebestätigung, einem Zeugnis oder auch einem anerkannten Zertifikat abschließen. Denn zum einen orientieren sich diese Angebote überwiegend am Prinzip der beruflichen Verwertbarkeit, indem sie Unternehmen durch arbeitsmarktgerecht weitergebildete Dienstnehmer in ihrer Wettbewerbsfähigkeit unterstützen und den Arbeitnehmern selbst durch berufsorientierte Weiterbildung in einem schmalen (Arbeitsmarkt-)Segment Aufstiegschancen eröffnen oder den vorübergehenden Erhalt des Arbeitsplatz sichern. Zum anderen hielten schon Neuhold/Patscheider (1999, 130) fest, dass nach Meinung Universitätsangehöriger „akademische Grade…einen viel größeren Anreiz i.S. der Erwartung besserer Berufschancen…darstellen (würden) als ein Titel wie ‚Akademischer…' oder ein einfaches Universitätsabschlusszeugnis". Und daran scheinen auch die mittlerweile in unüber- und damit undurchschaubarer Zahl eingeführten Weiterbildungs-, FH- und sonstigen (Master-)Titel wenig geändert zu haben. Denn selbst Rudolph Mosler, Vizerektor der Universität Salzburg, prangert im Interview mit der Tageszeitung ‚Die Presse' (17.Mai 2010, 25) die seiner Meinung nach mangelnde Qualität der „Lehrgänge universitären Charakters" und die damit verbundenen akademischen Grade an, „die dem Standort Österreich schaden" und für Mosler allenfalls „Billig-Master" darstellen. So geht es im Kampf um die besten Jobs und beruflichen Aufstieg, um gesellschaftliches Ansehen und allgemeines Prestige damals wie heute weniger darum, irgendeinen Schein oder irgendein Diplom erworben zu haben, sondern um die von Gesellschaft und Wirtschaft anerkannte ‚Qualität eines Studiums' und um den Erwerb des damit ver-

bunden Abschlusses. Galt im deutschsprachigen Raum lange ‚der gymnasiale Weg an die Hochschule' als Ausdruck dafür, einer gesellschaftlichen ‚Elite' anzugehören oder Anschluss an diese gefunden zu haben, wird in Zeiten, in denen hierzulande immer mehr Menschen eine Matura vorweisen könnten, die „Bildung im Elfenbeinturm"[45] und die damit verbundenen akademischen Titel zum prestigeträchtigen Statussymbol. Zwar enthielten die, durch den Bologna-Prozess und die Strategie des lebenslange Lernens angeregten Konzepte und Forderungen der EU neben ihrer markt- und beschäftigungsorientierten Ausrichtung auch Anregungen, wie ‚benachteiligten' Gruppen Bildungszugänge eröffnet und Chancen zu beruflichem und damit gesellschaftlichem Aufstieg geboten werden könnte. Nur scheint es, als wolle die ‚Bildungselite' mehr oder minder ‚unter sich zu bleiben'. Denn nicht nur, dass „die Öffnung der Hochschule für Berufstätige" nach wie vor „eine Frage des Hochschulzugangs" (Wolter 2008, 82) ist und Weiterbildung nach wie vor „im ‚Selbstverständnis' der Universität…keine relevante Größe darstellt" (Neuhold/Patscheider 1999), wird auch nach wie vor mit Verweis auf das UG 2002 wenig flexibel an der Auffassung festgehalten, dass sich ‚wissenschaftliche bzw. universitäre Weiterbildung" *insbesondere* an Absolventen zu richten und *insbesondere* in, als Weiterbildungsprogrammen ausgewiesenen, Universitätslehrgängen zu erfolgen habe. Da aber ‚insbesondere' in der Literatur eher als ‚ausschließlich' interpretiert wird, entsteht der Eindruck, als ob weiterbildungswillige, beruflich qualifizierte ‚Spät- oder Quereinsteiger' in Regelstudien weder vorgesehen seien noch ihre Weiterbildungsabsicht in solchen anerkannt würde. Sehr deutlich drücken Hanft/Knust (2007, 50) in bereits erwähnter internationalen Vergleichsstudie die defensive Haltung von Seiten der Hochschulen gegenüber dieser Gruppe von non-traditional students (vgl. 3.3) in Österreich und Deutschland aus, indem die Autorinnen feststellen, dass in diesen Ländern die Hochschulsysteme „am rigidesten…gegenüber nicht oder wenig akademisch vorgebildeten Personen… abgeschottete (werden)".

Da aber allgemein durch „das diffuse Institutionenspektrum in der Weiterbildung" „die Qualität der Lernangebote oft nicht einschätzbar (ist)" (Faulstich 2003, 29), Hochschulbildung dagegen für qualitativ hochwertige Angebote verbunden mit besonderem gesellschaftlichen Ansehen steht, kann es nicht überraschen, dass vielen Menschen gerade diese erstrebenswert erscheint. Berücksichtigt man nämlich, dass „Weiterbildungsmotivation… voraus(setzt), dass Weiterbildungsinteressen erfolgreich realisiert werden können" (ebd.),

[45] In Anlehnung an die Tagung "Weiterbildung im Elfenbeinturm!?" vom 14.-15.01.2008 in Berlin, deren zentrales Thema 'Lifelong Learning an Hochschulen' darstellte.

kann auch davon ausgegangen werden, dass Angebote sowohl hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Qualität ausgewählt werden, als auch mit Blick auf die mögliche Verwertbarkeit des damit zu erreichenden Abschlusses. Übertragen auf Erwartungen, Wünsche und Hoffnungen Studierwilliger könnte dies bedeuten, dass bei der Studienwahl zwar gewisse Unsicherheiten in Bezug auf konkrete Studieninhalte, nicht jedoch in Hinblick auf die Qualität eines Hochschulstudiums bestehen, stellt doch die Universität, wie deutlich geworden sein dürfte, für den Großteil der Bevölkerung die ‚höchste Bildungsinstanz im Staat' dar, deren Abschlüsse am Arbeitsmarkt zudem beträchtliche Vorteile versprechen. (s.a. 3.3) Daher erscheint es befremdend, dass für die Gruppe der Berufstätigen ‚wissenschaftlich hochwertige' Bildungsangebote auf zum Teil recht teure ‚Weiterbildungsprogramme' beschränkt bleiben sollen. Denn die ‚kostengünstigste und umfangreichste Produktpalette', nämlich die Vielzahl an anerkannten Regelstudien, scheint nach wie vor an Studierende gerichtet, die sich, mit Matura ausgerüstet, uneingeschränkt ihrem Studium widmen können. Und wenn auch die Zugangsmöglichkeiten deutlich erweitert und damit erleichtert wurden, steht zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Regelung der Anrechenbarkeit und damit die Anerkennung beruflich erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso aus, wie die Einrichtung berufsbegleitender (Teilzeit-)Studien.

Zukunftsweisend zeigt Knut Diekmann (2008, 66-74) vom Deutschen Industrie- und Handelskammertag im Zuge der Förderinitiative ANKOM[46] mehrere Möglichkeiten auf, wie von hochschulpolitischer Seite die Öffnung der Universitäten gefördert werden könnte. Als wesentliche Voraussetzungen dafür nennt er den Abbau des „gegenseitige(n) Misstrauen(s)" bzw. der „Berührungsängste zwischen den Akteuren der beruflichen Bildung und des Hochschulwesens" (ebd., 72). Wie weit sich dieses ‚kühne Ansinnen' (um nicht gar von einer Vision zu sprechen) in naher Zukunft realisieren lässt, darüber kann nur spekuliert werden. Einfacher hingegen ließe sich m. E. seine Forderung sowohl nach „weiterbildende(n) berufsbegleitende(n) grundständige(n)", wie nach „weiterführenden, auch Masterstudiengängen" (ebd.) für Erwerbstätige mit und ohne Familie realisieren. Denn der Vorsatz, Hochschulen für Berufserfahrene zu öffnen, wurde erstmals mit der Einführung der Studienberechtigungs- bzw. Berufsreifeprüfung umgesetzt. Seither scheinen weitere Reformbewegungen in diese Richtung jedoch – auch aufgrund mangelnder räumlicher, personaler und finanzieller Ressourcen von Hochschulen - ins Stocken geraten zu sein. Denn wenngleich der Zugang nun auch unterschiedlichsten ‚Typen von Quereinsteigern',

[46] Anrechnung beruflicher Kompetenz auf Hochschulstudiengänge (s.a. Buhr et al. 2008)

auf die im Folgenden eingegangen werden soll, ermöglicht wird, fehlt es neben berufs- und familienfreundlichen Rahmenbedingungen zur Absolvierung eines (Regel-)Studiums oftmals auch an Interesse bzw. Verständnis für die Bedürfnisse dieser weiterbildungsbereiten Gruppe, was durch den gegenwärtigen gesellschaftlichen wie politischen Druck, der auf Universitäten lastet, zusätzlich verstärkt wird.

3.3 Non-traditional students (NTS) – Studierwillige der neuen Generation

> *„Hans und Grete (vermögen) durchaus noch sehr spät nachzuholen…, was Hänsel und Gretel zu lernen versäumt haben, wenn sie nur eine Arbeit ergattern, die solches von ihnen verlangt." (Frank Achtenhagen/Wolfgang Lempert 2000, zit. n. Peter Faulstich 2003, 229)*

Am 1.4.2006 hielt der Europäischer Rat (2006, 5) fest, dass „berufliche Aus- und Weiterbildung in einigen Ländern (u.a. Österreich) zwar ein positives Image habe, dass aber zugleich „häufig…die Berufsbildung…gegenüber der akademischen Bildung als unattraktiv empfunden" würde. Abgesehen vom hohen gesellschaftlichen Prestige eines Hochschulstudiums, worauf im vorherigen Abschnitt eingegangen wurde, führen jedoch auch die fortschreitende Akademisierung[47] von Berufsfeldern, ebenso wie die Einstellung von Unternehmen dazu, dass sich Erwerbstätige verspätet noch zu einem Universitätsstudium entschließen (z.B. Buhr et al. 2008). In diesem Sinn verweist Michael Thielen (2008, 10) vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung einerseits darauf, „dass in vielen Bereichen…eine akademische Weiterbildung Voraussetzung für das Vorankommen (ist)" und andererseits, „dass Unternehmen ab einer bestimmten Ebene nahezu ausschließlich Akademiker und Akademikerinnen rekrutieren" würden, woraus sich m. E. auf eine ‚doppelte Attraktivität' akademischer Abschlüsse schließen lässt. Zum einen bieten sie Bildungswilligen auch in fortgeschrittenem Alter berufliche Aufstiegsmöglichkeiten oder sichern zumindest vorübergehend deren Arbeitsplatz. Zum anderen sucht die Wirtschaft nicht nur nach hochqualifizierten, sondern auch motivierten, weiterbildungswilligen, also kompetenten (vgl. 3.1.4) Arbeitskräften, die nun, nach Absolvierung eines Studiums, neben ihrem beruflich-fachlichen Erfahrungswissen auch wissenschaftlich-theoretisches Basiswissen ins Unternehmen einbringen könnten.

Neben dem unmittelbaren ‚Nutzen akademischer Abschlüsse' können diese zudem als Ausdruck der allgemeinen Aufforderung zur Höherqualifizierung gesehen werden, die mit-

[47] „Akademisierung" streicht nach Cornelia Klink (2000, 54) „die Nähe der Bildung zu Universitäten und Hochschulen" hervor.

telbar gesamtgesellschaftlich notwendig erscheint. Denn aufgrund demographischer Veränderungen[48], wie Bevölkerungsrückgang oder fortschreitende Überalterung der Gesellschaft verbunden mit einem Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften, werden, so Robert Helmrich (2008, 30) vom deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung, „moderne Technologien, Innovationen und der fortdauernde Strukturwandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft zu geringeren Anteilen vom Neuangebot ausgebildeter Fachkräfte getragen", womit „die notwendigen Anpassungsleistungen…sich verstärkt auf die älteren Erwerbstätigen verlagern". Wurde in der Elterngeneration noch davon ausgegangen, dass Mann und Frau in jungen Jahren einen Beruf erlernt und diesen bis ans Lebensende ausüben kann, führt „der Trend zu einer stärker dienstleistungs- und wissensbasierten Wirtschaft" besonders in bestimmten Branchen zu „steigenden Anforderungen an die Qualifikationen" (ebd., 33) und zu einer „Flexibilisierung der Arbeit" (ebd., 30), was oft mit Unsicherheiten für den Einzelnen verbunden ist (vgl. 3.1.4). Werner Dostal (2008, 118) geht davon aus, dass gerade diese „unsichere(n) Aussichten auf dem Arbeitsmarkt…bei den betroffenen Individuen zu gewissen Haltungen und Einstellungen (führen), die insgesamt als problematisch bewertet werden können" und spricht damit die „Absicherungsmentalität" erfahrener Dienstnehmer an, die sich in „Mehrfachausbildungen und formaler Höherqualifizierung" manifestiere und anstelle einer linearen Erwerbsbiographie (Schule-Ausbildung-Beruf) letztendlich einen „Patchwork im Kompetenzlebenslauf" (ebd., 117) bedinge. Dieses Argument entschärft Cornelia Klink (2000, 37), die dafür plädiert, „einen anderen Maßstab als die arbeitsmarktgerichtete Verwertbarkeit anzulegen" und die aktive Haltung der Lernenden zu berücksichtigen, da in die eigene Bildung zu investieren auch bedeuten könne, „Bildung über den fachlich qualifizierenden Wert hinaus" als eine Chance zu sehen, „die sich in Aufmerksamkeit, Selbstständigkeit und Abbau der Skepsis gegenüber Neuem zeigt". Diese Aussage gewinnt zusätzlich an Gewicht, betrachtet man zudem die heterogene Zusammensetzung derjenigen, die sich aus den unterschiedlichsten Gründen - die einen noch in jüngeren Jahren, die anderen in fortgeschrittenem Alter, allesamt jedoch verspätet - zu einem Hochschulstudium entschließen und in Summe zumeist als ‚non-traditional students' beschrieben werden.

Andrä Wolter (2008) verweist auf die englischen Termini „adult students", „mature students" bzw. den heute überwiegend gebrauchten Begriff der „non-traditional students", die

[48] Auf die Auswirkungen demographischer Entwicklungen bzw. Veränderungen (‚Wandelmetapher') auf die Wirtschaft (‚Arbeitskräftemangel') und die damit verbundene ‚Notwendigkeit' des lebenslangen Lernens bzw. der Öffnung von Hochschulen für Non-traditional Students wird von der Europäischen Union sowie von zahlreichen Autoren hingewiesen (z.B. Dorn/Müller 2008, Helmrich 2008, Kremer 2008, Nikolai 2008, EU-Komm. 2006/2007, Faulstich 2003 u.v.m.)

bereits seit Ende der 1980er Jahre international eingeführt wurden, aber bis heute, wie auch Weiterbildung bzw. wissenschaftliche Weiterbildung, in Abhängigkeit von den nationalen Bildungssystemen sehr unterschiedlich ausgelegt würden (ebd., 86). Auf europäischer Ebene geriet diese Gruppe zeitverzögert in den Fokus bildungspolitischer Interessen. Erst der hohe Stellenwert des lebenslangen Lernens, angeregt durch den Vertrag von Lissabon (1999) und die stetig wachsende Forderung, Universitäten auch „für nicht zur klassischen Zielgruppe gehörende und erwachsene Lernende" (EU-Rat 2007, 2) zu erweitern, lenkten den Blick auch auf diese Gruppe von Bildungswilligen, wenngleich das Gros hochschulpolitischer Maßnahmen weiterhin am klassischen Bildungsadressaten von Universitäten ausgerichtet ist, nämlich an Maturanten und Maturantinnen, die möglichst rasch und erfolgreich ihr Studium absolvieren sollen. Unberücksichtigt bleibt zumeist, dass gerade diese Gruppe der auf klassischem Weg Studierenden zunehmend durch non-traditional students ersetzt wird. Wie vielfältig sich diese Gruppe jedoch darstellt, soll im Folgenden anhand einiger Eingrenzungsversuche gezeigt werden.

Mit der stetig wachsenden und darüber hinaus sehr heterogenen Gruppe der non-traditional students beschäftigten sich bereits 1998 in umfassender Weise Hans Pechar und Angela Wroblewski. Im Zuge ihrer Untersuchung „Non-traditional-students in Österreich. Studienbedingungen bei Nebenerwerbstätigkeit, verspätetem Übertritt und alternativem Hochschulzugang" (Pechar/Wroblewski 1998) verwiesen die Autoren auf Kellermann (1991), der in diesem Zusammenhang schon früh von einer „Neuen Klientel" der Hochschulen gesprochen habe und vor allem erwerbstätigen Studierenden „ein kompensatorisches Interesse am Studium" (zit. ebd., 13) zugeschrieben habe. Pechar/Wroblewski selbst unterschieden hierbei zwischen sechs Typen von Studierenden, während Bernig (1996), so die Autoren, noch aufgrund der Selbsteinschätzung der Studierenden allein aufgrund der Dimension ‚Studienintensität' zwischen „Vollzeitstudenten", „Teilzeitstudierenden" und „NebenherstudentInnen" (zit. ebd., 15/Fußnote 3) unterschieden habe. Ihre Typologie gründeten Pechar/Wroblewski nun auf die Kombination dreier Dimensionen, nämlich ‚Universitätszugang' (in Bezug auf die Studienberechtigung, d.h. regulär vs. alternativ), ‚Studienbeginn' (in Abhängigkeit vom Schulaustritt, d.h. unmittelbar vs. verspätet) und ‚Studienintensität' (in Bezug auf den für das Studium aufgebrachten Zeitaufwand, d.h. Vollzeit- vs. Teilzeitstudium). Typ 1, die sog. „traditional students", entsprechen demnach den „klassischen bzw. NormalstudentInnen", die unmittelbar nach der (AHS- bzw. BHS-) Matura bzw. bei Männern nach Ableisten des Hehr- oder Zivildiensts ein Studium ergrei-

fen, sich diesem uneingeschränkt im Vollzeitmodus widmen und erst nach dessen Abschluss einen Beruf ergreifen. Dem gegenüber stehen jene 5 Typen, die die Autoren allesamt den „non traditional students“ zurechnen. Typ 2 unterscheidet sich dabei von Typ 1 durch ein in Bezug auf das Studium „reduziertes Zeitbudget“, verursacht z.B. durch berufliche oder familiäre Gründe. Typ 3 bzw. 4 verfügen ebenso über einen klassischen Hochschulzugang (Matura), absolvieren ein Voll- bzw. Teilzeitstudium, sind jedoch nicht unmittelbar von der Schule an die Universität übergetreten. Auch Typ 5 und 6 zeichnen sich durch einen verspäteten Übertritt an die Universität aus, nur resultiert dieser aus einem ‚unüblichen‘ bzw. ‚alternativen‘ Universitätszugang über den zweiten oder dritten Bildungsweg (vgl. 3.2.3), also erst nach dem eigentlichen Schulabschluss erworben wurde. Auch letztere Gruppen unterscheiden sich zusätzlich hinsichtlich des zeitlichen Aufwands, der in ihr Studium investiert wird (Typ 5 Vollzeit- bzw. Typ 6 Teilzeitstudium) (vgl. ebd., 13-17).

Detlef Kuhlenkamp (2000) spricht im Zuge des EU-Projekts „Making it work. Europäische Universitäten und lebenslanges Lernen“ (1997-1999) dagegen von „‚nicht-regulären‘ Typen von Studierenden“ (ebd., 150), die er, ähnlich wie Pechar/Wroblewski (1998), gegen die Gruppe der klassischen Studenten „mit direktem Übergang vom Schul- zum Hochschulsystem“ abgrenzt. Neben der Dimension des Alters kommen hier jedoch, in Anlehnung an Teichler (1990), „Unterbrechungen eines formalen ‚Lernendenstatus‘“ sowie die Berücksichtigung beruflicher Erfahrung zum Tragen. So unterscheidet dieser Autor einerseits zwischen „*deferrers*“ mit traditioneller Zugangsberechtigung, aber zeitverzögertem Übertritt an eine Hochschule und andererseits zwischen „*second-chancers*“, bei denen der zeitverzögerte Übertritt durch das Nachholen einer Studienberechtigung bedingt ist. Die dritte Gruppe, die sogenannten „*returners*“, umfasst jene Personen, die bereits einen Hochschulabschluss erworben haben, aber z.B. zwecks „updating“ oder „upgradings“ an die Universität zurückkehren, also ein Zweitstudium absolvieren (ebd, 149f).

Robert Kreitz und Andreas Otten (2000, 157) hingegen stellen im Rahmen ihres, mit EU-Mitteln geförderten, Forschungsprojekts „Die Öffnung der Hochschulen für ‚Non-Traditional Students‘ (NTS)“ drei Bestimmungsmerkmale der von ihnen untersuchten Gruppe vor, wobei hier neben Alter und Zugangsberechtigung als drittes Unterscheidungskriterium „eine ‚soziale‘ Begriffskomponente“ eingeführt wird. Demnach unterscheiden die Autoren 3 Gruppen von NTS. Danach umfasst die altersspezifische „‚weite‘ Definition […] diejenigen Studierenden, die zu einem Zeitpunkt ein Studium aufnehmen, an dem

gleichaltrige ‚Normal'-Studierende bereits ihr Studium abgeschlossen haben könnten oder zumindest sollten", was in den Ländern der Europäischen Union im Durschnitt zwischen 24 und 25 Jahren liege. „Die ‚enge' Definition" der NTS, die die Art des Hochschulzugangs berücksichtigt, umfasst all diejenigen Studierenden, die „nicht über klassische Zugangswege zu akademischer Bildung oder über etablierte ‚*second-chance*'-Verfahren an die Hochschule gekommen sind, sondern über den sogenannten ‚dritten Bildungsweg'"[49] (ebd.). Zudem differenzieren die Autoren durch Einbezug der sozialen Herkunft den Begriff der NTS weiter aus, da davon ausgegangen wird, dass „Personen aus unteren sozialen Schichten und Angehörige ethnischer Minderheiten […] im Bildungsbereich systematisch benachteiligt sind" und damit häufig verspätet und über alternative Wege zu einem Studium gelangt sind. So stellen diese nach Kreitz/Otten eine weitere Gruppe von NTS dar. Wenngleich in sehr vielen Studien auch soziodemographische Einflussfaktoren erhoben und berücksichtigt werden, kann eine Unterscheidung explizit nach dem Herkunftsmilieu doch als Besonderheit bezeichnet werden.

Wie überaus vielfältig nun die Dimensionen sind, nach denen die Gruppe(n) der non-traditional students eingegrenzt bzw. definiert werden, zeigen Sabine Doering und Anke Hanft (2008). Dabei stützen sich die Autorinnen auf die US-amerikanische Definition von non-traditional students und sprechen in Analogie dazu dann von „nicht-traditionellen Studierenden", wenn sich diese durch mindestens zwei der folgenden Kriterien auszeichnen: Sie sind älter als 25 Jahre, verheiratet, alleinerziehend, finanziell unabhängig, erwerbstätig (Voll- bzw. Teilzeitarbeitende sowie Saisoniers), Teilzeit- oder Fernstudierende bzw. beginnen ihr Studium zeitverzögerter (deferrers) oder kehren nach einer Phase der Berufstätigkeit wieder an die Universität (returners) zurück. (vgl. ebd., 177/ Fußnote 2)

Auch Ulrich Teichler und Andrä Wolter (2004) geben einen sehr detaillierten Überblick hinsichtlich nicht-traditionell Studierender im internationalen Vergleich und verweisen nachdrücklich, wie schon eingangs erwähnt, darauf, dass in Abhängigkeit von den gegebenen nationalen Bildungsstrukturen damit je unterschiedliche Gruppen gemeint sein können. Dies betreffe nicht nur die Organisation und Selektivität des Sekundarbereichs, sondern in einigen Ländern würden auch demographische Merkmale, wie Migrationshintergrund, Zugehörigkeit zu Minderheiten bzw. der Gruppe der „first nation", berücksichtigt. Zumeist würden aber nicht-traditionelle Studierende oft als „adult students", „mature students" oder

[49] Darunter verstehen die Autoren „die Gruppe der Berufserfahrenen ohne Abitur" (ebd.)

eben „non-traditional students“ bezeichnet und mit „älteren Studierenden bzw. mit Studierenden im *Erwachsenenalter*“ (ebd., 71; vgl. dazu Klink 2000, ebd., z.B. 41, 54) gleichgesetzt, die aufgrund einer längeren Unterbrechung der Bildungsbiographie, z.B. durch familiäre Verpflichtungen oder Berufsausbildung, ihre Studium später, zumeist nach dem 25. Lebensjahr, begonnen hätten. Diese unterschiedlichen Einteilungen, so die Autoren, würden immer im nationalen Kontext, und zwar in Bezug auf die dort als ‚Normalstudierenden‘ bezeichnete Gruppe, getroffen und differieren daher in Abhängigkeit der Perspektive, unter denen diese Personen(-gruppen) betrachtet würden. Denn „im Bezugsrahmen des strukturtheoretischen Diskurses über Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit“ würden vorwiegend „soziale Hürden“ (z.B. Herkunft) und „institutionelle Barrieren“ (z.B. Organisation des Schulsystems) thematisiert, während im „Bezugsrahmen eines biographietheoretischen Diskurses…unkonventionelle Lebensverläufe“ (sog. „Bastel- oder Patchworkbiograhien“) (ebd., 71f) im Mittelpunkt des Interesses stünden. Aber nicht nur der „*Weg zum…“,* sondern auch der „*Weg im Studium“* (ebd., 72), ob also das Studium als Teilzeit-, Abend- oder Fernstudium absolviert wird, diene als Differenzierungskategorie. Damit ließen sich diese Personen, ähnlich wie bei Pechar/Wroblewski (1998), nach den Dimensionen Übertritt, Zugang und Zeitbudget und zusätzlich noch nach der sozialen Schichtzugehörigkeit und der räumlichen Distanz zu Hochschulen (Fernstudium anstelle eines Präsenzstudiums) unterscheiden, jedoch immer auch in Abhängigkeit von den Strukturen des jeweiligen nationalen Bildungssystems. (vgl. ebd., 70-74)

Wenngleich also non-traditional students, wie gezeigt werden sollte, international sehr unterschiedlich definiert werden, würden sie im deutschsprachigen Raum nach Andrä Wolter (2008) doch weitestgehend aufgrund der Merkmale „berufliche Arbeitserfahrung“ und „spezielle Zugangswege…aus dem Berufsleben in ein Studium“ unterschieden und sich zudem durch ihre „lern- und weiterbildungsintensiven Biographien“ (ebd., 86) auszeichnen. Im hier entscheidenden Kontext ‚Beruf‘ unterscheidet Wolter 7 bzw. 8 Typen beruflich Qualifizierter, die „an Hochschulen eine Weiterbildung nachfragen“, und zwar „zum Teil in Form eines Erststudiums, zum Teil als postgraduale Weiterbildung“ (ebd., 88). Zu diesen, an ‚Weiterbildung an Universitäten‘ Interessierten und damit nicht im traditionell Sinn Studierenden zählen demnach Personen, die ihre *Studienberechtigung* schon *vor* einer Berufsausbildung bzw. erst *nach* einer solchen im zweiten oder dritten Bildungsweg oder auch *gleichzeitig mit einer Berufsausbildung* (z.B. in dualen Studiengängen bzw. Fachhochschulreife) erworben haben. Die vierte Gruppe, an die sich, wie unter 3.2.4 ausführ-

lich erörtert, im allgemeinen universitäre Weiterbildung richtet, stellen die *Hochschulabsolventen* dar. Als fünfter Typus werden *Erwerbstätige in weiterbildenden Studiengängen* an der Institution Hochschule beschrieben, die anstelle eines Hochschulabschlusses über berufliche Qualifikationen verfügen, während der sechste Typ generell all jene Erwerbstätigen umfasst, die sich *außerhalb von Universitäten* auf wissenschaftlichem Niveau weiterbilden. Zudem stellen auch *Senioren*, deren nachberufliche Studienwahl wohl kaum mehr beruflich motiviert sein dürfte, eine eigene Gruppe dar. Als achte Gruppe ließen sich zukünftig auch jene fassen, die *nach einem Bachelorstudium* zuerst einer *Berufstätigkeit* nachgehen, bevor sie zum Masterstudium an die Universität zurückkehren. (vgl. ebd. 86-89) Zu diesen, von Wolters als „Berufstätige im Hochschulstudium" (ebd., 88) beschriebenen Gruppen, ließe sich allerdings schon jetzt noch eine neunte hinzu reihen. Diese beschrieb schon Roland Bloch (2004) als „flexibel Studierenden", die keinem der bisher angeführte Typen zuordenbar sind, sondern vielmehr den ‚jugendlich dynamischen Typ' von Studierenden darstellt, die ihr Studium allein aus ökonomischen Kalkül als Ergänzung zu einem (Neben-)Job absolvieren.

Was mit dieser Zusammenschau der unterschiedlichen Typen von non-traditional students deutlich gemacht werden sollte, ist, dass Hochschulbildung nach wie vor über hohes gesellschaftliches Ansehen verfügt und damit einen großen Anreiz auf Bildungswillige auszuüben scheint, aber in Abhängigkeit von individuellen Lebenslagen nun in verschiedenen Lebensphasen konsumiert wird. So lässt sich nach Anke Hanft und Sabine Doering (2008, 152) trotz steigender Abiturentenzahlen ein Rückgang der Studienanfänger beobachten, woraus die Autorinnen schließen, dass heutzutage der schnelle Übertritt an eine Hochschule für viele Schulabgänger nicht mehr die primäre Handlungsoption darstelle, sondern dass die berufliche Ausbildung vor dem Ergreifen eines Studiums vielen durchaus attraktiv erscheint. Roland Bloch (2004) hält zudem, wie oben angeführt, fest, dass für viele erwerbstätige Studierende der Beruf eindeutig Priorität gegenüber dem Studium habe. Und Franz Kolland (2002) bringt es m.E. in seiner Studienabbruchsstudie auf den Punkt. Denn, so der Autor, da „konsekutive Bildungs- und Berufsbiographien immer weniger planbar sind", wäre auch die „Universität…nicht (mehr) unbestrittenes Zentrum *einer* Lebensphase, das Studium für eine erhebliche Zahl von Studierenden nicht mehr *der* Lebensmittelpunkt" (ebd., 9; hg. I.K.).

Damit dürfte jedoch zugleich für etwas ältere Studienteilnehmer das Sprichwort ‚Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr' obsolet sein, womit zum Eingangszitat

zurückgekehrt werden soll. Und wenn auch die darin ausgedrückte Hoffnung, die eigene Existenzgrundlage und Wettbewerbsfähigkeit am Arbeitsmarkt durch Weiterbildung zu sichern, häufig Antrieb (selbst zu hochschulischen) Bildungsmaßnahmen sein mag, streben ‚Hans und Grete' in diesem oder jenem Fall möglicherweise auch aus anderen Gründen nach ‚Weiterbildung an einer Universität'. Ob nun aber ‚atypische' Bildungswegentscheidungen, wie eben in fortgeschrittenem Alter neben dem Beruf ein Studium zu ergreifen, ausschließlich um ihrer gesellschaftlichen und/oder ökonomischen Verwertbarkeit wegen bzw. aufgrund beruflicher *Not*wendigkeiten getroffen werden, oder ob doch auch persönliches Interesse, Neugier und Spaß am Lernen mitbestimmend waren, darauf sollten im empirischen Teil der Arbeit Antworten gefunden werden. Denn nach Faulstich/Zeuner (2006) stelle der Lernende selbst das „Intentionalitätszentrum" dar, der Herausforderungen einen Sinn gibt und aufgrund von Interessen individuell begründete Handlungsperspektiven entwickelt, die er umzusetzen versucht. Und gerade dadurch könnte Lernen aus „Verwendungszusammenhängen" gelöst werden, es würde Spaß machen und darüber hinaus Entfaltung, Entwicklung und Partizipation ermöglichen. (ebd., 25-34)

Abschließend sei zusammengefasst, dass sich dem Begriff der nicht-traditionell Studierenden bzw. non-traditionell students all jene subsumieren lassen, die nicht unmittelbar nach dem schulischem Erlangen einer AHS- bzw. BHS-Matura ein Vollzeitstudium absolvieren bzw. diese oder eine andere Hochschulberechtigung erst zu einem späteren Zeitpunkt erworben haben. Dies kann auf unterschiedliche Gründe, wie z. B. soziodemographische Einflussfaktoren oder auch Zäsuren in der individuellen Lebensgeschichte, zurückgeführt werden. Da in dieser Arbeit berufserfahrene und zugleich erwerbstätige Studierende im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen, die ihr gegenwärtiges Studium mit einem ‚klassischen' oder ‚alternativen' Hochschulzugang, in jedem Fall aber nicht unmittelbar nach dem Schulabschluss begonnen haben, erschien die Auseinandersetzung mit dem Begriff der non-traditional students als unumgänglich, da diese, wie angeführte Eingrenzungsversuche zeigen sollten, eine überaus heterogene Gruppe im Hochschulbereich darstellen. Darüber hinaus scheint es, fasst man alle verschiedenen Typen zusammen, dass die ‚nicht-traditionelle' allmählich zur ‚Normalform des Studierens' wird, womit zukünftig ein Begriffswechsel bzw. seine weitere Ausdifferenzierung nicht ausgeschlossen werden kann.

Ursprünglich jedoch war die Entwicklung des Begriffs ‚non-traditional students' eng an die Öffnung der Universitäten und der damit verbundenen alternativen Zugangsmöglich-

keiten gebunden. Damals wurde laut, heute aufgrund von Forschungsergebnissen (vgl. Kap. 5) etwas leiser, eine ‚Defizithypothese' (z.B. Teichler/Wolter 2004, 68f) proklamiert, wonach viele non-traditional students über mangelnde Vorkenntnisse und eingeschränkte Studierfähigkeit verfügen würden. Dem halten Barbara Dorn und Susanne Müller (2008) entgegen, dass berufserfahrene Studierende nicht nur einen „Wissens- und Erfahrungsvorsprung gegenüber den Abiturienten" hätten, sondern auch, dass „gerade beruflich Qualifizierte…häufig eine besonders hohe Motivation und eine besondere Leistungsfähigkeit mit(bringen)." Zudem hätten sie „den nötigen Ehrgeiz und oft den unbedingten Willen, ihr Studium mit gutem Erfolg und zügig zu bewältigen" (ebd., 54) was auch, als bildungsökonomischer Nebeneffekt, die Abbrecherquoten senken könnte. Aber auch dem unterschwelligen Vorwurf, ‚Spätberufene bzw. Quereisteiger' würden ein Studium zumeist zum Zweck der beruflichen Verwertbarkeit durchführen, ließe sich entgegenhalten, dass dies wohl auf die meisten Studierenden zutreffen dürfte und dass es „auch bei explizit beruflicher Weiterbildung – letztendlich um einen Beitrag zur Subjektbildung des einzelnen Menschen im Rahmen der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse mit Option auf deren mögliche Gestaltbarkeit geht" (Gruber 2009, 12). In eine ähnliche Richtung argumentiert Cornelia Klink (2000, 29), nach der es primär darum gehen sollte, „ob und in welcher Form es (gem.: das Individuum) Institutionen zu Bildungszwecken in Anspruch nehmen will". Denn „zum selbstbestimmten Lernen" gehöre nach Klink in Anlehnung an Clausen (1986) „eine Art der Selbststeuerung", die sich in der „kompetente(n) Auswahl aus den möglichen Angeboten eines stets anschwellenden Bildungsmarktes" zeige und „sich an den realistischen Möglichkeiten und den individuellen Bedürfnissen orientiert". Dabei würden sehr wohl in Abhängigkeit vom jeweiligen Lebensvollzug Anpassungsleistungen - auch durch Bildung - erbracht, jedoch wäre lebenslanges Lernen nicht ausschließlich eine „angepaßte Reaktion…auf die Anforderungen einer veränderten Arbeitswelt", sondern auch eine individuelle Antwort „auf die Herausforderung, die Integrität der eigenen Biographie zu gestalten, die einmal einen stärkeren Außen- und einmal einen stärkeren Innenaspekt beinhaltet". (ebd.)

Die Befriedigung individueller Bedürfnisse, das Streben nach Selbststeuerung, das Erleben von Kompetenz und Integrität in der Gestaltung des eigenen Lebens, individuelle Dispositionen wie Interesse, Neugierde, Ehrgeiz, Leistungsfähigkeit und Willensstärke, aber auch fremdgesetzte Anforderungen und damit verbundene Erwartungen – sie alle können ‚hohe Motivation' bedingen. Es kann jedoch von einem Bündel an Gründen, von Ursachen, Aus-

lösern, Antrieben und Anreizen ausgegangen werden, die den einzelnen dazu bewegen, ein Studium durchzuführen. Diese Vielfalt an Motiven, die zum verzögerten Übertritt an eine Hochschule geführt haben mögen, lassen sich möglicherweise in der Biographie des einzelnen ebenso verorten, wie in den Anforderungen deren momentaner Lebenssituation, was mit Hilfe qualitativer Interviews erforscht werden sollte und im empirischen Teil der Arbeit ausgeführt und dargestellt wird. Da aber äußere Umstände, also auch gesellschaftliche und ökonomische ‚Problemlagen', den einzelnen in irgendeiner Art und Weise ‚berühren' und damit Einfluss auf dessen individuelle Motivation nehmen, erschien es wichtig, detailliert gesellschafts- und hochschulpolitische Rahmenbedingungen aufzuzeigen, um damit auch das Spannungsfeld zu beschreiben, in dem sich weiterbildungswillige Erwachsene aufgrund gesellschaftlicher und ökonomischer Anforderungen im allgemeinen bewegen und welche Einstellungen, Hoffnungen, Erwartungen und bisher unerfüllte Wünsche im besonderen mit der Weiterbildung an einer Hochschule, im konkreten Fall am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien, verbunden sein können. Bevor diese jedoch dargestellt werden, soll noch in aller Kürze eine theoretische Erläuterung der Begriffe „Motiv und Motivation" erfolgen.

4. Was uns bewegt: Gründe - Motive - Motivation

> *„In alten Zeiten lernte man, um sich selbst zu vervollkommnen; heute tut man es, um auf andere Eindruck zu machen" (Konfuzius 551-479 v.Chr.; zit. n. Siebert 2009, 4)*

Was Konfuzius vor mehr als 2500 Jahre in Bezug auf die Intentionalität von Lernaktivitäten beklagte, scheint auch heute noch ungebrochen Gültigkeit zu beanspruchen. Ergänzen ließe sich dieses Zitat jedoch um eine Vielzahl weiterer Begründungen. Denn im Kontext gegenwärtiger Lebensbedingungen kann davon ausgegangen werden, dass Menschen nicht nur lernen, *um* ihren Wissensdurst und die eigene Neugierde *zu* stillen, *um* persönliche Interessen *zu verfolgen*, *um* sich selbst weiterzu*e*ntwickeln und ihren Horizont *zu* erweitern oder *um* ‚Gleichgesinnte' *zu* treffen und sich mit ihnen aus*zu*tauschen, sondern auch *um* Ansehen, Macht und Einfluss *zu* gewinnen, *um* im Beruf erfolgreich *zu* sein oder *zu* bleiben, *um* im Kampf um begrenzte und/oder gut bezahlte Arbeitsplätze mithalten *zu* können, also auch *um* besser *zu* sein als ‚die anderen'. Denn nur wer mit Veränderungen und ständig neuen Anforderungen schrittzuhalten vermöge, wer bereit sei, sich diesen immer wieder aufs Neue zu stellen, könne, wie in vorangegangenem Kapitel deutlich gemacht werden

sollte, die Gefahr ‚unter die Räder zu kommen' bannen. Dennoch stellt selbst solch ‚gesellschaftlich induziertes Lernen' eine Medaille mit zwei Seiten dar. Zwar lässt der globale ökonomische Wandel auf der einen Seite Lernen als eine unausweichliche Notwendigkeit erscheinen, will man in unserer schnelllebigen Zeit seine Position innerhalb einer Gesellschaft dauerhaft behaupten bzw. an dieser aktiv partizipieren. Auf der anderen Seite eröffnet(e) aber gerade dieser Wandel verbunden mit der Betonung und dem hohen gesellschaftlichen Stellenwert von lebenslangen Lernen bisher benachteiligten sozialen Gruppen den allmählichen Zugang selbst zu ‚hochwertigsten' Bildungsangeboten. Denn die Aufforderung an den einzelnen, ein Leben lang lernbereit zu sein, ging auch mit der schrittweisen Öffnung lange Zeit nur wenigen zugänglicher, ‚elitärer' Bildungsinstitutionen, wie z.B. Universitäten, einher. Und wenngleich die hochschulisch-strukturellen Rahmenbedingungen für ‚bildungsbiographische Quereinsteiger' oder aufgrund der individuellen Lebenslage für ‚spätberufen Studierwillige' nach wie vor nicht ‚optimal' erscheinen, besteht zumindest formal für sie die Möglichkeit, Angebote der Universität in Anspruch zu nehmen und in ihrem ganz persönlichen Sinn zu nutzen. Sinn, Nutzen und Inanspruchnahme von Bildungsangeboten können jedoch in Abhängigkeit von individuellen Lebenslagen und -zielen sehr unterschiedlich begründet werden. Denn die Frage nach dem „warum und wozu" von Weiterbildung an Universitäten wird wohl jede Person im Kontext ihres Lebensvollzugs mit recht unterschiedlichen *„um-zu*-Angaben" zu erklären versuchen. Ob sich diese Aussagen jedoch allein auf eine berufliche Notwendigkeit bzw. Verwertbarkeit des Studiums reduzieren lassen bzw. welche individuellen Gründe darüber hinaus in den Interviews noch zur Sprache gekommen sein mögen, wird in Kapitel 7 beschrieben. Denn schon zu Beginn der Untersuchung wurde von Bündeln individueller Gründe ausgegangen, die den einzelnen beweg(t)en, verspätet und aufgrund der Mehrfachbelastung von Studium, Beruf und Familie unter zumeist schwierigen Bedingungen ein (Pädagogik-)Studium aufzunehmen und durchzuführen.

Da es Ziel dieser Arbeit ist, Einblick in die unterschiedlichen Motivationslagen, die zum verzögerten Ergreifen eines Studiums geführt haben, zu erlangen und diese zu beschreiben, erscheint zum einen eine kurze Erörterung der Grundbegriffe „Motiv" und „Motivation" nötig, und zum anderen soll knapp auf die häufig gebrauchte Differenzierung zwischen intrinsischer und extrinsischer unter Berücksichtigung des Begriffs ‚Interesses' eingegangen werden. Denn Studien, wie in Kapitel 5 noch ausgeführt wird, belegen, dass intrinsische Motivation (und Interesse) einerseits effektives Lernen, Leistung und Erfolg fördere,

und andererseits mit persönlicher Zufriedenheit, Wohlbefinden und dem Erleben von Selbstbestimmung einhergehe, wobei jedoch die Grenze zwischen intrinsisch und extrinsisch motivierten Handeln (auch aufgrund unterschiedlicher Begriffsfassungen) schwer zu ziehen ist. Dennoch sollte bei der Auswertung der Interviews durch Aufschlüsselung externer und interner Einflussfaktoren versucht werden, auch Aussagen über das Erleben von Selbst- und Fremdbestimmung im Kontext von Bildungswegentscheidungen und Studienentschluss vornehmen zu können. Denn, wie in Kapitel 3 dargestellt, scheinen gerade weiterbildungswillige Erwachsene danach zu trachten, den Weg zwischen Emanzipation und Anpassung bezogen auf gesellschaftliche und ökonomische Anforderungen individuell durch Bildungsmaßnahmen zu gestalten. Daher waren motivationstheoretische Vorüberlegungen sowohl für Ausarbeitung des Leitfadens als auch in Hinblick auf die Auswertung der Gespräche nötig, sollten diese doch Aufschluss darüber geben, ob die befragte Gruppe berufserfahrener Studierender sich zum Lernen im universitären Rahmen eher intrinsisch motiviert - aus Neigung, Neugier und Interesse bzw. um der persönlichen Bildung, Entfaltung und Horizonterweiterung wegen - entschlossen haben, oder ob sich ihr Entschluss als eher extrinsische motiviert beschreiben lässt, da er vornehmlich auf berufliche Verwertbarkeit des Studiums oder Befriedung von Fremderwartungen auf Seiten des privaten, beruflichen oder gesellschaftlichen Umfeld zielt.

4.1 Motive: Bedürfnis, Neigung, Disposition…Eigenarten?

Wird man im Alltag ganz allgemein danach gefragt, „warum bzw. wozu“ man etwas (nicht) tut bzw. (nicht) getan hat, gibt man zumeist unterschiedliche Gründe für bzw. Ursachen, Auslöser oder Anreize seines Handelns an, die sich alle dem Begriff der Motivation zuordnen lassen. Oft auch lassen sich diese ‚persönlichen Gründe‘ nicht exakt benennen, sondern wir verspüren bloß das Bedürfnis, dies oder jenes zu tun, bzw. folgen weitgehend unbewusst einem inneren Verlangen, um ein bestimmtes Ziel, einen erstrebenswerten Zustand zu erreichen. Ob, warum bzw. mit welcher Intensität wir zu handeln bereit sind, wird und wurde in Motivationstheorien je nach wissenschaftlicher Denktradition und interessierender ‚Motivationskomponente‘ z. T. sehr unterschiedlich ausgelegt und begründet.[50] Jüngeren wie älteren Konzepten ist jedoch gemein, dass motiviertes Handelns immer eines ‚motivspezifischen Situationsanreizes‘ bedarf, auf den die Person in Abhängigkeit ihrer

[50] Einen Überblick über Motivationstheorien bieten z.B. Heckhausen (1989), Vollmeyer/Brunstein (2005) oder Rheinberg (2008). Bei Detlef Uhrhahne (2008, 150-166) findet sich zudem ein kompakter Überblick über die Charakteristika verschiedener Lernmotivationstheorien.

individuellen Handlungsbereitschaft reagiert, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. So wird laut Brockhaus Psychologie (2001, 381) Motivation nicht nur als „Ergebnis der Wechselwirkung von personenspezifischen und situationsspezifischen Merkmalen" betrachtet, sondern darüber hinaus angenommen, dass „menschliche Motivation generell durch ein Gemisch von Motiven gekennzeichnet" ist, womit auf eben erwähntes Konglomerat von individuellen Vorlieben verwiesen wird. Vorwegzunehmen ist an dieser Stelle, dass es laut Heinz Heckhausen (1989, 79) bis heute jedoch kein letztgültiges Klassifikationsschema für Motive gibt, das „auf seine Universalität geprüft" wäre[51], womit alle bisherigen Motivklassifikationen durch „spekulative Vorläufigkeit" gekennzeichnet seien.

Auch Hans Schiefele (1981, 261) verweist auf den „verwirrenden Sprachgebrauch … innerhalb der wissenschaftlichen Motivations-Forschung" und regt an, sowohl „Motive" als relativ dauernde psychische Dispositionen bzw. Handlungsdeterminanten, als auch „Motivation" als die Aktualisierung solcher Motive als „Sammelbegriff" zu betrachten. Denn dann ließen sich der „Motivkategorie" „Trieb, Triebfeder, Strebung, Bedürfnis, Valenz, Wert, Überzeugung, Bereitschaft, Tendenz und alle Einzelmotive, über die die Umgangssprache verfügt wie Abscheu, Eifersucht, Neid, Scham etc." zuordnen, während sich unter Motivation jene Begriffe subsumieren ließen, „die eher den Prozesscharakter bezeichnen", wie z.B. „Begehren, Drängen, Streben, Wollen, Wünschen, Getriebensein".

Eine an der Alltagssprache orientierte und doch differenzierte Definition versucht das Große Universal Volkslexikon (1984, 555) zu geben, das ***Motiv*** als „Beweggrund eines Verhaltens, der als auslösende, richtungsgebende und antreibende Zielvorstellung bewußt oder subbewußt wirken kann und affektiv, gefühls- oder triebhaft wie auch intellektuell bestimmt sein kann", umschreibt. Eine ähnliche Beschreibung findet sich im Brockhaus Psychologie (2001, 381), wo „Motiv" als „ein theoretisches Konstrukt hinsichtlich Beweggrund, Antrieb, Ursache, Zweck, Leitgedanke oder Bestimmungsgrund des menschlichen Verhaltens, v.a. bezogen auf Ablauf, Ziel und Intensität des Handels" definiert ist, wobei bezogen auf das „hierbei zu befriedigende Bedürfnis…zwischen einem primären (ungelernten und biologischen) sowie einem sekundären (gelernten oder kognitiven) Motiv unterschieden" wird. Auffällig an dieser Definition ist der synonyme Gebrauch von Motiv und Bedürfnis, auf den auch Thomas A. Langens et al. (2005, 73) hinweisen. Demnach würde in der alltagspsychologischen Sprache unter „Bedürfnissen" das erfasst, was in der

[51] Daher wären für Heckhausen „auch kultur- und zeitgebundene Motive im Sinne erstebenswerter Handlungsziele, für die es in einem anderen Kulturzeitraum keine homologe Äquivalenzklasse gibt (denkbar)." (ebd.)

Motivationspsychologie als „Motive“ bezeichnet würde, nämlich „die *Bereitschaft, auf bestimmte Klassen von Zielzuständen mit typischen Reaktionsmustern zu reagieren*“ (ebd.).

Heckhausen (1974, 16) bezeichnet „ein Motiv als leichte Zwanghaftigkeit…, die die eigenen Wahrnehmungen und Vorstellungen, das eigene Denken und Handeln leitet, um bestimmte wertgeladene Zielzustände zu erreichen“, womit aber noch nicht geklärt ist, woher diese ‚Zwanghaftigkeit‘ bzw. ‚Bereitschaft‘ zu Reaktion und Handlung herrühren. Später beschreibt Heckhausen (1989, 2) Motive als den einzelnen charakterisierende, „personengebundene Eigenarten“ bzw. als „überdauernde und relativ konstante Wertungsdispositionen“ (ebd., 9), die Handeln energetisieren und auf ein bestimmtes Ziel lenken. Da sich aber einem bestimmten Motiv in der Realität immer eine Vielzahl individueller Ziele zuordnen ließe, stelle ein Motiv vielmehr eine auf hohem Abstraktionsniveau definierte „Inhaltsklasse von Handlungszielen“ dar. Auch verweist der Autor darauf, dass Motive heute auf „Wertungsdispositionen…‚höherer‘ Art“ eingegrenzt würden, die sich im Laufe der Ontogenese in Abhängigkeit von Sozialisationserfahrungen entwickeln würden, somit also weder angeboren noch für „die Aufrechterhaltung der Funktionen des Organismus entscheidend“ (ebd.) sind. Damit trennt Heckhausen Motive strikt von angeborenen (physiologischen) Bedürfnissen (wie z.B. Hunger, Durst, Schlaf, Entleerung), die anschwellend bzw. abschwellend („zyklisch“) organismische Vorgänge regulieren und damit das Überleben sichern. (vgl. ebd., 10) Damit entsprechen Motive nach Heckhausen also in etwa den oben erwähnten sekundären, gelernten bzw. kognitiven Motiven, während in frühen Arbeiten zur Motivationspsychologie vorwiegend primäre, ungelernte bzw. biologische Motive, sog. grundlegende Bedürfnisse, im Zentrum von Forschungsinteresse und Theoriebildung standen.

Als einer der ersten, der versuchte, menschliches Verhalten auf Motivdispositionen zurückzuführen, gilt William McDougall (1871-1938). Dabei griff dieser auf einen ***Instinktbegriff*** zurück, den drei Komponenten auszeichneten: bestimmte organismische Zustände regen in bestimmten Situationen die Disposition zu „selektiver Wahrnehmung“ (kognitive Komponente) an, wobei ein entsprechender „emotionaler Impuls“ (die einzig angeborene, nämlich emotionale Komponente) „teleologische“, also zielgerichtete Verhaltensweisen aktiviert (motorische Komponente) (vgl. Heckhausen 1989, 64). Unterschied McDougall 1908 noch zwischen 12 *Instinkten*, jeder gekennzeichnet durch eine entsprechende Emotion, beschrieb er später 18 „instinktartige Motivdispositionen“, sog. ***Neigungen*** (propensi-

ties), die, durch bestimmte Situationen angeregt, zielgerichtete Tendenzen, Bestreben, Impulse bzw. Triebe wachrufen.[52] (vgl. Heckhausen 1989, 64ff; s.a. Rheinberg 2008, 22-30)

Ähnlich wie dem Instinktkonzept lag auch triebtheoretischen Ansätzen die Annahme angeborener, biologischer Determinanten, hier in Form von ***Trieben*** (instincts, später drives bzw. needs) anstellte der vom McDougall ins Zentrum gerückten Emotionen, als Erklärung für menschliches Verhalten zugrunde. Während jedoch Clark L. Hull (1884-1952) in seinem behavioristischen Triebkonzept zwischen einer Vielzahl biologischer Bedürfnisse und einem einzigen unspezifischen Trieb unterschied (vgl. Rheinberg 2008, 36-41), stellten andere den ***Bedürfnisbegriff*** (need) ins Zentrum ihrer Konzeptionen, besonders wenn es darum ging, menschliches Verhalten durch das Zusammenwirken von Person-Umwelt-Bezügen zu erklären. Um z.B. das menschliche Bestreben, begonnene Aufgaben auch vollenden zu wollen, erklären zu können, unterschied Kurt T. Lewin (1890-1947) zwischen dauerhaften „*echten Bedürfnissen*" und sog. „*Quasi-Bedürfnissen"*(ebd., 43), die erst mit der Übernahme einer Aufgabe entstehen und entweder Ausdruck von Vorsätzen bzw. Willensprozessen sind, oder sich aus den wirkmächtigeren echten Bedürfnissen herleiten, in jedem Fall aber von spannungsrelevanten Umweltfaktoren abhängig sind. Nach Rheinberg (2008, 53) prägt Lewins Ansatz, „Verhalten stets von Faktoren der Person *und* der Situation abhängig zu sehen", die heutige Motivationspsychologie, wobei Henry A. Murray (1893-1899) noch einen Schritt weiter ging.

Murray ging davon aus, dass die Person als „aktiver Organismus" „nicht nur auf den Druck von Situationen reagiert, sondern Situationen auch aktiv aufsucht, gestaltet" (Heckhausen 1998, 66). Dies bedeutet jedoch, dass bestimmte Situationen auf bestimmte Personen Anreiz ausüben, dass von ihnen also eine (anzustrebende) Verlockung oder (zu meidende) Bedrohung ausgeht, die, als solche wahrgenommen, bestimmte Handlungsmuster aktivieren. Person und Situation bilden dabei „eine Interaktionseinheit im Sinn gegenseitiger Einwirkung" (ebd., 67), wobei auf Personenseite von einem bestimmten universalen Bedürfnis (need) und auf Seite der Situation von einem bedürfnisspezifischen Druck (press) ausgegangen wurde. Dabei aktiviert der ‚Druck' das ‚Bedürfnis' bzw. das ‚Bedürfnis' sucht einen ihm entsprechenden Druck, was jedoch nur möglich ist, wenn press und need thematisch verschränkt sind, d. h. wenn beide innerhalb eines inhaltlich abgegrenzten

[52] Mc. Dougall (1932, 118) hält fest : „A *propensity* is a disposition, a functional unit of the mind's total organization, and it is one which, when it is excited, generates an active *tendency*, a *striving*, an *impulse*, or a *drive* towards some goal: such a tendency working consciously forwards a foreseen goal is a *desire*" (hg. i. O.; zit. n. Heckhausen 1989, 65) Beschrieb McDougal 1908 z.B. den Instinkt ‚flight' durch die entsprechende Emotion ‚fear', sprach er anstelle dessen 1932 von der Neigung ‚fear propensity' deren funktionale Handlungsaktivität darin lag „To flee, to cover in response to violent impressions that inflict or threaten pain or injury (vgl. ebd.)

Themas, das durch das Ziel bestimmt ist, in Wechselwirkung treten. Zudem unterschied Murray zwischen erwähnten, angeborenen, *primären* (viszerogenen bzw. biophysiologischen) *Bedürfnissen,* die auf organismischen Vorgängen beruhen und zur lebensnotwendigen biologischen Grundausstattung eines jeden Menschen zählen. Diese stellt er *sekundären* (psychogenen) *Bedürfnissen* gegenüber, die individuell zwar unterschiedlich stark ausgeprägt sein können, aber bei vielen Personen (innerhalb eines Kulturkreises) in ähnlicher Weise auftretenden. Denn diese ‚höheren' Bedürfnisse werden im Laufe der individuellen Entwicklung erworben, d.h. im Zuge der Sozialisation erlernten oder anerzogenen, und beeinflussen nachhaltig, nicht nur ob und wie eine Situation wahrgenommen wird, sondern auch ob, wie und mit welcher Intensität ein Ziel verfolgt wird. Dahingehend differenziert Murray auch zwischen *positiv, aufsuchenden* und *negativ, meidenden Bedürfnissen,* die teils im Verhalten deutlich erkennbar sind (*manifeste Bedürfnisse*), teils im Spiel oder Phantasieverhalten subtil ausagiert werden (*latente Bedürfnisse)*. (vgl. Heckhausen 1989, 62-68; Rheinberg 2008, 30-58) Damit behielt Murrays Konzept einerseits durch den Person-Umwelt-Bezug Aktualität, andererseits durch einen Bedürfnisbegriff, der mit dem ‚modernen' Motivbegriff kompatibel erscheint[53], und drittens durch die Annahme, dass sich komplexes menschliches Handeln nur in geringem Ausmaß durch angeborene Motive erklären lässt, da diese zumeist mit sekundären verschmelzen oder von ihnen überlagert werden. Damit beeinflusst gerade die biographische (Lern-)Erfahrung, die Niederschlag in sekundären Bedürfnissen findet, die Art und Weise, wie Situationen individuell wahrgenommen und Ziele sowie die damit verbundenen Erwartungen und resultierenden Folgen bewertet werden – ein Ansatz, der auch im Zentrum ‚moderner' Motivationspsychologie steht.

So verweist Falko Rheinberg (2008) darauf, dass der Organismus durch fortwährende Erfahrung lerne, mit Hilfe gezielter Aktivitäten bestimmte Triebreize zu reduzieren und seine Bedürfnisse zu befriedigen. Bei komplexeren Handlungsweisen jedoch ließe sich „die aktivierende Zielausrichtung von Verhalten besser aus der Perspektive anziehender Zukunftsereignisse erklären" (ebd., 19). Denn „die Ausprägung der Motive scheint stark von frühen Erfahrungen abzuhängen, die eine Person in der jeweiligen Klasse von Handlungssituationen gemacht hat" (ebd., 63). Dadurch lässt sich auch erklären, weshalb aus der Fülle der allen Menschen inhärenten Motive in konkreten Situationen bestimmte Motive bei

[53] Denn nach Murray (1938) ist „need…a construct (a convenient fiction or hypothetical concept) which stands for a force […] which organizes perception, apperception, intellection, connotation and action in such a way as to transform in a certain direction an existing, unsatisfying situation" (zit. n. Heckhausen 1989, 67).

der einen Person stärker angeregt werden als bei anderen. Für Rheinberg stellt das Motiv selbst „so etwas wie eine spezifisch eingefärbte Brille“ (ebd.) dar, durch die der ‚Brillenträger‘ bestimmte Aspekte einer Situation individuell wahrnimmt und darauf nicht nur kognitiv sondern auch affektiv bzw. emotional reagiert. Rheinberg beschreibt Motive daher als personenspezifische, zeitüberdauernde und damit relativ stabile (Bewertungs-) Vorlieben einer Person, die bestimmte Klassen von Zielzustände anziehend und erstrebenswert erscheinen lassen und damit die Handlungsbereitschaft in bestimmten Situationen aktualisieren. Da aber Motive nicht unmittelbar beobachtbar sind, handle es sich – wie schon bei Murray - um „hypothetische Konstrukte“ (ebd., 20). Da jedoch immer unterschiedliche Aktivitäten auf einen Zielzustand gerichtet sein können, werden einzelne ‚Vorlieben‘ (z.B. Machtmotiv) zumeist nach zieldefinierten Inhaltsklassen bzw. Handlungsthematiken (z.B. Macht) kategorisiert.

Abschließend sei noch kurz auf die, von McClelland/Koestner/Weinberg (1989) angeregte Unterscheidung zwischen ***impliziten bzw. expliziten Motiven*** verwiesen, da gerade der Entschluss zu studieren möglicherweise bei einigen weniger durch die Lust am Studieren, als vom thematischen Oberziel, z.B. eine vom akademischen Titel abhängige Position, beeinflusst worden sein mag, zu dessen Erreichung auch Aktivitäten nötig waren, die als unangenehm empfunden werden. Diese ‚mühsame‘, durch Willensprozesse (z.B. Rheinberg 2008, 176-191) gesteuerte Annährung über Zwischenziele an ein übergeordnetes Endziel lässt sich aber nur eingeschränkt durch die Anregung basaler (impliziter) Motive erklären, sondern scheint u.a. auch von (übergeordneten) Lebenszielen beeinflusst. Für Rheinberg (2008, 193) ergibt sich „die Notwendigkeit willensgestützen Handelns…sozusagen von ‚außen‘“, wobei dieses eben nicht nur von den bisher erörterten „klassischen Motiven (sog. implcit-motives)“ abhänge, sondern auch vom „Bild, das die Person von sich und ihren Vorlieben, Wünschen, Werten und überdauernden Zielen hat“ (ebd., 193f) gesteuert würde. Hugo M. Kehr (2005, 133) macht den Unterschied beider Motivationssystem anhand der Beispiele „Das würde ich gerne machen“ vs. „Das halte ich für wichtig, das will ich machen“ deutlich. Demnach würde ein implizites Motive „durch bestimmte ‚motivthematische‘ Reize unwillkürlich aktiviert“ und sorge „für affektive Präferenzen und spontane Verhaltensimpulse“. Demgegenüber stellen explizite Motive „selbsteingeschätzte Gründe einer Person für ihre Handlung“ dar, wobei deren Aktivierung

zu „kognitiven Präferenzen und entsprechenden expliziten Handlungstendenzen“ führt[54]. Darüber hinaus verweist Kehr am Beispiel „Das kann ich gut“ auf „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (subjektive Fähigkeiten) die „neben Fähigkeiten auch Fertigkeiten und aufgabenbezogenes Wissen“ miteinschließen. (s.a. Engeser/Vollmeyer, 2005, 68) Wesentlich erscheint jedoch, dass sich gerade in solchen motivationalen Selbstbildern als „individuell gebildeten Kognitionsstrukturen“ (Rheinberg 2008, 199f) neben subjektiven Wahrnehmungen auch „Sozialisationserfahrungen…, insbesondere Einschätzungen, Bewertungen und Wünsche wichtiger anderer Personen sowie kulturelle Normen“ niederschlagen. Dies führt unter anderem dazu, dass Handlungen, bei denen motivationale Selbstbilder und basale Motive stark divergieren, die ‚affektive Unterstützung‘ fehlt und ‚mangelnder Spaß an der Sache‘ durch Willensleistung kompensiert werden muss. Dies ließe sich nach Rheinberg daran erkennen, dass am Ende einer langwierigen und mühsamen Tätigkeitsphase, die „event. auch durch äußere Erwartungen oder Notwendigkeiten…aufgedrängt war“, sich bei Zielerreichung bloß „(mäßige) Zufriedenheit“, „Erleichterung“, „Genugtuung“ einstellen würden, aber nicht heftige Emotionen wie Begeisterung oder „Außer sich vor Freude“-Sein (ebd., 201), eine Perspektive, die auch in den, im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Interviews Beachtung finden sollte.

Nachdem nun der Facettenreichtum des Begriffs ‚Motiv‘ überblicksartig dargelegt wurde, kann dieser in Bezug zu Situationen, Themen, Gegenständen und Zielzuständen gesetzt werden, um letztendlich in der eigentlichen ‚Motivation‘ seine Kraft zu entfalten.

4.2 Motivation: Kraft und Ausdruck intentionalen Handelns

Wie im vorherigen Abschnitt bereits kurz ausgeführt, beruht Motivation immer auf der Wechselwirkung von personenspezifischen und situationsspezifischen Merkmalen, wobei eben auf Seite der Person von einer Form der ‚leichten Zwanghaftigkeit‘, persönlicher ‚Bereitschaft‘ bzw. ‚Neigung‘ oder von bestimmten ‚Bedürfnissen‘ ausgegangen wird, die jedoch immer individuelle ‚Eigenarten‘ bzw. ‚überdauernde und relativ konstante Wertungsdispositionen‘ darstellen. (Heckhausen 1989, 2-9)

So definiert der Brockhaus Psychologie (2001, 381) ***Motivation*** ganz allgemein als „die Gesamtheit der in einer Handlung wirksamen Motive, die ein Verhalten aktivieren, richten

[54] Dieser Unterschied zwischen expliziten und impliziten Motiven begründet auch den Einsatz unterschiedlicher Forschungsinstrumente: Denn zur Erfassung impliziter Motive scheinen Fragebögen wenig geeignet, da es sich um Prozesse handle, die den Akteuren weitgehend unbewusst sind, während die, dem Bewusstsein zugänglichen, expliziten Motive auch mittels Fragebogen messbar sind. (vgl. ebd.)

und regulieren“ bzw. aus psychologischer Sicht „die Handlungsbereitschaft, ein Bedürfnis (…) zu befriedigen oder ein angestrebtes Ziel zu erreichen“. Mit dieser Definition wird deutlich, dass Motive zwar handlungswirksam bzw. verhaltensaktivierend sind, nicht aber, dass sie selbst davor durch Situationsanreize angeregt werden müssen. Denn erst „aus der Interaktion von Motiv und Anreiz (resultiert) die aktuelle Motivation, die dann wiederum das Verhalten beeinflusst“ (Vollmeyer 2005, 11). Da aber Motive i.S. von Wertungsdispositionen einerseits relativ stabile, personenspezifische „Vorlieben für bestimmte Klassen von Zuständen“ (Rheinberg 2008, 20) darstellen, und andererseits ihre Ausprägung (Stärke) auch von Lernerfahrungen abhängt, haben diese Einfluss darauf, welche Aspekte in bestimmten Situationen selektiv wahrgenommen bzw. wie diese bewertet werden, und bestimmen damit auch auf die Richtung und Intensität des Verhaltens.

Regina Vollmeyer (2005, 11) verweist auf die enge Verschränkung von Motiv und Anreiz, da es „von der Stärke des dazu passenden Motivs“ abhänge, „welcher Anreiz in einer Situation wahrgenommen wird“. So wird z.B. eine Lehr-Lern-Situation von Personen, bei denen das Leistungsmotiv[55] stark ausgeprägt ist, deswegen wahrgenommen und positiv bewertet, weil diese ihnen Möglichkeiten bietet, ihre Fähigkeiten oder Fertigkeiten zu verbessern oder zu erweitern, während dieselbe Situationen anschlussmotivierten[56] Studenten deswegen reizvoll erscheint, weil sie danach streben, kollegiale Beziehungen oder Freundschaften aufzubauen. Machtmotivierte[57] schlussendlich sehen in dieser Situation möglicherweise Chancen, durch Gängelung oder aber Unterstützung von Kommilitonen sich diesen gegenüber groß und mächtig zu fühlen. Dieses Beispiel verdeutlicht, warum verschiedene Personen in gleicher Situation infolge ihrer individuellen Wahrnehmung durchaus verschieden handeln, während sich ein und dieselbe Person aufgrund ihrer Dispositionen in unterschiedlichen Situationen durchaus ähnlich verhält, weswegen auch nicht von *der* Motivation gesprochen werden kann. Vielmehr lassen sich bestimmte Motive, wie z.B. Leistungs-, Macht- oder Anschlussmotiv als die am häufigsten untersuchten, allen Menschen zuschreiben, nur unterscheiden sie sich einerseits in ihrer individuellen Ausprägung und sind andererseits vom Stimulus der gegenwärtigen Situation abhängig. Darüber hinaus neigen manche Personen aufgrund ihrer Erfahrung dazu, selbst schwierige Ziele in Vertrauen auf ihre Fähigkeiten erfolgszuversichtlich zu verfolgen, während andere diese aus

[55] „Unter Leistungsmotiv versteht man, wenn Personen das Ziel haben, sich mit einem Gütemaßstab auseinander zu setzten (Vollmeyer 2005, 11; s.a. Rheinberg 2008, 59-69)

[56] „Unter Anschlussmotiv versteht man, wenn Personen das Ziel haben, wechselseitig positive Beziehungen herzustellen“ (ebd.).

[57] „Unter Machtmotiv versteht man, wenn Personen das Ziel haben, das Erleben und Verhalten anderer Personen zu beeinflussen“ (ebd.; s.a. Rheinberg 2008, 100-127)

Furcht vor Misserfolg zu meiden versuchen. Auch werden in Alltagssituationen zumeist mehrere Anreize zugleich wirksam, weswegen sich menschliches Verhalten nicht auf Anregung eines einzelnen Motivs zurückführen lässt, sondern bei der Erklärung von Motivation alle an einer Handlung wirksamen Motive, die Verhalten aktivieren, richten und regulieren, ebenso berücksichtigt werden müssen wie kognitive und affektiv-emotionale Prozesse.

Demgemäß spricht Rheinberg (2008, 14f) auch von „bestimmten Motivationsphänomen in bestimmten Kontexten" und verweist damit auf situationsspezifische „Zustände des Angezogenseins, ja des Gefesseltseins, des Verlangens, Wollens und Drängens, der Spannung, Aktivation und Ruhelosigkeit" ebenso wie des „Streben(s),…, Bemühen(s), Wünschen(s), Hoffen(s)". Zwar würden sich diese Phänomene strukturell und qualitativ voneinander unterscheiden, dennoch ließen sie sich alle, ähnlich wie bei Schiefele (1981), der „Sammelkategorie" Motivation zuordnen, da ihnen „die Komponente einer *aktivierenden Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand*" gemein sei. Somit stellt Motivation für Rheinberg auch keine homogene Einheit dar, sondern „vielmehr eine Abstraktionsleistung, mit der von vielen verschiedenen Prozessen des Lebensvollzuges jeweils diejenigen Komponenten oder Teilaspekte herausgegriffen und behandelt werden, die mit der ausdauernden Zielausrichtung unseres Verhaltens zu tun haben" (ebd., 15). Demnach kann zum einen nur dann von motiviertem Verhalten gesprochen werden, wenn damit aktiv, über einen bestimmten, längeren Zeitraum hinweg ein bestimmtes Ziel verfolgt wird, womit Aktivitäten ohne konkretes Ziel (z.B. Tagträumen) bzw. beiläufige Routinetätigkeiten ohne spezifische Aktivierung (z.B. Zähne putzen) als nichtmotiviertes Verhalten zu bezeichnen wären. Zum anderen lassen sich bei der Verfolgung eines als positiv bewerteten Ziels bzw. Zielzustands unterschiedliche Komponenten, wie z.B. Einschätzungen, Erwartungen, Werte, Selbstbilder, Affekte/Emotionen, Volitionen sowie neurohormonelle Prozesse beschreiben. So stellt nach Rheinberg Motivation auch *keine* im Alltag objektiv wahrnehmbare, „fest umrissene und naturalistisch gegebene Erlebens- und Verhaltenseinheit" (ebd., 16) dar, sondern vielmehr ein heterogenes, aus unterschiedlichen Komponenten bestehendes Konstrukt. Daher werden durch Abstraktionsleistungen Kategorien, sog. ‚hypothetische Konstrukte', also gedankliche Hilfsgrößen geschaffen, durch die die Zielgerichtetheit menschlichen Verhaltens erklärt werden soll. (vgl. ebd., 66f)

Heinz Heckhausen (1989) geht von einem eher rationalistischen Motivationsmodell aus und sieht „die Gründe des Handelns…weniger im Handelnden als in der Situation… lie-

gen“. Dennoch verweist auch er auf das Zusammenwirken von persönlichen Wertungsdispositionen und situativen Anreizen, wobei unter Anreiz all das zu verstehen sei, was die Situation „Positives oder Negatives einem Individuum verheißen oder andeuten“ mag. Dieser besäße nicht nur „Aufforderungscharakter“ (ebd., 2), sondern würde zudem zweckrationales Handeln aktivieren, da auch abgewogen (antizipiert) würde, wie groß die Wahrscheinlichkeit (Erwartung) sei, durch eigenes Handeln ein erstrebenswertes Ziel oder einen reizvollen Zustand (Wert) anzusteuern. Damit geht auch Heckhausen von Einflussfaktoren auf Seite der Person wie der Situation aus, deren „Interaktionsprodukt“, die Motivation, die „momentane Gerichtetheit auf ein Handlungsziel“ bzw. die jeweils dominierende „Motivationstendenz“ (ebd., 3) bezeichne, da im Alltagshandeln mehrere Motivationstendenzen gleichzeitig wirksam sind, von denen jedoch „die jeweils stärkste das Handeln bestimmt“ (ebd.11). Im Gegensatz zu Rheinberg hält Heckhausen fest, dass „der Motivationsbegriff wenig geeignet (ist), als ein hypothetisches Konstrukt verwendet zu werden“ (ebd., 11). Vielmehr regt der Autor an, darunter „die durch eine gegebene (u.U. aufgesuchte) Situation angeregten Prozesse der Antizipation von erwünschten oder befürchteten Anreizen der Folgen eigenen Handelns und der erwarteten Wahrscheinlichkeiten, geeignete Ergebnisse durch eigenes Handeln zu erzielen, und die erwarteten Instrumentalitäten der Handlungsergebnisse für die infragestehenden Folgen“ (ebd.) zu verstehen. Dies bedeutet stark vereinfacht, dass durch bestimmte Anreize eine Person nur dann zum Handeln angeregt wird, wenn ihr ein Ergebnis und vor allem dessen Folgen wichtig und durch eigenes Zutun auch erreichbar erscheinen. Damit beschreibt Heckhausen Motivation eher als einen, auf die eigentliche Handlung vorbereitenden, „kognitiven Elaborationsprozeß mit emotionalen Anteilen…, der mehr oder weniger stark auf einen gewissen Abschluss drängt“ und dessen Anreiz weniger in der Handlung als in den antizipierten Folgen liegt. Diese Überlegungen bestimmen auch das „Erweiterte Kognitive Motivationsmodell“ nach Heckhausen/ Rheinberg (1980), auf das in Abschnitt 4.2.1.1 noch eingegangen wird.

Wie deutlich geworden sein sollte, werden Handlungspräferenzen durch motivspezifische Situationen angeregt („Motivierung“, Rheinberg 2008, 70), was jedoch noch nicht erklärt, ob eine Person in diesem Moment aus eigenem Antrieb um der Sache selbst willen handelt, ob sich diese Person durch äußere Umstände veranlasst oder gedrängt fühlt, oder ob das angestrebte Handlungsergebnis nur ein ‚notwendiger Zwischenschritt‘ zu einem Ziel ist, das nicht unmittelbar mit dem momentanen Handeln in Verbindung steht. Zur Klärung dieses Sachverhalts wird häufig auf „den schillernden Begriff“ (Rheinberg 2008, 149) in-

trinsischer bzw. extrinsischer Motivation zurückgegriffen, wenngleich es laut Heckhausen (1989, 455) „bis heute keine Übereinstimmung darüber (gibt), was den Unterschied von intrinsischem und extrinsischem Verhalten ausmacht“.

4.2.1 Extrinsische Motivation: äußerer Druck und innere Zwänge

Im Gegensatz dazu verweisen Ulrich Schiefele und Olaf Köller (2001, 304) darauf, dass im Gegensatz zur Allgemeinen Psychologie in der Pädagogischen Psychologie häufig zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation unterschieden würde, da gerade im pädagogischen Bereich der Fokus zumeist auf Lernen bzw. kognitiver Aufgabenbewältigung läge. Demgemäß würde hier von „Lern- bzw. Aufgabenmotivation“ gesprochen, worunter man „den aktuellen oder wiederkehrenden Wunsch“ bzw. „die (konkrete) Absicht“ verstünde, „Wissen zu erwerben bzw. Aufgaben auszuführen“. Woher jedoch der Wunsch („Selektionsmotivation“) oder die Absicht („Realisationsmotivation“) herrührt, aus welchen Gründen und mit welchen Zielsetzungen eine Person lernt, wird in dieser Definition nicht erfasst. Daher würde, um Ordnung in die Vielzahl möglicher „Handlungsaspekte und Handlungskonsequenzen“ zu bringen, auf die Begriffe der extrinsischen bzw. intrinsischen Motivation zurückgegriffen. (vgl. ebd.)

Im umgangssprachlichen Gebrauch würde man wohl jemand als extrinsisch (von außen her) motiviert bezeichnen, der sich aufgrund äußerer Faktoren veranlasst, gedrängt oder genötigt fühlt, dies oder jenes zu tun oder ein vorgegebenes (fremdbestimmtes) Ziel zu erreichen. Demgegenüber würde man denjenigen als intrinsisch (von innen heraus) motiviert beschreiben, der sich aus Faszination und Lust zum Handeln entschließt, weil er sich von einer bestimmten Tätigkeit oder einem Gegenstandsbereich angezogen fühlt oder ein persönlich wichtiges Ziel trotz Hindernissen begeistert und aus eigenem Antrieb verfolgt. Was uns also im Alltag vertraut scheint, stellt sich aus motivationspsychologischer Sicht sehr vielschichtig dar[58].

Rheinberg (2008, 149) verweist darauf, dass der Begriff intrinsisch (*intrinsic*) i.S. von „innerlich“, „eigentlich“ oder „wahr“ erstmals 1918 von Woodworth auf Motivationsphänomene angewandt und die Unterscheidung gegenüber extrinsisch (*extrinsic*) i.S. von „äußerlich“ oder „nicht wirklich dazugehörend“ erst nachfolgend vorgenommen worden sei. Da

[58] Heckhausen (1989, 455-466) z.B. stellt sechs unterschiedliche Konzeptionen der Differenzierung von intrinsischer bzw. extrinsischer Motivation vor, denen jedoch gemein sei, dass intrinsisches Verhalten, „um seiner selbst oder eng damit zusammenhängenden Zielzuständen willen erfolgt“, also „nicht bloßes Mittel zu einem andersartigen Zweck ist“ (ebd., 456).

jedoch vor allem hinsichtlich der „Bezugsgröße für das, was ‚innen' sein soll" unterschiedliche Auffassungen vorherrschen, spricht Rheinberg die fehlende Trennschärfe der Begrifflichkeiten an. So würden z.B. nach McReynolds (1971) all jene Aktivitäten den extrinsisch motivierten Handlungen zuzurechnen sein, „die auf den Anreiz von Zielen oder Ereignissen gerichtet sind". Da aber nahezu jede Handlung auf ein Ziel gerichtet ist, wäre menschliches Verhalten fast ausschließlich extrinsisch motiviert, und intrinsisches Handeln, das „*allein um des Tätigkeitsvollzugs wegen*" ausgeführt würde, ein Ausnahmefall. (s.a. Heckhausen 1989, 456)

Der Brockhaus Psychologie (2001, 155) beschreibt extrinsische Motivation als jene Form der Motivation, die „nicht in der Person oder der Sache selbst liegt, sondern von außen kommt", während nach Heckhausen (1989, 456) - in Umkehr der Formulierung für intrinsisches Verhalten - unter extrinsischem Verhalten jenes zu verstehen sei, das *nicht* „um seiner selbst oder eng damit zusammenhängenden Zielzuständen willen erfolgt", sondern „bloßes Mittel zu einem andersartigen Zweck ist". Betrachtet man diese beiden unterschiedlich anmutenden Definitionen genauer, lässt sich ihre Gemeinsamkeit darin finden, dass sich die Person nicht durch den Reiz einer Sache oder Tätigkeit ‚angesprochen' fühlt, sondern die Beschäftigung mit einem Gegenstand oder die Ausführung der Handlung nur dem Zweck dient, ein außerhalb der Handlungsthematik liegendes Ziel zu erreichen. So lässt sich auch nach Rheinberg (2008, 149) Verhalten dann am ehesten als extrinsisch motiviert bezeichnen, „wenn der Beweggrund des Verhaltens außerhalb der eigentlichen Handlung liegt, oder weiter gefasst: wenn die Person von außen gesteuert erscheint", eine Definition also, die weitestgehend dem Alltagsverständnis entspricht.

In ähnlicher Weise definieren Schiefele/Köller (2001, 305) extrinsische Motivation „als Wunsch oder Absicht…, eine Handlung durchzuführen, um damit positive Folgen herbeizuführen oder negative zu vermeiden", wobei auch hier „die Folgen außerhalb der eigentlichen Handlung liegen und mit dieser in keiner ‚natürlichen' bzw. unmittelbaren Beziehung stehen". Diese Beschreibung fällt mit jener von Heckhausen (1989, 459) bzw. Kruglanski (1975) zusammen. Während Kruglanski jedoch die Termini „endogene bzw. exogene Handlungen"[59] verwende, präferiert Heckhausen die Begriffe intrinsisches bzw. extrinsisches Handeln. Dabei geht Heckhausen in Bezug auf intrinsische Motivation von einer „Gleichthematik (Endogenität) von Handlung und Handlungsziel" aus, während bei extrinsisch motiviertem Handeln „Mittel (Handeln) und Zweck (Handlungsziel) thematisch nicht

[59] Heckhausen regt in Anlehung an Buss (1978) an, besser von endogenen oder exogenen *Gründen* für eine Handlung zu sprechen.(ebd.)

übereinstimmen“. Parallel dazu würde von exogenen (extrinsisch motivierten) Handlungen gesprochen, „wenn ihre Ausführung und deren Ergebnis ein Mittel zu einem anderen Zweck sind“, der „in eine(r) willkürliche(n) Instrumentalitätsbeziehung“ zum Ergebnis steht, also wenn in den, im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Interviews die Befragten angeben würden, sie hätten ihr Studium nicht um der Erweiterung von Fähigkeiten und Fertigkeiten oder des Wissenszuwachs willen absolviert, sondern nur deswegen, weil dadurch ein besserer Verdienst, beruflicher Aufstieg in Aussicht steht oder um die Erwartungen des privaten und/oder beruflichen Umfeld zu erfüllen. Dieses Beispiel zeigt Folgen auf, die mit der Handlung ‚Studieren‘ in keiner direkten Beziehung stehen. Anders wäre vielleicht die Folge ‚akademischer Titel‘ zu bewerten, der als Ende des Studiums in unmittelbarem Zusammenhang mit ‚Studieren‘ steht und durchaus seinen eigenen Anreizwert haben kann, aber nicht muss. Schiefele/Köller (2001, 305) regen an, jegliche „unmittelbar mit der Handlung verbundenen Folgen als Teil der Handlung zu verstehen“, womit auch Studieren um des Titels Willen als intrinsisch motiviert gesehen werden könnte. Zudem verweisen die Autoren darauf, dass besonders Lernhandlungen immer aus verschiedenen Gründen durchgeführt werden, also zugleich extrinsisch wie intrinsisch motiviert sein können, und dass deswegen das *Verhältnis* zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation im Vordergrund zu stehen hätte. Auch gelte es zu bedenken, dass eine Lernhandlung zwar einen zweckorienierten, also instrumentellen Charakter haben kann, aber durch sie eine intrinsisch motivierte Handlung erst möglich wird. So könnten in den durchgeführten Interviews die Befragten anführen, sich deswegen zum Studium entschlossen haben, weil ihnen das dort erworbene Wissen hilft, ihre berufliche Tätigkeit, in der sie mit Hingabe aufgehen, noch besser und gewissenhafter ausüben zu können. Dennoch müsste auch in diesem Fall per definitionem von extrinsisch motiviertem Lernen gesprochen werden, da das Studium als Mittel fungiert, *später im Beruf* besser agieren zu können.

Allgemein lässt sich festhalten, dass sich Konzepte zur extrinsischen Motivation zumeist am Paradigma des „Erwartungs-(mal)Wert-Modells“ orientier(t)en, wonach die Attraktivität eines Ziels (Wert) mit der Wahrscheinlichkeit (Erwartung), dieses auch erreichen zu können, ‚verrechnet‘ wird, womit jedoch die aktuelle Motivation immer „unmittelbar von aktuellen Erwartungs- und Wertkognitionen (abhängig)“ sei. (Schiefele/Köller 2001, 308) Als Beispiel sei im Anschluss kurz das „Erweiterte kognitive Motivationsmodell“ von Heckhausen/Rheinberg (1980) vorgestellt, da sich dadurch *zum Teil* erklären lässt, warum die in dieser Arbeit untersuchte Gruppe als studienmotiviert beschrieben werden kann.

4.2.1.1 Das „Erweiterte (Kognitive) Motivationsmodell“

Wie bereits erwähnt, geht Heckhausen (1989, 11) davon aus, dass eine Person sich nur dann zum Handeln motiviert fühlt, wenn ihr ein Ergebnis und vor allem dessen Folgen wichtig und durch eigenes Zutun erreichbar erscheinen, womit der Handlungsimpuls weniger von der Handlung als den antizipierten Folgen herrührt.

Schon Atkinson (1957/1958) ging in seinem „*Risikowahl-Modell*“ (z.B. Rheinberg 2008, 69-80; Heckhausen 1989, 175-178) zur Leistungsmotivation davon aus, dass die Wahl von Aufgaben und damit verbundene Zielsetzungen sowohl vom subjektiv als attraktiv oder wichtig bewerteten Anreiz („Wert“) des Zielzustandes, als auch von der selbst eingeschätzten Wahrscheinlichkeit („Erwartung“) abhängen, die zur Zielerreichung notwendigen Aufgaben selbst erfolgreich meistern zu können. Vroom (1964) ging in seiner „*Instrumentalitätstheorie*“ (z.B. Rheinberg 2008, 129ff; Heckhausen 1989, 181-188) insofern einen Schritt weiter, da er versuchte, ein Konzept zu entwickeln, das alle in einer Situation wirksamen Anreize zugleich berücksichtigt. Ausgangspunkt stellt dabei Peaks (1955) Konzept der „Instrumentalität“ dar, worunter „die erwartete Enge der Beziehung…zwischen einem bestimmten Ereignis X und anderen Ereignissen Y_{1-n}“ (Rheinberg 2008, 130) verstanden wird. Es geht hierbei also um die persönliche Einschätzung (Erwartung), inwieweit eine Handlung bzw. ihr Ergebnis (X) ein brauchbares Instrument darstellt, bestimmte positiv bzw. negativ bewertete Folgen (Y) herbeizuführen bzw. zu verhindern. Aber nicht nur die Wahrscheinlichkeit, mit der sich Folgen (mehr oder weniger sicher) einstellen können, sondern auch die persönlich unterschiedliche Wichtigkeit der einzelnen Folgen, also die Höhe ihres Anreizes, wird in der Instrumentalitätstheorie berücksichtigt und als „Valenz“ bezeichnet. Vroom (1964) schlägt nun laut Rheinberg (ebd.) „eine multiplikative Verknüpfung von Instrumentalität und Valenz“ für jede einzelne Folge vor, deren Summe die Gesamtattraktivität, d.h. den Wert, eines fraglichen Ziels bestimmt. Während Vrooms Konzept primär die Auswirkungen unterschiedlicher Anreize thematisierte und damit die Wertseite des „Erwartungs- mal Wert-Modells“ betont, wird im „Erweiterten Kognitiven Motivationsmodell“ (z.B. Rheinberg 2008, 131-137; Vollmeyer 2005, 12f; Heckhausen 1989, 466-472) auch die Erwartungsseite weiter präzisiert.

Heckhausen (1989, 466-472) beschreibt das „***Erweiterte (Kognitive) Motivationsmodell***“ nach Rheinberg und Heckhausen (1980) als ein rationalistisches Motivationskonzept, das oben erwähnte Ansätze in sich vereint und zudem Bolles (1972) Unterscheidung von Situations-Ergebnis-Erwartung und Handlungs-Ergebnis-Erwartung berücksichtigt. Im Wesent-

lichen lässt sich dieses Modell wie folgt beschreiben: Die Grundkomponenten des Modells stellen die wahrgenommene „*Situation*“, eine mögliche „*Handlung*“, das „*Ergebnis*“ der Handlung und die erwünschten „*Folgen*“, die das Handlungsergebnis mit mehr oder minder großer Wahrscheinlichkeit nach sich ziehen wird, dar, wobei sich die Attraktivität des Ergebnisses (wie in der Instrumentalitätstheorie) aus seinen Folgen herleitet. Da also der Anreiz in den Folgen liegt, bestimmen diese, ob ein Ergebnis überhaupt wichtig und erstrebenswert erscheint. Im konkreten Fall der vorliegenden Untersuchung stelle man sich eine der interviewten Personen vor, der sich die Möglichkeit eröffnet, verspätet und neben dem Beruf ein Pädagogikstudium durchzuführen, wodurch eine (fach-)spezifische Qualifizierung erreicht werden könnte. Danach entspricht die momentane beruflichen Lage der/des Interviewten der *Situation*, Studieren der *Handlung* und der Studienabschluss bzw. der akademische Titel als Qualifikationsnachweis dem *Ergebnis*. Mögliche *positive Folgen* könnten nun u.a. Freude, ein Studium geschafft zu haben, ein Gefühl der Selbstbestätigung, die Absicherung des bisherigen Arbeitsplatzes, der Aufstieg in eine höhere und/oder besser bezahlte berufliche Position und damit verbundenes Prestige sein, während sich als *negative Folgen* weniger Zeit und daraus resultierende Probleme im Bereich von Familie, Partnerschaft, Freundeskreis und/oder Hobbys einstellen könnten. Desweiteren geht dieses Motivationsmodell von einer Reihe bewusster oder unbewusster Erwartungen aus, die der Handlungsentscheidung vorausgehen. Demnach stellt sich eine Person in gegebener Situation, bevor sie handelt, die Frage, ob sich ein bestimmtes Ergebnis nicht auch von selbst, ohne eigenes Zutun einstellen könnte („*Situations-Ergebnis-Erwartung*“). Wenn also in erwähntem Beispiel eine der Interviewten schon vor Studienbeginn über Wissen und Kenntnisse verfügt, die durch das Pädagogikstudium vermittelt werden, würde sie wohl wenig motiviert sein, an diesem Studium aktiv teilzunehmen. Studieren als Handlung könnte ‚entfallen‘, wenn die für den Abschluss erforderlichen Prüfungen auch ‚im Vorbeigehen abgehakt‘ werden können. Das Ergebnis des Qualifikationsnachweises in Form des akademischen Titels würde sich aufgrund bestehender Vorkenntnisse beinahe von selbst einstellen. Da aber gerade ein Hochschulabschluss zumeist beträchtlichen Arbeitseinsatz erfordert, wird die Person abwägen, ob bzw. inwieweit sie in der Lage ist, das Ergebnis durch eigenes Handeln zu erreichen, was der „*Handlungs-Ergebnis-Erwartung*“ bzw. Atkinsons „Erfolgswahrscheinlichkeit“ entspricht. Je mehr diese Person nun daran glaubt, durch aktives Studieren den angestrebten Qualifikationsnachweis ‚Titel‘ erlangen zu können, umso größer wird ihre Studienmotivation sein. Da aber, wie bereits erwähnt, der Anreiz in den Folgen liegt, bestimmen letztendlich die Folgen, ob ein Ergebnis überhaupt als

attraktiv und persönlich wichtig bewertet wird und damit die individuelle Handlungsbereitschaft. Daher wird sich die fiktive Person auch gedanklich damit beschäftigen, inwieweit das (vermeintlich) erstrebenswerte Ergebnis eines Universitätsabschlusses ein sicheres Mittel ist, erwünschte Folgezustände wie Steigerung des Selbstwerts durch Nachweis der persönlichen Leistungsfähigkeit, gesellschaftliches Ansehen, berufliche Sicherheit, Anerkennung und/oder Aufstiegsmöglichkeiten herbeizuführen. Die persönliche Annahme darüber, wie eng ein Handlungsergebnis mit einer erwünschten Folge verknüpft ist, wird als „*Ergebnis-Folge-Erwartung*“ oder „Instrumentalität“ bezeichnet. Da aber ein Ergebnis mit vielen möglichen Folgen in Verbindung gebracht werden kann, wird auch im erweiterten kognitiven Motivationsmodell wie bei Vroom (1964) der Anreiz jeder einzelnen Folge mit der zugehörigen Ergebnis-Folge-Erwartung gewichtet. So könnte in beschriebenen Beispiel ein besser bezahlter Job zwar einen sehr hohen Anreizwert haben, bei der einen oder anderen interviewten Person aber nicht zur Disposition stehen. Damit würde in diesen Fällen selbst eine Folge mit prinzipiell starkem Anreiz (Geld) aufgrund seiner geringen Instrumentalität (selbst bei einem ‚brillanten‘ Studienabschluss ist eine höher dotierte Position eher unwahrscheinlich) kaum Einfluss auf die Studienmotivation haben. In solchen Fällen kann also davon ausgegangen werden, dass der Studienentschluss von anderen Folgeanreizen bestimmt ist. (vgl. ebd.; s.a. Rheinberg 2008, 131-137; Vollmeyer 2005, 12f)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass nach diesem Modell die Motivation umso größer ist, „je sicherer das Handlungsergebnis Folgen mit hohem Anreizwert nach sich zieht, und umso eher dieses Ergebnis vom eigenen Handeln abhängt und sich nicht schon aus dem Gang der Dinge von alleine ergibt“ (Rheinberg 2008, 134). Damit scheint dieses Modell geeignet, *einen Teil* der individuellen Gründe nachvollziehbar beschreiben zu können, aufgrund derer sich die in dieser Arbeit interviewten Personen zum Pädagogikstudium entschlossen haben mögen. Unberücksichtigt bleiben in diesem Modell, bei dem ein Handlungsergebnis nur deswegen erstrebenswert ist, weil seine Folgen reizvoll erscheinen, jedoch jene Handlungsgründe, die sich auf Vergnügen und Freude am Lernen oder auf persönliche Interessen zurückführen lassen. So verweisen Schiefele/Köller (2001, 308) auch darauf, dass nicht nur dieses, aufgrund seiner „Zweckrationalität“ (s.a. Rheinberg 2008, 140; Vollmeyer 2005, 13) kritisierte Modell, ebenso wie fast alle Erwartungs-Wert-Theorien intrinsische Motivation vernachlässigen würden, sondern auch, dass „kaum Theorien (existieren), die sich mit der Bedeutung von Grundbedürfnissen für extrinsische Motivation beschäftigt“ hätten. Eine Ausnahme stelle hier die „Selbstbestimmungstheorie

der Motivation“ (Self-Determination Theorie/SDT; vgl. auch 4.2.2.1) nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1985) dar, die „Ansätze einer spezifischen extrinsischen Motivationstheorie entwickelt“ (ebd.) hätten, was sich wie folgt darstellt.

4.2.1.2 Die „Theorie der organismischen Integration“

Nach Schiefele/Streblow (2005, 44f) handelt es sich bei oben erwähnter „Selbstbestimmungstheorie“ (Deci/Ryan 1985, 1993, 2000; vgl. 4.2.2.1) eigentlich um „einen theoretischen Rahmen, dem vier verschiedene Theorien zuzuordnen sind“, wobei eben die „Theorie der organismischen Integration“ (Organismic Integration Theory/OIT; vgl. Ryan/Deci 2000a, 60-64 bzw. 2000b, 72ff) eines der vier ‚Subkonzepte‘ darstelle, in dessen Zentrum „unterschiedliche Formen der extrinsischen Motivation“ stünden. Dabei beruht die (qualitative) ‚Graduierung‘ extrinsischer Motivation auf der Annahme, dass Menschen im Verlauf ihres Lebens zunehmend „Werte, Normen und Einstellungen von Gruppen übernehmen und in ihr Selbst integrieren“ (ebd.).

Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993, 224f) postulieren in ihrer „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ (Self-Determination Theorie/SDT) „unterschiedliche qualitative Ausprägungen des motivierten Handelns“ und heben damit die starre Trennung von intrinsischer und extrinsischer Motivation auf. Ausgehend vom „Konzept der Intentionalität“ unterscheiden sie einerseits „*amotiviertes*“, nicht-intentionales Verhalten, das kein erkennbares Ziel verfolgt oder durch einen unkontrollierten Handlungsimpuls ausgelöst wird, und andererseits „*motivierte*“, ziel- und zweckorientierte und damit intentionale Handlungen, die mehr oder minder frei gewählt (d.h. selbstbestimmt, autonom) bzw. aufgezwungen (d.h. fremdbestimmt, kontrolliert) erlebt werden. Da aber selbst durch externale Faktoren beeinflusstes Handeln selbstbestimmt bzw. autonom erlebt werden könne, bemängeln Ryan/Deci (2000a, 55), dass in der klassischen Literatur extrinsische Motivation als „a pale and impoverished (even if powerful) form of motivation“ der intrinsischen gegenübergestellt würde, und postulieren selbst 4 Typen extrinsischer Motivation bzw. Verhaltensregulation, die auf einem Kontinuum zwischen Amotivation[60] und intrinsischer Motivation angesiedelt sind, womit extrinsische und intrinsische Motivation nicht mehr starr als Antagonisten erfasst werden. Allein der Typ der „*externalen Regulation*“, der noch ausschließlich durch von außen wirksame Faktoren (z.B. Belohnung, Bestrafung) und da-

[60] Mit Bezug auf Deci/Ryan (1985) beschreiben Schiefele/Streblow (2005, 41) ‚Amotivation’ als ein motivationales Konstrukt, bei dem auf Personenseite neben einem Gefühl der Inkompetenz die Überzeugung vorherrsche, den aktuellen Zustand durch eigenes Handeln nicht positiv beeinflussen zu können.

mit durch ein Maximum an „heteronomer Kontrolle“ gekennzeichnet sei, entspräche jenem „type of extrinsic motivation that was typically contrasted with intrinsic motivation in early lab studies and discussions“ (Ryan/Deci 2000a, 62). Im Gegensatz dazu würden Verhaltensweisen bei der „*introjizierten Regulation*“[61] nicht mehr durch äußeren Druck, sondern intrapersonale Kräfte kontrolliert (z.B. schlechtes Gewissen). Durch fortschreitende Internalisierung[62] von Werten, Normen und Einstellungen würden Verhaltensweisen vom Selbst als wichtig bewertet („*identifizierende Regulation*“), um im Stadium der „*integrierten Regulation*“ vollkommen akzeptiert und als selbstbestimmt erlebt zu werden. Obwohl der integrierte Regulationsstil eine Form der extrinsischen Motivation darstelle, ist er der intrinsischen Motivation nicht nur sehr ähnlich, sondern bilde mit ihr die Grundlage selbstbestimmten Handelns. Dennoch lassen sich integrierte Regulation und intrinsische Motivation dadurch unterscheiden, dass bei erster ein außerhalb der Handlung liegendes Ziel (instrumentell) verfolgt wird, während bei zweiter die Tätigkeit um ihrer selbst willen (autotelisch) durchgeführt wird. (vgl. Deci/Ryan 1993, 224-228; s.a. Deci/Vansteenkiste 2004, 28ff; Deci/Ryan 2000, 235-239; Ryan/Deci 2000a, 61ff bzw. 2000b, 71ff)

Zusammenfassend sei festgehalten, dass auch nach Deci/Ryan (1993, 225) extrinsische Motivation „in Verhaltensweisen sichtbar (wird), die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen“, wobei der Grad des Kontrollerlebens den Typus bestimmt. Diese Handlungen treten „in der Regel nicht spontan auf; sie werden vielmehr durch Anforderungen in Gang gesetzt, deren Belohnung eine (positive) Bekräftigung erwarten läßt“. Damit betonen auch diese Autoren den instrumentellen Charakter, die außerhalb der Handlung liegenden, ‚reizvollen‘ Folgen und den Stimulus externer Faktoren als Merkmale extrinsischer Motivation, die jedoch in Abhängigkeit vom Grad des subjektiven Kontroll- bzw. Autonomieerlebens unterschiedliche Ausprägungsformen aufweist. Demgegenüber stellt intrinsisch motiviertes, interessensbestimmtes Handeln nach Deci/Ryan „den Prototyp selbstbestimmtem Verhaltens“ dar und „erklärt, warum Personen frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben, in der sie engagiert das tun können, was sie interessiert“ (ebd., 226), womit die Autoren intrinsische Motivation in engen Bezug zu Interesse setzen.(vgl. 4.2.2.1)

[61] Nach Ryan/Deci (2000a, 62) beschreibt *Introjektion* „a type of internal regulation that is still quite controlling because people perform such actions with the feeling of pressure in order to avoid guilt or anxiety or to attain ego-enhancements or pride.”

[62] Nach Deci/Ryan (2000, 235f) ist „*internalization*…an active, natural process in which individuals attempt to transform socially sanctioned mores or requests into personally endorsed values and self-regulations” bzw. nach Ryan/Deci (2000a, 60) „…the process of taking in a value or regulation”, während *Integration*,jener Prozeß ist „by which individuals more fully transform the regulation into their own so that it will emanate from their sense of self”.(ad „introjection, identification and integration” s.a. Deci /Ryan 2000, 235f)

4.2.2 Intrinsische Motivation und Interesse

Nachdem in der Literatur extrinsische Motivation zumeist als Pendant intrinsischer Motivation dargestellt wird und Schiefe/Köller (2001, 305) zudem festhalten, dass letztgenannte „bisher als relativ einheitliches Konstrukt definiert (wurde)“, sei hierzu eine lexikalische Definition an den Anfang gestellt. Danach bezeichne intrinsische Motivation „diejenigen Beweggründe des Handelns, die aus einem inneren Antrieb entstehen und nicht auf den Anreiz einer Sache oder ein von anderen definiertes Ziel zurückgehen“, wobei „die Bereitschaft, etwas zu tun,…vor allem von den persönlichen Interessen ab(hängt)“ (Brockhaus Psychologie 2001, 277). Auch diese Definition verweist auf die Nähe von intrinsischer Motivation und Interesse und unterstreicht neben dem inneren Antrieb der Person die Bedeutung von selbstbestimmten Zielen, vernachlässigt aber, dass auch Tätigkeiten, Gegenstände und unmittelbare Handlungsziele Anreize auf eben diese Person ausüben können.

Laut Ulrich Schiefele und Lilian Streblow (2005, 40) wird unter intrinsischer Motivation in der Regel „der Wunsch oder die Absicht“ verstanden, „eine Handlung um ihrer selbst willen (durchzuführen)“ und nicht um der erwarteten Konsequenzen wegen, einfach weil „die Handlung selbst als interessant, spannend oder wie auch immer zufriedenstellend erscheint“. Damit liegt der Grund, also der Anreiz, aktiv zu werden, eindeutig in der unmittelbaren Handlung bzw. Tätigkeitsvollzug und nicht in möglichen erstrebenswerten Ergebnissen aufgrund reizvoller Folgen, wie positive Selbst- oder Fremdbewertung, Erreichen eines außerhalb der Handlung liegenden Oberziels oder externen ‚Verstärkern‘ wie Belohnung .

Auch Rheinberg (2008, 153) verweist auf die gegenwärtige Tendenz, unter intrinsischer Motivation nur noch jene Motivationsformen zu verstehen, „die allein um der Tätigkeit und nicht der Ergebnisse willen durchgeführt werden“. Solchen, rein auf Tätigkeitsanreizen beruhenden Handlungen, lassen sich viele Freizeitaktivitäten, wie z.B. Skifahren oder in Magazinen schmökern, zuordnen, wobei der Reiz in den als positiv bewerteten Erlebenszuständen während des Tätigkeitsvollzugs liegt. Als ‚Paradekonzept’ sei hier die ***„Flow-Theorie“*** von Mihaly Csikszentmihalyi (1991) genannt, der der Frage nachging, warum Tätigkeiten ohne offensichtlichen Nutzen und Gewinn mit Hingabe durchgeführt werden. Solche Handlungen, die nur um ihrer selbst willen und nicht irgendeiner Belohnung wegen ausgeführt werden, werden allgemein in der Literatur als ‚autotelische‘ Aktivitäten bezeichnet, da ihr Anreiz, also das Handlungs*ziel* (‚*telos*‘) innerhalb der Handlung *selbst* (‚*auto*‘) liegt. Das reflexionsfreie, positiv erlebte Aufgehen in eben einer solchen

Tätigkeit, das darüber Vergessen von Zeit und Raum, „joy, creativity, the process of total involvement with life I call *flow*" (Csikszentmihalyi 1991, XI; s.a. Rheinberg 2008, 153-164; Engeser/Vollmeyer 2005, 59-71; Schiefele/Köller 2001, 307f; Heckhausen 1989, 458f)

Nach Schiefele/Streblow (2005, 40) ließe sich allerdings intrinsische Motivation einerseits als „aktueller Zustand" und andererseits als „stabiles Persönlichkeitsmerkmal" betrachten, und oben genanntes, enges Begriffsverständnis dahingehend weiter ausdifferenzieren. (s.a. Schiefele/Köller 2001, 305f) Zudem gelte es zu berücksichtigen, dass nicht nur der Tätigkeit, sondern auch dem Handlungsgegenstand oder –bereich ein Anreiz inhärent sein kann, der Personen zum Handeln motiviert. So mag der eine sich zum Studium entschließen, weil er gerne lernt, liest oder an wissenschaftlich-intellektuellen ‚Tüfteleien' Vergnügen findet, während der andere an einem bestimmten Fach, wie z.B. Pädagogik, dessen Inhalten und damit verbundenen Fragestellungen interessiert ist. Demgemäß wird in der Literatur (z.B. Rheinberg 2008, 140-145 bzw. 151ff; Schiefele/Streblow 2005, 40f; Schiefele/Köller 2001, 304) häufig zwischen „tätigkeitszentrierter" und „gegenstandszentrierter" intrinsischer Motivation unterschieden[63], die extrinsisch motivierten, „zweckzentrierten" Handlungen gegenübergestellt werden. Und selbst zweckgerichtetes, instrumentelles Handeln lässt sich mit Einschränkungen als intrinsisch motiviert beschreiben.

So weist Heckhausen (1989, 455-466), wie bereits im vorigen Abschnitt erwähnt, auf sechs Konzeptionen von intrinsischer Motivation hin, denen jedoch gemein sei, dass intrinsisches Verhalten, „um seiner selbst oder eng damit zusammenhängenden Zielzuständen willen erfolgt", also „nicht bloßes Mittel zu einem andersartigen Zweck ist". Dabei geht Heckhausen in seinem ***Konzept der Gleichthematik*** („Endogenität") davon aus, das selbst ein auf Handlungsfolgen zielendes Verhalten dann als intrinsisch bezeichnet werden könne, „wenn Mittel (Handlung) und Zweck (Handlungsziel) thematisch übereinstimmen" (ebd., 459). Wesentlich dabei ist, dass das Handlungsergebnis selbst nicht als Mittel zur Erreichung eines nichtthematischen Zwecks fungiert. Dies wäre z.B. dann der Fall, wenn in den durchgeführten Gesprächen die Interviewten erzählen würden, das Studium bspw. nur deswegen gewählt zu haben, um in eine bessere berufliche Position und/oder höhere Gehaltsstufe aufzusteigen. Hingegen wäre ihre Studienabsicht intrinsisch motiviert, wenn die (interessensbasierte) Aneignung von Wissen neben der persönlichen auch einer berufsspezifischen Horizonterweiterung dienen soll. Während einige motivationstheoretische Ansät-

[63] Schiefele/Streblow (2001, 40) verweisen auf Pekrun (1993), der in diesem Zusammenhang „affektiv-intrinsische Motivation und Interessenmotivation" unterscheide.

zen intrinsische Motivation ausschließlich über tätigkeitinhärente Anreize definieren und dort die Handlung „gewissermaßen als ihre eigene Belohnung (fungiert)“ (Schiefele/Köller 2001, 304), bestimmen in Heckhausens Konzept die Anreize der Handlung ebenso wie die damit thematisch verbundenen (‚lohnenden‘) Ergebnisse bzw. Folgen den etwas weiter gefassten Rahmen intrinsisch motivierten Verhaltens.

Wieder andere Theorien, wie z.B. die ***Theorien der optimalen Stimulierung*** (vgl. Schiefele/Streblow 2005, 42f; Schiefele/Köller 2001, 306; Heckhausen 1989, 456f) wählen als Bezugspunkt für die Erklärung von intrinsischer Motivation die Person und deren physiologische bzw. psychologische Bedürfnisse, die als Antriebsmechanismus zur Aufrechterhaltung oder Wiedererlangung „eines optimalen Funktionsniveaus“ fungieren. Nach Rheinberg (2008, 150) würde in diesen Konzepten intrinsische Motivation dadurch bestimmt, „daß ein momentaner Binnenzustand abweicht von einem intern gegebenen Sollwert“ und sich die Verhaltensregulation eben „aus Prozessen und Zuständen innerhalb der Person herleitet“.

Demgegenüber sehen ***Bedürfnistheorien*** (z.B. Schiefele/Streblow 2005, 42ff; Schiefele/Köller 2001, 306; Heckhausen 1989, 456f) die Ursache intrinsischer Motivation zwar auch innerhalb der Person gelegen, nur wird hier von einem psychologischen Bedürfnis ausgegangen, wonach der Mensch bestrebt ist, sich effektiv und kompetent mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. So verweisen alle genannten Autoren auf White (1959), der von der Annahme ausging, dass der Mensch von sich aus danach trachte, sich im Umgang mit der Umwelt effektvoll und möglichst ‚wirksam‘ zu erleben („feeling of efficacy“), und der in diesem Zusammenhang von einer „Wirksamkeitsmotivation“ („effectance motivation“) als angeborenem psychologischen Bedürfnis sprach. In diesem Zusammenhang wird auch DeCharms (1968) genannt, der basierend auf einem Person-Umwelt-Bezug ein Bedürfnis „nach persönlicher Verursachung“ („personal causation“) proklamierte, wobei die Person bestrebt sei, sich als Urheber bzw. Verursacher des eigenen Handelns zu erleben. Letztendlich stelle hier das Gefühl, sich als Initiator bzw. selbstbestimmter Gestalter seiner Lebenswelt zu erleben, den Anreiz für intrinsisch motiviertes Handeln dar, während das Gefühl, von äußeren Kräften gesteuert zu sein, mit extrinsisch motiviertem Verhalten einhergehe. (vgl.ebd.) Sowohl Whites als auch DeCharms Überlegungen fanden Eingang in die „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ nach Deci/Ryan (z.B. 1993), worauf im Anschluss (vgl. 4.2.2.1) eingegangen wird. Davor sei nochmals auf den engen Bezug zwischen intrinsischer Motivation und Interesse hingewiesen.

Laut Brockhaus Psychologie (2001, 274) bezeichnet ***Interesse*** „die individuelle und relativ konstante Bereitschaft, sich mit bestimmten Gegenständen, Zielen, Tätigkeiten und Aufgaben zu beschäftigen, die subjektiv als besonders wichtig empfunden werden". Während jedoch ein Motiv die Bereitschaft „etwas zu tun, was unter Umständen noch nicht begonnen wurde" darstelle, zeichne Interesse „eher…ein intensives Bezogensein auf die Aufgabe während der Tätigkeit" aus. Wie aus dieser lexikalischen Definition hervorgeht, bezeichnet Interesse individuelle, zeitlich überdauernde Vorlieben für ‚persönlich als wichtig bewertete Themen', womit auf einen starken Person-Gegenstands-Bezug während des momentanen Handlungsvollzugs als spezifische Form intrinsischer Motivation verwiesen wird.

Deutlicher verweist Andreas Krapp (2005) auf die enge Beziehung, die sowohl in praktischer als auch in theoretischer Hinsicht zwischen intrinsischer Motivation und Interesse bestünde. Seiner Ansicht nach wäre sogar die Behauptung zulässig, „dass damit im Prinzip das gleiche Phänomen beschrieben wird" (ebd. 24). Denn beide beruhen auf einer individuellen Neigung, „die nicht durch äußeren Druck oder Zwang zustande kommt, sondern durch einen in der Person verankerten ‚inneren Antrieb'" (ebd.). Während jedoch intrinsische Motivation auf ‚reine' Lust und Freunde an der Tätigkeit (Tätigkeitsanreiz) zurückzuführen ist, kritisier(t)en Vertreter der Interessentheorien eine „Gegenstandsgleichgültigkeit" (Rheinberg 2008, 151), da „die Gleichsetzung von Tätigkeitspräferenzen und Interesse zu einer starken Verkürzung des Interessenbegriffs (führt)" (Schiefele/Sierwald/ Winteler 1988, 229). Mit Bezug auf Prenzel, Krapp und Schiefele (1986) bzw. Krapp (1988) definieren die Autoren Interesse „als spezifische Relation zwischen Person und Gegenstand", wobei basierend auf dem Prinzip der „Selbstintentionalität" „die Beschäftigung mit einem Gegenstand vorwiegend um des Gegenstand selbst willen und relativ unabhängig von externen Einflüssen erfolgt" (ebd., 230), worin auch der intrinsische Charakter von gegenstandszentrierten Handlungen begründet liegt. Damit handeln die Personen ähnlich wie bei Deci und Ryan (1993, 226) „frei von äußerem Druck und inneren Zwängen", erleben sich selbstbestimmt und können in Auseinandersetzung mit einem bestimmten Interessensgegenstand zunehmend ihre Kompetenzen in bestimmten Themenbereichen erweitern.

So verwies Krapp (2001, 286) auch auf die „Gegenstandsspezifität" als Merkmal von Interesse, wobei die „Person-Gegenstands-Konzeption…die psychischen Phänomene des Lernens und der Entwicklung als (permanente) Austauschbeziehung zwischen einer Person und ihrer sozialen und gegenständlichen Umwelt interpretiert". Da zudem festgehalten wird, dass die „Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung von Interessen zu einem

wesentlichen Teil von der Möglichkeit zu Befriedigung dieser (erg.: i.S. von Deci und Ryan postulierten psychologischen) Bedürfnisse bestimmt wird“ (ebd., 290), seien im Anschluss noch kurz die „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ (vgl. 4.2.2.1) und die „Pädagogische Interessentheorie“ (vgl. 4.2.2.2) dargestellt, da Interesse in dieser Arbeit als integraler Bestandteil von Studienmotivation betrachtet wird und Fragen hierzu auch im Interviewleitfaden berücksichtigt werden sollten. Darüber hinaus bestand die Hoffnung, dass die Befragten ihre Entscheidung zu studieren als weitgehend selbstbestimmt erlebten und sich auch hierfür in den Interviews aussagekräftige Passagen finden und theoriegestützt interpretieren lassen.

4.2.2.1 Die „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“

Wie bereits erwähnt, basiert die „Selbstbestimmungstheorie“ (Ryan/Deci 2000a, b; Deci/Ryan 1985, 1993) auf vier verschiedenen (Sub-)Theorien, von denen die „*Theorie der organismischen Integration*“ (Organismic Integration Theory/OIT) bereits kurz dargestellt wurde (vgl. 4.2.1.2). Als ‚ursprünglichstes‘ Subkonzept thematisiert die „*Theorie der kognitiven Evaluation*“ (Cognitive Evaluation Theory/CET) Faktoren deren Umwelt, die ursprünglich intrinsisch motivierte Handlungen beeinträchtigen können[64], während die „*Theorie der Kausalitätsorientierung*“ (Causality Orientation Theory/COT) interindividuelle Unterschiede zu klären versucht, indem der Frage nachgegangen wird, warum einige Personen eher autonomiefördernder Rahmenbedingungen bevorzugen, während andere kontrollierende Umwelten aufsuchen. Als vierte Subtheorie ist die „*Theorie der Grundbedürfnisse*“ (Basic Need Theory/BNT) zu nennen, die gemeinsam mit OIT das eigentliche ‚Herzstück‘ der „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ ausmacht. (vgl. Keddi 2008, 91-96; Schiefele/Streblow 2005, 44-48; bes. Ryan/Deci 2000a, b; Deci/Ryan 1985, 1993)

Deci/Ryan (1993; Ryan/Deci 2000a, b) bezeichnen die SDT als ***organismische und dialektische (Meta-)Theorie*** der menschlichen Motivation, in deren Zentrum das individuelle Selbst als zentrale Organisationseinheit steht, das seine Strukturen jedoch im permanenten Austausch mit seiner sozialen Umwelt fortlaufend erweitert und ausdifferenziert. Organismisch verweist dabei auf das Postulat einer „fundamentale(n) Tendenz zur stetigen Integration der menschlichen Entwicklung“, wobei das Erleben von intrinsischer Motivation die nötige psychische Energie liefert, um den Prozess der organismischen Integration voran-

[64] Das Phänomen der Reduktion intrinsischer Motivation durch externe Faktoren wie Belohnung, Bezahlung u. ä. wird in der Literatur als „Korrumpierungs- oder Unterminierungseffekt bzw. Überveranlassung“ beschrieben. (z.B. Keddi 2008, 91f; Schiefele/Streblow 2005, 46ff; Bles 2002,235ff; Urhahne 2001, 157; Heckhausen 1989, 461-466; Deci/Ryan 1993, 226)

zutreiben. Dialektisch hingegen unterstreicht die Annahme einer „permanente(n) interaktive(n) Beziehung zwischen diesem organismischen Integrationsprozeß und den Einflüssen der sozialen Umwelt“ (1993, 223) und betont damit den lebenslangen, wechselseitig aufeinander wirkenden Person-Umwelt-Bezug, womit „Person und Umwelt“ besonders „in Hinblick auf das Motivationsgeschehen als funktionale Einheit“ (Krapp 2005, 27) gedacht werden kann.

Ausgangspunkt stellt dabei das ***Individuum als soziales Wesen*** dar[65], das bei seiner Geburt bereits über die Fähigkeit verfügt, sich aktiv mit sich und seiner Umwelt auseinanderzusetzen und bestrebt ist, Herausforderungen aus eigener Kraft zu meistern. So haben nach Deci/Ryan (1993, 235) Menschen den „intrinsischen (angeborenen) Wunsch“, ihre soziale wie gegenständliche „Umwelt zu erforschen, zu verstehen und ‚in sich aufzunehmen‘“, wobei aber das ihnen inhärente Wachstums- und Entwicklungspotential nur dann zur optimalen Entfaltung gelangt, wenn das soziale Umfeld diese Tendenz entsprechend unterstützt. Denn alle in Person-Umwelt-Interaktionen gemachten Erfahrungen führen im Laufe der Entwicklung dazu, dass die angeborenen Fähigkeiten, wie physiologischen und psychologischen Bedürfnisse, und motivationalen Strukturen wie Interessen, zunehmend ausdifferenziert und in immer komplexere Funktionseinheiten übergeführt werden. Damit erweitert sich aber auch die Kernstruktur der Persönlichkeit, das sog. individuelle bzw. persönliche Selbst, über die Lebensspanne, wenngleich sich der Mensch trotz fortlaufender Veränderungen in seiner Gesamtheit als Individuum wahrnimmt. (vgl. ebd. 224f)

Deci/Ryan begründen dies in der SDT durch den Begriff der „***Organismischen Integration***“, die es als „fundamentales, lebenslang wirksames Entwicklungsprinzip“ (Krapp 2005, 29) ermöglicht, zwei für das Leben gleichermaßen wichtige, jedoch zueinander gegenläufige Entwicklungsziele zu verfolgen: zum einen geht es eben um das persönliche Wachstum, um Erweiterung individueller Kompetenzen und Fähigkeiten und um Ausschöpfung angeborener Potenziale, zum anderen um den Fortbestand und die Entwicklung des sozialen Systems, auf das der Mensch als soziales Wesen angewiesen ist und das Anpassungsleistungen seiner Mitglieder herausfordert. Diese Anpassung, die für den Erhalt des Systems ebenso wichtig ist wie für die Ausdifferenzierung des Selbst, beruht jedoch primär auf dem menschlichen Bestreben, sich anderen zugehörig zu fühlen, und wird dann eher

[65] Deci/Vansteenkiste (2004, 23f) fassen die der SDT zugrunde liegenden Annahmen über die menschliche Natur wie folgt zusammen: (1) “Human beings are inherently proactive,…they have the potential to act and to master both the inner forces (viz., their drives and emotions) and the external (i.e. environmental) forces they encounter” (2) “Human beings, as self-organizing systems, have an inherent tendency toward growth, development, and integrated functioning” (3) “…, although activity and optimal development are inherent to the human organism, these do not happen automatically. For people to actualize their inherent nature and potentials […] they require nutriments from social environment”

als selbstbestimmte Handlung denn als erzwungene Leistung erlebt, wenn Werte, Normen, Einstellungen, Ziele und Verhaltensregeln der Bezugsgruppe akzeptiert, übernommen und ins Selbst integriert wurden, worauf in Abschnitt 4.2.1.2 eingegangen wurde. Zusammenfassend sei hier nur nochmals festgehalten, dass sich die Qualität der Motivation mit fortschreitender Integration externer, vom sozialen Milieu ‚bestimmter' Werte und Ziele in das Selbst von extrinsisch zu intrinsisch hin entwickelt, und dass dann von intrinsischer Motivation gesprochen werden kann, wenn Ziele in Bezug auf das Selbst ohne Spannung wahrgenommen werden und das eigene, frei gewählte Tun von Gefühlen der Kompetenz und Autonomie begleitet wird. (vgl. Keddi 2008, 91-101; Krapp 2005, 28f; bes. Deci/Vansteenkiste 2004; Ryan/Deci 2000a, b; Deci/Ryan 1993)

Deci/Ryan (1993, 229) gehen also von der ***angeborenen (motivationalen) Tendenz*** aus, sich mit anderen Personen verbunden zu fühlen, im sozialen „Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren)" und sich darüber hinaus im Streben nach individueller Entfaltung „persönlich autonom und initiativ zu erfahren". Dem möglichen Widerspruch von persönlichem Wachstum im und kollektiver Weiterentwicklung des sozialen Systems begegnen die Autoren eben mit der Annahme, dass der um Anschluss bemühte Mensch, wie oben beschrieben, „die natürliche Tendenz hat, Regulationsmechanismen der sozialen Umwelt zu internalisieren" (ebd., 227).

Im Gegensatz zu anderen (besonders kognitiven) Motivationskonzepten gehen Deci/Ryan (1993, 229) davon aus, dass die motivationale Handlungsenergie aus drei Energiequellen, nämlich physiologischen Bedürfnissen (Trieben), Emotionen und psychologischen Bedürfnissen herrühre, wobei dem ***System der psychologischen Grundbedürfnisse*** besonderes Augenmerk zu gelten habe, da diese nicht nur viele Alltagshandlungen ‚energetisieren', sondern „v.a. diejenigen *Prozesse* (beeinflussen), mit deren Hilfe der Mensch seine Triebe und Emotionen autonom steuert" (hg. i. O.). Daher postulieren die Autoren drei grundlegende (angeborene) psychologische Bedürfnisse (*basic needs*), „die für intrinsische und extrinsische Motivation gleichermaßen relevant sind"(ebd.), nämlich erstens ein *Bedürfnis nach Kompetenz (competence) bzw.* in Anlehnung an White (1959) *Wirksamkeit*, was dem menschlichen Wunsch entspricht, Aufgaben und Problem aus eigenem Antrieb lösen zu können und sich dabei handlungsfähig zu erleben. Zweitens wird i.S. DeCharms (1968) von einem *Bedürfnis nach Autonomie (autonomy) bzw. Selbstbestimmung (self-determination)* ausgegangen, was dem natürlichen Wunsch entspricht, sich als ‚eigenständiges Handlungszentrum' zu erleben, das nicht nur seine Ziele frei von Zwängen wählt,

sondern auch die Art und Weise seines Handelns selbst bestimmt und ohne äußerer Kontrolle steuert. Die Befriedigung dieser beiden Bedürfnisse erkläre, warum sich Menschen in bestimmten Situationen als weitestgehend selbstbestimmt und kompetent, also als intrinsisch motiviert, erleben und aufgrund des inhärenten Strebens nach persönlichem Wachstum dazu neigen, zukünftig in ‚passenden' Situationen auf ähnliche Weise zu agieren, womit sich zunehmend ihre Kompetenzen weiterentwickeln und Potentiale entfalten können. Da jeder Mensch aber Teil eines sozialen Systems ist, auf dessen Fortbestand er angewiesen ist, setzt dies voraus, dass die Verläufe in der Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Mitglieder auch „in angemessener Weise an die strukturellen und funktionalen Bedingungen des sozialen Systems angepasst werden" (Krapp 2005, 29), was durch Übernahme sozialer Werte, Normen und Verhaltensweisen erreicht wird. Dafür postulieren Deci/Ryan in Anlehnung an Harlows (1958) Anschlussmotiv (affilitation) als drittes psychologisches Grundbedürfnis ein *Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit (relatedness)*, was das menschliche Streben nach befriedigenden Sozialkontakten zu Bezugspersonen bzw. den Wunsch nach Eingebunden-Sein in eine bestimmte, persönlich ‚wichtige' Gruppe bezeichnet, mit deren Werten und Handlungszielen sich der einzelne identifiziert und von der er akzeptiert werden möchte. (vgl. ebd.; s.a. Keddi 2008, 95f bzw. 102-105; Krapp 2005,29f; Krapp/Ryan 2002)

Deci/Ryan (1993) gehen somit von drei angeborenen Bedürfnissen mit jeweils unterschiedlicher Funktion aus, wobei die Befriedigung dieser Bedürfnisse die für den Prozess der organismischen Integration nötige Energie liefert. Dabei ist die „Motivation zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt…bereits in den frühsten Stadien der Entwicklung gegeben" (ebd., 235) und diese bedürfe weder Anleitungen noch äußerem Druck, sondern autonomie- und kompetenzfördernder Umwelten. So vermuten die Autoren, dass Menschen nur deswegen bestimmte Ziele auswählen und verfolgen, „weil sie auf diese Weise ihre angeborenen Bedürfnisse befriedigen können" (ebd., 229). Damit können die Basic Needs als „emotionsgesteuertes Rückmelde- und Gratifikationssystem" betrachtet werden, das dem Individuum „Informationen über die funktionale Qualität der aktuellen Lebensvollzüge liefert" (Krapp 2005, 29; s.a. Keddi 2008, 95), was sich in (emotionalen) Zuständen und Erfahrungen, wie z.B. eines sich mehr oder minder Wohlfühlens, manifestiert. So ‚entspringen' nach Deci/Ryan (ebd., 230) intrinsisch motivierte Verhaltensweisen den Bedürfnissen nach Autonomie und Kompetenz, sind also „auf die Gefühle der Kompetenzerfahrung und Autonomie angewiesen" und tragen zugleich „zur Entstehung dieser Gefühle

bei“. Kurz gesagt, eine intrinsisch motivierte Person agiert von sich aus und erlebt sich dabei weitestgehend frei (autonom) und sicher (kompetent), wodurch das Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie durch ebensolche emotionalen Erlebensqualitäten, die sich während des aktuellen Handlungsvollzugs einstellen, befriedigt wird.

Die Kritik an der SDT (z.B. Urhahne 2008, 158; Schiefele/Köller 2001,307) bezieht sich zumeist darauf, dass das Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie zwar notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen darstellen, um zu erklären, warum Menschen ohne äußeren Druck oder in Aussicht stehenden Belohnungen ihren Interessen folgen und immer wieder von sich aus neue Herausforderungen suchen. Denn beide Bedürfnisse können auch extrinsisch motiviertem Verhalten zugrunde liegen, was bei der Auswertung der Interviews ‚mitgedacht‘ werden sollte. So könnte die eine oder andere befragte Person angeben, das Studium nur deswegen absolviert zu haben, um sich ‚wie alle’ lernend am Laufenden zu halten, oder weil Lernen und damit verbundene Zertifikate, Diplome oder Titel ‚in der Gesellschaft‘ hohes Ansehen genießen, also von ‚sozial anerkanntem‘ Wert sind. Aber selbst wenn nun das Studium um des Aufstieg oder Ansehens willen durchgeführt wird oder wurde, kann der Entschluss dazu und die Studiertätigkeit durchaus als selbstbestimmt und kompetent erlebt worden sein. Damit weist dieser Typ der extrinsischen Motivation jedoch eine andere emotionale Qualität auf, als wenn das Studium allein als Reaktion auf eine (mit Drohung, wie z.B. Jobverlust, verbundene) Aufforderung des Dienstgebers ergriffen worden wäre. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen, die in jedem Fall außerhalb der Handlung liegende Konsequenzen verfolgen, also eine instrumentellen Funktion besitzen, sehen Deci/Ryan (1993, 229) „v.a. während ihrer Entwicklung mit allen drei Bedürfnissen verbunden“. Je mehr es dem einzelnen jedoch gelingt, alle drei Bedürfnisse zugleich zu befriedigen, umso eher kann von einer „sozial verträglichen Optimierung des individuellen Wachstums“ (Krapp 2005, 31; s.a. Keddi 2008, 95) gesprochen werden. So könnte *ein* mögliches Auswertungsergebnis der durchgeführten Interviews lauten: Die Interviewpartner lernen in fortgeschrittenem Alter und neben dem Beruf (nur) noch, weil sie von Eltern, Schule, Freunden und ‚der Gesellschaft‘ gelernt haben, dass ‚man‘ lebenslang lernt. Je mehr sie sich jedoch in ihrem Studienentschluss und Handeln autonom bzw. spontan von Interesse und Neugier geleitet beschreiben, je mehr Hinweise auf freudvolles und befriedigendes Tun sich in den Gesprächen finden lassen, umso eher kann ihr Studieren in Richtung intrinsisch motivierter, selbstbestimmter und autonomer Verhaltensweisen interpretiert werden. Warum aber bei der Studienwahl gerade der Fachbereich *Pädagogik*

anderen Disziplinen vorgezogen wurde, könnte eine Frage des individuellen Interesses am erziehungswissenschaftlichen Gegenstandsbereich sein.

4.2.2.2 Die „(Pädagogische) Interessentheorie“

Wie die SDT stellt auch die Person-Gegenstands-Theorie des Interesses eine persönlichkeitstheoretische Motivationstheorie dar, wobei hier jedoch „die persönliche Identifikation mit bestimmten Lerngegenständen und Handlungsfeldern“ (Keddi 2008, 134) im Zentrum der theoretischen Überlegungen steht, um dadurch zu klären, warum eine Person von sich aus sich bestimmten (Lern-)Gegenständen zuwendet und bestimmte Inhalte und Wissensbereiche anderen gegenüber bevorzugt.

Nach Ulrich Schiefele, Wolfgang Sierwald und Adolf Winteler (1988, 230) definiert die ***Pädagogische Interessentheorie*** (PIT) Interesse „als spezifische Relation zwischen Person und Gegenstand“, wobei der Person-Gegenstands-Bezug momentan „zeit- und situations*gebunden*“ oder dauerhaft „zeit- und situations*übergreifend*“ sein kann. Neben der zeitlichen „Stabilität“ lasse sich Interesse auch hinsichtlich seiner „Generalität“ beschreiben, die Auskunft darüber gibt, ob sich das Interesse einer Person auf ein breites Wissensgebiet (z.B. Bildungswissenschaft) oder ein schmales Segment desselben (z.B. Erwachsenenbildung) richtet (vgl. Krapp et al. 1993, 336f). Als wesentliches Merkmal dieser Person-Gegenstands-Beziehung nennen die Autoren jedoch die „Selbstintentionalität“, die auf den intrinsischen Charakter von interessenbasierten Handlungen verweist, da Interesse dadurch gekennzeichnet sei, dass „die Beschäftigung mit einem Gegenstand vorwiegend um des Gegenstands selbst willen“ und weitgehend frei von äußeren und inneren Zwängen erfolge. Schlussendlich verweisen die Autoren auf drei typische Komponenten dieser spezifischen Relation zwischen Person und Gegenstand: Einerseits besteht auf Seiten der Person „besondere Wertschätzung“ für den Gegenstand (wertbezogene Komponente), andererseits ist die Beschäftigung mit dem Gegenstand „emotional positiv getönt“ (emotionale Komponente) und drittens sei die Person bestrebt, in Bezug auf den Gegenstand zu tieferem und differenzierterem „Wissen“ zu gelangen (kognitive Komponente) (vgl. ebd.), wobei letztgenannte in jüngeren Interessenskonzepten (z.B. Krapp/Schiefele/Wild/Winteler 1993, 336f) nicht als zentrales Kennzeichen berücksichtigt wird. So nennt Detlef Urhahne (2008, 158) als die das Interesse „konstituierenden Merkmale“ erstens die oben beschriebene „Selbstintentionalität“, zweitens eine „wertbezogene Valenz“ i.S. der subjektiven Wert-

schätzung des Gegenstandes und drittens eine „gefühlsbezogene Valenz", da die Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand überwiegend mit positiven Gefühlen wie Freude und Vergnügen verbunden sei.

Auch für Andreas Krapp (2005, 2004, 2001) stellt Interesse ein auf unterschiedlichen Komponenten beruhendes, mehrdimensionales Konstrukt dar, dessen herausragendes Merkmal eben seine Gegenstandsspezifität sei. Jedoch übt der Autor in mehrfacher Hinsicht Kritik an der Sichtweise der traditionellen Interessenforschung, besonders in Bezug darauf, dass „Lernmotivation primär aus der Perspektive einzelner Handlungsepisoden…und nicht aus der Perspektive langfristig wirksamer Prozesse der persönlichen Entwicklung" (2005, 34) betrachtet worden sei. Da aber gerade im pädagogischen Kontext die Frage nach einer möglichen Einflussnahme auf (lern- und leistungsfördernde) Interessen von besonderer Bedeutung ist, regt Krapp an, den Fokus auf die Bedingungen und den Verlauf der Interessenentwicklung zu legen. Ausgehend von der Annahme, dass bei der Herausbildung von Interessen „neben bewussten kognitiven Prozessen auch emotionale Faktoren und grundlegende psychologische Bedürfnisse eine zentrale Rolle spielen", formuliert er eine (vorläufige)[66] funktionale ***„Theorie der Interessengenese***", die deutliche Parallelen zur SDT aufweist.

Das Konzept der Interessensgenese (Krapp 2005, 2004, 2002, 2001) beruht, wie die SDT, auf der Grundannahme des fortwährenden Austausches zwischen einer Person und ihrer sozialen und gegenständlichen Umwelt, wobei Persönlichkeitsentwicklung und wachsendes Verstehen der Umwelt eng aneinander gekoppelt sind. Denn durch *Person-Umwelt-Interaktionen* wird einerseits das Selbst weiter ausdifferenziert, andererseits eignet sich das Individuum Wissen in Hinblick auf „konkrete Objekte, thematische Bereiche des Weltwissens oder…bestimmte Klassen von Tätigkeiten" an, die allesamt als ***„Gegenstände***" (2001, 286) bezeichnet werden und kognitiv repräsentiert sind. Durch fortlaufende Erfahrung mit sich und der Welt wird dieses gegenstandsspezifische Wissen weiter ausdifferenziert und es kann sich unter bestimmten Rahmenbedingungen eben jene dauerhafte, relativ stabile, „zeit- und situationsübergreifenden" (Schiefele et al. 1988, 230) Person-Gegenstands-Beziehung herausbilden. Nach Krapp (2005, 25) beruht nun die ***Entstehung und Stabilisierung von Interessen*** einerseits auf der Annahme eines „mehr oder weniger weitreichenden Internalisierungs- und Identifikationsprozess", also auch hier auf Übernahme von Zielen, Anforderungen und Aufgaben eines Gegenstands(-bereichs) ins persönliche Selbst,

[66] Krapp (2005, 24) hält selbst fest, dass dieses Konzept bisher nur in groben Zügen formuliert worden sei und in theoretischer wie empirischer Hinsicht noch einer genaueren Spezifizierung bedürfe.

was „als Sequenz dreier ‚Entwicklungsstufen' abgebildet werden kann". Ausgangspunkt bilden dabei situative Anregungsbedingungen („Interessantheit"), die in der Person einen kurzzeitigen, neugierartigen Zustand („***Interessiertsein***") hervorrufen. Unter ‚günstigen' Rahmenbedingungen kann dieses „Interessiertsein" in Form eines „***situationalen Interesses***" über eine gewisse Zeit fortbestehen. Wesentlich dabei ist, dass dieser kurzfristige Person-Gegenstands-Bezug, der durch aktuelle Anreize der Situation aktiviert worden ist, sich durch Vergnügen, Freude und Zufriedenheit während der Auseinandersetzung mit dem Interessensgegenstand auszeichnet, also intrinsischen Charakter aufweist. Aber erst durch wiederholte Aktivierung des situationalen Interesses kann sich daraus das sog. „***individuelle Interesse***" entwickeln, das als zeitlich überdauernde Vorliebe, Neigung bzw. Präferenz für einen bestimmten Gegenstand „den Status einer längerfristig wirksamen motivationalen Disposition (hat)" (ebd.; s.a Keddi 2008; Urhahne 2008; Krapp 2004, 2002, 2001; Krapp/Ryan 2002).

Hinsichtlich der ***Entwicklung von (dauerhaften) Interessen*** geht Krapp (2005, 26) davon aus, dass „sich eine Person nur dann mit einem bestimmen Gegenstandsbereich dauerhaft und aus innerer Neigung auseinandersetzt, wenn sie ihn als persönlich bedeutsam einschätzt und wenn sich im Verlauf einer interessensthematischen Handlung eine insgesamt positive Bilanz der relevanten Erlebensqualitäten ergibt", was auf erwähnte wertbezogene und emotionale Komponente des Interesses verweist. Die Frage jedoch, *warum* gerade ein bestimmter Gegenstand(-sbereich) oder (Lern-)Inhalt dem einzelnen bedeutsam, wichtig, also ‚interessant' erscheint bzw. die Auseinandersetzung mit ihm Freude und Vergnügen bereitet, versucht Krapp (2005, 2004, 2001; Krapp/Ryan 2002) durch zwei voneinander unabhängige Steuerungssysteme[67] zu erklären, die an der inhaltlichen Ausrichtung sowohl des situativen als auch des individuellen Interesses beteiligt sind. Auf der einen Seite geht Krapp von einem *kognitiv-rationalen Bewertungssystem* aus, wozu (bewusste) Überlegungen, Erwartungen, Wünsche, Hoffnungen, aber auch Befürchtungen hinsichtlich der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand und der damit verbundenen Handlungsergebnisse zählen, was die Intentionsbildung und willentliche Steuerungsprozesse auf ein bestimmtes Ziel hin beeinflusst. Auf der anderen Seite wird ein (z.T. unbewusst arbeitendes) „*primär emotionsgesteuertes Feedbacksystem*" angenommen, „das der handelnden Person einen zumeist ganzheitlichen Eindruck von der funktionalen Qualität der gegenwärtig ablaufenden Person-Umwelt-Interaktionen vermittelt" (Krapp 2005, 32) und damit das subjektive

[67] Krapp (2005, 25) verweist hier auf Boekaerts (2003), die von "zwei parallel ablaufenden motivationalen Informationsverarbeitungs- und Bewertungsprozessen" spricht.

Erleben, Stimmungen und Gefühle während der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand beeinflusst.

Um die Komponenten des emotionalen Systems genauer zu beschreiben, greift Krapp auf die, in der STD postulierten, ***grundlegenden psychologischen Bedürfnisse*** zurück. Dabei geht auch die Interessentheorie davon aus, dass das Erleben der eigenen Wirksamkeit eine wichtige Steuerungskomponente darstellt, wobei *Kompetenzerfahrung* allein noch keine hinreichende Bedingung für die Entstehung bzw. Veränderung von Interessen darstellt. Denn viele ‚Probleme' könnten auch gemeistert werden, ohne dass sich der Handelnde für das Problemfeld interessiere oder diesem besondere Bedeutung beimesse. Und selbst wenn sich eine Person in Auseinandersetzung mit einem Gegenstand kompetent erlebe, könne auch dann nicht von einer interessenbasierten Handlung gesprochen werden, wenn die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand nur dazu diene, Anerkennung durch andere zu gewinnen und damit die eigene Selbstachtung zu steigern. Vielmehr postuliert auch die Interessentheorie darüber hinaus ein *Bedürfnis nach Autonomie*, ein natürliches Streben „sich selbst als primäre Ursache des Handelns erleben zu wollen" (Krapp/Ryan 2002, 72), was aber nicht als grenzenlose „Unabhängigkeit von der (sozialen) Umgebung" (ebd., 65) interpretiert werden dürfe, sondern als „erlebte innere Übereinstimmung" (ebd., 59) zwischen dem, womit man sich gerne auseinandersetzten möchte und dem, was einem durch den Gegenstand ‚abverlangt' wird. Dennoch kann auch eine Person selbstbestimmt agieren, obwohl die Tätigkeit von außen angeregt wurde, vorausgesetzt, dass diese Person die an sie herangetragenen Aufgaben, Anforderungen und Handlungsziele auch akzeptieren kann. Denn nach Krapp (2005, 36) „wird sich ein Lernender umso eher mit einer neuen Aufgabe identifizieren oder eine bestimmte Einstellung übernehmen, je stärker sie von den Mitgliedern relevanter Bezugsgruppen gutgeheißen werden", was auf das *Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit* verweist. Wesentlich erscheint hier, dass besonders Verhaltensmuster und Wertorientierungen wichtiger Bezugspersonen oder –gruppen, von sog. ‚signifikanten Anderen', anerkannt und ins persönliche Selbst integriert werden, was dazu führt, dass sich die Person mit bestimmten Gegenständen bzw. Aufgabengebieten und damit verbundenen Zielen persönlich identifiziert, sie also selbst als wichtig und bedeutsam beurteilt. Wenngleich gerade das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit besonders in frühen Stadien der Entwicklung die wesentliche Komponente zur „Annäherung an neue Interessensgegenstände" (Krapp/Ryan 2002, 73) darstellen mag, reicht auch die bloße Wertschätzung von Inhalten und Zielen eines bestimmten Gegenstandsbereich nicht aus, um die

Interessengenese zu fördern. Vielmehr würde sowohl die Entstehung und Stabilisierung situationaler Interessen als auch die strukturelle Veränderung individueller Interessen im Verlauf der Ontogenese ganz wesentlich von der Möglichkeit der Befriedigung aller drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse bestimmt, wobei selbst „eine minimale Erfüllung jedes dieser Bedürfnisse…eine notwendige Voraussetzung für Wohlbefinden und Integrität der Persönlichkeitsentwicklung das(stellt)“ (ebd., 72). Krapp (2005, 36) verweist zudem darauf, dass „die subjektiv wahrgenommene Befriedigungschance“ der grundlegenden Bedürfnisse in Abhängigkeit von der jeweiligen Situation ein „unterschiedliches Dringlichkeitsniveau“ aufweisen können, womit einmal das Bemühen um soziale Kontakte und ein anderes Mal das Erleben von Kompetenz und/oder das Streben nach Selbstbestimmtheit im Vordergrund stehen. Dennoch geht die Interessenstheorie wie auch die SDT in Bezug auf die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse von einem angeborenen „ganzheitlich wirkenden primären Steuerungssystem“ (ebd., 32) aus, womit die funktional eigenständigen Komponenten nicht isoliert betrachtet werden können und erst gemeinsam die Grundlage für die Entwicklung motivationaler Präferenzen und Interessen darstellen. In Anlehnung an die SDT betont auch Krapp (ebd., 32f) in Bezug auf die Entwicklung von Interessen die Bedeutung eines „für das System der primären Bedürfnisse günstigen Umfeld von Erfahrungen“, also (autonomie- und kompetenzfördernde) Rahmenbedingungen, die die Möglichkeit auf Bedürfnisbefriedigung bei der Aufgabenbewältigung innerhalb eines bestimmten Gegenstandsbereichs bieten. (vgl. Krapp 2005, 2001; Krapp/ Ryan 2002)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die pädagogische Interessetheorie deutliche Parallelen zur Selbstbestimmungstheorie (vgl. 4.2.2.1) aufweist und in Analogie dazu davon ausgeht, dass interessensgeleitetes ebenso wie intrinsisch motiviertes Verhalten nicht „durch äußeren Druck oder Zwang zustande kommt, sondern durch einen in der Person verankerten ‚inneren Antrieb‘“ (Krapp 2005, 24) und den Bedürfnissen nach Autonomie und Kompetenz ‚entspringt‘. Da aber die SDT die für die Lernmotivation wichtige „Frage nach den *Zielen* und der *inhaltlichen Ausrichtung* des motivationalen Geschehens“ (Krapp/Ryan 2002, 65) außeracht lässt, interpretiert die Interessentheorie Person-Umwelt-Interaktionen primär unter dem Aspekt einer Person-Gegenstands-Beziehung, die sich im Verlauf der Ontogenese ausdifferenziert. Dabei ist der intrinsische Charakter von gegenstandsspezifischen (Lern-)Interessen zwar auch durch Lust und Freunde am Gegenstand bzw. der Beschäftigung mit bestimmten Inhalten gekennzeichnet, jedoch verfolgen intrinsisch motivierte, interessensbasierte (Lern-)Handlungen aufgrund der „epistemischen

Orientierung“ (Prenzel 1988) von Interessen ein, über den reinen Tätigkeitsvollzug hinausgehendes Ziel und haben damit instrumentelle Funktion. Denn selbst freudvolle und freiwillige Beschäftigung mit einem Gegenstand zielt (auch) darauf, mehr über bestimmte Inhalte zu erfahren, Wissen in bestimmten Bereichen zu erweitern und/oder Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit bestimmten Gegenständen auszubauen.

Darüberhinaus lässt sich festhalten, dass in beiden Theorien die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse die nötige Antriebsenergie liefern, um Herausforderungen der sozialen und gegenständlichen Umwelt ‚in Angriff zu nehmen‘. Zugleich gibt, wie oben ausgeführt, die Befriedigung der Bedürfnisse, also das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit, dem Einzelnen Auskunft über die ‚funktionale Qualität des momentanen Interaktionsprozesses‘, was sich in Gefühlen des Wohlbefindens und der inneren Zufriedenheit niederschlägt. Diese Erfahrungen mit sich und der Umwelt werden fortlaufend ins Selbst integriert und führen im Laufe der Individualentwicklung zur Herausbildung von persönlichkeitsspezifischen Verhaltensweisen, Wertorientierungen, Zielen, motivationalen Präferenzen oder eben individuellen Interessen. Wird in der SDT intrinsisch motiviertes Verhalten jedoch primär mit dem Erleben von Kompetenz und Autonomie gleichgesetzt und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ‚nur‘ in Hinblick auf die Internalisierung sozialer Werte, Normen, Ziele und Verhaltensmuster thematisiert, stellt gerade dieses Bedürfnis einen wesentlichen Faktor der Interessensgenese dar. Denn danach wird sich eine Person, wie ausgeführt, besonders dann mit Gegenständen, Aufgaben- oder Wissensgebieten samt der damit verbundenen Ziele identifizieren, also tiefes und nachhaltiges Interesse entwickeln, wenn die Interessensgebiete von relevanten Bezugspersonen ‚gutgeheißen‘ und eine Auseinandersetzung mit ihnen in autonomie- und kompetenzförderder Weise angeregt wird bzw. wurde.

So bildete auch in dieser Arbeit die Annahme, dass der ‚Grundstein‘ für eine generelle Lernbereitschaft ebenso wie für ein persönliches Interesse an pädagogischen Fragestellungen schon in früheren Lebensphasen der Befragten ‚(an)gelegt‘ und von Bezugspersonen des privaten, schulischen bzw. beruflichen Umfelds in entsprechender Weise gefördert wurden. Daher soll nicht nur versucht werden, die Interviews mit Hilfe des „Erweiterten kognitiven Motivationsmodells“ nach Heckhausen/Rheinberg (vgl. 4.2.1.1) in Hinblick auf extrinsischen Studienmotivation auszuwerten, sondern darüber hinaus soll(t)en die Konzepte der „Selbstbestimmungstheorie“ nach Deci/Ryan (vgl. 4.2.2.1) bzw. die „(Pädagogische) Interessentheorie“ nach Krapp (4.2.2.2) theoretische ‚Inputs‘ für die Erstellung des

Leitfadens und Formulierung der Kategorien bieten, um Passagen in den Gesprächen ausfindig machen zu können, die es erlauben, Weiterbildung, (lebenslanges) Lernen und Studieren (als dessen sozial anerkannteste Form) auch als interessenbasiert und damit intrinsisch motiviert zu interpretieren.

Geleitet vom Forschungsinteresse – und auch um Anregungen für die Gestaltung des Leitfadens und nachfolgende Auswertung der Interviews zu erhalten - wurde zunächst durch Internetrecherchen unterstützt gezielt nach Studien gesucht, die (biografisch beeinflusste) Bildungsbeteiligung im Allgemeinen und Determinanten von Hochschulbildung im Besonderen thematisieren. Danach wurde in einem zweiten Schritt nach Forschungsergebnissen gesucht, die Aufschluss über Positionierung und Teilnahmefrequenz von ‚studentischen Spät- bzw. Quereinsteigern' auch in Abhängigkeit von bildungs- und gesellschaftspolitischen Veränderungen (z.B. Einführung der Studien- bzw. Berufsreifeprüfung) geben bzw. Aussagen über deren Studienmotivation enthalten. Denn, wie im Anschluss ausgeführt wird, zeichnen sich ‚erfolgreiche' Studenten besonders durch Lern- bzw. Leistungsfähigkeit, Fachinteresse und intrinsischer Motivation aus, während im Gegensatz dazu überwiegend extrinsisch Motivierte die Hochschule eher ohne Abschluss verlassen.

5. Zahlen, Daten, Fakten – einige Forschungsergebnisse

> *„Wir wollen den Hörern nicht fachmännisches Wissen beibringen, wir wollen sie denken lehren. […] Dieses Bestreben erkennen unsere Hörer vollständig an, es führt sie zu uns. Es ist das menschlichste allen Strebens, das Streben nach Weiterbildung, nach Erweiterung des Horizonts, nach Erwerbung allgemeiner Kenntnisse. Dahin lauteten auch die Antworten, die uns auf unsere ausgegebenen Fragebogen auf die Frage: ‚Was hat Sie zur Teilnahme an den Kursen veranlaßt', zuteil wurden." (L.M. Hartmann 1908, 69)*

Gewähltes Zitat bezieht sich auf eine 1904 in Wien durchgeführte Fragebogenuntersuchung, die Besucher der sog. volkstümlichen Universitätsvorträge (vgl. 3.2.1) nicht nur hinsichtlich Geschlecht, Alter, Beruf und Wohnort erfasste, sondern auch deren Teilnahmemotivation erhob und analysierte. Elke Gruber (2009, 4) hält dazu fest, dass dies wohl „eine der ersten empirischen Erhebungen […] in der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Raum" darstellt, wenngleich hinzugefügt werden muss, dass diese Untersuchung nur marginal Ähnlichkeiten mit modernen Forschungsbemühungen rund um non-traditional students aufweist. Zwar werden auch heute noch in fast allen Studien rund um die Thematiken von Bildungsbeteiligung soziodemographische Daten erfasst, und es findet sich kaum eine Untersuchung zu Studienmotivation, -erfolg, -abbruch bis hin zu Studien-

zufriedenheit, die soziale bzw. regionale Herkunft, Alter, Geschlecht, Familienstand, Einkommen, Ausmaß der Erwerbstätigkeit u. Ä. als sog. Hintergrundvariablen unberücksichtigt ließe, nur fanden non-traditional students erst zu Beginn der 1990er Jahre als „Neue Klientel“ (Kellermann 1991, zit. n. Pechar/Wroblewski 1998, 13) Beachtung in der Hochschulforschung. Ein Grund hierfür mag sein, dass mit Einführung der Studienberechtigungsprüfung 1985 bzw. der Berufsreifeprüfung 1997 (vgl. 3.2.3) plötzlich mit einer Personengruppe an Universitäten zu rechnen war, die zwar durch erweiterte Zugangsmöglichkeiten ‚angelockt‘, an deren Lern- und Leistungsvermögen aber z.T. Zweifel gehegt wurden. Denn ‚Skeptiker‘ prognostizierten, non-traditional students würden zur Überfüllung der Universitäten beitragen („Überfüllungshypothese“) oder aufgrund mangelnder Vorkenntnisse für ein Studium nicht geeignet sein („Defizithypothese“) (vgl. z.B. Teichler/Wolter 2004). Diese Behauptungen scheinen jedoch aufgrund neuerer Forschungsergebnisse nicht nur nicht haltbar, sondern mittlerweile einen viel weiteren Kreis Studierwilliger zu betreffen, beobachtet man die neu eingeführten Studienzugangsprüfungen bzw. die Diskussionen rund um Knock-out-Verfahren. Darüberhinaus finden sich die, ursprünglich nicht-traditionell Studierende kennzeichnenden Dimensionen, nämlich ‚Erwerbstätigkeit’ und daraus resultierende ‚reduziertes Zeitbudget’, zunehmend auch bei denjenigen, die direkt nach AHS- bzw. BHS-Abschluss ein Hochschulstudium aufnehmen. Dennoch bleibt die Beantwortung der Frage prekär, warum manche Erwachsene zuerst einen Beruf erlernen und diesen erfolgreich ausüben und erst dann - unter durch Familie und Beruf nachweislich erschwerten Rahmenbedingungen - ein Studium ergreifen. Um dies zu beleuchten werden im Folgenden exemplarisch einige Ergebnisse aufgelistet, die den Einfluss von soziodemographischen Faktoren auf Bildungswegentscheidungen beleuchten.

5.1 Wodurch Weichen gestellt werden – soziale und regionale Herkunft[68]

> *„Ungleichheit wird in der Schule begründet und in der Weiterbildung bestätigt und verfestigt. Soziale Selektivität wird legitimiert im Maßstab erfolgreicher Leistung beim Erwerb von gesellschaftlich als relevant angesehenem Wissen. Formal bestätigen Abschlüsse Lernerfolge als Zugangsvoraussetzungen für weiterführende Laufbahnen und soziale Positionen". (P. Faulstich 2003, 21)*

Die der Arbeit zugrunde liegende Vermutung, dass Bildungswegentscheidungen durch regionale wie soziale Herkunft, Schicht bzw. Milieuzugehörigkeit massiv beeinflusst werden, wird trotz jahrzehntelanger bildungspolitischer Bemühungen um Chancengleichheit im Bildungszugang selbst durch jüngste Studien bestätigt. So finden sich für den deutschsprachigen Raum zahlreiche, in regelmäßigen Abständen erfolgende Erhebungen, die Aussagen zu jenen ‚Hintergrundvariablen' ermöglichen, die Bildungszugänge und künftige Bildungskarrieren positiv wie negativ beeinflussen (können). Umfassendes statistisches Datenmaterial hierzu findet sich z.B. auf den Homepages des Bundeministeriums für Wissenschaft und Forschung (z.B. uni:data – Zahlen und Fakten zum Hochschulbereich) bzw. der STATISTIK AUSTRIA (z.B. Hochschul- bzw. Bildungsstatistiken), Analysen zu Entwicklungen des nationalen Bildungssystems auch in Hinblick auf eine internationale Vergleichbarkeit bieten z.B. das Institut für höhere Studien (IHS) in ihren „Studierenden-Sozialerhebungen" oder das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) im „Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009".

Bereits seit dem Studienjahr 1955/56 werden in Österreich im Jahresrhythmus hochschulstatistische Daten erhoben, die seit dem Berichtjahr 1990/91 auch über die Datenbank der STATISTIK AUSTRIA abrufbar sind. Die Ergebnisse dieser Erhebungen, bis 2005 gesondert als „Hochschulstatistik" veröffentlicht, werden seither in „Bildung in Zahlen" publiziert, worin neben umfassenden Daten zu Schul- und Hochschulwesen auch solche zu Erwachsenenbildung, allgemeinen Bildungsverläufen, Bildungsstand der Bevölkerung und öffentlichen Bildungsausgaben geboten werden. Angaben hinsichtlich Studierender (z.B. Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit) an öffentlichen Universitäten, deren Studienwahl, -dauer oder -abschlüsse werden aus Erhebungen des Bundesministeriums für Wissenschaft

[68] Da Personen mit Migrationshintergrund bzw. mit physischer und/oder psychischer Beeinträchtigung nicht Gegenstand dieser Untersuchung sind, werden Forschungsergebnisse, die sich auf diese Gruppen beziehen, nicht gesondert ausgeführt. Dennoch erscheint es der Verfasserin wichtig, darauf hinzuweisen, dass gerade Dimensionen wie Migrationshintergrund oder körperlich bzw. psychisch bedingte Einschränkungen bei der Erbringung (gesellschaftlich normierter) Leistungsstandards massiven Einfluss auf die Gestaltung von Bildungswegen nehmen, wie auch die meisten der im Anschluss angeführten Forschungsberichte belegen würden.

und Forschung (bm:wf) übernommen, während Daten zur sozialen Herkunft, ausgedrückt durch (höchsten) Bildungsabschluss und berufliche Stellung der Eltern, ebenso wie Angaben zur Erwerbstätigkeit der Studienanfänger auf primärstatistischen Erhebungen beruhen. Dabei verweist die STATISTIK AUSTRIA (2011a) in der bisher letzten Veröffentlichung von „Bildung in Zahlen 2009/10“ darauf, dass trotz des im Zuge der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren erfolgten Ausbaus des Schulwesens nach wie vor regionale Disparitäten Einfluss darauf nehmen, ob eine Hauptschule (HS) oder die Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) besucht würde. So wechselten österreichweit im Schuljahr 2009/10 35,5% [69] der Volksschüler in eine HS und 62,1% in eine AHS, wobei von Westen nach Osten und mit steigender Einwohnerdichte (ländliche vs. städtische Gebiete) verhältnismäßig mehr Schüler in eine AHS übertraten[70]. Da aber von den Schüler an der AHS-Unterstufen fast zwei Drittel (60,1%) an eine AHS-Oberstufe bzw. knapp ein Drittel (31,7%)[71] an eine berufsbildende höhere Schule (BHS) übertreten, lässt sich erkennen, dass ihr überwiegender Teil bereits in (sehr) jungen Jahren, nämlich nach der Vollendung der 4.Schulstufe, einen zur Reifeprüfung führenden Bildungsweg einschlägt. Demgegenüber wechselten im Vergleichsjahr 2009/10 insgesamt nur etwas über ein Drittel der Hauptschüler an eine maturaführende höhere Schule (BHS/LHS: 29,3%; AHS-Oberstufe: 6,5%), womit hier der Großteil den Weg in Richtung Studium und Hochschule (zumindest vorerst) verlassen hat. (vgl. ebd., 48f) Damit wird deutlich, dass die Weichen hinsichtlich universitärer Bildungskarrieren erstmals mit Ende der 4.Schulstufe bzw. wiederum mit Übertritt in die 9. Schulstufe gestellt werden, wobei die Schulwahl und damit Bildungswege nicht nur vom regionalen Bildungsangebot mitbestimmt werden. Denn trotzdem in den letzen Jahrzehnten der Zustrom an Polytechnische Schulen (PS) bzw. berufsbildende mittlere Schulen (BMS) deutlich abgenommen hat und immer mehr Jugendliche eines Jahrgangs ab der 9.Schulstufe weiterführend eine AHS oder BHS/LHS besuchen, also bereits in diesem Alter dem „Trend zu höherer Bildung“[72] folgen, sind Kinder aus bestimmten sozialen Gruppen auf ihrem Weg zum tertiären Bildungssektor nach wie vor benachteiligt,

[69] Alle im Anschluss angeführten Zahlen, sofern nicht anders ausgewiesen, beziehen sich auf das Schuljahr 2009/10.

[70] In welcher größenmäßigen Bandbreite sich regionale Unterschiede hinsichtlich des Besuchs einer zur Reifeprüfung führenden Ausbildung (AHS, BHS, LHS) bewegen, lässt sich anhand des 13.Bezirks/Wien (max.) und der Gemeinde Schwarz/Tirol (min.) darstellen: im ersten Fall besuchen 61,5% der Jugendlichen zwischen 15 und 19 Jahren eine höhere Schule, im zweit genannten lediglich 25% (vgl. dazu STATISTIK AUSTRIA 2011, 30f; bes. Abb.16).

[71] Davon besuchten 1,6% lehrerbildende höhere Schulen (LHS), d.h. Schulen für Kindergarten- bzw. Sozialpädagogik, die ebenfalls mit Matura abschließen.

[72] Von den Schulpflichtigen der 9.Schulstufe besuchten 1980/81 etwa zwei Fünftel eine höhere Schule (20,0% eine AHS und 19,5% eine BHS/LHS), während im Schuljahr 2009/10 bereits mehr als die Hälfte der Schüler der 9.Schlstufe eine höhere Schule besuchte (24,6% eine AHS und gar 33,1% eine BHS). Gleichzeitig sank der Anteil derer, die eine PS oder eine BMS besuchten, im selben Zeitraum deutlich, und zwar in der PS von 30,3% auf 22,5% bzw. an der BMS von über 30% auf unter 20%. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011a, 28)

was sich durch statische Erhebungen und Untersuchungen zu ‚Chanchen(un)gleichheit' belegen lässt.

Johann Bacher (2003, 6) verweist auf den „Österreichischen Kindersurvey"[73], der bereits in den frühen 1990er Jahren belegte, dass sowohl die Gemeindegröße Einfluss auf Bildungschancen ausübt, als dass auch ein starker Zusammenhang von Bildungsstand der Eltern und deren Absicht bestünde, ihr Kind nach der Volksschule auf ein Gymnasium zu schicken. In den Folgejahren untersuchte Forschung zu Chancen(un)gleichheit (z.B. Schmid 2003; Schlögl/Lachmayr 2004; Bacher 2003, 2005, 2009; Breit/Schreiner 2006, 2009; Suchan/Wallner-Paschon/Schreiner 2010) neben den „klassischen Ungleichheits- bzw. Schichtdimensionen" (Bacher 2003, 7), nämlich Bildung, beruflicher Status und Einkommen der Eltern, weitere Einflussfaktoren, wie eben regionale Verfügbarkeit von Bildungsangeboten, Einwohnerzahl des Wohnorts, Migrationshintergrund, Geschlechterdisparitäten, Schulleistungen, Familienstruktur und Haushaltsform und deren Auswirkungen auf Bildungswegentscheidungen. So differenzierte Bacher für die Gruppe der 16 bis 19-Jährigen in Österreich Variablen, die direkt und indirekt den Entschluss, eine maturaführende Schule zu besuchen, beeinflussen. Mit Rückgriff auf die für Österreich gültigen Daten des Haushaltspanels der Europäischen Kommission (ECHP) entwickelte er ein „explorativ Pfadanalysemodell", aus dem sich erkennen lässt, dass sich neben Geschlecht des Kindes und der Einwohnerzahl der Herkunftsgemeinde besonders die Variable Bildungshintergrund der Eltern[74] als wirkmächtig erweist, beeinflusst sie doch direkt und indirekt (über damit verbundene berufliche Position und Einkommen) die Bildungspartizipation des Kindes. Berücksichtige man zusätzlich den Migrationshintergrund und familienstrukturelle Variablen wie Erwerbstätigkeit der Mutter, Haushaltsform (Alleinerzieher) und Anzahl der Geschwister, so ließe sich anhand des Modells für 71% der Schüler vorhersagen, ob ein Übertritt in eine weiterführende Schule erfolgt. (vgl. ebd., 14f)

Peter Schlögl und Norbert Lachmayr (2004) vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) führten im Folgejahr eine repräsentativen Fragebogenerhebung in 2855 Elternhaushalten durch, um Faktoren einer „herkunftsbedingten Bildungsungleichheit" (ebd., 5) ausfindig zu machen. Dabei wurden nicht nur Daten zu den bereits bei Ba-

[73] Durch den „österreichische Kindersurvey" im Juni 1991 sollte Wissen über die Lebenswelten (Familie, Wohnen, Schule, Freunde/Peergroups, Freizeit, Medien) und Wünsche der 10-Jährigen generiert werden. Dazu wurden durch eine Zufallsstichprobe 3000 Volks- und 500 Sonderschüler (aus allen 4.Klassen öffentlicher Schulen in Österreich des Schuljahr 1990/91), deren Eltern und Lehrer mittels Fragebogen oder Interviews befragt. Zusätzlich sollten Zeichnungen und Aufsätze einiger Kinder Aufschluss über die tiefere Bedeutung der Lebenswelten Schule und Familie ermöglichen (vgl. Wilk/Bacher 1994).

[74] repräsentiert über den formalen Bildungsabschluss jenes Elternteils mit dem höherem Abschluss

cher (2003) erwähnten Sozialindikatoren erhoben, sondern darüber hinaus der Frage nachgegangen, inwieweit die elterliche Bildungshaltung[75] als ein dem Bildungssystem vorausgehendes Selektionskriterium beschrieben werden kann. Dabei zeigte sich auch in dieser Studie an allen großen Schnittstellen[76], dass die elterlichen Bildungsentscheidungen bzw. Bildungswegplanung für das Kind stark mit deren eigenen Bildungsabschlüssen und dem Nettohaushaltseinkommen korrelieren: So stammte nicht einmal jeder 3. Schüler einer HS aus einem Elternhaushalt mit der ‚Bildungsressource Matura' oder einem höheren Abschluss, wohingegen dies in der AHS (Ober- wie Unterstufe) etwa auf 2 von 3 Schülern zutraf. Eine ähnliche schichtspezifische Verteilung ließ sich auch unter Berücksichtigung der ‚Finanzressource Einkommen' erkennen: So betrug der Anteil an Kindern aus einkommensschwachen[77] Familien an der HS fast die Hälfte (45%), an der AHS jedoch nur etwa ein Viertel (27%). Am deutlichsten ließ sich eine herkunftsabhängige Schulwahl an der Schülerpopulation der 9.Schulstufe erkennen: So stammte die jeweils größte Gruppe an der AHS aus einkommensstarken Familien (49%), an den unterschiedlichen BHS-Typen aus Familien mit mittleren Einkommen (43%), während an Schulen, die nicht zur Reifeprüfung führen, Kinder aus einkommensschwachen Familien am stärksten vertreten waren (BMS: 42%; PS: 59%). Neben dem statistisch nachweisbaren Zusammenhang von Bildungsabschlüssen und Einkommen der Eltern, stellten Schlögl/Lachmayr eine hoch signifikante Korrelation zwischen Schicht und Bildungsaspiration fest: Eltern aus niedrigen sozialen Schichten stellten die Notwendigkeit formaler Bildungsabschlüsse eher in Frage, während mit steigender Schicht höhere Abschlüsse als bedeutsam für einen gelungenen Lebenslauf angesehen wurden. Dennoch wünschten sich mehr als die Hälfte der Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss für ihre Kinder (zumindest) einen mittleren (Lehr- oder BMS-) Abschluss, während Eltern mit mittleren, AHS/BHS- und Hochschulabschlüssen sich zum überwiegenden Teil wünschten, ihre Kinder sollten das elterliche Abschlussniveau erreichen. Von hohem Stellenwert war in allen Gruppen das Erreichen der Matura: Dies nannten niedrig- und mittelqualifizierte Eltern als zweitwichtigstes Bildungsziel, während es bei Eltern mit AHS/BHS- oder College-Abschluss an erster Stelle lag. Von den Hochschulabsolventen erhoffen sich gar 91,3% für ihre Kinder (zumindest) Matura: Knapp

[75] Gemeint sind damit Einstellungen rund um Themenbereiche wie „Welche Bedeutung wird (formalen) Bildung (-sabschlüssen) zugeschrieben?" „Was verstehen Eltern in Abhängigkeit ihrer eigenen sozialen Position unter einem gelungenen Lebenslauf?" „Was erwarten oder wünschen sie sich für ihr Kind?"

[76] 1.Schnittstelle am Ende VS (Übertritt 4./5. Schulstufe), 2.Schnittstelle nach der HS/AHS-Unterstufe (Übertritt von 8./9. Schulstufe), 3.Schnittstelle nach AHS-Oberstufe/BHS (Übertritt von 12./13. Schulstufe ins Berufsleben oder tertiären Bildungssektor)

[77] Das monatliche Nettohaushaltseinkommen wurde bei einkommensschwachen Familien mit bis zu EUR 1.500.-, bei Familien mittleren Einkommens mit EUR 1.501.- bis 2.400.- und bei einkommensstarken Familien mit mehr als EUR 2.400.- angenommen

ein Drittel (29,7%) wäre jedoch allein mit der Reifeprüfung zufrieden, der Rest gab ‚Hochschule' als Bildungsziel an. (vgl. Schlögl/Lachmayr 2003, bes. 4-10) Damit stellen neben den Selektionsmechanismen des jeweiligen Bildungssystems[78], besonders der Bildungshintergrund und die damit verbundene sozioökonomische Lage und daraus resultierende Bildungsaspiration der Eltern die Weichen für jedwede Bildungswegentscheidung der Kinder von der VS bis hin zur Universität.

Dazu halten Martin Unger, Sarah Zaussiner et al. (2010, 452) vom Institut für höhere Studien (IHS) in Wien im Zuge der bisher letzten „Studierenden-Sozialerhebung 2009" fest, dass sich „an der sozialen Herkunft der inländischen Studenten – gemessen am Bildungsstand der Eltern - …seit 15 Jahren kaum etwas verändert (hat)". Denn Herkunftsfamilie, Bildungsstatus und sozioökonomischer Hintergrund der Eltern würden nach wie vor nicht nur „Schullaufbahnentscheidungen eines Kindes" beeinflussen, sondern ebenso „die Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums bzw. die Studienfachwahl" und die das Studium begleitenden Rahmenbedingungen (ebd., 50). Denn um Einblick in die nationalen Studien- und Lebensbedingungen[79] verschiedener Gruppen Studierender (z.B. Studienanfänger, Studierende mit Kind/ern, berufstätige bzw. ältere Studierende) zu erhalten, führt das IHS seit 1973 einerseits selbst in regelmäßigen Abständen Erhebungen durch[80], andererseits wird bei der Verfassung des „Berichts zur sozialen Lage der Studierenden" auf amtliche Statistiken[81] zurückgegriffen. Hinsichtlich der „Entwicklung der Studierendenzahlen" verweisen die Autoren (ebd., 450ff) auf eine, durch hohe Anfängerzahlen bedingte, steigende Zahl ordentlicher, inländischer Studierender: So erhöhte sich die Rate inländischer Studienanfänger im WS 2009/10 gegenüber dem Vorjahr nicht nur um beachtliche 16%, sondern ging folglich mit steigenden Studierendenzahlen einher. Auffallend dabei ist der wachsende Anteil weiblicher Kommilitonen, wobei die spätestens 2000 erreichte Ge-

[78] In Österreich werden diese m. E. besonders in der erstmalige ‚Splittung' der Schülerschaft bereits nach der 4.Schulstufe deutlich.

[79] Ähnliche Umfragen werden in 25 europäischen Staaten durchgeführt (z.B. in Deutschland die „Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes" durch das Hochschul-Informations-System/HIS), womit auch ein internationaler Vergleich hinsichtlich der Studienbedingungen auf EU-Ebene möglich wird (siehe dazu Eurostudent III 2005-2008/„Social and Economic Conditions of Student Life in Europe")

[80] Im Zuge der letzten „Studierende-Sozialerhebung 2009" wurden alle (in- und ausländischen, jedoch keine Doktorats-) Studierenden an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen (FH) und Pädagogischen Hochschulen (PH) in Österreich via E-Mail zur Teilnahme an der online-Befragung eingeladen. Letztendlich beteiligten sich im SS 2009 mehr als 40.000 Personen daran, wobei 39.750 Fragebögen ausgewertet werden konnten. (vgl. Unger/Zaussinger et al. 2010, 449)

[81] Die amtlichen Statistiken des BM:WF, der STATISTIK AUSTRIA und des Fachhochschulrat (FHR), die alle Studierenden, also auch Doktoratsstudierende, bis inkl. WS 2008/09 berücksichtigen, wurden vor allem zur Darstellung folgender Themenbereiche herangezogen: Entwicklung des Hochschulzugangs (Angaben zu Studienanfänger) bzw. der Studierendenzahlen, Studienfachwahl, Altersstruktur der Studierenden, soziale und regionale Herkunft der Studienanfänger. Die Angaben zu den übrigen Themenbereichen, wie z.B. familiäre Situation oder Erwerbstätigkeit, beruhen auf Daten der Studierenden-Sozialerhebung 2009 des IHS.

schlechterparität an Universitäten sich mittlerweile zugunsten der Frauen verschoben hat[82]. Lässt sich auch in diesem Bericht aus den steigenden Studienanfängerzahlen auf einen allgemeinen Trend zur Höherqualifizierung schließen, belegen die Autoren zudem mithilfe der sog. „Rekrutierungsquote“[83] (ebd., 50-59, 453), dass im WS 2008/09 an allen Universitäten, FHs und PHs im Schnitt je 18 Studienanfängern aus bildungsfernen Elternhäusern 48 aus bildungsnahen (also 2,6 mal so viele) gegenüberstanden. Beim Blick auf die „soziale Herkunft der Studierenden“, bestimmt durch Bildung *und* Beruf der Eltern („Schichtindex“), fällt auf, dass der Anteil Studierender aus hoher Schicht (annähernd) gleich bleibt, während der Anteil derer aus mittlerer Schicht zu- und aus niedriger Schicht abnimmt. Die Autoren führen dies nicht nur auf das „Verschwinden der Arbeiterschaft“ zurück, sondern auch auf die kürzere Verweildauer im Hochschulsystem, was vor allem Studierende aus niedrigen Schichten auszeichnet[84]. (vgl. ebd. 453f)

Wenngleich Studierendenzahlen und vor allem der Frauenanteil an Universitäten steigen, und trotz aller bildungspolitischer Bemühungen um Chancengleichheit in Bezug auf Bildungspartizipation, bestimmt noch immer ‚die Herkunft‘ darüber, welcher Weg eingeschlagen wird oder werden soll. Darauf wurde erst jüngst wieder in den Statistischen Nachrichten (April 2011) verwiesen: So wächst ungebrochen mit Höhe des formalen Bildungsabschluss der Eltern die Wahrscheinlichkeit, dass deren Kinder eine höhere Schule oder universitäre Ausbildung abschließen. So gelinge es letztendlich *über alle Bildungsstufen hinweg weniger als einem Drittel* (30%) der Jugendlichen, sich ‚höher zu qualifizieren‘, als dies ihren Eltern möglich war („Bildungsaufstieg“), während nach wie vor knapp mehr als der Hälfte der 15 bis 34-Jährigen (53%) einen ihren Eltern gleichwertigen formalen Bildungsabschluss („Bildungsvererbung“) erreicht. Und so gelangen gegenwärtig nur 5% der Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss zu einem akademischen Abschluss, während dies auf 41% der ‚Akademiker-Kinder‘ zutrifft (vgl. ebd.). Und dennoch wagen immer wieder neue Gruppen - Frauen, Berufserfahrene, ältere Personen… - den

[82] So betrug der Frauenanteil unter den ordentlichen, inländischen Studienanfängern an öffentlichen Universitäten Österreichs im WS 2009/10 fast 58% (15.119 von 26.219), womit insgesamt 54% der Studierenden Frauen sind (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011b).

[83] „Dabei wird die Bildung der Eltern der StudienanfängerInnen (getrennt nach Vater und Mutter) in Bezug zur inländischen Wohnbevölkerung gesetzt, um…darzustellen, wie sehr die Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium zu beginnen, von der Bildung der Eltern abhängt“ (Unger/Zaussinger et al. 2010, 50) Um zeitliche Veränderungen in der Bevölkerung berücksichtigen zu können, wird die „Rekrutierungsquote... mittels einer Gegenüberstellung des höchsten Bildungsabschlusses des Vaters/der Mutter von StudienanfängerInnen und dem höchsten Bildungsabschluss einer fiktiven ‚Väter-/Müttergeneration‘ in der Wohnbevölkerung“ im Alter zwischen 40 und 65 Jahren (auf 1000 Personen) berechnet -> *Rekrutierungsquote* = Zahl der *AnfängerInnen mit Eltern eines bestimmten Abschlusses* mal 1000/*Personen* zwischen 40 und 65 Jahren *mit demselben* Abschluss („*Elterngeneration*") (vgl. ebd., 55f)

[84] Hier liegt m.E. die Vermutung nahe, dass Studierende aus einkommensschwachen Familien entweder bemüht sind, ihr Studium möglichst zügig durchzuführen, um die Familie finanziell nicht länger als nötig zu belasten bzw. um möglichst früh ‚eigenes‘ Geld zu verdienen, oder es (besonders bei Auftreten von Lern-Leistungs-Schwierigkeiten) aufgrund mangelnder ökonomischer Ressourcen eher abbrechen als Kommilitonen, die auf finanzielle Unterstützung vertrauen können.

Schritt in ein Universitätsstudium, weswegen immer weniger vom ‚typischen' oder ‚klassischen' Studenten gesprochen werden kann. So soll im Folgenden auf die (zunehmende) Heterogenität der Studentenpopulation eingegangen werden.

5.2 Die (inländische) Studentenpopulation – Traditionell Studierende und neue Hochschulklientel

Gegenwärtig werden in Österreich all jene als Studierende bezeichnet, die an einer öffentlichen oder privaten Universität, einer Fachhochschule (FH), einer Theologischen oder Pädagogischen Hochschule (PH) sowie im Zuge von Lehrgängen universitären Charakters eine Ausbildung absolvieren. So vielfältig sich der Hochschulbereich darstellt, so unterschiedlich entwickelt sich die Population Studierender, wobei hier (soweit nicht anders ausgewiesen) jene beschrieben werden, die als inländische Hörer ein ordentliches Studium an einer der 22 öffentlichen Universitäten absolvieren. Dies geschieht mit Hilfe von Erhebungsergebnissen des IHS bzw. der STATISTIK AUSTRIA, wobei auf jenes Material fokussiert wurde, das Alter und familiärer Situation, besonders aber die soziale Herkunft und deren (möglichen) Einfluss auf Vorbildung, Art des Hochschulzugangs und Erwerbstätigkeit (vor und während des Studiums) thematisiert, da in der Regel (vgl. 3.3) mithilfe dieser Parameter non-traditional students typisiert werden[85].

Laut STATISTIK AUSTRIA (2011a) befanden sich in Österreich im Studienjahr 2009/10 insgesamt 332.624 Personen in akademischer Ausbildung[86], davon 201.150 als ordentliche, inländische Studierende an öffentlichen Universitäten (ebd., 32f). Wie bereits erwähnt, lässt sich hier der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen besonders aus steigenden Studienanfänger-[87] und höheren Studierendenzahlen ablesen: Betrug die Zahl erstimmatrikulierter Inländer in einem ordentlichen Studium im Studienjahr 1990/91 noch 22.738, wuchs sie bis 2009/10 auf 26.219 an. Gleichzeitig nahm analog zur steigenden Zahl von Maturantinnen[88] die Bildungsbeteiligung von Frauen an wissenschaftlichen Universitäten

[85] Im Folgenden wird auch kurz auf die Geschlechterverteilung unter den Studierenden eingegangen, wenngleich die Dimension ‚Geschlecht' kein Bestimmungskriterium von non-traditional students ist. Da aber der Großteil der Studierenden am Institut für Bildungswissenschaften Frauen sind, sollte dieser Themenbereich nicht ausgespart werden.

[86] Berücksichtigt wurden Studierende an den 22 öffentlichen und 12 privaten Universitäten, an Fachhochschulen (FH) und Theologischen bzw. Pädagogischen Hochschulen sowie Teilnehmer an Lehrgängen universitären Charakters

[87] Mit ‚Studienanfängern' werden zumeist (in- und ausländische) Studierende bezeichnet, die *erstmalig* an einer (öffentlichen oder privaten) Universität in Österreich als (ordentlich oder außerordentlich) Studierende zugelassen wurden. Mitunter werden diese auch als ‚Neuzugelassene', ‚Erstzugelassene' oder als ‚Studierende im ersten Semester' beschrieben.

[88] Allgemein lässt sich gegenwärtig folgender Trend beschreiben: Der Frauenanteil steigt mit Höhe des formalen Abschlussniveaus einer Ausbildungsform. Dabei haben sich laut STATISTIK AUSTRIA (2011 a,b) die Abschlüsse an höheren Schulen (AHS, BHS: Technische, gewerbliche, kunstgewerbliche, kaufmännische, wirtschaftsberufliche bzw. Land- und forstwirtschaftliche Schulen, LHS: Leh-

zu. Waren Studienanfängerinnen in den 1960er Jahren an Universitäten noch stark unterrepräsentiert und wurde hier erst 1990/91 annähernd Geschlechterparität erreicht, begannen in den Folgejahren mehr Frauen als Männer ein Studium.[89] Darüber hinaus lassen sich bestimmte Studien aufgrund ihres besonders hohen Frauenanteils (über 80%) als ‚typische Frauenstudien' beschreiben. So betrug im WS2009/10 der Frauenanteil unter den inländischen Pädagogik-Studierenden 88% (3.280 von 3732) und bei Erstimmatrikulierten gar 90% (1.070 von 1.193).[90] (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011b).

Damit war im Studienjahr 2009/10 der ‚typisch' inländische Studienanfänger an wissenschaftlichen Universitäten in Österreich überwiegend weiblich und im Durchschnitt 20,6 Jahre[91] alt. Das gegenüber dem Vorjahr (20,2 Jahre) leicht gestiegene Alter der Anfänger erklären Unger/Zaussinger et al. (2010, 76f bzw. 452ff) damit, dass nicht nur zunehmend mehr BHS-Absolventen an Universitäten drängen, sondern sich auch die Zahl der ‚Quereinsteiger', die erst nach Erlangen der Berufsreifeprüfung ein Studium beginnen, in diesem Zeitraum um 40% erhöht habe. Berücksichtigt man zudem, dass im selben Zeitraum mit der Studiendauer auch das Abschlussalter der Absolventen von Diplom- (27,1 Jahre) und Doktoratsstudien (31 Jahre) gestiegen ist, beträgt das Durchschnittsalter inländischer Studierender 26,4 Jahre. Dabei bildet die Gruppe der 18- bis 24-Jährigen in etwa die Hälfte der Studierenden (100.725), die 25- bis 29-Jährigen noch gut ein Viertel (55.753), während das verbliebene Viertel Personen im Alter von 30 bis 60^{+} Jahren inkludiert. (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011b, bes. Tab. 2.3.1.2)

Das höhere Alter einiger Studierender lässt dabei nicht nur durch eine mögliche Studienverzögerung erklären, sondern auch durch deren Vorbildung und unterschiedliche Hochschulzugänge. So belegen die Zahlen der STATISTIK AUSTRIA (2011a, 56), dass das Durchschnittsalter von AHS-Maturanten bei 18,4 und bei BHS-Maturanten bei 19,5 Jahren liegt, während Personen, welche ihre Reifeprüfung an einer AHS bzw. BHS für Berufstätige ablegen, im Mittel bereits 25,8 Jahre alt sind.[92] Da aber fast Dreiviertel (71,4%) aller AHS-Maturanten und mehr als die Hälfte (57,9%) aller BHS/LHS-Absolventen des Ab-

---

rer- und Erzieherbildende Schulen) in den letzen 50 Jahren trotz sinkender Geburtenraten allgemein fast vervierfacht („Trend zu Höherqualifizierung"), wobei der Anteil weiblicher Maturanten von einem Drittel (33%) Anfang der 1970er Jahre bis zum Abschlussjahr 2009 auf mehr als die Hälfte stieg (58%).

[89] Seit der Jahrtausendwende liegt der Frauenanteil inländischer Studienanfänger an wissenschaftlichen Universitäten in Österreich relativ konstant um 58% (vgl. BM:WF, uni:data).

[90] Vergleicht man zudem die Zahlen vom WS2009/10 mit jenen des WS2005/06, erkennt man, dass insgesamt die Anzahl der Studierenden am Institut für Bildungswissenschaft annähernd gleich geblieben ist.

[91] Männer sind aufgrund des in der Regel vor Studienantritt zu leistenden Heeres- bzw. Präsenzdienstes im Schnitt von Studienbeginn an um ein Jahr älter als Frauen.

[92] Leider fanden sich den amtlichen Statistiken keine Angaben bezüglich eines Durchschnittsalters bei Ablegen der Berufsreife- bzw. Studienberechtigungsprüfung.

schlussjahrgangs 2008 bereits in den darauf folgenden drei Semestern ein Studium an einer österreichischen Universität aufnahmen (ebd., 52), lässt sich erklären, warum weniger als ein Viertel der Studierenden älter als 30 Jahre ist. So umfasste auch die Studienanfängerkohorte 2009/10 neben ausländischen Studenten und solchen mit akademischer Vorbildung als größte Gruppe jene der inländischen AHS-Maturanten (53%), gefolgt von den BHS-Absolventen mit 36,3%. Gegenüber dieser großen Gruppe von inländischen Studienanfängern, die über einen ‚klassischen Hochschulzugang' verfügen (89,3%), scheint der Anteil der erstimmatrikulierten, inländischen non-traditional students, die über Externisten-, Berufsreife oder Studienberechtigungsprüfung (4,4%) an wissenschaftliche Universitäten gelangten, gering (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011b). Vergleicht man jedoch die Zahlen der Hochschulstatistik 2003/04 mit denen aus dem WS2009/10, erkennt man, dass sich sowohl der Anteil der inländischen non-traditional students unter den erstimmatrikulierten, ordentlichen Studierenden an öffentlichen Universitäten über die Jahre kontinuierlich erhöht hat (von 3,5% auf 4,4%), als dass auch deren Zahl unter den ordentlich studierenden Inländer parallel dazu gewachsen ist (von 4,6% auf 5,1%). (vgl. ebd.) So verweisen auch Unger/Zaussinger et al. (2010, 77) auf fortschreitende Verschiebungen in der Zusammensetzung der Studienanfängerkohorten: So ‚schrumpft' der Anteil des ‚klassischen Studienanfängers' mit AHS-Matura seit den 1970er Jahren von 80% auf unter 60%, während „eine markante Zunahme…bei Studierenden mit nicht-traditioneller bzw. sonstiger Hochschulberechtigung (erg: oder BHS-Matura) ersichtlich" sei. Dennoch verhehlen die Autoren nicht, dass diese älter und „größtenteils ehemalige HauptschülerInnen" sind (ebd., 80), also eher aus bildungsfernen, einkommensschwachen Familien stammen. Denn laut „Studierenden Sozialerhebung 2009" liegt der Anteil der über 30-Jährigen Studenten in niedrigen Schichten bei 24,5%, in mittleren bei 14,7%, in gehobenen bei 10,9% und in hohen Schichten nur mehr bei 9,7%, wobei die Relationen bei über 40-Jährigen noch deutlicher ausfallen (vgl. ebd., 74). Dementsprechend fassen Unger/Zaussinger et al. (2010, ebd.) zusammen, dass „je höher die Herkunftsschicht, desto jünger sind die Studierenden im Schnitt" bzw. vice versa, dass mit zunehmenden Alter der Studierenden die Wahrscheinlichkeit steigt, dass diese aus niedrigen sozialen Schichten stammen.

Wie bisher deutlich geworden sein sollte, sind Studierende jenseits des 30.Lebensjahres und mehr noch mit nicht-traditionellem Hochschulzugängen[93] in ordentlichen Studien an wissenschaftlichen Universitäten gegenwärtig (noch) eine ‚Randerscheinung'. Dennoch

[93] Damit sind neben Externistenmatura, Berufsreife- und Studienberechtigungsprüfung gemeint.

nützen aber gerade Personen aus (ursprünglich) weniger privilegierten, bildungsferneren Schichten vermehrt die (gebotenen) Möglichkeiten, über alternative Bildungswege, wie Externistenmatura, Studienberechtigung- und Berufsreifeprüfung, Zugang zu einem Studium zu erlangen. Wenngleich ihre Zahl im Vergleich zur Gesamtpopulation Studierender klein erscheint, ist anzumerken, dass formale Bildungspartizipation generell mit dem Alter abnimmt, aber wenn nach Abschluss von Schul- bzw. Ausbildung formale Bildung[94] angestrebt wird, dann besonders im Bereich des tertiären Bildungssektors. Dies wird durch die, von der STATISTIK AUSTRIA (2009, 25f) veröffentlichen,[95] „Ergebnisse des Adult Education Survey" (AES) deutlich: Darin wird festgehalten, dass *von allen* Personen zwischen 25 und 64 Jahren (sog. Personen im Haupterwerbsalter) im Zeitraum 2006/07 insgesamt zwar nur 4,2% an formaler Bildung teilgenommen hatten, wobei jedoch der Großteil dieser Personen Angebote des tertiären Sektors bevorzugte, und zwar primär reguläre Erststudien (49,7%), gefolgt von Universitäts- bzw. Hochschullehrgängen (9,9%), FH-Studien (8,9%) und Studien an berufs- oder lehrerbildenden Akademien (5,3%). Aber auch hier war zu erkennen, dass Bereitschaft oder Möglichkeit, an formaler Bildung teilzunehmen, mit dem Alter kontinuierlich abnahm[96]. So waren fast zwei Drittel (65,3%) der 25- bis 64-Jährigen, die reguläre Angebote des Schul- oder Hochschulwesens in Anspruch nahmen, jünger als 35 Jahre.

Neben den Dimensionen Geschlecht, soziale Herkunft, (damit verbunden) Alter bei Studienantritt bzw. Art des Hochschulzugangs (‚Vorbildung') lassen sich Studierende auch hinsichtlich Erwerbstätigkeit und Familienstand/Haushaltsform unterscheiden. Hinsichtlich der „familiären Situation"[97] ergab die bisher letzte Studierenden-Sozialerhebung 2009 (Unger/Zaussinger et al. 2010, 105-113 bzw. 457), dass nahezu 7 von 10 Studierenden (67,5%) unverheiratet sind, während der Rest entweder in festen Beziehungen (Lebensgemeinschaft 23,4%; verheiratet 7,5%) lebt, geschieden oder verwitwet ist (1,6%). Abgesehen von den Verheirateten befindet sich im Schnitt nur knapp ein Viertel (24%) der Studierenden in einer Partnerschaft mit gemeinsamen Haushalt, wobei diese Form der Lebensgemeinschaft bzw. die Ehe bei weit mehr als der Hälfte (59%) der über 30-Jährigen - und

[94] „Lernaktivitäten im regulären Schul- oder Hochschulwesen, die zu anerkannten Abschlüssen führen" (STATISTIK AUSTRIA 2009,15)

[95] Hier zeigen jedoch Männer (in Summe) eine etwas höhere Bildungspartizipation: 4,4% der Männer vs. 3,9% der Frauen)

[96] Nahmen von den 25- bis 34-Jährigen noch 11,4% formale Bildungsangebote in Anspruch, taten dies in der Gruppe der 35- bis 44-Jährigen lediglich 3,5% und in der Gruppe der 45- bis 54-Jährigen nur noch 1,2%. (vgl. ebd., 25)

[97] Hierzu ist anzumerken, dass sich die Aussagen zur ‚Familiären Situation' wie auch infolge zu ‚Studierenden mit Kind(ern)' auf *in- und ausländische Studierende an Universitäten und Fachhochschulen*, nicht jedoch auf Studierende Pädagogischer Hochschulen oder DoktorandInnen beziehen. Aufgrund der Datenlage zu diesen Themenbereichen konnten daher auch keine gesonderten Angaben hinsichtlich Studierender an wissenschaftlichen Universitäten gemacht werden. (vgl. ebd.)

damit auch häufiger bei nicht-traditionell Studierenden aus niedrigen Schichten - vorfindbar ist. In ähnlicher Weise, wie sich der Anteil verheirateter Studierender zwischen 2006 (5,8%) und 2009 (7,5%) erhöhte, stieg auch der Anteil von Studierenden mit Kind(ern) (6,7% vs. 8,1%), die im Schnitt auch deutlich älter sind als jene ohne Nachwuchs (37 vs. 25 Jahre). Die Verpflichtung Kindern gegenüber lässt jedoch die Bedeutung des Studiums in den Hintergrund treten: Während für knapp mehr als die Hälfte (51,5%) der Kinderlosen das „Studium…den Mittelpunkt (bildet), auf den (fast) alle…Aktivitäten ausgerichtet sind" (ebd., 110), findet weniger als ein Viertel der Studierenden mit Kind(ern) diese Aussage zutreffend, wobei für diese Personen zumeist (43,7%) das „Studium…gleich wichtig wie andere Aktivitäten (ist)" (ebd.). Eine dieser ‚Aktivitäten' könnte neben der Kinderbetreuung auch die Erwerbstätigkeit sein: Denn während 61,8% der Studierenden mit Kind(ern) während des ganzen Semesters erwerbstätig sind, trifft dies ‚nur' auf 43,1% der kinderlosen Studenten zu. Dennoch verweisen die Autoren mit Nachdruck darauf, dass neben den Polen Studium und Beruf auch „verschiedene andere Lebensmittelpunkte, …eine wichtige Rolle spielen können" (ebd., 162) und berücksichtigt werden müssten. Da aber - neben Alter und Hochschulzugang - Erwerbstätigkeit *das* Bestimmungskriterium von nicht-traditionell Studierenden darstellt, und Vereinbarkeitsschwierigkeiten zwischen Beruf und Studium in zahlreiche Studien (z.B. z.B. Unger/Zaussinger et al. 2010; Schlögl/ Neubauer 2006; Schlögl et al. 2002; Franzen/Hecken 2002; Kolland 2002; Wroblewski et al. 1999; Pechar/Wroblewski 1998) auch in Zusammenhang mit Studienabbruch thematisiert werden, wird diese Dimension in einem eigenem Subkapitel dargestellt.

5.3 Studium und Erwerbstätigkeit

Wurde lange der ‚typische Student' (vgl. 3.3) darüber definiert, dass er unmittelbar nach der Matura sein Studium beginnt, diesem seine ganze Zeit und Aufmerksamkeit widmet, um erst nach Abschluss dessen einen Beruf zu ergreifen, gab laut STATISTIK AUSTRIA (2011b, 289) von den 26.219 inländischen Erstimmatrikulierten des WS 2009/10 nur knapp über die Hälfte (14.091 bzw. 53,7%) an, vor dem Studium ‚nicht erwerbstätig' gewesen zu sein. Auch gehört es mittlerweile zum Studentenalltag, während des Semesters oder der Ferien einer Berufstätigkeit nachzugehen, um Praxiserfahrung zu sammeln oder sich sein (Studenten-)Leben zu finanzieren. Zudem wurden für Berufserfahrene, die ursprünglich keine Reifeprüfung führenden Schulen besucht haben, Möglichkeiten geschaffen, über alternative Zugangsberechtigungen ein Hochschulstudium zu beginnen und die-

ses neben dem bereits ausgeübten Beruf (berufsbegleitend) zum Zweck der (beruflichen) Weiterbildung zu betreiben. Unger/Zaussinger et al. (2010, 133) gehen sogar davon aus, „dass der Anteil der Studierenden, die neben einer Erwerbstätigkeit studieren (und nicht neben dem Studium erwerbstätig sind), in Zukunft weiter zunehmen wird", es also damit zu einem (weiteren) Anstieg des Anteils von non-traditional students kommen könnte. So setzten sich die Autoren im Zuge der „Studierenden-Sozialerhebung 2009" sehr ausführlich mit dem Themenbereich „Erwerbstätigkeit" (ebd., 133-207 bzw. 458-461) vor und während des Studiums auseinander[98].

5.3.1 Erwerbstätigkeit vor dem Studium

Laut Unger/Zaussinger et al. (2010) war im SS2009 mehr als die Hälfte (53%) aller in- und ausländischer Studierender vor (erstmaliger) Aufnahme eines Studiums erwerbstätig, wovon etwa drei Fünftel geringfügig oder gelegentlich, zwei Fünftel jedoch regulär[99] beschäftigt waren. Dabei gingen 23% aller männlichen und 19% der weiblichen Studierenden vor ihrer Erstimmatrikulation einer regulären Erwerbstätigkeit nach. Zudem belegen die Zahlen die Vermutung, dass ältere Studierende, Studierende aus niedrigen Schichten und Studierende mit Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung überdurchschnittlich oft vor ihrer Erstzulassung in (zumeist) regulären Beschäftigungsverhältnissen standen: Beträgt der Anteil der vor Studienbeginn regulär Beschäftigten in der Gruppe der unter 21-Jährigen bei Studienbeginn bloß 2%, trifft dies bei den über 30-Jährigen auf mehr als die Hälfte (52%) zu. Sind fast vier Zehntel (37%) der Studierenden aus niedriger Schicht vor Studienbeginn (zumeist regulär) erwerbstätig, gilt dies nicht einmal für ein Zehntel (9%) jener aus hoher sozialer Schicht, die zudem weitaus seltener regulär beschäftigt. Lag im SS2009 der Anteil der Studierenden mit nicht-traditionellem Hochschulzugang unter der gesamten Studentenschaft bei 6,9%, stellt genau diese Gruppe fast ein Viertel (24,7%) derjenigen, die vor Studienbeginn bereits regulär erwerbstätig waren[100]. Zudem war knapp mehr als die Hälfte (51%) der Studierenden mit Kind(ern) schon vor dem Studium regulär erwerbstätig. (vgl. ebd., 202ff) Auch weisen die Autoren darauf hin, dass der Anteil berufserfahre-

[98] Im Gegensatz zu früheren Studierenden-Sozialerhebungen, die ‚nur' (in- und ausländische) Studierende an Universitäten und Fachhochschulen einschlossen, wurden 2009 alle ordentlichen Studierenden an öffentlichen Universitäten, FH-Studiengängen und Pädagogischen Hochschulen in Bachelor- und Diplomstudien zur Befragung eingeladen. Nicht inkludiert waren jedoch „die FH-Studiengänge Militärische bzw. Polizeiliche Führung, da die dortigen Studierenden großteils Angehörige des Österreichischen Bundesheeres bzw. der Polizei sind und das Studium somit Teil ihrer Erwerbstätigkeit ist". (vgl. ebd., 473)

[99] ‚Regulär': mind. 1Jahr in einem Ausmaß von mind. 20h/Woche (vgl. ebd., 203)

[100] Unter den vor Studienbeginn regulär Erwerbstätigen befanden im SS2009 ‚nur' 17% AHS-Maturanten (die aber 43,8% aller Studierender ‚stellten'), während 12,1% über die Berufsreife- bzw. 9,6% über die Studienberechtigungsprüfung verfügten. 3% der vor Studienbeginn Erwerbstätigen gelangten über eine sonstige österreichische Studienberechtigung an die Hochschule. (vgl. ebd., 204)

ner Studierender zwischen und innerhalb der Hochschulsektoren differiert, halten jedoch fest dass „die weitaus meisten Studierenden, die vor dem Studium regulär erwerbstätig waren (71%), nach wie vor an Universitäten (studieren)“ (ebd., 205).

Wie eng zudem ein reguläres Beschäftigungsverhältnis vor Aufnahme eines Hochschulstudiums mit dem Ausmaß von Erwerbstätigkeit während des Studiums ‚verflochten‘ ist, lässt sich auch aus folgenden Zahlen oben erwähnter Studie schließen: Fast Dreiviertel (72%) der Studierenden, die vor dem Studium regulär erwerbstätig waren, blieben auch während des Studiums erwerbstätig, mehr als ein Drittel (34,4%) sogar Vollzeit und gut vier Zehntel (43,3%) Teilzeit[101]. (vgl. ebd., 206f)

5.3.2 Erwerbstätigkeit während des Studiums

Dementsprechend belegen die Ergebnisse der „Studierenden-Sozialerhebung 2009“ auch während des Semesters eine „Erwerbsquote“[102] von 61%, wovon gut zwei Drittel durchgehend, der Rest gelegentlich gegen Entgelt arbeitet. Während nur knapp zwei Fünftel (39%) aller Studierenden keiner Erwerbstätigkeit nachgehen (und so zu den traditionell Studierenden zu zählen wären), kann nach dem Erwerbsausmaß[103] ein Zehntel aller Studierenden als ‚vollerwerbstätig‘ und etwas mehr als zwei Zehntel als ‚Teilzeit beschäftigt‘[104] bezeichnet werden. Im Schnitt arbeiten erwerbstätige Studierende 19,7 Stunden pro Woche.[105] (vgl. ebd. 133ff) Zudem wurde festgestellt, dass sowohl Erwerbsquote als auch –ausmaß mit dem Alter steigen: Während von den 20-Jährigen im Schnitt ein Fünftel regelmäßig 10 Wochenstunden erwerbstätig ist, arbeitet bei den über 25-Jährigen mehr als die Hälfte und bei den über 30-Jährigen mehr als 70% regelmäßig während des Semesters und dies in einem Ausmaß von durchschnittlich 23 bzw. 33 Stunden pro Woche (vgl. ebd., 136ff). Da Studierende aus niedrigen sozialen Schichten, wie erwähnt, im Schnitt älter sind als jene aus hohen, lässt sich damit ihre höhere Erwerbsquote (52,2% vs. 41%) erklären. Auffallend jedoch ist, dass regelmäßig erwerbstätige Studierende aus niedrigen Schichten unabhängig vom Alter stets in größerem Ausmaß erwerbstätig sind als Studierende aus

[101] Vollzeit (vollerwerbstätig): über 35 Wochenstunden; Teilzeit (teilzeitbeschäftigt): 10-20 bzw. 20-35 Stunden/Woche (19,7% 20-35 Stunden/Woche und 23,6% 10-20 Stunden/Woche)

[102] Anteil der erwerbstätigen Studierenden bezogen auf alle Studierenden an wissenschaftlichen Universitäten , Kunstuniversitäten, PHs, FHs (berufsbegleitende/FH-BB und Vollzeit-Studiengänge/FH-V) (vgl. ebd., 133)

[103] „Anzahl der durchschnittlich für Erwerbstätigkeit aufgewendeten Stunden pro Woche“ (ebd.)

[104] 9% der Studierenden arbeitet 20-35 Stunden, 12% 10-20Stunden. (Zusätzlich arbeiten weitere 10-14% regelmäßig in geringerem Ausmaß und 17% gelegentlich, zumeist bis zu 10 Stunden) (vgl. ebd., 134)

[105] Berücksichtigt man darüber hinaus die Nicht-Erwerbstätigen, ergibt sich immer noch ein durchschnittliches Erwerbsausmaß von 12 Wochenstunden. (vgl. ebd.)

hoher Schicht.[106] Was Studierende mit Kind(ern) anbelangt, die in der Regel auch älter sind als kinderlose Kommilitonen, lässt sich eine Tendenz zu erhöhter Erwerbstätigkeit erkennen, nur ist diese zusätzlich vom Ausmaß des Betreuungsbedarfs des Kindes/der Kinder abhängig. (vgl. ebd., 141-144)[107]

Zudem halten die Autoren fest, dass sich im Vergleich zur Studierenden-Sozialerhebung 2006 (vs. 2009) allgemein ein Anstieg der Erwerbstätigkeit unter den Studierenden (58% vs. 62%) feststellen lässt, und dass sich im Besonderen die Quote der regelmäßig während des Semesters Beschäftigten (40% vs. 45%) und das Erwerbsausmaß (um 0,7 Stunden/Woche) erhöht habe. So finden sich unter den regelmäßig während des Semesters Erwerbstätigen einerseits Studierende, die mehrere Jobs ausüben (33%), und andererseits doppelt so viele (66%), die bei nur einem Dienstgeber beschäftigt sind. Von letzteren jedoch steht mehr als ein Viertel (28%) in einem ‚regulären Dienstverhältnis' als Arbeiter, Angestellte oder öffentlich Bedienstete, die zumeist in einem überdurchschnittlich hohen Ausmaß (öffentlich Bedienstete 35 h/Woche; Arbeiter/Angestellte 32,2 h/Woche) beschäftigt sind. Demgegenüber wenden Studierende als ‚geringfügig Beschäftigte' (22%), mit Werk- bzw. freien Dienstverträgen (zusammen 9%) deutlich weniger Zeit für ihre Erwerbstätigkeit auf (11, 12 bzw. 15 h/Woche). (vgl. ebd., 146-151)

Die Gründe für eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium erhoben Unger/Zaussinger et al. (2010, 151-160) mithilfe von acht Items, wobei finanzielle Motive bei den meisten Befragten im Vordergrund standen.[108] Wenngleich im Schnitt 75,7% der Befragten angeben, erwerbstätig zu sein, „weil es zur Bestreitung meines Lebensunterhaltes unbedingt notwendig ist", stimmen eher Studierende aus berufsbegleitenden FH-Studiengängen (89%), ältere und damit meist Vollzeit erwerbstätige Studierende (88% der 26 bis 30-Jährigen) und Studierende aus niedrigen Schichten (86%) diesem Motiv zu. Bezüglich Studierender an wissenschaftlichen Universitäten ergab die Erhebung als erstgenanntes Motiv ebenfalls die „Notwendigkeit zur Bestreitung des Lebensunterhaltes" (75,3%), gefolgt jedoch von „aus

[106] Dabei arbeiten Erwerbstätige aus niedriger Schicht durchschnittlich fast 6 Stunden/Woche mehr als jene aus hoher Schicht. (23,7% vs. 17,6%) (vgl. ebd., 141f)

[107] Bei all diesen Zahlen ist allerdings zu beachten, dass Erwerbsquoten wie –ausmaß sowohl zwischen den Hochschulsektoren als auch zwischen den einzelnen Hochschulen stark divergieren: So sind Studierende in berufsbegleitenden Studiengängen an den FHs nicht nur am häufigsten (91,7%) sondern auch im stärksten Ausmaß (38,3 Wochenstunden) regelmäßig erwerbstätig. An den wissenschaftlichen Universitäten sind dagegen z.B. in den Geistes- und Kulturwissenschaften 66,2% mit durchschnittlich 19,2 Wochenstunden regelmäßig während des Semesters erwerbstätig, während dies (aufgrund struktureller Rahmenbedingungen) ‚nur' auf 45,9% der Studierenden der veterinärmedizinischen Studien zutrifft und auch ‚nur' in einem Ausmaß von durchschnittlich 14,4 Wochenstunden. (vgl. ebd. 139ff).

[108] Allerdings ist anzumerken, dass nur 3 der 8 Items keine finanziellen Motive beschreiben: „aus Interesse, Spaß"; „um Berufspraxis zu sammeln"; „um nach dem Studium leichter einen passenden Arbeitsplatz zu finden". Dementsprechend wurden diese mithilfe der Faktorenanalyse zur Dimension „Berufsorientierung" zusammengefasst, während die anderen 5 Items die Kategorie „Finanzielle Notwendigkeit" bilden.(vgl. ebd., 155-160)

Interesse, Spaß“ (68%). Daran schließen weitere finanzielle Motive, am wenigsten dient hier jedoch die Erwerbstätigkeit der „Berufsorientierung“. (ebd., 153) Zudem halten die Autoren fest, dass Erwerbstätigkeit zum Zweck der Berufsorientierung seltener von Studierenden über 30 Jahre (42%) und von Studierenden aus niedrigeren sozialen Schichten (51%) Schichten genannt würde, was mit der Vermutung einhergeht, „dass diese im Schnitt älter sind und öfter vor der Erstzulassung bereits erwerbstätig waren“ (ebd., 159) Dennoch lässt sich aus den Zahlen erkennen, dass der Großteil der regelmäßig während des Semesters Erwerbstätigen dies eher aus ‚Finanzieller Notwendigkeit‘ ist denn aus Gründen der ‚Berufsorientierung‘, was eben auch darauf zurückzuführen sein dürfte, dass sich zunehmend mehr *Berufserfahrene* zu einem Studium entschließen.

Neben den Motiven, aufgrund derer die Doppelbelastung Studium und Erwerbstätigkeit auf sich genommen wird, wurde auch erhoben, welche Bedeutung diese beiden Betätigungsfelder für den einzelnen haben. So wurden die Studierenden gefragt, ob sie sich „nun in erster Linie (erg: als) Studierende, die nebenbei erwerbstätig sind“ sehen, oder ob „…sie in erster Linie erwerbstätig (sind) und…nebenbei (studieren)“ (ebd., 133). Die Ergebnisse belegen, dass sich von allen Studierenden fast vier Zehntel (39%) als während des Semesters generell „nicht erwerbstätig“, knapp über vier Zehntel (42%) als „Studierende, die nebenbei erwerbstätig sind“ und knapp ein Fünftel (an wissenschaftlichen Universitäten 18%) „in erster Linie als Erwerbstätige, die nebenbei studieren“ (ebd., 460) beschreiben. Während sich aber im Schnitt von allen Studierenden fast jede/r Fünfte (19%) als primär erwerbstätig einstuft, behaupten dies nahezu doppelt soviele (37%) derer, die schon vor Studienbeginn erwerbstätig waren, und umso eher, je höher das gegenwärtige Erwerbsausmaß ist. Da vom Zehntel der neben dem Studium (meist älteren) Vollerwerbstätigen der Großteil (93%) dem Beruf den Vorzug gibt bzw. geben muss, liegt die durchschnittliche Wochenstundenzahl der ‚primär Erwerbstätigen’ bei 35, jene der meist jüngeren, ‚primär Studierenden’ bei etwa 13. Auffallend dabei ist, dass sich gerade ein Viertel (25,1%) der Studierenden aus höheren sozialen Schichten im Fall einer Erwerbstätigkeit von 35,2 Stunden/Woche als primär erwerbstätig sehen, während dies 1,8 mal so viele (44,7%) Studierende aus niedrigeren Schichten bei annähernd gleichem Erwerbsausmaß (36,4 Stunden) von sich behaupten.[109] Der latente Druck jedoch, der durch die Doppelbelastung Studium-Beruf auf Studierenden lastet, wird häufig in erlebter Unzufriedenheit

[109] Ein Grund hierfür könnte einerseits die Identifikation mit dem bisher ausgeübten Beruf sein, andererseits dürfte die bereits erwähnte ‚finanzielle Notwendigkeit’ bewusster erlebt werden, will bzw. muss man sich Studenten- wie Alltagsleben weitgehend selbst finanzieren.

manifest, die laut Studie zumeist bei jenen am größten ist, die sich als in erster Linie erwerbstätig bezeichnen. (vgl. ebd. 160-163)

5.3.3 Vereinbarkeit von Studium und Beruf

Nachdem ein Bild von traditionell wie nicht-traditionell Studierenden an österreichischen Universitäten und Hochschulen mithilfe von überwiegend statistischem Material gezeichnet wurde, soll abschließend auf ausgewählte Studien verwiesen werden, die Probleme der Parallelität von Studium und Beruf aufzeigen. Da Erwerbstätigkeit vor bzw. während des Studiums (negativer) Einfluss auf Studienleistung, -dauer bzw. -erfolg nachgesagt wird, wird diese häufig in Zusammenhang mit Studienabbrüchen untersucht.

In einer älteren Studie befragte Karl Lewin (1995) im Auftrag des Hochschul-Informations-Systems (HIS) exmatrikulierte Universitäts- bzw. Fachhochschulabsolventen ebenso wie Studienabbrecher des Studienjahres 1993/94, um Studienabbruch nicht nur in Abhängigkeit von Herkunft und Bildungsbiographie, sondern auch mit Blick auf Berufserfahrung vor dem Studium und Studienwahlmotiven analysieren zu können. Die meisten der dabei erzielten Ergebnisse scheinen jedoch noch heute Gültigkeit zu beanspruchen. So wurde z.B. in Bezug auf Erwerbstätigkeit festgestellt, dass Studienabbrecher deutlich häufiger über eine Berufsausbildung verfügen als Absolventen. Auffallend war schon damals, dass gerade Studierende, die ihren Hochschulzugang erst nach einer Berufsausbildung im zweiten Bildungsweg erworben haben, im Studium eher durchhalten, was Lewin (ebd., 11) damit erklärt, dass sich die damit „verbundenen Mühen und Verzichte…dann auch ‚lohnen' (sollen)". Demgegenüber brechen jedoch diejenigen ihr Studium häufiger ab, die erst nach Erlangen der Hochschulreife ihre Berufsausbildung absolviert haben, für die also eine ‚rein berufliche Karriere' eine gangbare Alternative zum Hochschulabschluss darstellt. Auch waren in der Gruppe der Abbrecher Personen, die vor Studienbeginn über mehrere Jahre berufstätig waren, überproportional häufig vertreten. Der Autor führt dies darauf zurück, dass derartig Berufserfahrene zumeist älter sind und damit häufig nicht nur für sich persönlich ein bestimmtes (materielles) Anspruchsniveau entwickelt haben, sondern darüber hinaus oft auch familiäre wie finanzielle Verpflichtungen eingegangen sind. Als weiteren Grund für den überproportionalen Anteil Berufserfahrener unter den Abbrechern nennt Lewin deren Möglichkeit, den vor dem Studium eingeschlagen Berufsweg fortsetzen zu können, während Studienabbrecher ohne berufliche Vor- bzw. Ausbildung ‚bei Null

anfangen‘ müssten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sprechen dafür, dass Berufserfahrung zwar eine ‚subtile Entscheidungshilfe‘ zur vorzeitigen Beendigung des Studiums bieten kann, die Rückkehr in den Beruf aber nicht zwingend als Misserfolg interpretiert werden muss.

Dennoch soll nicht außeracht gelassen werden, dass in zahlreichen Studien (z.B. Unger/Zaussinger et al. 2010; Schlögl/Neubauer 2006; Heublein/Schmelzer/Sommer 2005; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Franzen/Hecken 2002; Kolland 2002; Schlögl et al. 2002; Wroblewski et al. 1999; Pechar/Wroblewski 1998; Cordier 1995) als Hauptgründe der Erwerbstätigkeit vorrangig finanzielle Motive genannt werden. So beschreibt bereits Cordier (1995) in oben erwähnter Studie unterschiedliche Typen von Studienabbrechern, von denen die Abbrecher „aus finanziellen Gründen: dem Druck der Doppelbelastung durch Studium und parallele Erwerbstätigkeit…nicht länger standhalten“ können (ebd., 23). 89% der Studierenden dieses Typus waren parallel zum Studium während des ganzen Semesters beschäftigt (jeder zweite davon Vollzeit), und zwar überwiegend (80%) zur Sicherung der persönlichen Grundbedürfnisse. Darüber hinaus stellte diese Gruppe die ältesten Abbrecher, die überdurchschnittlich häufig mit (Ehe-) Partnern und/oder Kind/ern im gemeinsamen Haushalt leben und damit finanzielle Verpflichtungen zu erfüllen haben. (vgl. ebd.)

Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Ulrich Heublein et al. (2003), die Jahre später ebenfalls im Auftrag des HIS Bedingungsfaktoren[110] von Studienabbrüchen analysierten: Auch diese Forschungsgruppe kam zu dem Schluss, dass eine vor Studienbeginn erfolgte Berufsausbildung per se keine abbruchfördernde Wirkung habe, dass jedoch berufserfahrene Studierende - trotz des ‚Vorteils‘ von klareren Berufsvorstellungen und größerer Sicherheit bei der Studienwahl - aufgrund ihres höheren Alters, damit verbundener Lebensansprüche, gelebter finanzieller Unabhängigkeit und bereits eingegangener familiärer Verpflichtungen dazu neigen, ihre bisherige (Voll-) Erwerbstätigkeit auch weiterhin parallel zum Studium auszuüben, und das dies erst zu Problemen im Studium führe (vgl. ebd., 48f). So belegt die im Studienjahr 2000/01 durchgeführte repräsentative Befragung von 3.000 Studienabbrechern, 2.800 Absolventen und 1.000 Hochschulwechslern an 63 deutschen Universitäten und FHs, dass nicht Erwerbstätigkeit an sich mit einem erhöhten Abbruchrisiko verbunden

[110] Als Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs wurden berücksichtigt: Soziale Herkunft, Berufsausbildung vor Studienbeginn, schulische Defizite, Studienwahl, uneingelöste Studienerwartungen, Leistungsbereitschaft und Leistungsvermögen, Studienbedingungen, soziale Integration, Studienfinanzierung, Erwerbstätigkeit während der Studienzeit, Kinderbetreuung

ist, sondern erst die Notwendigkeit der Studienfinanzierung (vgl. ebd., 74-81) und ein damit verbundenes hohes Erwerbsmaß (ab 18 h/Woche). (vgl. ebd., 81-87)

Im selben Jahr untersuchten Hermann Brandstätter und Alois Farthofer (2003) an der Universität Linz den „Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg“ und werteten hierzu Fragebögen von 361 Studierende, die 1992, 1994, 1996 bzw. 1998 maturiert und vor Studienbeginn an einer Studienberatung teilgenommen hatten, hinsichtlich des für Studium, Erwerbstätigkeit und sonstigen Verpflichtungen aufgebrachten Zeitaufwandes aus. Zwar belegt auch diese Untersuchung, dass die Parallelität von Studium und Beruf Studienleistung (Prüfungsfrequenz, Notendurchschnitt) und Studienzufriedenheit (Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Situation sowie der getroffenen Studienwahl) negativ beeinflusst und Studienabbrüche begünstigt, nur führen diese Autoren ein überdurchschnittlich hohes Maß an Erwerbstätigkeit weniger auf die finanzielle Notwendigkeit zurück als auf Persönlichkeitsmerkmale der (im klassischen Sinn) Studierenden. Demnach korreliert nach dieser Studie, in der explizit nicht nach den persönlichen Gründen der Erwerbstätigkeit gefragt wurde, das ‚selbstbestimmte‘ Ausmaß der Erwerbstätigkeit weder mit sozioökonomischen Einflussfaktoren wie Bildungsniveau oder Einkommen der Eltern bzw. der Geschwisterzahl, noch mit möglichen vorausschauend berufsorientierten Überlegungen, dafür aber primär mit dem individuellen Streben nach Unabhängigkeit und in Abhängigkeit davon mit dem Maß an persönlicher Kontaktbereitschaft (Extraversion). Ähnlich wie in der zuvor angeführten Studie zeigt sich jedoch auch hier, dass „der Studienerfolg gravierend dann gefährdet ist, wenn die Erwerbstätigkeit 19 Stunden und mehr in Anspruch nimmt“ (ebd., 140) Resümierend halten die Autoren fest, dass wohl „der größere Studienerfolg, der mit der vollen Konzentration auf das Studium verbunden ist, mehr Vorteile bringt als ein frühes Engagement im Gelderwerb, auch wenn sich mit diesem die Hoffnung verbindet, später leichter eine passende Stelle zu finden“ (ebd., 144), eine Annahme, die z.T. quer zu den Untersuchungsergebnissen von Franzen/Hecken (2002) steht.

Axel Franzen und Anna Hecken (2002) analysierten für die Schweiz Daten einer landesweiten Befragung von Hochschulabsolventen des Jahres 2000 ebenso wie Ergebnisse einer, von den Autoren im SS2001 durchgeführten Vollerhebung unter den Studenten der Universität Bern, um Motive für bzw. Umfang und Auswirkungen von Erwerbstätigkeit auf Studiendauer und Arbeitsmarktchancen nach dem Studium aufzudecken. Hinsichtlich der Motive einer parallel zum Studium ausgeübten Erwerbstätigkeit stimmen die Ergebnisse dieser Untersuchung weitgehend mit Ergebnissen von deutschen wie österreichischen

Studien der letzten 15 Jahre überein (vgl. z.B. Unger/Zaussinger et al. 2010; Schlögl/ Neubauer 2006; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Kolland 2002; Schlögl et al. 2002; Wroblewski et al. 1999; Pechar/Wroblewski 1998; Cordier 1995): So steht auch hier für die meisten Studierenden (50%) die „wirtschaftliche Notwendigkeit" zur Finanzierung des Studiums im Vordergrund, gefolgt vom hedonistischen Motiv „sich mehr leisten zu können" (33,7%). Knapp dahinter rangieren das Bestreben „praktische Erfahrung zu sammeln" bzw. der Wunsch nach (finanzieller) „Unabhängigkeit". Vergleichsweise geringe Bedeutung für Erwerbstätigkeit scheinen das Knüpfen berufsrelevanter „sozialer Netzwerke" oder eine zusätzlichen „Rückversicherung gegenüber Arbeitslosigkeit nach Studienende" darzustellen. Auch hinsichtlich des Erwerbsausmaßes bestätigen die Analysen von Franzen/Hecken (2002), dass teilzeitliche Erwerbstätigkeit (bis zu 12 Wochenstunden) die Studiendauer nur geringfügig verlängert, während eine darüber hinausgehende Erwerbstätigkeit das für das Studium zur Verfügung stehende Zeitbudget drastisch einschränkt und dadurch zu erhöhten Belastungen führt. Im Gegensatz zu den Annahmen von Brandstätter/Farthofer (2003) lassen die Untersuchungsergebnisse hier jedoch den Schluss zu, „dass die Erwerbspartizipation während des Studiums tendenziell mehr Vorteile als Nachteile für den Studierenden hat" (ebd., 733). So konnte bei Teilerwerbstätigkeit eine deutlich reduzierte Stellensuchzeit sowie etwas höher Einstiegsgehälter bei berufserfahrenen Absolventen besonders dann nachgewiesen werden, wenn die Erwerbstätigkeit einen inhaltlichen Bezug zum Studium aufwies. Die Conclusio der Autoren verweist auf die Fragwürdigkeit der Reglementierung von Studienzeiten und regt an, Bedingungen zu schaffen, die „die Möglichkeit der Erwerbspartizipation berücksichtigen" (vgl. ebd., 733-752).

Abschließend sei in diesem Zusammenhang noch auf die Ergebnisse von Unger/Zaussinger et al. (2010) verwiesen, die im Zuge der aktuellsten Studierenden-Sozialerhebung ebenfalls die „Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium" (ebd., 173-191) analysierten und bisher dargestelltes weitgehend bestätigen: Wenngleich knapp mehr als die Hälfte (51,4%) der erwerbstätigen Studierenden angeben, sich ihre Arbeitszeit frei einteilen zu können, trifft dies zumeist auf jüngere und in einem geringeren Erwerbsausmaß Studierende zu. Daher verwundert es nicht, dass mit steigendem Alter und Erwerbsausmaß Studierende häufiger Vereinbarkeitsschwierigkeiten von Studium und Beruf angeben. So gibt knapp über ein Viertel (26,7%) der unter 21-Jährigen, deutlich mehr als die Hälfte der 26 bis 30-Jährigen (55,6%) und fast zwei Drittel (63,6%) der über 30-Jährigen an, dass Studium und Erwerbstätigkeit schwierig zu vereinbaren seien und in Abhängigkeit davon wünschten,

ihre Erwerbstätigkeit zugunsten des Studiums zu reduzieren (20,1% vs. 43,8% vs. 50,5%). Jedoch entscheidet (weitgehend unabhängig vom Alter) allein die durchschnittliche Wochenstundenzahl über Vereinbarkeitsschwierigkeiten. Denn bereits bei einem Erwerbsausmaß von 25Stunden/Woche wird in den Beruf dieselbe Zeit wie ins Studium investiert, woraus ein wöchentliches Arbeitspensum von mindestens 50 Stunden resultiert. Dementsprechend sehen sich gut 70% der Studierenden, die über 20 Stunden/Woche erwerbsmäßig beschäftigt sind, vor besonderen (zeitlichen) Problemen, während dies allerdings noch für gut die Hälfte (51,8%) derer zutrifft, die 10 bis 20 Stunden/Woche beschäftigt sind. Ähnlich wie in oben angeführten älteren Studien wird auch in dieser Untersuchung festgehalten, dass erst ab einem Erwerbsausmaß unter 20 Wochenstunden die erlebten Vereinbarkeitsschwierigkeiten abnehmen und eine Erwerbstätigkeit von 5 oder weniger Stunden keinen negativen Einfluss auf den Studienaufwand und Freizeit mehr ausübt. Besonders von Vereinbarkeitsschwierigkeiten betroffen sind zudem Vollerwerbstätige an (wissenschaftlichen) Universitäten (79%), während die Organisation von berufsbegleitenden FH-Studiengängen Berufstätigen etwas entgegenzukommen scheint, beklagen hier ‚nur' 62% der Erwerbstätigen eine schwierige Abstimmung von Studium und Beruf. Letztendlich belegt auch hier eine multivariate Analyse, dass an Universitäten das Erwerbsausmaß *der* entscheidende Faktor ist, um Studium und Beruf zufriedenstellend zu vereinen. Während das Studienausmaß eine vernachlässigbare Rolle spielt, kommt soziodemographischen Merkmalen wie Alter, sozialer Schicht und familiären Verpflichtungen insofern Bedeutung zu, als dass sie (häufig) aufgrund finanzieller Notwendigkeiten Anlass für ein erhöhtes Erwerbsausmaßes sind. Hinsichtlich der Motive für die Gleichzeitigkeit von Studium und Beruf hat die Analyse ergeben, dass „Erwerbstätigkeit aus finanzieller Notwendigkeit die Vereinbarkeitsschwierigkeiten erhöht, eine Erwerbstätigkeit aus Gründen der Berufsorientierung Vereinbarkeitsschwierigkeiten jedoch senkt" (ebd., 461). Dies könnte jedoch auch dahingehend interpretiert werden, dass selbst bei Erwerbstätigkeit aus finanzieller Notwendigkeit ein hohes Maß an inhaltlicher Nähe von Beruf und gewählten Studium als Ausdruck von (berufsorientierten) Fachinteressen Kompromisse zwischen Studium und Beruf fördert.

Bevor nun auf mögliche Studienwahlmotive eingegangen werden soll, erscheint es bedingt durch das Ansinnen dieser Arbeit angebracht, in einem kurzen Exkurs noch auf strukturelle Faktoren hinzuweisen, die Studienerfolg bei Erwerbstätigkeit (noch) entgegenwirken.

Bereits 2005 begründeten Ulrich Heublein und Astrid Schwarzenberger (2005) in einer internationalen Vergleichsstudie (D, DK, GB, CAN,NL, AU) hinsichtlich der „Studiendauer in zweistufigen Studiengängen“ die oftmals lange Studiendauer an österreichischen Universitäten zum einen durch einen (zumindest damals noch) völlig offenen Hochschulzugang ohne jegliche Auswahlverfahren oder Zugangsbeschränkungen, zum zweiten durch fehlende Strukturen (wie z.B. fixe Stundenpläne, vorgegeben Prüfungsabfolgen oder Vermittlung klar definierter Berufsbilder) und zum dritten dadurch, dass Österreichische Universitäten im Gegensatz zu anderen Europäischen Ländern keine Möglichkeiten eines organisierten, berufsbegleitenden universitären Teilzeitstudiums biete. (vgl. ebd. 28f) Und selbst an FHs, wo es konzeptionell ein Teilzeitstudiums gäbe, wäre dieses „als berufsbegleitendes Vollzeitstudium konzipiert, das nicht mit den klassischen Teilzeitmodellen, die über eine länger als für Vollzeitstudiengänge übliche Studiendauer angelegt ist, vergleichbar ist“ (ebd., 40). Ein klassisches Teilzeitstudium aber, wie es bspw. GB, CAN oder die NL anbieten, schaffe gerade für jene Studierende hilfreiche Alternativen, „die sich nicht voll dem Studium widmen können oder die aus sonstigen Gründen mehr Zeit für ihr Studium brauchen“ (ebd.), was somit gerade non-traditional students zugute kommen würde.

Hierzu halten 5 Jahre später Unger/Zaussinger et al. (2010, 133) in ihrer Untersuchung fest, dass primär erwerbstätige Studierende, die ihr Studium als „Form einer beruflichen Weiterbildung“ betreiben, nicht nur „positiv gesehen und…durch die Umwandlung in ein dreigliedriges Studiensystem (…) im Zuge der Bologna-Reformen bewusst gefördert“ würden, sondern auch dass „berufsbegleitende Studien, wie sie im FH-Sektor angeboten werden…eine tertiäre (Weiter-)Bildung parallel zu einer Berufstätigkeit“ ermöglichen. Anzumerken ist aber im Sinne von Heublein/Schwarzenberg, dass Angebote berufsbegleitender Studien an Universitäten nach wie vor fehlen, und die Dreigliedrigkeit des Studiensystems auch skeptisch bewertet wird, wie Doering/Hanft (2008) zeigen.

Sabine Doering und Anke Hanft (2008, 176-186) von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg halten im Rahmen der ANKOM-Initiative[111] für Deutschland fest, dass trotz einer steigenden Zahl von Studienberechtigungen die Studienanfängerzahl rückläufig sei. Auch ließe sich an deutschen Universitäten (im Gegensatz zu Österreich) ein Rückgang der Erwerbsquote ebenso wie des Erwerbsaufwands um durchschnittlich eine Stunde erkennen.

[111] 2005 wurde vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und unterstützt durch Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF) die Förderinitiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) ausgeschrieben. Ziel dieses Projekts war die Entwicklung und Erprobung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher (Fort-) Bildungsabschlüsse auf einschlägige Hochschulstudiengänge. (genaueres vgl. Hartmann et al. 2008, 13-20)

Im Gegensatz zu Unger/Zaussinger et al. (2010) führen dies die Autorinnen jedoch darauf zurück, dass mit Einführung gestufter Studiengänge und den „stärker reglementierten Bachelor- und Masterstrukturen“ nun „unter den veränderten Rahmenbedingungen die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Vollzeitstudium erschwert wird“ (ebd. 180f). Zudem verweisen die Autorinnen, ähnlich wie bereits Heublein/Schwarzenberger (2005), auf Länder wie USA, GB, FL und F, die aufgrund des hohen Stellenwerts von Weiterbildung auch im Hochschulbereich entsprechende Strukturen geschaffen hätten, die besonders auf non-traditionell students abgestimmt wären (vgl. ebd., 178), Innovationen die in Österreich (noch) fehlen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Studienstrukturen an österreichischen *Universitäten* (wie auch in Deutschland) nach wie vor an ‚Normalstudierenden‘ ausgerichtet sind, die unmittelbar nach Erlangen ihrer Hochschulreife ihr Studium im Vollzeitmodus (und damit möglichst zügig) absolvieren (sollen). Auf ältere und damit (‚notgedrungen‘) regelmäßiger und vor allem in größerem Ausmaß erwerbstätige Studierwillige wird dabei kaum Rücksicht genommen. Da berufsbegleitende (Regel-)Studien z.B. in Form von Teilzeit- oder Abendstudien an österreichischen Universitäten nicht angeboten werden, gestaltet sich die Vereinbarkeit von Studium und Beruf besonders ab einem Erwerbsausmaß von mehr als 20 Wochenstunden sowohl organisatorisch als auch mit Blick auf die individuelle Belastbarkeit als schwierig, muss doch über Jahre hinweg von einem regelmäßigen, wöchentlichen Arbeitspensum von 50 (und oft weit mehr) Stunden ausgegangen werden. Zwar wird auch ‚Quereinsteigern‘ durch das Angebot der Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung der Weg an die Universität in Aussicht gestellt, ohne jedoch auf die Barrieren hinzuweisen, denen Berufstätige besonders in Regelstudien begegnen. Und selbst wenn eine inhaltliche Nähe zwischen ausgeübten Beruf und gewähltem Studium als Indiz für persistentes (Fach-)Interesse interpretiert werden kann, findet das besondere Potential Berufserfahrener in klassischen Grundstudien meist nur geringe Beachtung. Hanft/Doering (2008) halten gar fest, dass „berufliche Erfahrungen, die vor oder während des Studiums erlangt werden, …im System nicht vorgesehen, Studium und Berufstätigkeit…strukturell entkoppelt (sind)“ (ebd., 176). Analog dazu beklagt der österreichische Arbeiterkammerpräsident Herbert Tumpel, dass „fast zwei Drittel der Studierenden…während des Semesters berufstätig (sind), aber nach wie vor wird ihnen das Leben schwer gemacht“. Daher fordert er, dass „ein Universitätsstudium…für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, die sich höher qualifizieren wollen, ohne organisatorische Hürden

möglich sein (muss)“ (AK.portal, 20.05.2011). Bis diese Forderungen (wenn überhaupt) erfüllt werden, suchen zunehmend mehr Personen, wie angeführte Zahlen belegen, neben ihrer Erwerbstätigkeit selbst nach einem gangbaren Weg durch ihr Studium – und tun dies aus unterschiedlichen Gründen.

5.4 Warum studiert wird – Berufliches Kalkül und/oder Fachinteresse

Häufig werden bei der Erforschung von Studienwahl- bzw. Weiterbildungsmotiven neben soziodemographischen Einflussfaktoren auch psychologische Faktoren untersucht, die das Handeln und Verhalten Studierender beeinflussen. Je nach motivationstheoretischem Konzept und Forschungsinteresse wird dabei der Fokus mehr auf extrinsische, intrinsische, aber auch sozial-traditionelle Motivation gelegt. Wie in Kapitel 4 beschrieben, ist extrinsische Studienmotivation (vgl. 4.2.1) durch die erwarteten Konsequenzen bzw. den Nutzen, wie z.B. hohes Einkommen, berufliche wie gesellschaftliche Karriere samt damit verbundenem Prestige oder Sicherung des Arbeitsplatzes, bestimmt und nur marginal durch Interesse an den Inhalten des gewählten Studienfachs. Dieses zeichnet im Gegenzug dazu intrinsisch motivierte Studierende aus (vgl. 4.2.2), die eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung, die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten ebenso wie die Erweiterung des eigenen Horizonts und ihrer Persönlichkeit im Austausch mit Gleichgesinnten anstreben. Ziel vieler Untersuchungen zur Studienmotivation ist es, motivationale Einflussfaktoren hinsichtlich Studienwahl oder -dauer, Durchhaltevermögen, Lernverhalten, Leistungsbereitschaft, Erfolg oder Misserfolg, aber auch persönlicher Zufriedenheit und Wohlbefinden von Lernenden zu bestimmen, um nachhaltige Aussagen über das Warum erfolgreicher Bildungsteilnahme treffen zu können. Allgemein stimmen diese Studien darin überein, dass besonders intrinsische Motivation als „a natural wellspring of learning and achievement“ (Ryan/Deci 2000a, 55) eben lern- und leistungsfördernd sei und Durchhaltevermögen, Zufriedenheit und Wohlbefinden steigere. So werden Studienerfolg und persönliche Zufriedenheit Lernender mit der subjektiven Bedeutung angestrebter Ziele (z.B. Brunstein et al. 2008), dem Maß an persönlicher Verantwortung (z.B. Koch 2006) bzw. Selbstbestimmung (z.B. Deci/Ryan 1993) oder besonders häufig einem ausgeprägten Fachinteresse (z.B. Schiefele/Jacob-Ebbinghaus 2006; Schiefele et al. 1988) begründet. Damit erscheint es nicht verwunderlich, dass mangelder intrinsischer Motivation bzw. geringem (Fach-) Interesse mindestens genauso große Beachtung im Kontext von Studienabbrüchen zuteil wird, wie zuvor erwähnter Erwerbstätigkeit bzw. familiären Verpflichtungen.

So befragte Karl Lewin (1995) in bereits erwähnter Studie „Studienabbrecher 1994“ die Absolventen und Abbrecher des Studienjahres 1993/94 auch hinsichtlich ihrer Studienwahlmotive. Die dabei in beiden Gruppen am häufigsten genannten Motive waren Fachinteresse, die Aneignung spezieller Kenntnisse und ein definiertes Berufsziel, wobei alle drei Motive – besonders aber letztes – häufiger Universitätsabsolventen zu einem Studium veranlasst haben. Auch nannte diese Gruppe die Motive „um wissenschaftliche Fähigkeiten zu erwerben“ bzw. „um beruflich Karriere zu machen“ deutlich häufiger als jene der Abbrecher. Wenngleich beide Gruppen die vorgegebenen Motive gleich reihten, waren für Studienabbrecher die Erfahrung des Studentenlebens, Zeitgewinn für die weitere Lebensplanung und die Anpassung an elterliche Erwartungen von größerer Bedeutung. (vgl. ebd., 12ff) Daraus wird ersichtlich, dass Absolventen wie Abbrecher gleichermaßen intrinsisch wie extrinsisch motiviert waren, dass aber bei jenen, die durchhielten, die Parameter intrinsischer Motivation deutlich stärker betont wurden.

Im Zuge eben erwähnter Studie untersuchte Heidi Cordier (1995) neben dem sozialen Hintergrund von Studienabbrechern auch deren Studieneinstellungen und Arbeitsmarkteinschätzungen, also auch hier Gründe, die zur vorzeitigen Beendigung des Studiums beitragen können. Die von den Befragten als ‚entscheidend‘ bezeichneten Items wurden gebündelt und bildeten in dieser Untersuchung die Grundlage einer „Typologie von Studienabbrechern“, die fast ausschließlich von externen und oft erst während des Studiums wahrgenommenen Faktoren bestimmt wird. Demnach entschieden sich Studierende sowohl aufgrund „schlechter Studienbedingungen“ bzw. ebensolcher „Arbeitsmarktchancen“, „günstiger Berufserwartungen auch ohne Examen“ oder „Überforderung“, als auch aus bereits erwähnten „finanziellen“ oder „familiären Gründen“, ebenso wie aus einer erlebten „Distanz zum Studium“ zu einem Studienabbruch (ebd., 17). Auffallend ist neben der Betonung extrinsischer Motive, dass als häufigste Abbruchursache „Distanz zum Studium“ (29%) genannt wurde, die allein schon aufgrund des hier sehr früh erfolgenden Abbruchs nicht durch Veränderungen oder wachsenden Druck während des Studiums bedingt scheint, sondern durch eine überwiegend extrinsisch motivierte Studienwahl. So begründete diese Gruppe von Abbrechern vergleichsweise selten ihre Studienwahl mit berufsbezogenen Motiven oder Fachinteresse, vielmehr stand bei ihnen der Genuss des Studentenlebens, eine Phase der Überbrückung bzw. der Entscheidungsfindung für den weiteren Lebensweg, ganz besonders aber die Erfüllung elterlicher Wünsche im Vordergrund. Cordier geht sogar soweit, hier den Studienabbruch zumindest bei einigen als „bewußt oder unbewußt – voll-

zogenen ‚Abnabelungsprozeß' vom Elternhaus" zu interpretieren (vgl. ebd., 18f), ein Abbruchmotiv also, dass auf die Gruppe von berufserfahrenen Studierenden zwar kaum übertragbar scheint, aber als Interpretationshilfe dienen kann, warum ein früheres Studium abgebrochen wurde, ein anderes aber zu einem späteren Zeitpunkt erfolgreich absolviert wird. Aufgrund ihrer altersbedingten ‚Reife' dürften Berufserfahrene in ihrer Studienwahl wie auch im Studium über jenes „bestimmte Maß an persönlicher Stabilität" verfügen, das Cordier als Voraussetzung für „eine erfolgversprechende Studienwahl" (ebd.) annimmt, eine Annahme, die durch spätere Forschungsergebnisse bestätigt wurde. So belegen z.B. die Untersuchungen von Hermann Brandstätter, Alois Farthofer und Ludwig Grillich (2001/2006) an der Universität Linz, dass neben persönlichen Merkmalen wie kognitiven Fähigkeiten, Selbstkontrolle oder Belastbarkeit, auch „Interessenskongruenz" als Übereinstimmung von persönlichen und studienfeldtypischen Interessen auf die Stabilität der Studienwahl wirken und damit Erfolg oder Misserfolg im Studium beeinflussen.

Neben älteren wie jüngeren ‚Abbuch-Studien' (z.B. Gold 1988; Lewin et al. 1995; Griesbach et al. 1998; Kolland 2002; Brandstätter et al. 2001/2006; Heublein et al. 2003/2010), die Studienwahlmotive primär unter dem Fokus einer angestrebten Senkung stetig steigender Drop-out-Raten analysieren, finden sich oft jüngere Forschungsbemühungen, die der sich ändernden Studentenpopulation Rechnung tragen und explizit nach den Motiven der Parallelität von Studium und Beruf fragen. Zu diesen Untersuchungen zählen die oft erwähnte Studie bzgl. „Non-traditional-Students in Österreich" von Hans Pechar und Angela Wroblewski (1998), die Studie zu „Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit" von Peter Schlögl, Elke Dall, Chris Gary und Petra Rinnhofer (2002), ebenso wie deren gleichnamige Nachfolgestudie von Peter Schlögl und Barbara Neubauer (2006) oder die von Martin Unger, Angelika Grabher, Gerhard Paulinger und Sarah Zaussinger (2010) im Zuge der bereits mehrfach zitierten Studierenden-Sozialerhebung 2009 durchgeführte Analyse von Studienmotiven in unterschiedlichen Kontexten.

Schlögl et al. (2002) untersuchten in einer empirisch-quantitativen Vergleichsstudie[112] neben sozidemographischen Einflussfaktoren auch persönliche Motive der Gleichzeitigkeit von Studium und Beruf, um daraus Konzepte zur besseren Vereinbarkeit von Studium und

[112] Hierbei wurden im Zeitraum Mai/Juni 2002 730 standardisierte Fragebögen direkt an erwerbstätige Studierende wirtschaftlicher oder technischer Studiengänge an ausgewählten FHs und Universitäten in Wien verteilt. Studierende, die nicht oder nur in den Ferien arbeiten, waren von der Befragung ausgeschlossen. Die für die Autoren sehr zufrieden stellende Rücklaufquote lag bei 29%, womit 215 Fragebögen (Uni: 158; FH: 57) in die Auswertung gelangten. Diese wurden mittels SPSS ausgewertet und mit Ergebnissen aus anderen empirischen Studien verglichen. Ergänzend wurden 17 Experteninterviews mit Vertretern aus Bildungs- und Beratungseinrichtungen geführt. (vgl. ebd., 5-12 bzw. 35)

Beruf ableiten zu können. Dabei zeigen sich große Ähnlichkeiten mit den unter 5.3.2 bzw. 5.3.3 angeführten Motiven (der Aufrechterhaltung) von Erwerbstätigkeit. Auch in dieser Untersuchung wird studentische Erwerbstätigkeit primär durch finanzielle Motive begründet, wobei generell „das materielle Argument vor die arbeitsmarktorientierten Bedürfnisse zu reihen ist“ (ebd., 75). Zudem räumen zumeist ältere, vollzeitbeschäftigte Personen dem Beruf Priorität gegenüber dem Studium ein. Ihrer Studienmotivation liegt die Hoffnung zugrunde, durch das Studium wertvolle Anregungen für den Beruf zu erhalten, womit das Ergreifen eines Studiums tendenziell als ‚berufliche Ergänzung‘ oder spezielle Form der ‚beruflichen Weiterbildung‘ gesehen werden kann. Aber auch von jüngeren Studierenden werden in erster Linie berufsorientierte Gründe für die Studienwahl als (völlig) zutreffend bewertet. So wurde die Entscheidung für eine bestimmte Studienrichtung von über 90% *aller* Befragten mit dem „Erwerb von Grundlagen für den späteren Beruf“, einer „Verbesserung der Arbeitsmarksituation“, dem „Aneignen spezifischer Fachkenntnisse“ oder „beruflicher Weiterbildung“ (als völlig bzw. eher zutreffend) begründet. Noch knapp über 80% bewerteten die Motive „Eröffnung neuer Lebensperspektiven“, „sicheres Einkommen“, „Fachinteresse“ und „Anstoß zu kritischem Denken“ als völlig bzw. eher zutreffend. Etwa zwei Drittel der Befragten erhofften sich durch das Studium eine berufliche Veränderungen („neuer Beruf“) bzw. „mit Veränderungen der Arbeitswelt mithalten zu können“ und deutlich mehr als die Hälfte „soziales Ansehen“. Dem Bestreben durch ein Studium „Fähigkeiten zu wissenschaftlichem Arbeiten“ zu erlangen, stimmten nur etwa vier Zehntel der Befragten zu und hier überwiegend Studierende an Universitäten. Generell zeigt diese Studie, dass Studien an FHs häufiger aus berufsorientierten Gründen begonnen wurden, während Studierende an Universitäten häufiger betonen, sich durch das Studium Fähigkeiten zu „wissenschaftlichem Arbeiten“, „zu kritischem Denken und selbstständigen Handeln“ aneignen zu wollen. Auch sehen sich „mangels abgeschlossener Berufsausbildung“ deutlich mehr Personen dieser Gruppe zu einem Studium motiviert. Hinsichtlich Studierender mit verzögertem Übertritt ergaben die Befunde, dass sich diese Personen weniger durch die Aussicht auf höheres Einkommen oder den Erwerb von wissenschaftlichen Fähigkeiten und schon gar nicht durch Hoffnung auf berufliche (Vor-) Bildung zu einem Studium motiviert sahen, sondern im Gegensatz zu jüngeren Kommilitonen häufiger berufsorientierte Motive wie „mit Veränderungen Schritt halten können“ und „Eröffnung neuer beruflicher Tätigkeitsfelder“, aber auch „neben der Routine des Berufsalltags noch etwas erleben“ Zustimmung erhielten. (vgl. ebd., 23ff)

Zu ähnlichen Ergebnissen führte auch die Folgestudie von Schlögl/Neubauer (2006)[113]: Auch hier gab der Großteil der Befragten an, ‚nebenbei', unregelmäßig und/oder in geringem zeitlichem Ausmaß zu arbeiten, jedoch ist der Anteil derer, der sich als ‚berufstätig und nebenbei studierend' bezeichnete, gegenüber 2002 deutlich gestiegen (35,7% vs. 27,9%)[114]. (vgl. ebd., 33) Auch nahm der Anteil derer, die in dieser Untersuchung mit Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung ein Universitätsstudium aufgenommen haben, (prozentuell) deutlich zu (1% vs. 7%)[115]. (vgl. ebd., 21) Nahezu gleich gereiht wurden die Motive der (parallelen) Erwerbstätigkeit: Nachwievor wird dem „Bestreiten des Lebensunterhalts" höchste Priorität eingeräumt, insgesamt dominieren auch 2006 finanzielle Motive gegenüber praxis- bzw. arbeitsmarktorientierten Bestrebungen. (vgl. ebd., 45f) Ähnliches lässt hinsichtlich der Studienwahlmotive erkennen. Während 2006 wie schon 2002 beruflichen Motiven besondere Bedeutung zugeschrieben wird, die zuallererst „auf Verbesserung der Arbeitsmarktchancen" zielen, erhoffen sich, so die Autoren, nun deutlich mehr Personen eine „Eröffnung neuer Lebensperspektiven durch das Studium", das damit vom fünften auf den dritten Rang aufgestiegen ist. Da aber m.E. diesem Beweggrund durchaus auch der Wusch nach höherer Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt bzw. neuen beruflichen Perspektiven eingeschrieben sein kann, könnte dieses Motiv durchaus auch als berufsbezogenes bewertet werden, womit in dieser Untersuchung die ‚sieben wesentlichen Motive der Studienwahl' auf einen erwarteten beruflichen Nutzen verweisen. Und während in anderen empirischen Untersuchungen (z.B. Lewin 1995; Unger et al. 2010; Multrus et al. 2011) Fachinteresse als *das* vorrangige Motiv der Studienfachwahl beschrieben wird, nimmt in den Untersuchungen von Schlögl et al. (2002 bzw. 2006) „Interesse am Fach" von 15 wählbaren Items erst den siebten bzw. achten Rang ein. Dennoch stimmen 2006 auch hier knapp vier Zehntel diesem Motiv ‚völlig' zu und etwa ebenso viele beurteilen es als ‚eher' zutreffend. An Bedeutung verloren hat gegenüber der Vorstudie auch das Motiv „Förderung der Fähigkeit zum kritischen Denken" (von Rang 8 auf 10), während die Absicht „wissenschaftliches Arbeiten" zu lernen, vom dreizehnten Platz auf den zehnten vorgerückt ist. Darüber hinaus wurden *von den Befragten selbst* neben der Hoffnung „in eine

[113] Ähnlich wie bei der Vorstudie wurden im Juni 2006 750 (2002:730) standardisierte Fragebögen direkt an erwerbstätige Studierende wirtschaftlicher oder technischer Studienrichtungen an ausgewählten FHs und Universitäten in Wien verteilt. Im Gegensatz zu 2002 war die Rücklaufquote etwas geringer (27,2% vs. 29%) und es gelangten 207 Fragebögen (2002: 215) in die Auswertung. Auf Experteninterviews wurde hier verzichtet (vgl. ebd., 18). Auffallend ist, dass dieses Mal deutlich mehr Fragebögen von Studierenden an FHs (134) als von solchen an Universitäten (71) retourniert wurden (2002: Uni: 158; FH: 57). Ob dies am ‚Boom' von FH-Studiengängen, an Resignation oder besseren Bedingungen für Erwerbstätige an Universitäten, am unterschiedlichen Engagement von Studierenden der beiden Hochschulsektoren oder am Untersuchungsdesign liegt, darüber kann nur spekuliert werden.

[114] Dies könnte m.E. aber auch auf den, im Gegensatz zu 2002, deutlich höheren Anteil an befragten FH-Studierenden zurückzuführen sein.

[115] In absoluten Zahlen bedeutet dies jedoch 2002:2006 ein Verhältnis von 1:5 Personen.

besserer berufliche Position aufzusteigen“ noch „Spaß am Lernen und an der Wissenschaft“, „Stillen des Wissensdrangs“ und „Lebenslanges Lernen“ genannt (vgl. ebd., 24f), was trotz der vordergründig starken beruflichen Ausrichtung der Studienwahl auch hier auf intrinsische Motivation abseits direkter beruflicher Verwertbarkeit schließen lässt. Auffallend ist zudem m.E., dass das viert gereihte Motiv „Aneignung spezifischer Fachkenntnisse“ nicht nur von mehr als 90% der Befragten als ‚völlig bzw. eher zutreffend‘, sondern darüber hinaus auch als einziges Motiv (!) von niemandem als ‚nicht zutreffend‘ bewertet wurde. Da es sich in dieser Untersuchung im Gegensatz zu den meisten anderen bei den Befragten überdies und ausschließlich um erwerbstätige Studierende handelt, könnte das Streben nach zusätzlichen (‚spezifischen‘) Fachkenntnissen durchaus als Ausdruck eines ausgeprägten (beruflich orientierten) Fachinteresses interpretiert werden.

Eine der Studien, die *das* intrinsische Studienmotiv, nämlich erwähntes ‚Fachinteresse‘, als das von Studierenden meist genannte Motiv (91,8%) für ihre Studienwahl ausweist, ist eine im Zuge der Studierenden-Sozialerhebung 2009 durchgeführte Untersuchungen von Martin Unger, Angelika Grabher, Gerhard Paulinger und Sarah Zaussinger (2010). Dabei untersuchten die Autoren Studienmotive (ebd., 5-45) in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen und differenzierten diese nicht nur nach Hochschulsektoren (Universitäten und FHs), Fachbereichen oder Studienart (Bachelor-, Diplom-, bzw. Masterstudium), sondern auch nach soziodemografischen Merkmalen, wie Geschlecht, Alter oder soziale Herkunft, womit diese Studie als eine der wenigen klare Aussagen über die Motivation älterer Studierender zulässt[116]. Neben Fachinteresse bezeichnet aber auch hier der Großteil aller befragten Studierenden von 15 vorgegebenen Items „bessere Chancen am Arbeitsmarkt“ bzw. ein erhofftes „besseres Einkommen“ durch den Studienabschluss als die herausragenden Gründe zur Aufnahme eines Studiums, womit neben Fachinteresse die berufliche Verwertbarkeit eines Studienabschlusses scheinbar für jung und alt gleichermaßen von Bedeutung ist. Dabei sticht hervor, dass dem Motiv „Interesse am Fach“ vom ‚klassischen‘ Studienanfänger (<21Jahre) bis hin zu ‚Spätberufenen‘ und/oder ‚Quereinsteigern‘

[116] Mit wenigen Ausnahmen (z.B. Pechar/Wroblewski 1998) finden sich in Untersuchungen, die den universitären Sektor thematisieren, Befunde hinsichtlich der Studienmotive jüngerer Studierender. Wenngleich NTS in den meisten Stichproben enthalten sind, werden selten - auch aufgrund des doch geringen Anteils ‚älterer‘ Studierender an wissenschaftlichen Universitäten - Aussagen getroffen, die explizit die Studienmotivation von Studienanfängern jenseits des 25. Lebensjahres Studierenden thematisieren. Wesentlich häufiger werden jedoch in Erhebungen zur Bildungsbeteiligung von Erwachsenen im Haupterwerbsalter (25-64 Jahre) allgemeine und/oder beruflich-fachliche ‚Weiterbildungsmotive‘ untersucht (z.B. Schneeberger 2005), wobei laut Schneeberger auch Teilnehmern an Erwachsenenbildung häufig unterstellt würde, sie strebten Bildung ***nur*** aufgrund ihrer beruflich-fachlichen Verwertbarkeit an. Aufgrund eigener Untersuchungsergebnisse zieht der Autor jedoch den Schluss, dass Bildungsbeteiligung Erwachsener einerseits intrinsisch motiviert als Sache des persönlichen Interesses, der Selbstverwirklichung und Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen, gesehen werden müsse. Anderseits spiele auch extrinsische Motivation, wie die Verpflichtung durch Arbeitgeber oder das AMS, bei Erwerbspersonen eine wichtige Rolle. (vgl. ebd., 51ff)

(>30Jahre) in etwa gleichem Ausmaß zugestimmt wird (93,8% vs. 90,8%), während die Motive „berufliche Weiterbildung“ bzw. „berufliche Umorientierung“ mit steigendem Alter der Befragten deutlich mehr Zuspruch erhalten. Fasst man beide Motive zu einer Dimension zusammen, geben aus der Gruppe der unter 21-Jährigen (erwartungsgemäß) ‚nur‘ 14,3% an, ihr Studium zwecks beruflicher Umorientierung und/oder beruflicher Weiterbildung ergriffen zu haben, während dies bereits auf 46,6% der über 25-Jährigen und gar auf 58,3% der über 30-Jährigen zutrifft. Umgekehrt verhält es sich bei den Motiven „Arbeitsmarktchancen“ bzw. „Einkommensmöglichkeiten“: Zwar werden diese Motive in allen Altersgruppen an zweite bzw. dritte Stelle gereiht, nur beeinflusst die Aussicht auf bessere Arbeitsmarkt- bzw. Verdienstmöglichkeiten bei den ‚klassischen‘ Studienanfängern (71,8% bzw. 62,3%) den Studienentschluss mehr als bei ‚Spätberufenen‘ (60,6% bzw. 51,6%). Das Motiv, durch ein Studium zu „höherem sozialen Ansehen“ zu gelangen, wird zwar von beiden Gruppen an vierter Stelle genannt und jeweils von etwa einem Drittel als ‚sehr zutreffend‘ bewertet, nur scheinen auch hier klassische Studienanfänger durch die Hoffnung auf Ansehen etwas stärker ‚beflügelt‘ als Spätberufene (35,9% vs. 32,9%). Und auch die Aussicht, als „StudentIn so leben zu können, wie man will“ ist für unter 21-Jährige deutlich häufiger Grund zur Studienaufnahme als für über 30-Jährige (20,1% vs. 10,8%). Auffallend ist auch, dass mit steigendem Alter zunehmend mehr Personen angeben, ihr Studium in Angriff genommen zu haben, weil sie „es einmal ausprobieren“ wollten (15,7% vs. 21,1%) und weniger, „weil es in der Familie üblich ist“, was auf junge Studierende zutrifft (19,1% vs. 9,7%). (vgl. ebd., 7ff, des. Tab.3) Was durch diese Zahlen jedoch deutlich wird, ist, dass berufserfahrene Studienanfänger und/oder Quereinsteiger ihr Studium zwar häufiger zum Zweck der beruflichen Weiterbildung oder Umorientierung ergreifen als traditionelle Studienanfänger, sich aber in den wesentlichen Studienwahlmotiven kaum von ihren jugendlichen Kommilitonen unterscheiden, es sei denn, die *etwas* geringere Zustimmung zu eben diesen Motiven („bessere Arbeitsmarktchancen“, „gutes Einkommen“, „höheres Ansehen“) würde als *etwas* geringere extrinsische Motivation interpretiert[117].

Ähnliche Verhältnisse in den Motivlagen, wie sie eben für ‚klassische‘ und ‚spätberufene‘ Studierende zusammengefasst wurden, lassen sich auch beim Vergleich des Herkunftmi-

[117] Anzumerken ist allerdings, dass die beruflichen Motive „Arbeitsmarktchancen“ und „Einkommen“ ebenso wie „Erreichen höheren Ansehens“ von Studierenden an FHs im Schnitt um 10% häufiger genannt werden als von Studierenden an Universitäten, während sich beim Motiv „Weiterbildung und/oder Umorientierung“ noch deutlichere Unterschiede zeigen: 75,3% der Studierenden in berufsbegleitenden FH-Studiengängen bewerten dieses Motiv als ‚sehr zutreffend‘, während dies nur bei 39,8% der Befragten in Vollzeit-FH-Studiengängen bzw. 30,1% an wissenschaftlichen Universitäten zutrifft. (vgl. ebd., 11ff, bes. Tab.5)

lieus Studierender erkennen: So stimmen Studierende aus niedrigen wie hohen Schichten den Studienmotiven zwar weitgehend in ähnlicher Reihenfolge zu, nur begründen auffällig mehr Studierende aus niedrigen Schichten ihre Studienwahl mit „beruflicher Weiterbildung und/oder Umorientierung“ (47,5% vs. 19,4% aus hohen Schichten), während im Gegensatz dazu Studierende aus hohen Schichten deutlich öfter angeben, ein Studium ergriffen zu haben, weil „es in der Familie üblich ist“ (41,7% vs. 1,6% aus niedrigen Schichten), um das „Studentenleben zu genießen“ (23,9% vs. vs. 14,6%) oder um denselben „Beruf wie die Eltern“ ausüben zu können (6,2% vs. 0,2%). (vgl. ebd., 9f, bes. Tab.4)

Ähnlich wie Cordier (1995) anhand von sich ähnelnden Motivlagen eine „Typologie von Studienabbrechern“ erstellte, bildeten Unger et. al. (2010) Gruppen von Studierenden, die sich hinsichtlich ihrer Motivlagen unterscheiden und beschreiben lassen: Zu den acht „Motivtypen in Bachelor- und Diplomstudien“ (vgl. ebd., 20-29) zählen die Autoren Studierende, die ihr Studium überwiegend aufgrund „Intrinsischer Motivation“ (15%) ergriffen haben und solche, für die das Studium primär dem Zweck der „Ersten Berufsausbildung“ (18%), der „Ersten Berufsausbildung+Statuserhalt“ (18%), dem „Statuserhalt“ (5%), des „Suchens und Wartens“ (8%), der „Arbeitsmarktchancenoptimierung“ (11%), der „Weiterbildung“ (14%) oder der „Umorientierung“ (11%) dient. Nach Unger et al. lassen sich die ersten vier Typen aufgrund ihrer klassischen Hochschulberechtigung (Matura im ersten Bildungsweg) und des unmittelbaren Übertritts von der Schule an eine Hochschule den „traditionellen Studierenden“ zuordnen. Mit Einschränkungen, so die Autoren, könnten auch die „StatuserhalterInnen“, die trotz verzögerter Studienaufnahme versuchen, in Bezug auf Bildung und Beruf ihren Eltern nachzueifern, dieser Gruppe zugerechnet werden. Damit stellen hier, auch ohne Berücksichtigung der Erwerbstätigkeit, „*die* (gem: traditionell) Studierenden nur mehr gut die Hälfte aller Studierender dar“ (vgl. ebd., 29f). Unter den nicht-traditionell Studierenden sind laut dieser Untersuchung die „Umorientierer“ mit durchschnittlich 28,2Jahren die ältesten Studierenden. Diese sind zumeist Bildungsinländer (91%) aus ländlichen Gegenden (63%), sie stammen im Vergleich zu den anderen Typen häufiger aus niedrigen sozialen Schichten und gelangten überdurchschnittlich oft über HS, BHS, Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung an die Hochschule. Daher verwundert es nicht, dass fast die Hälfte (49%) der Studierenden dieses Typus während des ganzen Semesters erwerbstätig ist. Auffallend ist jedoch, dass für diese Gruppe „nicht die Steigerung von Arbeitsmarktchancen zentral ist, sondern das Interesse am Fach“ (ebd., 28), womit sich ihre überdurchschnittliche ‚Affinität‘ (28%) zu geisteswissenschaftlichen Stu-

dien erklären ließe. Sehr ähnlich stellt sich in Summe der Typ derer dar, die ihr Studium zwecks „Weiterbildung“ ergriffen haben, nur werden hier im Gegensatz zum zuvor beschriebenen Typus „die Motive Arbeitsmarktchancen, Einkommensmöglichkeiten und Ansehen, sowie berufl. Umorientierung…leicht überdurchschnittlich häufig genannt“ (ebd., 25). Aber auch diese Gruppe kennzeichnet ein besonders hoher Anteil an über 30-Jährigen, die in Österreich als Mitglieder niedriger bzw. mittlerer Schicht aufgewachsen sind, deren Eltern häufig ‚nur‘ über Pflichtschul- oder Lehrabschluss verfügen, und die selbst überdurchschnittlich oft über HS, HTL, Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung an die Hochschule gelangt sind. In der Gruppe der „Weiterbildungsstudierenden“, in der sich Studierende, verglichen mit den anderen genannten Typen, am häufigsten (34%) als ‚primär erwerbstätig‘ bezeichnen, gehen nicht nur die meisten Studierenden während des ganzen Semesters einer Erwerbstätigkeit nach (56%), sondern tun dies zudem in einem überdurchschnittlich hohen Ausmaß (37% arbeiten neben dem Studium mehr als 35Stunden/Woche). (vgl. ebd., 25f) Aber auch die „Arbeitsmarktchancenoptimierer“, die bisher „erfolglos nach einem adäquaten Arbeitsplatz gesucht“ haben und sich durch ein Studium besonders „berufliche Umorientierung und bessere Chancen am Arbeitsmarkt“ erhoffen, und leicht überdurchschnittlich oft „Einkommensmöglichkeiten und Ansehensgewinn, berufliche Weiterbildung, aber auch das Motiv des Ausprobierens und des Studierendenlebens“ (ebd., 26) nennen, stammen zumeist aus niedriger oder mittlerer Schicht. Ihre Eltern verfügen, wie bei den zuvor genannten Typen, zumeist über Pflichtschul- oder Lehrabschluss, sie selbst sind überdurchschnittlich oft ehemalige HauptschülerInnen, die über Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung an die Hochschule gelangt sind. (vgl. ebd., 26) Betrachte man nun aber alle acht Typen zusammen, fällt auf, dass mit Ausnahme der Gruppe der „Intrinsisch Motivierten“ (15% aller Befragten), für die weniger Arbeitsmarkt- und Statusmotive als Fachinteresse und Forschergeist für ihren Studienentschluss relevant sind, sich der *Großteil der Studierenden* (und nicht primär berufserfahrene!) *neben Fachinteresse* durch *beruflich ‚konnotierte‘ Gründe* (berufliche Aus- oder Weiterbildung, berufliche Umorientierung, Verbesserung beruflicher Chancen durch den Erwerb besonderer Kenntnisse) zu einem Studium motiviert fühlt.

Abschließend sei nochmals auf die „Studienabbruchstudie 2005“ von Ulrich Heublein, Robert Schmelzer und Dieter Sommer (2005) verwiesen. Denn diese untermauert wie viele andere Studien den positiven Einfluss intrinsischer Motivation (z.B. Fachinteresse) auf der Leistungsbereitschaft, Erfolg und Durchhaltevermögen. Studienabbrüche dagegen führen

die Autoren, z.B. in den Wirtschaftswissenschaften, darauf zurück, dass „die Hoffnung auf gute berufliche Aussichten“ viele Studierende zu einem bestimmten Studium verleite, für das ihnen aber „das notwendige Fachinteresse, die entsprechende Studierfähigkeit und eine hinreichend starke Studienmotivation“ (ebd., 20) fehle. Aber auch „fehlende Orientierungen, nebulöse Studienmotivation, mangelnde Berufsvorstellungen und schwierige Arbeitsmarktlage“ (ebd., 18), wie dies für den Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften als Fächer mit der höchsten Abbruchquote (45%) nachgewiesen werden konnte, führen häufig zu einer vorzeitigen Beendigung des Studiums. Mangelndes Fachinteresse oder vage Berufsvorstellungen, indifferente Berufsorientierungen oder krasse Fehleinschätzungen der momentanen Arbeitsmarktlage scheinen gerade bei berufserfahrenen Studienanfängern umso weniger ins Gewicht zu fallen, je mehr das gewählte Studium mit ihrem beruflichen Betätigungsfeld inhaltlich kompatibel ist. So berichten besonders Lehrende in den von Schlögl et al. (2002), im Zuge der oben erwähnten Studie, ergänzend durchgeführten Experteninterviews von positiven „Synergieeffekten“ bei inhaltlicher Nähe von Studium und Beruf. Dabei heben die Interviewten hervor, dass Studierende, die die Möglichkeit haben, im Studium erworbenes, theoretisches Wissen unmittelbar in der (beruflichen) Praxis anzuwenden, „besser mit den Inhalten zurecht kommen, da sie die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis herstellen können“. Aus diesem Grund erscheinen sie manchen Lehrenden „einerseits motivierter und andererseits effektiver im Umgang mit der Materie“. In einem der geführten Interviews wurden besonders Personen, die schon länger im Berufsleben stehen, gar als „angenehmere Klientel“ (ebd., 79) bezeichnet, die Hochschulbildung wertschätzen, da sie „um die Qualität und Kosten von Bildungsangeboten auf dem freien Markt“ Bescheid wüssten. Darüber hinaus könnte man mit ihnen aufgrund des bereits vorhandenen Hintergrundwissens in einen fruchtbaren Dialog treten. (ebd., 80) Diese und ähnliche Aussagen verweisen darauf, dass (selbst vollerwerbstätige) NTS - als angenehme Klientel - nicht generell auf Ablehnung stoßen und dass auch der Vorwurf, sie wären den universitären Anforderungen nur mit Maßen gewachsen, nicht von allen Lehrenden geteilt wird. (vgl. auch Teichler/Wolter 2004)

Bevor nun auf das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Interviews eingegangen wird, sei darauf hingewiesen, dass die unter 5.1 dargestellten Ergebnisse einerseits die Vorannahmen der Verfasserin begründeten, und andererseits auch belegen, aus welchen Gründen sich bestimmte Gruppen erst in fortgeschrittenem Alter zu einem Hochschulstudium entschließen. Datenmaterial zu den z.T.

auch daraus resultierenden Gruppen von non-traditional students an österreichischen Universitäten wurden nach unterschiedlichen Parametern wie Geschlecht, Alter, Art des Hochschulzugangs und familiäre Rahmenbedingungen gesammelt und in Abschnitt 5.2 zusammengefasst, um aufzuzeigen, dass *der/die* klassische Student/in einer ‚aussterbenden Spezies' angehört. Denn immer mehr Studierende sind schon vor und/oder während ihres Studiums erwerbstätig, was Vor- und Nachteile in sich birgt, meist jedoch mit Spannungen während des Studiums verbunden ist, wie unter 5.3.3 anhand jüngerer wie älterer Forschungsergebnisse dargestellt werden sollte. Trotzdem jedoch mit Schwierigkeiten durch die Mehrfachbelastung von Studium, Beruf und eventuell familiären Verpflichtungen zu rechnen ist, steigt die Zahl derer, die die Parallelität von Studium und Erwerbstätigkeit auf sich nehmen. Die daraus resultierende Frage nach deren Studienmotiven sollte durch Ergebnisse empirischer Untersuchungen in Abschnitt 5.4 erhellt werden.

6. Die systematische Suche nach Gründen universitärer Weiterbildung

> *„Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein" (Philipp Mayring 1996, 9)*

6.1 Zum methodischen Vorgehen hinsichtlich der Datengenerierung

Um die Frage nach dem „Warum" universitärer Weiterbildung von Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung beantworten zu können, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Denn Ziel der Untersuchung war weder die Bestimmung der individuellen Motivstärken oder -richtungen, noch die differenzierte Exploration bestimmter Einzelmotive, sondern die Beschreibung unterschiedlicher Motivationslagen einer genau definierten Gruppe Studierender, von denen jede/r einzelne/r zum Zeitpunkt der Befragung im Studium schon so weit fortgeschritten war, dass angenommen werden durfte, dass dieses auch erfolgreich abgeschlossen würde. Zudem wurde davon ausgegangen, dass die Entscheidung, selbst mit Verzögerung ein Studium zu beginnen, von unterschiedlichen (auch biographiebedingten) Faktoren beeinflusst worden war, die in ihrer Vielfalt zum Ausdruck kommen sollten. Um daher individuelle Erklärungsversuche für eine (verzögerte) Studienaufnahme bzw. -Durchführung ebenso wie damit verbundene Wünsche, Hoffnungen und Ziele in ihrer Differenziertheit aufdecken zu können, wurden Überlegungen hinsichtlich eines quantitativen Vorgehens, wie z.B. Datenerhebung durch Fragebögen und deren sta-

tistische Auswertung, verworfen und anstelle dessen qualitativen Interviews (z.B. Lamnek 1995, 35-110 bzw. 2005, 329-402; Friebertshäuser 1997; Froschauer/Lueger 2003; Hopf 1995, 177-188 bzw. 2007, 349-356; Flick 2007, 194-277) der Vorzug gegeben. So hält auch Falko Rheinberg (2008, 129) aus motivationspsychologischer Perspektive fest, „daß zwischen…Grundlagenwissen über einzelne Anreizkomponenten und den komplexen Alltagssituationen eine erhebliche Kluft besteht“, die „interpretierend oder einfühlend überbrückt werden (muß), um das Handeln einer Person in komplexeren Situationen nachvollziehen…zu können“, was mithilfe von Interviews und deren Interpretation gelingen sollte.

Da in den Gesprächen der Komplexität individueller Begründungen für Weiterbildungsaktivitäten bis hin zu einem Universitätsstudium nachgegangen werden sollte, erschien es nötig, den GesprächspartnerInnen möglichst viel Raum und Zeit für die Darstellung ‚ihrer Geschichten‘ zu eröffnen. So sollten bestimmte Themenbereiche wie frühe Bildungswegentscheidungen, Einfluss des privaten bzw. beruflichen Umfelds über die Lebensspanne, Auslöser der Studienaufnahme bzw. Überlegungen hinsichtlich der Studienwahl und damit verbundene Hoffnungen, Erwartungen und Ziele in den Erzählungen zur Sprache kommen. Daher wurden in Anlehnung an das „Problemzentrierte Interview“ (z.B. Flick 2007, 210-214; Friebertshäuser 1997, 379ff; Hopf 1995, 178; Lamnek 1995, 74-79 bzw. 2005, 363-368; Witzel 1989/2000) semistrukturierte, d. h. durch einen Leitfaden unterstützte, ansonsten möglichst offen gestaltete Gespräche geführt (vgl. 6.3). Denn das problemzentrierte Interview als „diskursiv-dialogisches Verfahren“ (Mey 1999, 145) fördert, als „biographisches Interview“ (Witzel 2000, [4]) angewandt, nicht nur die Gesprächsentwicklung, sondern schafft zudem Räume für die Erzählung biographischer Zäsuren und ‚prägender‘ Begebenheiten im Lebenslauf. Darüber hinaus stellt es ein methodisches Vorgehen dar, „das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert“ (Witzel 2000, [1]), was sowohl bei der Durchführung der Interviews (vgl. 6.3), als auch bei deren Auswertung (vgl. 6.5) berücksichtigt wurde.

6.2 Zur Auswahl der Teilnehmenden

Um den Anforderungen einer Diplomarbeit gerecht zu werden, waren inklusive eines Probegesprächs mindestens 10 Interviews geplant. Dabei wurden in Bezug auf das Forschungsinteresse ursprünglich vier Kriterien festgelegt, nach denen die Gesprächspartne-

rInnen ausgewählt werden sollten. Im Zuge des Forschungsprozesses konnte jedoch noch ein weiteres Kriterium hinzugefügt werden, das zwar schon zu Beginn angedacht war, aber aus Sorge, nicht genügend GesprächspartnerInnen zu finden, die alle fünf Kriterien erfüllen, vorab nicht formuliert wurde.

Ursprünglich *sollten die InterviewpartnerInnen*…

(1) …*im SS 2009 an der Universität Wien als ordentliche Hörer oder Hörerinnen zum Studium der Pädagogik nach dem Studienplan 2002 zugelassen gewesen sein*. Diese fachspezifische Einschränkung beruht darauf, dass eine in Bezug auf Studienwahl und –fortschritt weitgehend homogene Studentengruppe interviewt werden sollte, um eine mögliche Heterogenität in deren Sichtweisen und Argumentationslinien klarer herausarbeiten zu können. Die Entscheidung, Studierende der Bildungswissenschaften auszuwählen, wurde aus dem pragmatischen Grund getroffen, an diese als Fachkollegen und -kolleginnen relativ rasch und direkt herantreten zu können.

(2) …*über eine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. langjährige Berufserfahrung verfügen*. Dieses (wie auch das nächste) Auswahlkriterium leitet sich unmittelbar aus der übergeordneten Forschungsfrage ab.

(3) …*ihr Studium berufsbegleitend absolvieren bzw. absolviert haben*, d.h. der Beruf soll(te) nicht primär dem Zweck der Studienfinanzierung dienen. Daher wurden ‚geringfügig Beschäftigte' von der Untersuchung ausgeschlossen und eine durchschnittliche Mindesterwerbstätigkeit von ca. 20 Wochenstunden über die Studienzeit hinweg vorausgesetzt.

(4) …*sich knapp vor oder nach ihrem Abschluss befinden*. Dieses Auswahlkriterium verweist darauf, dass es sich um ‚erfolgreich' Studierende[118] handeln sollte. War ursprünglich geplant, Studentinnen und Studenten zu interviewen, die sich am Ende des 2. Studienabschnitt befinden und zudem an ihrem Exposé arbeiten, kann aus heutiger Sicht gesagt werden, dass bis Ende 2010 alle GesprächspartnerInnen zumindest einen unterzeichneten Betreuungsvertrag vorweisen konnten und bis Juni 2011mehr als die Hälfte von ihnen ihr Studium bereits abgeschlossen hatte, weswegen sechs der Interviewten zum gegenwärtigen Zeitpunkt korrekterweise als Absolventen zu bezeichnen wären.

Um geeignete GesprächspartnerInnen zu finden, wurde Mitte Februar 2010 ein e-Mail an ca. 20 ehemalige Kolleginnen und Kollegen geschickt. Zu einigen von ihnen besteht nach wie vor bedingt durch das gemeinsame Studium loser bis freundschaftlicher Kontakt, ande-

[118] In Abgrenzung zu ‚Studienabbrechern'.

re wiederum waren aus Seminaren bestenfalls bekannt. Auf der einen Seite konnte zwar nicht ausgeschlossen werden, dass ein kollegiales Nahverhältnis zu einem Datenverlust führen würde, weil die Interviewten das eine oder andere, das schon zu früheren Zeitpunkten besprochen und diskutiert wurde, für nicht mehr erwähnenswert halten könnten. Auf der anderen Seite überwog die Hoffnung, dass durch das bereits bestehende Vertrauensverhältnis größere Offenheit bei und Tiefe in den Gesprächen möglich würden. Zudem wurden bewusst auch Kolleginnen kontaktiert, von denen bekannt war, dass sie selbst die Auswahlkriterien nicht erfüllen. Dies geschah in der Hoffnung, mit ihrer Hilfe an ‚passende' GesprächspartnerInnen zu gelangen, über deren Persönlichkeit und Biographie die Interviewerin zum Zeitpunkt der Befragung noch keinerlei Vorwissen hatte.

Das erste Kontaktmail enthielt zur allgemeinen Information den Titel der Diplomarbeit, eine kurze Erklärung zu den geplanten Interviews, die oben beschriebenen Auswahlkriterien und die Aufforderung, sich bei Zeit, Lust und Interesse am Thema als GesprächspartnerInnen zur Verfügung zu stellen bzw. das e-Mail an geeignete Kollegen und Kolleginnen weiterleiten zu wollen. Hinsichtlich Alter und Geschlecht der Teilnehmenden bzw. Ort und Zeit für die Interviews gab es (ursprünglich) keine Einschränkungen. Desweiteren wurde darauf hingewiesen, dass alle Gespräche etwa eine Stunde dauern und aufgezeichnet würden. Die Rückmeldungen bekannter wie auch der Interviewerin gänzlich unbekannter Personen erfolgten bereits in den beiden darauffolgenden Wochen in unerwartet großer Zahl. Dadurch und durch den ‚Zufall', dass die ersten drei GesprächspartnerInnen neben den vier vorausgesetzten Auswahlkriterium bei Beginn ihres Pädagogikstudiums bereits älter als 25 Jahre waren, wurde es möglich, die Auswahl der zu Befragenden im Zuge des Forschungsprozesses weiter einzuschränken, nämlich auf Kollegen und Kolleginnen, die

(5) *zu Beginn ihres Pädagogikstudiums nicht jünger als 25 Jahre* waren, d.h. es wurden nur Personen kontaktiert, die zum Zeitpunkt der Aufnahme ihres Studiums bereits zur Gruppe der ‚Personen im Haupterwerbsalter' (25-64 Jahre) zählten und so als typisch ‚non-traditional students' von klassisch ‚traditionell Studierenden' noch klarer abgrenzbar wurden.

Damit wurde mit der Altersgrenze ‚25 Jahre' nachträglich ein fünftes Kriterium festgelegt, und gesprächsbereite Kolleginnen und Kollegen nun gezielt nach diesen fünf Punkten ausgewählt. So wurden nach und nach mit weiteren 10 Personen Termine vereinbart, wobei bereits zu diesem Zeitpunkt die Teilnehmenden nur mehr einzeln per e-Mail kontaktiert wurden, um größtmögliche Anonymität auch unter den Interviewten zu gewähren. Die

Gespräche wurden im Zeitraum vom 26.02. bis 01.04.2010 überwiegend im privaten Rahmen (bei den Interviewten oder der Interviewerin daheim) durchgeführt. Nur zwei Gespräche fanden am Arbeitsplatz der Teilnehmenden statt, eines im Kaffeehaus. Da allen Personen ein sensibler Umgang mit ihren Daten zugesichert wurde, wurden die Gespräche zwar vollständig in anonymisierter Form transkribiert und zur Einsichtnahme gespeichert, jedoch nicht dieser Arbeit beigefügt (vgl. dazu 6.4).

Letztendlich gelangten von dreizehn vereinbarten Interviews zehn Gespräche in die Auswertung, da zwei Interviews als Probeinterview eingestuft wurden und eines aufgrund familiärer Umstände nicht geführt werden konnte. Die (ausgewerteten) Gespräche mit 8 Frauen und 2 Männern[119], die alle fünf Auswahlkriterien erfüllten, dauerten durchschnittlich 50 Minuten (min: 38, max. 66).

In Bezug auf Planung, Strukturierung, Durchführung und ‚Weiterverarbeitung' der Gespräche orientiert sich die Verfasserin weitgehend am „Problemzentrierten Interview" nach Witzel (1989/2000), das im Folgenden genauer beschrieben werden soll.

6.3 Das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Andreas Witzel

Wie oben erwähnt, wurden die Gespräche in Anlehnung an das von Andreas Witzel (1989/2000) beschriebene Problemzentrierte Interview (PZI) konzipiert, das „auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität" (Witzel 2000, [1]) zielt. Ausgangspunkt stelle dabei zumeist ein gesellschaftlich relevantes (Problem-)Feld (z.B. ‚Hochschulbildung') dar, zu dem bereits theoretisches Wissen und Forschungsergebnisse vorliegen, das aber durch subjektive Sichtweisen bzw. Handlungsbegründung einzelner InterviewpartnerInnen im Kontext ihrer (Bildungs-)Biographie aus unterschiedlichen Perspektiven neu beleuchtet und analysiert werden sollte, wodurch bestehendes Wissen erweitert bzw. ausdifferenziert werden kann. So zählt das PZI zu den (theoriegestützten) Leitfadeninterviews und beruht auf drei Grundprinzipien, die es zu berücksichtigen galt.

[119] Aufgrund der überwiegend weiblichen Teilnehmerinnen und um die Anonymität der beiden männlichen Gesprächspartner zusätzlich zu schützen, war die Verfasserin ab Kapitel 6 um genderneutrale Formulierungen bemüht. Daher wird ab hier bewusst von GesprächspartnerInnen, TeilnehmerInnen Interviewten bzw. interviewten Personen berichtet.

6.3.1 Die Grundprinzipien des PZI

Nach Witzel (2000, [4]) orientiert sich das PZI am theoriegenerierenden Verfahren der „Grounded Theory“ von Glaser und Strauss (1998) und stellt somit weder ein rein deduktives, hypothesenprüfendes noch ein rein induktives, ausschließlich auf Empirie gestütztes, hypothesengenerierendes Verfahren dar. Vielmehr beruhe der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- wie Auswertungsprozess auf einem sensibel gestalteten, induktiv-deduktivem Wechselspiel, wobei einerseits theoretisches Wissen in der Phase der Datenerhebung den Bezugsrahmen zur Erstellung des Leitfadens bilde und andererseits neues Wissen bei der Datenauswertung entstünde. Jedoch mussten auch bei vorliegendem Forschungsvorhaben folgende Prinzipien berücksichtigt werden:

Die ***Problemzentrierung*** charakterisiert die Organisation des Erkenntnisprozesses in Abhängigkeit einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung. Dabei bezieht sich nach Friebertshäuser (1997, 379) die Problemzentrierung „sowohl auf die zuvor vom Forscher ermittelten Themenkomplexe…wie auch auf die Betonung der Sichtweisen der Befragten“. Daher war vor der Phase der Datenerhebung die intensive Auseinandersetzung mit einschlägiger Literatur und Studien rund um die Thematiken des zu untersuchenden (Problem-)Feldes ‚Gründe zur (verspäteten) universitären (Weiter-)Bildung‘ nötig, um einen auf diesem Vorwissen basierenden Leitfaden ausarbeiten zu können. Zudem ermöglichte das im Vorfeld erworbene bzw. erweiterte Grundwissen der Interviewerin eine flexiblere Gestaltung der Gesprächssituation bzw. Handhabung des Leitfadens und war besonders in jenen Phasen hilfreich, wo die interviewten Personen durch Paraphrasierungen, (Nach-) Fragen oder auch vorsichtige Konfrontation zu einer Vertiefung der Themenbereiche angeregt werden sollten.

Die ***Prozessorientierung*** bezieht sich auf den gesamten Ablauf des Forschungsvorhabens und betont eine schrittweise Gewinnung und Prüfung der Daten ebenso, wie die Reflexion und gegebenenfalls Modifikation der eingesetzten Methoden. So wurden bei dieser Untersuchung die GesprächspartnerInnen erst nach und nach kontaktiert und zugleich die Kriterien für deren Auswahl im Zuge des Forschungsprozesses weiter eingeschränkt (vgl. 6.2). Auch wurde in den Interviews versucht, die Gesprächsführung den Kommunikationsmustern der Interviewten anzupassen, um dadurch eine Atmosphäre zu schaffen, in der Reflexion und Narration angeregt würden. Letztendlich wurden auch ursprünglich geplante Fallanalysen zur Auswertung der Interviews verworfen und anstelle dessen der Inhaltsanalyse der Vorzug gegeben (vgl. 6.4), um die Anonymität der interviewten Personen wahren

und dennoch der unerwarteten Vielfalt ihrer Aussagen und Besonderheiten gerecht werden zu können.

Der möglichst flexible Einsatz von Gesprächstechniken und dem Gegenstand angemessenen Methoden leitet zum dritten Kriterium des PZI, der ***Gegenstandsorientierung***, über. Diese „betont die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands" (Witzel 2000, [4]). So stellt nach Witzel das Interview selbst zwar „das wichtigste Instrument" innerhalb einer an einem gesellschaftliche relevanten Problem orientierter Methodenkombination dar, es kann oder soll aber mit anderen Methoden, wie eben Fall- oder Inhaltsanalysen, kombiniert werden. Auch plädiert Witzel (2000, [3]) für eine „elastische Vorgehensweise", die verhindern soll, „dass die Problemsicht des Interviewers/Wissenschaftlers nicht diejenigen der befragten überdeckt, und den erhobenen Daten nicht im nachhinein einfach Theorien ‚übergestülpt' werden".

Da das von Witzel vorgestellte PZI als Erhebungsmethode gewählt wurde, wurden zum Sammeln und Dokumentieren des Datenmaterials auch die von ihm vorgeschlagenen ***Instrumente,*** nämlich Leitfaden, Tonbandaufzeichnung, Postskriptum und Kurzfragebogen, in der Erhebungsphase berücksichtigt.

6.3.2 Entwicklung des Leitfadens

Leitfadeninterviews[120], auch als teil- bzw. halbstandardisierte oder teil- bzw. semistrukturierte Interviews bezeichnet, beinhalten im Gegensatz zu standardisierten Interviews keinerlei Antwortvorgaben, wodurch „die Befragten ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren können" (vgl. Hopf 1995, 177). Sie bieten sich somit dort an, wo es um die Explikation individueller Sichtweisen und damit Rekonstruktion subjektiver Theorien und Bedeutungszuschreibungen zu einem bestimmten Erfahrungsbereich geht. So beschreibt Flick (2007, 203) „subjektive Theorien" als einen personengebundenen, „komplexen Wissensstand zum Thema der Untersuchung", der „explizit verfügbare Annahmen, (…), und implizite Annahmen, für deren Artikulation er durch methodische Hilfen unterstützt werden sollte", enthält. So schlägt Witzel (2000, [12]) als Interviewtechnik auch eine Kombination von Zuhören und Nachfragen vor, durch die der Interviewer seinen Erkenntnisgewinn

[120] Dazu zählen z.B. nach Flick (2007, 194- 219) das fokussierte, das halbstandardisierte, das ethnographische ebenso wie das Experten-Interview. Barbara Friebertshäuser (1997/372f) zählt zur „Kategorie ‚Leitfaden-Interview'" das fokussierte, das problemzentrierte, das semi-strukturelle bzw. Dilemma-Interview ebenso wie Interviewtechniken zur Erforschung subjektiver Theorien, die als Dialogkonsens-Verfahren bezeichnet werde, und des Weiteren Verfahren, die unter das Stichwort Struktur-Lege-Techniken fallen, und ExpertInnen-Interviews.

schrittweise „optimieren“ könne. Dies setzt allerdings ein gewisses Vorverständnis hinsichtlich des zu untersuchenden Problemfelds voraus, da sich nur „auf Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse“ (Friebertshäuser 1997, 375) ein Leitfaden erstellen ließe, der es ermöglicht, die für das Forschungsvorhaben relevante Bereiche zu thematisieren und dadurch auch eine gewisse Vergleichbarkeit der Einzelgespräche zu gewähren, ohne aber das Gespräch durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten in eine bestimmte Richtung zu lenken. Und eben Offenheit und Flexibilität in der Gesprächsführung zählt zu den Kennzeichen des PZI, das Hopf (1995, 178) „als Kompromißbildung zwischen leitfadenorientierten und narrativen Gesprächsformen“ sieht.

Daher wurde nach Durchsicht einschlägiger wissenschaftlicher Literatur und empirischer Forschungsergebnisse ein nach forschungsrelevanten Themenbereichen gegliederter Leitfaden (siehe Anhang I) konzipiert, der einerseits offene, die Narrationen unterstützende Allgemeinfragen und andererseits das Problemfeld explorierende, theoriegeleitete Verständnis- bzw. Vertiefungsfragen enthalten sollte[121]. Witzel (2000, [13]) selbst empfiehlt eine möglichst offene Einstiegsfrage, die zugleich „Mittel der Zentrierung des Gesprächs auf das zu untersuchende Problem“ sein sollte. Daher wurden alle Interviews mit folgender offen formulierten, jedoch zur Erzählung einladenden Phrase begonnen: *Wie Du weißt, interessiere ich mich für die Gründe, die Erwachsene mit Berufsausbildung oder mehrjähriger Berufserfahrung veranlasst haben, sich neben ihrem Job noch den Herausforderungen eines Studiums zu stellen…Wenn du so auf deine Bildungslaufbahn zurückblickst, wie würdest du deinen Weg bis hierher/bis an die Uni beschreiben?* Dabei sollte zum einen nochmals das problemorientierte Interesse der Interviewerin zum Ausdruck gebracht werden. Zum anderen sollte die freie Erzählung[122] anregt und damit die Basis eines entspannten Gesprächsklimas geschaffen werden. Danach wurde das Gespräch in einem Wechselspiel immanenter, am Erzählstrang orientierter, erzählungsgenerierender Vertiefungsfragen und exmanenter, auf Forschungsinteresse und Vorwissen beruhender, verständnisgenerierender Differenzierungsfragen weitergeführt. Dies sollte neben der „allgemeinen Sondierung“ des Forschungsfelds i.S. der Explikation der subjektiven Sicht der Erzählenden auch dessen „spezifische Sondierung“ i.S. der Klärung, Vertiefung und Differenzierung der Themenbereiche durch die Interviewende ermöglichen. (vgl.ebd. [13-16])

[121] Zur Gestaltung von (Leitfaden-)Interviews (Interviewtechniken) siehe z.B. Brüsemeister (2000, 156-165), Flick (2007, 194-219), Friebertshäuser (1997, 375-378), Hopf (1995, 177-182 bzw. 2007, 349- 360), Hermanns (2007, 360 -368), Witzel (2000, [10- 17])

[122] Die Freiheit bestand auch darin, an keinem vorgegebenen biographischen Zeitpunkt mit der Erzählung beginnen zu müssen. Dies führte dazu, dass die Schilderungen des Bildungswegs entweder spontan (mit dem Kindergarten bis hin zum Schulabschluss) begonnen wurden, oder erst nachgefragt wurde, wie weit die Befragten ausholen sollten oder dürften.

Die im Leitfaden festgehaltenen thematischen Bereiche, die im Verlauf des Gesprächs angesprochen werden sollten, umfassten: (1) Einflussnahme auf Bildungswegentscheidungen durch Familie oder andere wichtige Bezugspersonen, wie z.B. Freunde, Lehrer, (2) allgemeine Interessen, Neigungen oder Präferenzen, (3) Explizite und (sofern zuordenbar) implizite Gründe für die Aufnahme eines Universitätsstudiums, (4) Fachinteresse an pädagogischen Themenbereichen und Fragestellungen, (5) subjektive Bedeutung von (universitärer) Bildung und (6) (übergeordnete) Ziele bzw. erwartete Folgen des Studiums. Zudem wurden zu jedem Themenbereich spezifizierende Detailfragen und Fragen nach konkreten lebensgeschichtlichen Erfahrungen (z.B. *Kannst du dich an bestimmte Personen bzw. Situationen erinnern, die…)* notiert, auf die im Falle des Stockens oder zwecks Vertiefung des Gesprächs zurückgegriffen werden konnte. Jedoch sollten die im Leitfaden festgehaltenen Fragen nicht schematisch abgefragt werden, sondern der Interviewerin während der Gespräche primär als Orientierungs- u. Gedächtnisstütze dienen und den späteren Vergleich der Gespräche erleichtern. Ausnahmen bildeten die geplanten, jedoch an den Gesprächsverlauf angepassten Konfrontationsfragen, die die bisherigen Aussagen der Interviewten nochmals kritisch hinterfragen sollten. Beispiele[123] hierfür wären: *Du hast mir jetzt schon viel über deinen Werdegang erzählt. ‚Du hast erzählt, dass du… gemacht hast. Jetzt bietet aber die Uni ein breites Spektrum an Weiterbildungsprogrammen wie Unilehrgänge, Kurse, Seminare, Workshops… Warum (sic!) hast du dich dann gerade für ein Regelstudium, im konkreten Fall Pädagogik, entschlossen?‘* oder auch die in allen Interviews gestellte Abschlussfrage *‚Ich bin jetzt auch schon bei meiner letzten Frage angelangt und das ist zugegeben eine sehr persönliche. Welchen Stellenwert hat für dich der akademische Titel?‘*

Ein gewisses Maß an Konfrontation bzw. Vorinterpretation der Gespräche wurde von der Interviewerin in Form von z.T. ‚großzügig ausgelegten‘ Paraphrasierungen angestrebt. Dies diente dem Zweck, die Befragten zur Reflexion, weiterer Ausdifferenzierung, aber auch zu Revidierung von bereits Gesagtem anzuregen, um ein Minimum an kommunikativer Validierung sicherzustellen. Zudem gewährleisteten Paraphrasen höhere Flexibilität in der Gesprächsführung, da im Leitfaden vorgesehene, aber scheinbar schon während des Gesprächs beantwortete Fragen übergangen werden konnten, wenn dies nach Zusammenfassung des Gesagten zulässig erschien. Wenngleich auch während der Interviews nur selten auf den Leitfaden zurückgegriffen werden musste, ist festzuhalten, dass die Interviews

[123] Bei den beiden folgenden Beispielen handelt es sich um sinngemäße Wiedergabe, deren Wortlaut von Gespräch zu Gespräch leicht variierte.

trotz Bemühens um Non-Direktivität einen relativ hohen Grad an Standardisierung in Bezug auf den thematischen Ablauf aufweisen.

6.3.3 Sinn und Zweck eines Postskriptums

Im unmittelbaren Anschluss an jedes Gespräch wurden zur Unterstützung der Auswertung der Interviews Postskripta (vgl. Witzel 2000, [9]; Friebertshäuser 1997, 381; Flick 2007, 213) verfasst. Diese, von Friebertshäuser (1997, 381) als „Postkommunikationsbeschreibungen“ bezeichneten Texte, können insofern für die spätere Interpretation hilfreich sein, als dass in ihnen eventuell Besonderheiten vermerkt wurden, die dazu beitragen „einzelne Gesprächspassagen besser zu verstehen und das Gesamtbild der Problematik inhaltlich abzurunden“ (Witzel 1992, 92; zit. ebd.).

Dies war bei vorliegender Untersuchung auch deshalb von Bedeutung, da schon bei Planung der Gespräche von einer erheblichen Zeitspanne zwischen Durchführung und Auswertung ausgegangen wurde. Daher wurden in diesen neben Ort, Datum und Dauer der Gespräche, eine Beschreibung der Atmosphäre, der Rahmenbedingungen, der wesentlichen Inhalte und der Besonderheiten des Interviews festgehalten. Dies galt auch für ‚auffällige‘ Reaktionen auf bestimmte Fragen oder äußerer Störungen (z.B. Unterbrechungen durch ein Telefonat), ebenso wie für die nicht mehr auf Tonband aufgezeichneten Interaktionen vor und nach den Interviews. Zusätzlich wurden die Gespräche, noch bevor die Aufnahmen abgehört wurden, im Postskriptum kurz skizziert und aufkommende Ideen bzw. persönliche Eindrücke der Interviewerin protokolliert. Dies geschah in der Absicht, sich die Gespräche jederzeit rasch wieder in Erinnerung rufen zu können und Vorinterpretationen der Interviewerin, die sich nun auch im Postskriptum manifestierten, mit den textualisierten Aussagen der Befragten abgleichen bzw. in der Interpretationsphase überprüfen zu können. Auch ergaben sich hierdurch Ideen für die Kategorienbildung. So stellte, ganz im Sinne von Witzel (2000, [9]), das Postskriptum hier eine „hilfreiche Ergänzung zu den Tonbandaufzeichnungen“ dar, die im Folgenden beschrieben werden.

6.3.4 Von der Tonbandaufzeichnung zur Transkription

Alle Interviews wurden in Übereinkunft mit den GesprächspartnerInnen mit einem Diktiergerät und (zur Sicherheit) zusätzlich mit einem mp3-Player aufgezeichnet, da die „Tonträgeraufzeichnung…im Gegensatz etwa zu Gesprächsprotokollen die authentische und

präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses (erlaubt)“ (Witzel 2000, [7]). Dadurch war es der Interviewerin möglich, sich einerseits uneingeschränkt den verbalen und nonverbalen Aspekten der Gespräche zu widmen, ohne durch das Verfassen von Notizen abgelenkt zu sein, und andererseits in den darauffolgenden Tagen vollständige und wortgetreue Abschriften (Transkripte) anfertigen zu können. Die anschließende Transkription erfolgte nach folgenden Regeln:

(1) Die Interviews wurden in vollkommen anonymisierter Form transkribiert, wobei folgende ‚Kürzel‘ verwendet wurden: Interviewerin (I), Gesprächspartner/in (T plus Zahl), Orte, Städte, Bundesländer, Institutionen, Professor/in, Vorlesungsbezeichnungen u. ä. wurden anonymisiert (z.B. Ort/Bundesland XY, Prof. XY).

(2) Die Interviews wurden wortgetreu (inkl. Füllwörtern wie „ah, ja, hm, mhm…“ und Duplikationen), jedoch ohne Berücksichtigung des Dialekts in Schriftdeutsch transkribiert.

(3) Reflexionsphasen bis zu 5 Sekunden wurden mit „…“ vermerkt, längere mit (Pause).

(4) Betonungen wurden kursiv, ein Erheben der Stimme kursiv und fett gekennzeichnet.

(5) Gefühlsäußerungen wie Lachen bzw. Unterbrechungen wurden in Klammern ausgewiesen (z.B. T lacht, Telefon läutet, Kind wird munter...).

(6) Die Textzeilen wurden am Rand jedes Interviews durchnummeriert, um die den Kategorien zugeordneten Textstellen bei der Rücküberprüfung leichter wiederfinden zu können. Darüber hinaus ermöglicht dieses Vorgehen die korrekte Zuordnung jener Zitate (z.B. T3, 211für Gespräch 3, Zeile 211), die als aussagekräftige Beispiele die Interpretation der Ergebnisse stützen sollten.

6.3.5 Hilfsmittel „Kurzfragebogen“

Allgemein dient der Einsatz eines Kurzfragebogens dem Sammeln soziodemographischer Daten (wie Alter, Familienstand, soziale Herkunft u.ä.) und stellt so nach Brüsemeister (2000, 161) ein „für die Analyse unter Umständen wichtiges Korrekturmittel“ dar, besonders dann, wenn wie in hier beschriebener Untersuchung Fallanalysen geplant sind bzw. waren. Witzel (2000, [6]) selbst empfiehlt, diesen bereits vor Gesprächsbeginn ausfüllen zu lassen, um einerseits das Gespräch von all jenen Fragen zu befreien, „die als Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind“. Andererseits könnten darin enthaltene Antworten, quasi als Anknüpfungspunkt, den Gesprächseinstieg erleichtern.

So wurden auch in dieser Untersuchung die (möglichen) GesprächspartnerInnen im Zuge des ersten Kontaktmails auf einen solchen Fragebogen hingewiesen, jedoch nach Durchführung der beiden Probeinterviews beschlossen, diesen erst zwei bis drei Tage nach dem Gespräch an die jeweils interviewte Person per e-Mail zu verschicken. Dies geschah aus folgenden Überlegungen bzw. Beobachtungen während der Pre-Tests: Primär wurde der Einsatz von Kurzfragebögen für wichtig erachtet, konnten doch die damit erhobenen ‚Eckdaten' die Grundlage für (ursprünglich angedachte) Falldarstellungen liefern. Gleichzeitig war die Interviewerin bemüht, eine entspannte Atmosphäre für einen kollegial-offenen Diskurs zu schaffen. Diese wäre jedoch, so die Befürchtung, durch das Abfragen persönlicher Daten schon im Vorfeld auf direktive Weise beeinflusst worden. Darüber hinaus sollte der Fragebogen (vgl. Anhang II) neben Fragen zu soziodemographischen Daten, auch solche bezüglich der Berufs- und Bildungslaufbahn enthalten, Themenbereiche also, die in den Gesprächen in narrativer Weise erforscht werden sollten. Hier bestand Sorge, dass das Gesprächsklima leiden könnte, wenn bereits schriftlich getätigte Angaben abermals in mündlicher Form ‚abgefragt' würden. Aus diesen Gründen wurde beschlossen, den Fragebogen erst im Anschluss an die Gespräche zu versenden. Nachdem diese Entscheidung gefallen war, bot sich die Chance, diesen noch um 3 offene ‚Reflexionsfragen' zu erweitern. So sollten die Antworten darauf einerseits den Interviewten die Möglichkeit bieten, ihre im Gespräch getätigten Aussagen zu revidieren bzw. zu erweitern. Andererseits konnten die Interviewerin aus diesen, von den Interviewten frei formulierten Aussagen des Fragebogens (Sub-)Kategorien ableiten, mit deren Hilfe die Interviews (als das eigentlich zu analysierende Material) bearbeitet werden sollten.

Unabhängig jedoch, ob der Fragebogen vor oder nach dem Gespräch eingesetzt wird, entlastet er die interviewende Person, da es durch ihn möglich wird, sich auf das Gespräch einzulassen, ohne die Konzentration gezielt auf bestimmte und für nötig erachtete ‚Rahmendaten' richten zu müssen. Denn diese im Fragebogen formulierten Fragen sollten helfen, ein ‚objektives Bild' der Interviewten bzw. Fälle nachzuzeichnen. So wurden die, auf diese Art erhoben Daten nach den Dimensionen Alter, Geschlecht, Familienstand, regionale und soziale Herkunft (ermittelt über höchsten Bildungsabschluss und Beruf der Eltern), Studiendauer, Schwerpunktwahl, erlernter Beruf, Weiterbildungsbereitschaft (ausgedrückt durch Angabe von Weiterbildungsaktivitäten vor, während bzw. im Anschluss an das Studium) geordnet und ‚statistisch' zur Darstellung und Interpretation aufbereitet. Wenngleich viele der hier gemachten Angaben auch in den Interviews zur Sprache kamen, erleichterten

die auf diesem Weg erhobenen Daten aufgrund ihrer Komplexität und Vollständigkeit die Beschreibung der Teilnehmenden (vgl. 7.2).

6.3.6 Gesprächsablauf

In der Literatur (z.B. Lamnek 2005, 365 bzw. 2002, 178; Witzel 2000, [13-15]; Flick 1995, 106) wird das PZI häufig als 4 bzw. 5-stufiges Phasenmodell beschrieben, wobei geführte Gespräche weitgehend den dort explizierten Ablauf erkennen lassen: ***Phase 1*** soll der Erklärung des Ablaufs und des Ziels des Gesprächs (Eingrenzung des Problemfelds) dienen, wobei besonders auf den (erwünschten) narrativen Charakter zu verweisen sei, was bei dieser Untersuchung in den Kontaktmails bzw. in einem kurzen Vorgespräch vor Aufnahmestart erfolgte. ***Phase 2*** solle mit einem Erzählstimulus, wie der hier offen und weiträumig gehaltenen und zur Erzählung anregenden Einstiegsfrage, eingeleitet werden und diene der „allgemeinen Sondierung" des Problemfels aus Sicht der interviewten Person, wobei Nachfragen bzw. Fragen nach konkreten Beispielen für bestimmte Erzählsequenzen hilfreich für eine detaillierte Darstellung individueller Sichtweisen sein können. ***Phase 3*** ziele auf die „spezifische Sondierung", also auf ein vertieftes Verstehen von bisher Erzähltem. Dies gelang in den geführten Gesprächen durch Paraphrasierungen (Zurückspiegelungen, d.h. durch interpretative Zusammenfassungen des Gesagten durch die Interviewerin), vertiefende Verständnisfragen und in wenigen Fällen durch (bemüht sensible) Konfrontation der Erzählenden mit von ihnen getätigten unverständlichen und/oder widersprüchlichen Aussagen. In ***Phase 4*** könnten sog. „ad-hoc-Fragen" gestellt werden, das sind Fragen, die im Leitfaden vorgesehen sind, aber im Gespräch (noch) nicht zur Sprache kamen. In durchgeführten Interviews wurden diese zwar nicht in einer abschließenden Phase thematisiert, aber bei ‚passender Gelegenheit' (z.B. ‚*Was ich zuerst ganz vergessen habe…Noch etwas, das würde auch ganz gut hierzu passen…*') gestellt. Als fünfte Phase wird in der Literatur zumeist eine ***Phase 0*** beschrieben, die den dem Gespräch vorangestellten Kurzfragebogen (vgl. 6.3.5) meint, da dieser auch Anregungen zum Gesprächseinstieg enthalten könne. Diese Phase wurde bei durchgeführten Interviews bewusst am Anfang ‚übergangen', wurde doch der Kurzfragebogen, wie oben begründet, erst mit zeitlicher Distanz zu den Gesprächen ‚nachgereicht'.

Dafür wurde in durchgeführter Untersuchung ein von den Teilnehmenden bewusst vollzogener Ausstieg aus den (z.T. sehr persönlichen) Gesprächen angestrebt. So war die Einla-

dung, *‚sich von einer guten Fee etwas wünschen zu dürfen‘* auch dazu gedacht, den Fokus weg vom Problemfeld hin zu ‚angenehmen Gedanken‘ zu lenken. Zudem wurde den Interviewten das Angebot gemacht, ihnen relevant erscheinende Ergänzungen oder Fragen an die Interviewerin zu artikulieren, um zu vermitteln, dass sie als gleichberechtigte GesprächspartnerInnen über Gestaltung und Beendigung des Gesprächs mitbestimmen sollten.

6.4 Zum methodischen Vorgehen hinsichtlich der Datenauswertung

Friebertshäuser (1997, 375) verweist darauf, dass einerseits „die Auswahl einer spezifischen Interviewtechnik…selbstverständlich die möglichen Ergebnisse vor(strukturiert), und dass andererseits das so „erhobene Interviewmaterial…entsprechend zugeschnittene Auswertungsverfahren (ermöglicht)“ bzw. „andere Interpretationsverfahren aus(schließt)“. So wurde auch in dieser Untersuchung das in die Analyse eingehende Material durchaus durch Leitfaden und Gesprächsaufbau beeinflusst, jedoch stand in der Erhebungs- wie Auswertungsphase das Bemühen um Prozess- und Gegenstandsorientierung im Vordergrund, was gemeinsam mit dem Forschungsinteresse Einfluss auf die Wahl der Auswertungsmethode hatte.

Da sich das Interesses (auch) auf Lebenslauf und eine mögliche Übernahme von Werten, Normen und Verhaltensmustern (in Bezug auf Bildungswegentscheidungen) richtete, waren ursprünglich (vergleichende) Fallanalysen geplant, ein Vorhaben, von dem schon während der Durchführung der ersten Interviews abstandgenommen wurde. Denn bereits in dieser frühen Erhebungsphase zeigte sich, dass die freie Erzählung nur bei Zusicherung höchstmöglicher Anonymität erreicht werden konnte. So erfolgte aufgrund des Gesprächsverlaufs im dritten Gespräch das Angebot, das Transskript nicht zu veröffentlichen, was sich positiv auf den weiteren Erzählfluss auswirkte. Aufgrund dieser Erfahrung wurden die TeilnehmerInnen der nachfolgenden Gespräche schon vor Interviewbeginn darauf hingewiesen, dass die (ohnehin anonymisierten) Abschriften nur der Auswertung, nicht aber der Veröffentlichung dienen. Wie wichtig dieser Schritt sein sollte, zeigte sich bei Gespräch 6, wo auf diese Vorankündigung vergessen wurde: Unerwartet kam dieses Gespräch plötzlich ins Stocken, und eine massive Abwehrhaltung von Seiten der befragten Person wurde wahrnehmbar. Denn obwohl zwischen Interviewerin und der interviewten Person schon vor dem Gespräch ein freundschaftliches Vertrauensverhältnis bestand, rückte die erzäh-

lende Person mit dem Sessel zurück, sprach deutlich leiser und der bisherige Redefluss schien je unterbrochen. Diese plötzlich auftretende Distanziertheit fand darin ihren Höhepunkt, dass die berichtende Person sehr bestimmt festhielt, dass sie im Gespräch erwähnte *„Schwierigkeiten (…) jetzt nicht ausführen (möchte), sag ich gleich dazu“* (T6, 101-102). In Folge kam es des Öfteren zu längeren Reflexionspausen und das Gespräch geriet erst gegen Ende wieder (einigermaßen) in Fluss. So hält die interviewte Person ganz zum Schluss auch fest, *„Du, das war ein schweres Interview, darf ich dir das sagen. Das war echt schwer.“* (T6, 568-569) In der darauffolgenden, nicht mehr aufgezeichneten, aber im Postskriptum protokollierten Nachbesprechung, entspannte sich die Situation nicht nur deutlich, sondern als nun auf das Versäumnis der Nicht-Veröffentlichung hingewiesen wurde, zeigte sich der/die Gesprächspartner/in erleichtert und deutete an, dass das Gespräch wahrscheinlich einen anderen Verlauf genommen hätte, wäre diese Ankündigung schon im Vorfeld erfolgt.

Die Reflexion dieses Gesprächs führte letztendlich dazu, die Auswertungsmethode nochmals zu überdenken. Denn die ursprünglich präferierten Fallanalysen, die auch Witzel (2000, [18-25]) für die Auswertung problemzentrierter Interviews „mit sozialisations- und lebenslauftheoretischen Fragestellungen“ anregt, beinhalten in Form der „Falldarstellung“ eine Beschreibung der jeweils interviewten Person und deren Biographie. Aufgrund des Samples (vgl. 6.2) bestand nun bei der Autorin Sorge, dass durch Falldarstellungen allzu leicht Rückschlüsse auf Personen und damit ein (befürchtetes) ‚Wieder-Erkennen‘ unter den Teilnehmenden, die z.T. auch im selben Berufsfeld tätig sind, möglich würde. Um daher dem ethischen Grundsatz von Anonymität bzw. Vertraulichkeit gerecht zu werden, entschloss sich die Verfasserin, die Interviews inhaltsanalytisch auszuwerten. Denn auch die thematisch-inhaltliche Strukturierung der Gespräche und deren anschließender Vergleich schien als (gegenstandsangemessene) Methode geeignet, die durch den Leitfaden grob umrissenen Interessensbereiche inhaltlich ‚anzureichern‘ und möglicherweise auf neue Themen zu stoßen, die dem Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Forschungsfrage dienen könnten. Was es dabei zu beachten galt und wie sich die Auswertung gestaltete, soll im Folgenden beschrieben werden.

6.5 Inhaltsanalytisches Vorgehen in Anlehnung an Philipp Mayring

In Bezug auf ein mögliches Vorgehen in der Auswertung des PZI hält Flick (2007, 213) fest, dass dieses „hinsichtlich des Auswertungsverfahrens nicht festgelegt (ist), … jedoch vor allem kodierende Verfahren, insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse, dabei verwendet werden“. Da aufgrund dargelegter Erwägungen nach einer anerkannten und für das Forschungsvorhaben geeigneten Auswertungsmethode gesucht wurde, bot dieses, seit den 1980er Jahren von Philipp Mayring (weiter-)entwickelte Verfahren, eine ‚passende‘ Alternative, um der Bedeutungsvielfalt des erhobenen Materials in strukturierender Art und Weise gerecht zu werden. So ermöglich die „Qualitative Inhaltsanalyse“ nicht nur die Interpretation individueller Sichtweisen, sondern stellt zudem durch ihre Regelgeleitetheit eine systematische, intersubjektiv überprüfbare und damit wissenschaftlich anerkannte Methode dar.

6.5.1 Die ‚Stärken‘ der qualitativen Inhaltsanalyse

Nach Mayring (2008a, 12f) zeichnen sechs konkrete Punkte die „Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche“ und damit ***anerkannte Methode*** aus: (1) Gegenstand jeder Inhaltsanalyse stelle die *Kommunikation* dar, die (2) in Form von Texten, Bildern, Plastiken, Filmen oder Noten, d.h. als symbolisches Material, festgehalten („*fixiert*“) ist. (3) Diese somit „fixierte Kommunikation“ müsse methodisch kontrolliert, d.h. Schritt für Schritt („*systematisch*“) in Analyseeinheiten zerlegt und (4) nach einem genau festgelegten Ablaufmodell („*regelgeleitet*“) bearbeitet werden, womit dieses Vorgehen für andere nachvollziehbar und (intersubjektiv) prüfbar würde. Darüber hinaus habe (5) eine „gute Inhaltsanalyse *theoriegeleitet*“ vorzugehen, was meint, dass der zu analysierende Text nicht ‚willkürlich’ in referierender Art und Weise zusammengefasst und interpretiert werden soll, sondern die Analyse auf „einer theoretisch ausgewiesenen Fragestellung“ beruhe, die den gesamten Forschungsprozess leitet. Somit wird es möglich, an bereits bestehenden Aussagen bzw. Ergebnissen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes anzuknüpfen und theoretische Konzepte zu bestätigen, zu erweitern, zu vertiefen oder neue Hypothesen zu generieren. Schlussendlich stellt für Mayring die Inhaltsanalyse (6) eine „schlußfolgernde Methode“ dar, deren Ziel es ist, „*Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen“, wie z.B. in vorliegender Untersuchung Aussagen über die Studienmotivation der interviewten Personen abzuleiten.

Als weitere ‚Stärke' lässt sich für vorliegendes Forschungsvorhaben das zentrale Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse, nämlich die Arbeit mit einem ***Kategoriensystem***, beschreiben. Denn dieses enthält die unterschiedlichen Zielaspekte der Analyse in Form genau definierter Kategorien und trägt damit wesentlich zur Vergleichbarkeit der Ergebnisse bei. So beschreibt Bernd Reinhoffer (2008, 125) Kategorien als „deskriptive Analyseraster", die „deshalb abstrakter zu sein (haben) als das Material, das sie durch Überbegriffe ordnen bzw. ordnen sollen".

Mayring (2008a, 74f) beschreibt zwei mögliche Wege der Kategorienbildung: Einerseits lassen sich Kategorien deduktiv „aus Voruntersuchungen, aus dem bisherigem Forschungsstand, aus neu entwickelten Theorien oder Theoriekonzepten…in einem Operationalisierungsprozeß auf das Material hin" entwickeln. Dies bedeutet, Kategorien vorab, jedoch an theoretischen Modellen orientiert, abzuleiten und an das auszuwertende (Text-) Material heranzutragen, an diesem zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Vorrangiges Ziel dieser Vorgehensweise, die auch im Zentrum der strukturierenden Inhaltsanalyse steht, ist die Reduktion bzw. Komprimierung des zu analysierenden Materials unter ein bestimmtes, vorgegebenes Ordnungsschema, das hier weitgehend durch Leitfaden repräsentiert wurde. Darüber hinaus verweist Mayring auf die steigende Bedeutung induktiver Kategorienbildung innerhalb qualitativer Forschung. Dabei werden die, direkt aus dem zu analysierenden Textmaterial, gewonnen Kategorien (sog. Codes) „möglichst eng an den Textpassagen orientiert formuliert" (2008b, 11), um zu „einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen des Forschers" (2008a, 75) zu gelangen, wie dies bei der Kategorienbildung aus dem Kurzfragebogen geschah. So sollten auch diese, aus dem Material (Zusammenfassung der Antworten auf die Reflexionsfragen des Kurzfragebogens) gewonnenen (Sub-) Kategorien, in einem zweiten Schritt an das letztendlich auszuwertende Material (10 vollständig transkribierte Interviews) herangetragen und an diesem überprüft und überarbeitet werden.

6.5.2 Streben nach inhaltlicher Differenzierung und Ordnung

Ausgangspunkt für die Analyse der Interviews stellte in dieser Untersuchung primär ein, durch den Leitfaden abgebildetes, jedoch bewusst sehr weit definiertes Kategoriensystem dar. Ziel war es, die darin enthaltenen thematischen Oberbegriffe (Themenkategorien) durch Auffinden möglichst vieler Subkategorien inhaltlich anzureichern, um die Diversität

von Studienmotiven in geordnet-strukturierter Form darstellen zu können. Subkategorien bezeichnen dabei hier einzelne Teilaspekte der Analyse, die aus dem Material (in einem ersten Schritt aus den Antworten der Fragebögen und danach aus den Interviewtexten) extrahiert und theoretisch begründet den Oberkategorien subsumiert werden sollten. Um aber die Prinzipien der Problem-, Prozess- und Gegenstandsorientierung auch in der Auswertungsphase zu berücksichtigen, wurde zusätzlich eine ‚offene Kategorie' definiert, der (vorerst) alle Aussagen zugeteilt werden durften, die einen engen Zusammenhang mit der Hauptfragestellung erkennen ließen, sich aber nicht eindeutig einer der vorab festgelegten Kategorien unterordnen ließen. Somit orientiert sich diese Vorgehensweise im Wesentlichen an der ***Strukturierenden Inhaltsanalyse*** nach Mayring (z.B. 2008a, 58 bzw. 82-99).

Denn Mayring (z.B. 2008a, 56-99; 2008b, 11; 2007, 472f; 1995, 210-213) beschreibt i. d. R. drei Grundformen der Inhaltsanalyse, nämlich (1) die *zusammenfassende Inhaltsanalyse*, die darauf zielt, unter Wahrung der wesentlichen Inhalte das Ausgangsmaterial systematisch auf einen überschaubaren Text zu reduzieren, während dagegen (2) die *explizierende Inhaltsanalyse* durch methodische Erweiterung bzw. explikative Anreicherung unklarer Textteile ein vertieftes Verständnis des zu analysierenden Materials anstrebt. Da es aber primäres Ziel dieser Untersuchung sein sollte, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durchs Material zu legen" (ders. 1995, 213), schien die (3) *strukturierende Inhaltsanalyse* das geeignete Interpretationsverfahren, wobei eine inhaltliche Strukturierung (z.B. 2008a, 89) des Materials im Vordergrund stand. Diese folgt, wie auch die anderen von Mayring vorgeschlagenen Vorgehensweisen, einem klar beschriebenen Ablaufmodell, womit sich die gesamte Untersuchung als systematisch-regelgeleiteter Prozess darstellen lässt.

6.5.3 Orientierung an einem systematischen Ablaufmodell

Noch bevor mit der Analyse des erhobenen Materials begonnen wurde, galt es nach Mayring (2008a, 46-53) in begründend und beschreibender Art offenzulegen, welches bzw. welche Teile des Material analysiert werden sollten („*Festlegung des Materials*"), unter welchen Rahmenbedingungen dies zustande gekommen war („*Analyse der Entstehungssituation*") und in welcher Form („*Formale Charakteristika des Materials*") es für die Analyse zugänglich gemacht wurde. Dies geschah, wie am Beginn dieses Kapitels ausgeführt, durch Beschreibung und Begründung (1) der interviewten Personengruppe bzw. der aus-

wertbaren Interviews (vgl. 6.2), (2) der Planung und Durchführung der Interviews selbst (vgl. 6.2 bzw. 6.3) und (3) der Transkripte (vgl. 6.3.4) bzw. der Kurzfragebögen (vgl. 6.3.5). In einem nächsten Schritt sollte nach Mayring die „*Richtung der Analyse*“ festgelegt werden. Übertragen auf diese Untersuchung bedeutete dies das Bemühen, durch die Texte Aussagen über einen verspäteten Studienbeginn bzw. Gründe für ein berufsbegleitendes Studium machen zu können. Als fünften Schritt empfiehlt der Autor die „*theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*“, um an bisherigen Erfahrungen bzgl. des Gegenstandes anknüpfen zu können. So sei es nötig, „daß die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muß, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert sein muß“ (ebd., 52). Auch dieser Schritt wurde berücksichtigt und als ‚Ziel der Arbeit‘ (vgl. 1.2) ausgeführt. Daran anschließend müsse entschieden werden, mit welcher der vom Autor vorgeschlagen Interpretationstechniken (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung) das Material ausgewertet werden soll, wobei *die Bestimmung der Analysetechnik* den weiteren Ablauf der Analyse bedingt. Da in vorliegender Untersuchung stärker auf manifeste Kommunikationsinhalte (spezifische Sicht, Einstellungen und Begründungen der Interviewten) fokussiert und innerhalb vorab bestimmter Themenbereiche eine interne Differenzierung herausgearbeitet werden sollte, fiel die Wahl auf die strukturierende Inhaltsanalyse (ebd., 82-99), für die Mayring folgendes Ablaufmodell (vgl. ebd., 84) vorschlägt:

(1) Festlegung/Bestimmung der Analyseeinheiten
(2) Theoriegeleitete Festlegung der inhaltlichen Hauptkategorien
(3) Theoriegeleitete Bestimmung der Ausprägungen
    Zusammenstellung eines Kategoriensystems
(4) Definition der Kategorien, Angabe von Ankerbeispielen, Festlegen von Kodierregeln
(5) Materialdurchlauf mit Fundstellenbezeichnung (‚Probedurchlauf‘)
(6) Bearbeitung u. Extraktion (Herausschreiben)
    (7) Überarbeitung/Neufassung des Kategoriensystems und seiner Definitionen
        Abermaliger Materialdurchlauf mit Fundstellenbezeichnung (‚Hauptdurchlauf‘)
        Bearbeitung u. Extraktion
(8) Ergebnissaufbereitung

An diesem Modell orientiert erfolgte die Analyse der zehn ausgewählten, vollständig transkribierten Interviews, wobei zuerst jedes für sich (‚längs‘) ausgewertet wurde, um in

einem zweiten Schritt diese entsprechend der einzelnen Kategorien (‚quer') miteinander zu vergleichen. Wie dabei vorgegangen wurde, sei im Folgenden zusammengefasst.

6.5.4 Praktische Durchführung der Analyse

(1)[124] Um die Nachvollziehbarkeit des Vorgehens zu gewähren, war es zunächst nötig, ***Analyseeinheiten*** festzulegen, also jene Teile zu bestimmen, die nach und nach ausgewertet werden sollen. Diese nach Mayring (2008, 53) auch als *Auswertungseinheiten* bezeichneten Materialteile stellten in einem allerersten Schritt die Antworten der Kurzfragebögen dar, die einerseits ‚Eckdaten' zur Beschreibung der Teilnehmenden (z.B. Alter, Geschlecht, Herkunft, Weiterbildungsbereitschaft, Schwerpunktwahl) und andererseits Hilfestellung bei der Bildung bzw. Beschreibung der (Sub-) Kategorien liefern sollten. Im Anschluss daran sollten (in der eigentlichen Analyse) zuerst die Einzelinterviews vertikal ausgewertet werden, um danach die Gespräche horizontal vergleichen zu können. Damit wurde hier als Auswertungseinheit für den ersten Schritt das jeweilige Transskript bzw. in für den zweiten Schritt das gesamte Interviewmaterial bestimmt. Da als *Kontexteinheit,* d.h. als größter Textteil, der einer Kategorie subsumiert darf, alles Material des Falls bzw. der Fälle festgelegt wurde, fallen Auswertungs- und Kontexteinheit zusammen. Demgegenüber bezeichnet die *Kodiereinheit* den kleinste Textteil, der unter eine (Sub-) Kategorie fallen darf, und wurde demgemäß als Proposition, also als ‚jede vollständige Aussage zu…' der betreffenden Kategorie bzw. Subkategorie, festgelegt.

(2) Da mithilfe der „inhaltlichen Strukturierung" versucht werden sollte, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen" (ebd., 89), war es nötig, vorab (theoriegeleitet bzw. auf Vermutungen basierende) ***Hauptkategorien*** (Themenbereiche) festzulegen, die bereits im Leitfaden ihren Niederschlag fanden. So enthielt dieser Fragen, die vom übergeordneten Forschungsinteresse bzgl. einer ‚verspäteten Studienaufnahme' geleitet wurden und auf drei Hauptthemen, nämlich ‚Bildungswegentscheidungen' der Interviewten, ihre ‚Studienmotivation' und die durch das Studium verfolgten ‚übergeordnete Ziele' fokussierten. Diese sehr abstrakt gefassten Oberkategorien legten fest, welche inhaltlichen Aspekte generell aus dem Material extrahiert werden sollten.

[124] Die Zahlen am Beginn jedes dieser Absätze verweisen auf die im Vorkapitel beschriebenen ‚Phasen' des Ablaufmodells einer (inhaltlichen) Strukturierung nach Mayring (2008a, z.B. 84)

(3) Im Anschluss daran wurden einerseits theoriegeleitet (Sub-) Kategorien bestimmt, andererseits wurden diese, wie oben erwähnt, (induktiv) aus den offenen Antworten der Kurzfragebögen gewonnen. Ziel hierbei war es, durch Zusammenfassung dieser zumeist sehr kurzen (stichwortartigen) Antworten das Kategoriensystem zu ergänzen. Dabei waren Selektionskriterium und Abstraktionsniveau schon durch die Fragestellung nach Gründen (bzw. Nutzen) eines Studiums vorgegeben. So ergab die ‚Auswertung' des ersten Kurzfragebogen vorerst die (Sub-) Kategorien Interesse, Wissenserweiterung, Neugierde auf Universitätsbetrieb, berufliche Weiterbildung, (geistige) Beweglichkeit und höheres Gehalt. In Folge wurden die Aussagen der übrigen Fragebögen diesen Begriffen subsumiert bzw. neue Begriffe in die Begriffssammlung aufgenommen (Selektion). Abschließend wurden gleiche Aussagen gestrichen bzw. ähnliche Aussagen (durch Konstruktion oder Integration) zusammenfasst. Die daraus resultierenden Begriffe (z.B. langgehegter Wunsch, Neugier auf Studentenleben bzw. ‚Wissenschaftlichkeit', Fachinteresse, Freude am Lernen, Bildung jenseits von Ausbildung, persönliches Wachstum, Sicherheit, berufliche Veränderung, beruflicher Aufstieg, Prestige durch Titel, Anerkennung) ergänzten bzw. differenzierten die bisher theoriegeleitet formulierten thematischen Begriffe weiter aus und bildeten mit ihnen zusammen das (ursprüngliche) ***Kategoriensystem.***

(4) Im Anschluss daran, wurde nach prägnanten Aussagen in den Texten (‚*Ankerbeispielen*') gesucht, die die Besonderheiten des jeweiligen Begriffs widerspiegelten. Um die weitere Analyse zu erleichtern, wurden zusätzlich zu den (Sub-) Kategorien (stichwortartig) ‚*Kodierregeln*' festgelegt, die bestimmen sollten, was unter eine Kategorien fallen darf bzw. was nicht mehr. Dabei wurde auch auf Items aus wissenschaftlich erprobten Inventaren (z.B. Fragebogen zum Studieninteresse n. Krapp et al. 1993) zurückgegriffen. (Sub-) Kategorien, zugehörige Ankerbeispiele und Kodierregeln wurden in einem (vorläufigen) ***Kodierleitfaden*** festgehalten (vgl. ebd., 55 bzw. 83), der an drei Gesprächen erprobt und im Zuge dessen modifiziert werden sollte.

(5/6) In diesem ***ersten Materialdurchlauf*** wurde jedes Interview Zeile für Zeile nach Aussagen durchsucht, die sich den im Kodierleitfaden beschriebenen (Sub-) Kategorien zuteilen ließen. Die ***Bearbeitung des Textes*** erfolgte dahingehend, dass diese Textbestandteile bunt (je eine Farbe pro thematischen Oberbegriff und Bleistift für vorerst nicht zuordenbare Textteile) markiert und am Rand mit Codes (vorab festgelegte Kürzel für Subkategorien) markiert wurden. Im Anschluss daran wurden diese Kodiereinheiten, sofern möglich, den entsprechenden (Sub-) Kategorien zugeordnet: Dabei wurden alle bunt markierten

Textteile nach den entsprechenden Kategorien herausgeschrieben (***extrahiert***). Ebenso wurden neue Teilaspekte, die einwandfrei, d.h. theoretisch begründet, den Hauptkategorien subsumiert werden konnten, begrifflich gefasst, mit einem Code versehen und thematisch geordnet in die ‚Kategoriensammlung' aufgenommen. Alle mit Bleistift markierten Aussagen, die für die Hauptfragestellung bedeutsam schienen, sich aber keiner der Oberkategorien zuordnen ließen, wurden mit Begriffen codiert, die für die jeweiligen Textpassagen am treffendsten schienen, und zunächst einer ‚offenen (Sammel-) Kategorie' zugeordnet.

(7) Dadurch entstand (nach mehrmaliger Überarbeitung) ein inhaltlich differenzierteres Kategoriensystems, wobei bei ***Neufassung*** von (Sub-) Kategorien einerseits ein Bezug zu den zentralen Themen des Forschungsinteresses hergestellt werden sollte, andererseits diente als Maßstab für die Definition neuer Kategorien immer die Frage nach thematischen Teilaspekten (Was könnten Merkmale des Themas sein?). Analog dazu erfolgte die Überarbeitung des Kodierleitfadens, mit dem schlussendlich der ***Hauptmaterialdurchlauf*** (Rekodierung bereits analysierten Materials und Codierung der restlichen Texte) durchgeführt werden konnte. Auch dieser unterteilte sich in Auffinden, Markieren, Codieren und Extrahieren zuordenbarer Textteile, wobei weiterhin daran festgehalten wurde, nicht eindeutig zuordenbare Textstellen in einer offenen Kategorie zu sammeln. Denn es bestand die Hoffnung, dass sich am Ende der Analyse durch Zusammenfassung der offenen Kategorie der Einzelinterviews möglicherweise interpretierbare Muster (i.S. von die Thematik berührenden Komponenten) über das gesamte Material hinweg erkennen lassen.

(8) Im Anschluss an den Materialhauptdurchgang schlägt Mayring (2008a, 89) die „Paraphrasierung des extrahierten Materials" vor. Dieser Schritt wurde etwas abgewandelt, indem in einem ersten Schritt eine Textbereinigung pro Interview vorgenommen wurde: Dabei wurde zuerst pro (Sub-) Kategorie durch Streichung nicht inhaltstragender Elemente (wie z.B. Ich denke schon, ...), Füllwörtern (wie z.B. und, mhm, ja, vielleicht, auch, sogar…) und Duplikationen (Wiederholung von Worten oder Wortfolgen) der Text umfangmäßig reduziert. Danach wurden diese ‚komprimierten' Aussagen nach Ähnlichkeiten bzw. Zusammenhägen geordnet und im ‚Telegrammstil', jedoch (noch) nicht paraphrasierend, zusammengefasst. Denn Ziel der bisherigen Analyse war, Text und nicht Inhalte zu reduzieren, um möglichst viele Aspekte eines (verspäteten) Hochschulstudiums aus dem gesamten Analysematerial schematisch filtern zu können. Geleitet von der Annahme, dass ein fallübergreifender Vergleich der Einzelaussagen zu bestimmten Themenbereichen umso differenzierter ausfallen würde, je näher am Ursprungsmaterial gearbeitet würde, wur-

den im letzten Analyseschritt die extrahierten Aussagen der Einzelinterviews nach Themenkategorien gesammelt und in paraphrasierender Weise zusammengefasst. Danach erfolgte eine beschreibende ***Darstellung der Einzelergebnisse*** nach den drei Themenbereichen, die sich stark an die Gespräche ‚schmiegte' (Kap. 7), um die Argumentation und anschließende ***Interpretation der Hauptergebnisse*** (Kap. 8) für den Leser nachvollziehbar zu gestalten.

6.5.5 Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Forschung

Burkhard Fuhs (2007, 17) beschreibt als „die wichtigsten Güterkriterien der Qualitativen Forschung…die Angemessenheit der qualitativen Theorien und Methoden für das ausgewählte Forschungsproblem sowie eine transparente und glaubwürdige Darstellung der Gewinnung und Interpretation der Daten". Da es also in vorliegender Untersuchung nicht um ‚mess-, wieg- oder zählbare' Einflussfaktoren eines Studienentschluss ging, sondern um die Bedeutung eines solchen im Kontext der individuellen Biographie, schien ein qualitativer Ansatz begründet. Denn diesen zeichnet Offenheit gegenüber Neuem, Unerwartetem, Andersartigem aus, jedoch nicht Beliebigkeit und Willkür im Vorgehen. Daher wurden im Zuge vorliegender Arbeit vor Beginn der Datengewinnung unterschiedliche Positionen und Sichtweisen hinsichtlich des interessierenden Untersuchungsfelds gesucht und die daraus resultierende(n) Forschungsfrage(n) abgeleitet. An diesen orientiert wurden die der Untersuchung zugrundeliegenden Begriffe theoretisch gefasst und bisherige Aussagen zum Gegenstand (theoretische Modelle und empirische Forschungsergebnisse) auszugsweise dargestellt. Dies bildete den theoretischen Rahmen, in den die gesamte empirische Untersuchung eingebettet wurde. Von Vorüberlegungen zum Untersuchungsdesign, über die konkrete Auswahl der GesprächspartnerInnen bis hin zur Festlegung und Anwendung der Erhebungs- wie Auswertungsmethoden wurde der gesamte Forschungsprozess in beschreibender und begründender Weise dokumentiert.

Denn nach Fuhs (ebd., 46) ist „Qualitative Forschung umso besser…, je deutlicher und verständlicher sie ihr Vorgehen begründet und je besser der Forschungsprozess von den Rezipienten der Forschung nachvollzogen werden kann". Das Bemühen um möglichst lückenlose Dokumentation und nachvollziehbare Begründung des jeweiligen Vorgehens der Verfasserin sollte zudem durch Anwendung wissenschaftlich anerkannter Methoden unterstützt werden, die sich durch Regeln bzw. systematische Ablaufmodelle auszeichnen. So erleichterte die Orientierung an den Grundprinzipien des PZI nach Andreas Witzel (Prob-

lem-, Prozess- und Gegenstandsorientierung) und am Stufenmodell von Philipp Mayring die Durchführung, Darstellung und argumentative Absicherung eines jeden Schritts der Untersuchung, was sich in Nachvollzieh- und Überprüfbarkeit niederschlagen sollte.

Da die qualitative Inhaltsanalyse jedoch eine ‚reine' Auswertungsmethode darstellt, wurde sie mit den datengenerierenden Methoden des PZI kombiniert. Wenngleich hierbei das, auf einen weitgehend offen formulierten Leitfaden gestützte, Interview an sich das zentrale Element der Erhebung darstellte, wurden zudem Daten mithilfe von Postskripta und Kurzfragebögen generiert, die ebenfalls in die Auswertung einflossen. Damit wurden nicht nur unterschiedliche Methoden, sondern auch unterschiedliche Daten miteinander kombiniert (Triangulation), womit das Untersuchungsfeld differenzierter betrachtet werden konnte.

Fasst man zusammen, lässt sich festhalten, dass die von Mayring (1996, 119-122) angeregten allgemeinen „Gütekriterien Qualitativer Forschung", nämlich Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Gegenstandsnähe und Triangulation (weitgehend) erfüllt wurden. Hinsichtlich des sechsten von ihm vorgeschlagenen Kriteriums, der Kommunikativen Validierung i.S. einer Diskussion der gewonnen Ergebnisse zwischen Forscher und Beforschten, muss eingestanden werden, dass diese nur in einem geringen Maß erfüllt werden konnte. So wurde einerseits schon während der Interviews versucht, durch ‚weiträumige' Paraphrasierungen die Befragten zur Reflexion und eventuellen Revidierung von bereits Gesagtem anzuregen, um eben ein Minimum an kommunikativer Validierung sicherzustellen. Andererseits konnten Unsicherheiten bei der Auswertung der Ergebnisse z.T. mit befreundeten Kollegen und Kolleginnen besprochen werden, die über das Forschungsvorhaben zwar informiert, in diesem aber nicht involviert waren. Hilfreiche Diskussionen waren auch im Zuge des Diplomandenseminars möglich, konnten doch hier Überlegungen zur Datengenerierung und Auswertung inkl. der damit verbundenen Unsicherheiten und Problemen an- und besprochen werden. So konnten im Dialog immer wieder Argumente gefunden werden, durch die sich die Relevanz der Ergebnisse, die im Folgenden dargestellt werden, stützen ließ.

7. Warum sie sich das antun! - Die Ergebnisse

Ausgangspunkt vorliegender Untersuchung war die Frage, warum sich Personen mit Berufsausbildung neben ihrer Erwerbstätigkeit noch die Belastungen eines Hochschulstudiums ‚antun'. Auffallend war bereits während der Durchführung der Gespräche, dass sich in den Erzählungen kaum Hinweise darauf finden ließen, dass der Entschluss zu studieren mit dem Erleben, sich möglicherweise ‚etwas anzutun', einherging. Zwar schienen einige der Interviewten ihrer Leistungsfähigkeit zu Studienbeginn noch skeptisch gegenüberzustehen und hielten sich (möglicherweise) deshalb anfangs Familie, Freunden und/oder Kollegengegenüber bzgl. ihre Studiertätigkeit bedeckt, dennoch wurde die Aufnahme ihres Hochschulstudiums durchgehend in Richtung Verwirklichung eines langgehegten Wunsches, eines Traums oder von etwas, das schon länger ‚im Hinterkopf war', beschrieben. Dabei standen, neben durchaus auch berufsorientierten Beweggründen, besonders die Neugier auf das Universitätsleben, auf universitäres und damit ‚wissenschaftliches' Lehren und Lernen, die Hoffnung auf Persönlichkeitsentwicklung verbunden mit gesteigerter Kritikfähigkeit, sowie der Wunsch nach allgemeinem Wissenszuwachs bzw. theoretischer Untermauerung und Vertiefung von bereits Gelernten bzw. in der Praxis Erprobten im Vordergrund. Und wenngleich nicht alle ans Studium geknüpften Hoffnungen erfüllt und auch einige Erwartungen enttäuscht worden sein dürften, ziehen mit einer einzigen Ausnahme alle interviewten Personen unabhängig von ihrem Studienfortschritt eine hinsichtlich ihrer bisherigen Hochschulerfahrungen positive Gesamtbilanz und würden das ‚Wagnis Studium' voraussichtlich wieder eingehen, es sich also abermals ‚antun'.

Dabei berichteten die Interviewten unisono von besonderen, durch die Doppelbelastung Studium-Beruf bedingten Herausforderungen, die zu massiven Einschränkung sowohl bei der Gestaltung des Privatlebens, als auch bei der ‚freien' Vorlesungs- und Seminarwahl führten. So wurde weniger das Studium hinsichtlich seiner intellektuellen Herausforderungen als Belastung erlebt, als viel mehr die das Studium begleitenden strukturellen, organisatorischen und z.T. von Lehrpersonen gestalteten Rahmenbedingungen. Dahingehend hält eine der interviewten Personen fest, dass sie *„…eigentlich rein aus der Lust am Lernen und aus Interesse am dem Gebiet begonnen (habe). Und da hat die Uni fast es geschafft, oder es zwischendurch durchaus geschafft, mir dieses Interesse und auch dieses Motiviert-*

Sein zu nehmen" (T3, 221-224)[125]. Hier, wie in zahlreichen Passagen der anderen Gespräche, kommt das allgemeine Empfinden zu Ausdruck, sich nicht ein Studium, sondern Rahmenbedingungen ‚angetan' zu haben, die dem Streben nach kompetenten und autonomen Handeln häufig entgegenstanden, besonders da Lebens- wie Berufserfahrung z.T. etwas älterer Erwerbstätiger in Bezug auf universitäre Lehre zumeist nicht berücksichtigt wurden. Daher verwundert es nicht, dass alle Interviewten von Familienmitgliedern, Freunden und/oder Kollegen berichteten, von denen die doch negativ konnotierte Frage nach dem Warum ihres (zusätzlichen) arbeitsintensiven Tuns an sie herangetragen wurde. Denn für viele Personen des privaten wie beruflichen Umfelds der Interviewten kam deren Entschluss zu studieren zwar oft nicht ganz unerwartet, traf jedoch aufgrund deren Alters und bisherigen beruflichen Erfolges bei Beobachtern zumindest auf Skepsis, z.T. auch auf Unverständnis oder gar Ablehnung. Der häufig gestellten Frage ‚warum tust du dir das eigentlich (noch) an?' begegne(te)n die Interviewten im Bewusstsein, dass sie ein ‚richtiges' Studium schaffen *könnten*, dieses schon lange ergreifen *wollten*, es häufig erst nach Absolvierung der Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung nun auch durchführen *durften* und dies zu guter letzt im Zuge der fortschreitenden Akademisierung bestimmter Berufsfelder auch *sollen, wenn nicht gar müssen*, wollen sie nicht Gefahr laufen, ihre berufliche Position an ‚formal höher Gebildete' zu verlieren. Und so gaben selbst jene vier interviewten Personen, die über einen klassischen Hochschulzugang verfügen, an, ‚nur mit Matura' an ihre beruflichen Grenzen gestoßen zu sein. Und wenngleich zwei von ihnen bereits Erfahrungen in einem regulären, jedoch abgebrochenem Studium sammeln konnten, in ihrem Beruf bisher erfolgreich waren und sie dieser als solcher im Wesentlichen erfüllt, erwarte(te)n sich durch das Studium in jedem Fall eine ‚intellektuelle' Bereicherung ihres (Erwerbs-) Daseins. Jedoch berichten diese beiden, wie auch andere interviewte Personen, dass sich während des Studiums neue Wege eröffnet hätten, die nach Abschluss in Richtung berufliche Veränderung bzw. Aufstieg führen könnten. Aber während nicht alle GesprächspartnerInnen berufliche Veränderungen anstreben, ist ihnen der Stolz auf ihre Leistung ebenso gemein wie die Hoffnung, nach Beendigung des Studiums (endlich) Anerkennung für ihren jahrelangen Lern- und Arbeitseinsatz ernten zu können.

[125] Aussagen der Interviewten werden im Folgenden als Originalzitate kursiv dargestellt. Dabei wurden Dopplungen, Füllwörter (mhm, ja, ah…) und Pausen gestrichen. ‚…' bezeichnen das Auslassen eines od. mehrerer Worte, ‚(…)' einer Wortfolge (‚Einschub'), ‚[…]' eines oder mehrerer Sätze. Wenn von Tochter/Sohn bzw. Töchtern/Söhnen gesprochen wurde, wurde dies mit Kind/Kindern wiedergegeben, um die Anonymität der GesprächspartnerInnen zu schützen. Die Angaben in Klammern nach dem jeweiligen Zitat beziehen sich auf die Transkripte und bezeichnen Gespräch X, Zeile Y-Z.

Bevor nun das der Analyse zugrunde liegende Kategoriensystem samt der wesentlichen Ergebnisse in Stichworten (vgl. 7.2.) und im Anschluss daran in beschreibender Form dargestellt und diskutiert werden (vgl. 7.3), sollen die an der Untersuchung teilnehmenden Personen mithilfe der Antworten der Kurzfragebögen vorgestellt werden.

7.1 Beschreibung der teilnehmenden Personen als non-traditional students

Richtet man den Fokus primär auf die von den interviewten Personen gemachten Angaben des Fragebogens, so wird deutlich, dass sie nicht nur hinsichtlich der, durch das Untersuchungsdesign vorgegebenen Parameter (Alter, durch Erwerbstätigkeit eingeschränktes Zeitbudget, Studium nach Berufsausbildung) den sog. non-traditional students entsprechen, sondern zudem durch weitere, in der Literatur beschriebene Dimensionen (vgl. 3.3) als solche bestimmt werden können: so stammen die Interviewten zur Hälfte aus ‚ländlichen Gebieten', gehörten überwiegend eher der ‚niedrigen sozialen Schicht' an, besuchten ‚dementsprechend' meist eine HS und absolvierten schon bald nach der Erfüllung der Schulpflicht eine Berufsausbildung. Erst ‚nach Jahren der Erwerbstätigkeit', begleitet von permanenter Weiterbildungsbeteiligung, ergriffen sie in ‚höherem Alter' die Möglichkeit, auf dem zweiten Bildungsweg einen ‚alternativen Hochschulzugang' zu erwirken. Alle können als ‚Teilzeitstudenten' bezeichnet werden, die ihr Studium neben ihrer ‚Erwerbstätigkeit', zumeist neben ‚Partnerschaft' und manchmal ‚Kind(ern)' absolvier(t)en.

So ergab die Auswertung der Kurzfragebögen, dass das Durchschnittsalter jener acht Frauen und zwei Männern, die dankenswerter Weise Auskunft über ihr Leben und die Gründe ihres Studienentschlusses gaben, zum Zeitpunkt der Gespräche 44,1 Jahre (Jahrgang 1953-1978) betrug. Erwartungsgemäß lebt daher keine der interviewten Personen mehr im elterlichen Haushalt, vielmehr sind sechs von ihnen selbst verheiratet, eine Person lebt in Lebensgemeinschaft mit gemeinsamem Kind. Darüber hinaus hat eine weitere Person ein Kind, drei haben jeweils zwei Kinder, wobei zum Interviewzeitpunkt drei Kinder im Kleinkindalter (< 6), ein Kind im Pflichtschulalter und vier Kinder bereits erwachsen und von daheim ausgezogen waren.

Die GesprächspartnerInnen selbst wuchsen ebenso häufig in ländlichen Gebieten auf wie im großstädtischen Bereich. Neun der zehn Interviewten lassen sich, bezogen auf ihre soziale Herkunft, eher der untersten bzw. mittleren sozialen Schicht zuordnen, wobei eine Personen hervorsticht, deren Mutter allein und als ungelernte Hilfskraft mehrere Kinder groß-

zuziehen hatte, während eine zweite alleinerziehende Mutter, als gelernte Fachkraft erwerbstätig, ‚nur' für ein Kind Sorge zu tragen hatte. Bezüglich der Haushaltsform lässt sich festhalten, dass die Interviewten mit Ausnahme der eben genannten in Haushalten mit zwei Elternteilen und ein bis zwei Geschwistern lebten und nur drei der zehn Befragten als Einzelkinder aufwuchsen.

Hinsichtlich der höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern zeigt sich, dass die Mehrzahl der Mütter über HS-Abschluss verfügen, jeweils eine über BMS- bzw. Lehrabschluss und zwei über Matura, während bei den Vätern, soweit aus acht Angaben ersichtlich, jeweils drei über einen HS- bzw. Lehrabschluss und jeweils einer über die Beamtenmatura oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium verfügen. Drei Mütter waren ausschließlich im Haushalt tätig, ebensoviele selbstständig bzw. freischaffend, vier von ihnen im privaten bzw. öffentlichen Bereich angestellt. Unter den Vätern der Befragten finden sich jeweils ein Facharbeiter, ein Fleischer bzw. ein Landwirt, ansonsten Angestellte bzw. Beamte des öffentlichen Dienstes, jedoch nur einer in gehobener Position. Aufgrund der Bildungsabschlüsse der Eltern, deren beruflicher Positionen und der damit verbundenen Einkommen, die zudem meist Familien mit mehreren Kindern ‚ernähren' mussten, lässt sich zusammenfassen, dass mehr als die Hälfte der Interviewten in einem bildungsfernen und einkommensschwachen Umfeld aufgewachsen ist. Drei weitere könnten bzgl. ihrer Herkunft der mittleren Schicht zugeordnet werden, während nur bei einer einzigen interviewten Person beide Elternteile über Matura, der Vater gar über ein abgeschlossenes Doktoratsstudium, verfügen und beruflich wie gesellschaftlich höchst angesehene Positionen einnehmen. Demensprechend lässt sich diese Person in Bezug auf ihre Herkunft der höchsten sozialen Schicht zuordnen, und es verwundert nicht, dass deren Weg direkt über AHS zu Matura und einem Studium, das aber abgebrochen wurde, führte.

Wie anhand von Forschungsergebnissen gezeigt (vgl. 5.1 bzw. 5.2), nehmen neben Geschlecht, ethnischer und regionaler Herkunft, Familienstruktur und Haushaltsform ganz besonders die ‚klassischen Schichtdimensionen' Bildung, beruflicher Status und Einkommen der Eltern seit Jahrzehnten ungebrochen Einfluss auf Bildungswegentscheidungen. Betrachtet man nun oben erwähnte regionale und soziale Herkunft der Interviewten, so stimmt diese in nahezu allen Fällen exakt mit jenem Bildungsweg überein, der aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse prognostiziert hätte werden können: So verfügen ‚nur' vier der Interviewten über die klassische Matura, wobei diese von drei Personen über den Weg der AHS-Langform erworben wurde, während es nur einer der sieben Personen mit

HS-Abschluss gelang, unmittelbar danach die Matura über eine BHS (BAKIP) zu erlangen. Auch stimmen die Angaben der Interviewten mit bisherigen Studienergebnissen dahingehend überein, dass analog zur Höhe des Bildungsabschlusses der Eltern die Wahrscheinlichkeit steigt, dass deren Kinder eine klassische Matura anstreben und erreichen werden. So stammen auch in dieser Untersuchung drei der Interviewten mit dem klassischen Hochschulzugang ‚Matura' aus Haushalten, wo zumindest ein Elternteil bereits selbst über diesen verfügte. Die vierte Person, die nach AHS-Unter- und Oberstufe eine ‚klassische' Matura ablegte, kann hier als Ausnahme gesehen werden, besonders da sie als Einzelkind von einer alleinerziehenden und im Einzelhandel tätigen Mutter großgezogen und, wie die Auswertung des Gesprächs ergab, bestmöglich gefördert wurde. Von den übrigen Befragten mit HS-Abschluss trat hingegen niemand in eine AHS-Oberstufe über, vielmehr führte sie ihr Bildungsweg über den Besuch einer BMS bzw. einmal über die Lehre direkt in die angestrebte Berufsausbildung, womit jedoch jeder dieser Befragten schon damals einen Bildungsabschluss erreichte, der zumindest auf Bildungsniveau der Eltern lag. Zwar lässt sich mit Hilfe der Angaben der Fragebögen allein die, z.B. von Schlögl/Lachmayr (2004) festgestellte, hoch signifikante Korrelation zwischen Schicht und Bildungsaspiration nur vermuten, jedoch konnte die Annahme, dass Eltern aus niedrigen sozialen Schichten formalen Bildungsabschlüssen weniger Bedeutung für einen gelungenen Lebenslauf beimessen als solche aus höheren Schichten, durch Aussagen quer durch *alle* geführten Interviews bestätigt werden, worauf später (vgl. 4.3.1.2) anhand von Gesprächsausschnitten gesondert eingegangen wird. Dennoch zeigten die Fragebögen, dass die Interviewten scheinbar nicht nur danach trachteten, das elterliche Abschlussniveau zu erreichen, sondern darüber hinaus eine ‚alternative Form von Matura' und damit die Zulassung zu einem Hochschulstudium. So ergriffen vier der Gesprächsteilnehmenden nach Jahren der Berufstätigkeit die Möglichkeit zur Ablegung einer Studienberechtigungsprüfung bzw. zwei das Angebot zur Absolvierung einer Berufsreifeprüfung, womit sie endgültig zu ‚Bildungsaufsteigern' avancierten.

Damit begannen zwischen SS2002 und WS2005 vier befragte Personen mit klassischer Matura und sechs mit einem, über den zweiten Bildungsweg erreichten, alternativen Hochschulzugang berufsbegleitend zu studieren. Auffallend ist, dass alle Interviewten schon vor Beginn des Pädagogikstudiums im sozialen bzw. pädagogischen Feld (Lehre: 6, Erziehung: 2, Pflege: 1, Beratung/Training: 1) tätig waren und sich ausnahmslos durch hohe und bisher stringent verfolgte Weiterbildungsbeteiligung, besonders in Bezug auf ihre berufliche

Tätigkeit, auszeichne(te)n. Gaben alle Personen an, vor dem Studium an mehreren und z.T. sehr unterschiedlichen Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen zu haben, besuchten immerhin noch sieben von ihnen neben Studium und Erwerbstätigkeit beruflich orientierte (Fortbildungs-) Kurse, Seminare, Trainings, Workshops und Lehrgänge. Und auch für die Zeit nach dem Studium planen sechs der zehn Befragten, an beruflicher und/oder allgemeiner Weiterbildung (Doktorat, Zweitstudium) teilzunehmen.

Betrachtet man die Antworten der Fragebögen, so wird zwar schon auf den ersten Blick die Nähe der beruflichen Tätigkeit zum gewählten Studium erkennbar, jedoch ließ sich die Vermutung hinsichtlich eines persistenten Fachinteresses der Interviewten erst mithilfe von Interviewausschnitten untermauern. So gaben acht der zehn Befragten im Fragebogen an, das Studium zum Zweck der Weiterbildung ergriffen zu haben. Vier dieser Personen sehen darüber hinaus im Studium die Möglichkeit einer Fortbildung. Desweiteren fanden sich unter den Mehrfachnennungen als Begründung zweimal ‚Neuorientierung' und je einmal ‚Ausbildung', ‚persönliche Erweiterung' bzw. ‚Berufsabsicherung'. Nur zwei Personen gaben an, das Universitätsstudium nicht als Weiterbildung, sondern als ‚Neuorientierung und Chance zum beruflichen Aufstieg' bzw. als etwas ‚nur für mich, zur persönlichen Erweiterung' zu betrachten. Wie ernst dabei das Studieren genommen worden sein durfte, lässt sich aus dem hohen ‚Durchhaltevermögen' und der (relativ) geringen Studiendauer ableiten: Denn trotz eines durchschnittlichen, wöchentlichen Erwerbsausmaß von 40,3 Sunden (sieben Personen waren durchgehend während der gesamten Studienzeit vollerwerbstätigt und zeigten sich z.T. in ihrem Beruf zeitlich sehr engagiert) und erwähnter Weiterbildungsbeteiligung beträgt die ‚geschätzte' durchschnittliche Studiendauer[126] 12,4 Semester (min: 9, max: 15). So hatten mit Juni 2011 bereits sechs der zehn interviewten Personen ihr Studium in der von ihnen angegebenen Frist abgeschlossen.

Aber nicht nur bei der Studienwahl sticht die Nähe des Fachs zur beruflichen Tätigkeit hervor. Selbiges trifft auch bei der Schwerpunktwahl zu: So nannten alle, häufig in der Ausbildung tätigen, ‚weiterbildungsaffinen' Teilnehmenden ‚Aus- und Weiterbildungsforschung' (bzw. einmal ‚Berufspädagogik') als ihren ersten Schwerpunkt. Als zweiten wählten zwei Personen ‚Psychoanalytische Pädagogik' bzw. eine Person ‚Sozialpädagogik', während sich die Mehrheit für ‚Schulpädagogik' entschied. Zwei Personen absolvierten

[126] Die Studiendauer wird deshalb als ‚geschätzt' definiert, da zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht alle TeilnehmerInnen ihr Studium tatsächlich abgeschlossen haben, und daher nach dem voraussichtlichen bzw. geplanten Ende ihres Studiums gefragt werden mussten. Während diejenigen, die beim Schreiben ihrer Diplomarbeit schon weit fortgeschritten sind, sehr konkrete Angaben machten, legten sich lediglich 2 TeilnehmerInnen noch nicht konkret fest und verwiesen darauf, dass sie bis spätestens 2012 (Auslaufen des Diplomstudium) abschließen wollten.

darüberhinaus freiwillig, da im Studienplan nicht verpflichtend vorgesehen, einen dritten Schwerpunkt, nämlich ‚Personenzentrierte Beratung und Psychotherapie' bzw. ‚Heil.- und Integrativpädagogik'. Die starke Bindung ans Fach wird noch dadurch unterstrichen, dass sieben der interviewten Personen angeben, stünden sie abermals vor der Entscheidung, Pädagogik zu studieren, dann würden sie es (unter gleichen Bedingungen) wieder tun. Zwei Personen unterstreichen ihre Wertschätzung für das Fach durch den Wunsch, in solch einem Fall dann auch ‚mehr Zeit investieren' zu wollen. Dabei wird die abermalige Aufnahme eines Pädagogikstudiums mit einer erlebten Bereicherung auf allen (beruflichen wie persönlichen) Ebenen begründet: Interessen und Neugierde wurden gestillt, gesuchte (geistige) Herausforderungen geboten und Erweiterung des Fachwissens war möglich. Zwei Personen zeigen sich nicht hinsichtlich des Fachs ‚Pädagogik' unschlüssig, sondern ob sie überhaupt noch einmal studieren könnten, da ein Studium generell mit Privat- und/oder Berufsleben schwer, nach dem neuen Studienplan für sie jedoch überhaupt nicht mehr vereinbar scheint. Nur eine einzige Person würde anstelle von Pädagogik ein anderes, ‚interessanteres' Studium ergreifen.

7.2 Das Kategoriensystem und die Ergebnisse im Überblick

Grundlage bei der Auswertung der Interviews stellte, wie unter 6.5.4 beschrieben, ein Kategoriensystem dar, das man sich als (deskriptives) Analyseraster vorstellen kann, wobei die Hauptthemenbereich des Leitfadens, nämliche ‚Bildungswegentscheidungen', ‚Studienmotivation' und ‚übergeordnete Ziele bzw. erhofften Folgen des Studiums', die vorerst sehr vage und abstrakt formulierten *Oberkategorien* (Oberbegriffe) der Untersuchung bildeten. Um jedoch diese thematischen Bereiche in ihrer Bedeutungsvielfalt erfassen und darstellen zu können, wurden vorab (theoriegeleitet) zu jeder Themenkategorie *Unterkategorien* festgelegt und im Leitfaden berücksichtigt. Diese, auf den jeweils interessierenden Themenbereich bezogenen Kategorien, bezeichnen forschungsrelevante Teilaspekte, wobei sich die Begriffe und deren Beschreibung stark an der bisherigen Forschung orientierten. So wurden z.B. in Studien bzgl. NTS zumeist die Dimensionen soziale Herkunft, Alter, Studienzugang, Erwerbstätigkeit, Familienstand, Kinder, Haushaltsform u.v.m. untersucht, weswegen diese Faktoren, wie oben gezeigt, zur Beschreibung der Teilnehmenden im Kurzfragebogen erfasst und z.T. (z.B. soziale bzw. regionale Herkunft) als strukturierende Begriffe in das Analyseraster aufgenommen wurden. Weitere Subkategorien ergaben sich zudem durch systematische Zusammenfassung der Antworten auf die offenen Fragen der

Fragebögen bzw. im Zuge der Analyse aus den Interviewtexten selbst, wo sich in den ersten Materialdurchläufen immer wieder neue Aspekte fanden, die theoretisch begründet und begrifflich gefasst, einer der Kategorien subsumiert werden konnten (vgl. 6.5.4.). So entstand nach mehrmaliger Überarbeitung und Rücküberprüfung an den Texten das im Anschluss abgebildete Kategoriensystem, mit Hilfe dessen die Gespräche schlussendlich ausgewertet wurden. Ein Überblick über die wesentlichen Ergebnisse der Analyse findet sich neben den jeweiligen (Unter-)Kategorien vorerst stichwortartig verfasst:

(I) Bildungswegentscheidungen

regionale Herkunft

großstädtischer bzw. ländlicher Bereich	‚halbe/halbe'

soziale Herkunft

Bildungsstand d. Eltern	überwiegend HS +/- Lehre (‚bildungsfern')
Beruf d. Eltern	überwiegend Arbeiter bzw. Angestellte/Beamten in nichtleitender Position
Finanzielle Ressourcen d. Eltern	überwiegend: Bildungsausgaben stellen eine finanzielle Belastung dar

Bildungsaspiration der Eltern

Lernen allgemein	vorherrschende Meinung: Lernen ist wichtig, aber selbstständige Angelegenheit bzw. Tätigkeit im Verantwortungsbereich d. Kindes
Formaler Bildung	vorherrschende Meinung: höhere Abschlüsse kann, muss man aber nicht erreichen; zudem meist genderabhängig: ‚bist ein Mädchen, …'
Beruflicher Bildung	fast ausnahmslos Priorität: ‚einen ordentlichen Beruf lernen'

Signifikante Andere

Eltern	primäre Bezugspersonen: Vermittler von Werten und Normen massiver Einfluss auf (frühe) Schul- und Berufswahl
Andere Familienmitglieder	z.T. Impulse zur ‚Berufswahl'
Peer-Groups/FreundInnen	z.T. (mäßiger) Einfluss auf ‚Schulwahl'
Andere Personen': LehrerInnen…Romanfigur	z.T. Repräsentanten eines bestimmten ‚Berufsbilds'

(II) Studienmotivation

Bildungsaffinität/Bildungsaspiration der Befragten

Charakteristika (Eigenschaften, Vorlieben)	neugierige, offene, flexible, leistungs- und erfolgsorientierte Dauerlerner
Einstellung zu Weiterbildung allgemein	‚wer sich nicht bewegt, bleibt zurück' -> hohe WB-Aktivität

Studienentschluss

Direkte Beeinflussung (‚Zwang')	eher marginal
Freie Entscheidung (‚Ziel')	z.T. selbstbestimmter Entschluss: emotional ‚im Grunde meines Herzens' -> ‚ich wusste, was ich will' bzw. ‚ein Traum wurde wahr'
Gelenkte Entscheidung (‚Mittel')	z.T. kontrollierter Entschluss: rational ‚immer im Hinterkopf' -> ‚ich könnt'…ich sollt'…ich müsst' -> ‚Erwartungen' bzw. ‚Akademisierung'

(Intrinsische) Attraktivität eines Hochschulstudiums	
Anerkennung der Institution	Internalisierter Wert: ‚Universität/reguläres Studium ist etwas Besonderes' (the top of; the big one); steht nur besonders Gescheiten offen
Wissenschaftlichkeit	überwiegend Neugierde: Was kann/ist Wissenschaft?
Partizipation (Streben nach Zugehörigkeit)	häufiger Wunsch: StudentIn sein zu dürfen; dabei sein; drinnen sitzen; Uniluft schnuppern
Persönliche Entfaltung	z.T. ‚Bildung jenseits von Ausbildung und Ökonomie' neue Blickwinkel einnehmen, gesteigerte Diskurs- bzw. Kritikfähigkeit
Wissenschaftliche Vertiefung	z.T. ‚Bildung als (berufliche/berufsorientierte) Weiterbildung'
Theoretisch begründetes Wissen	überwiegend Vertrauen in wissenschaftliches (‚wahrhaftes') Wissen Interesse an theoretischen Begründungen: Was steht dahinter?
Praxisergänzung	z.T. Unterstützung und Sicherheit für berufliche Tätigkeit: anwendbares (‚brauchbares') Wissen (≠ öknom. verwer tbar)
Fachinteresse ‚Pädagogik'	‚gegenstandsorientiert ~ (ausnahmslos) berufsorientiert'
Interessiertsein	zumeist: frühes Interesse am (sozial-)päd. Tätigkeitsfeld; Auslöser unbekannt
Förderung/Stabilisierung des Interesses	zumeist: zuerst Wertschätzung des Gegenstands durch Familie und später Förderung im Zuge der beruflichen Ausbildung bzw. Berufsausübung (‚Wechsel/Aufstieg in verantwortungsvollen Tätigkeitsbereich')
Passung Person – Beruf (Berufsinteresse)	Persistentes Interesse: ‚mein Beruf' (Erziehung-Lehre-Beratung-Pflege) ausgeübter Beruf überwiegend aus Interesse (selbstbestimmt) gewählt
Wertbezogene Komponente	(berufliche) Tätigkeit (Arbeit mit Menschen) passt zu mir; ist mir wichtig; möchte ich nicht (ganz) aufgeben
Emotionale Komponente	Erleben d. Berufs: positive Gesamtbilanz bzgl. Kompetenz, Autonomie, Zugehörigkeit -> *Positiv*: Tätigkeit bereitet meist Freude: Spaß, Begeisterung, Liebe zu…geblieben vs. *Negativ*: durchwegs belastende Rahmenbedingungen: Erleben von Frustration; Stress, Druck, Verunsicherung
Passung Beruf – Studium (Studieninteresse)	‚Schuster bleib bei deinen Leisten'
Wertbezogene Komponente	Starke Fachbindung: (Theoretische) Auseinandersetzung mit bzw. Vertiefung im Fach ist mir wichtig (‚würde es wieder tun')
Studienwahl	überwiegend ‚Pädagogik, was sonst?'
Schwerpunktwahl	ausnahmslos am Beruf (berufl. Interessen) orientiert
VO/SE-Wahl	überwiegend Bedauern, dass Interessen zu wenig verfolgt werden konnten: ‚was brauch ich noch, wann hab ich Zeit?'
Emotionale Komponente	Erleben des Studiums: mit einer Ausnahme positive Gesamtbilanz bzgl. Kompetenz, Autonomie, Anschluss: Stolz auf Leistung u. Freude an Partizipation übertreffen Ärger über Rahmenbedingungen (‚hat mir was gebracht') -> *Positiv*: überwiegend Stolz auf erbrachte Leistung/ Leistungsfähigkeit (Kompetenz), Zugehörigkeit zu ‚pädagogischer' Elite (Anschluss) vs. *Negativ*: überwiegend Bedauern über Rahmenbedingungen -> eingeschränkte Selbstbestimmung (Autonomie)

(III) übergeordnete Ziele bzw. erwartete Folgen des Studiums

Berufliche Ziele	
Sicherheit	z.T. Wunsch nach Erhalt der Position: ‚egal was kommt, ich bin (bestmöglich) gerüstet'
Flexibilität	z.T. Hoffnung auf Aufstieg, Veränderung bzw. Bewegungsmöglichkeit: ‚wer weiß, was sich (noch) ergibt'

Einkommen	höheres Gehalt nur in einem Fall bedeutsam; ansonsten ‚bestenfalls Nebeneffekt' d. Studiums
Wert des akademischen Titels	
Prestige	ausnahmslos: die ‚österreichische Seele' lechzt nach Titeln: man wird mit Titel anders wahrgenommen'-> ‚Titel öffnet Türen'
Anerkennung	überwiegend: ‚Applaus, seht her, ich hab's (auch) geschafft '
Reputation	besonders bei Studienabbrechern: Streben nach Integrität : ‚man wird als Person ernst genommen'

7.3 Die Ergebnisse im Einzelnen: Beschreibung und kritische Betrachtung

Wie angekündigt, werden im Folgenden die wesentlichen und entlang des Kategoriensystems geordneten Aussagen der GesprächspartnerInnen nach deren Inhalten zusammengefasst und auf Originalzitate gestützt beschrieben. Da es Ziel dieser Arbeit war, das Bewusstsein bzgl. der Gruppe der non-traditional students und ihrem Streben nach universitärer Bildung zu schärfen, sollen deren individuellen Gründe für ein (verspätetes) Universitätsstudium möglichst differenziert nach Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschieden beschrieben werden. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse der Analyse im Kontext bisheriger Forschungsergebnisse betrachtet und eventuelle Abweichungen kritisch reflektiert werden.

7.3.1 Bildungswegentscheidungen oder ‚Warum wir mit Verzögerung zu studieren begonnen haben'

Wie unter 1.2 ausgeführt, sollten in einem ersten Schritt Antworten darauf gefunden werden, warum Menschen verspätet, d.h. erst nach der Berufsausbildung, ein Studium absolvieren. So wurden dem Oberbegriff ‚Bildungswegentscheidungen' Kategorien untergeordnet, die mögliche Einflussfaktoren auf Bildungskarrieren begrifflich fassen. In der Literatur wird dabei besonders häufig auf *soziale wie regionale Herkunft* verwiesen. Da aber darüber hinaus sog. ‚*signifikante Andere*' die Übernahme von Werten, Normen und Eistellungen beeinflussen und damit richtungsweisend sein können, wurden diese in einer eigenen Subkategorie erfasst.

7.3.1.1 Regionale Herkunft

Dem Begriff regionale Herkunft wurden all jene Aussagen zugeordnet, die Auskunft darüber geben, ob jemand im ländlichen oder (vor-)städtischen Bereich aufgewachsen ist und welchen Einfluss dies aus Sicht der Erzählenden auf Schul- bzw. spätere Bildungswegent-

scheidungen genommen hat. Wie schon bei der Beschreibung die GesprächspartnerInnen anhand der Kurzfragebögen ausgeführt, wuchsen die Interviewten ebenso häufig im großstädtischen wie im ländlichen Bereich auf. Darüberhinaus zeigen die Gesprächsanalysen, dass die Erreichbarkeit von schulischen Bildungsangeboten durchaus Einfluss darauf nahm, welche Schullaufbahn eingeschlagen wurde, wie die folgenden zwei Gesprächsausschnitte zeigen: *„Ich bin am Land ja aufgewachsen. Ich hab bei uns im Dorf quasi die Volksschule gemacht. Hab dann dort weitergemacht die Hauptschule, obwohl […] Aber meine beste Freundin ist in die Hauptschule gegangen, deswegen war auch ich dort" (T7, 5-8)* bzw. *„Ich wollt in die Hauptschule gehen, weil die bei uns im Ort war, also das war eher so die bequemere Variante. Ins Gymnasium musste man halt 20 Minuten mit dem Autobus fahren. Hab ich mir gedacht, ist nicht notwendig." (T3, 55-57).*

Das Argument, als Kind in der Nähe von Familie und Freunden bleiben zu wollen, dürfte trotz durchwegs guter schulischer Leistungen mitunter ein Grund dafür gewesen sein, dass vier der fünf aus ländlichem Gebiet stammenden Personen von der VS in die HS wechselten und nur eine ins Gymnasium. Jedoch beschreibt auch diese Person, dass sie zwar schon *„im Gymnasium einen Schulweg von 1 ½ Stunden gehabt" (T11, 24-25)* hätte, aber selbst nach dem darauffolgenden *„Wechsel ins Studium, in die Stadt quasi, …immer zu Hause gewohnt (habe)" (T11, 27-*28), also die Trennung von daheim lange vermieden wurde. Für drei Interviewte kam diese jedoch mit 14 Jahren, da es die zur Erfüllung der Schulpflicht bzw. nach der HS angestrebt Ausbildung *„in unserem Ort oder in der Nähe nicht gegeben (hat) und ich musste ins Internat" (T2, 57-58),* was zugleich bedeutete, dass *„(ich) mit 14 Jahr' eigentlich weg bin von zuhaus" (T2, 66-67) „und die Mama war natürlich ganz, todtraurig" (T2, 82).* Während die einen die räumliche Trennung vom vertrauten Umfeld auf sich nahmen, bot sich für andere als Alternative zum Internatsbesuch eben nur der (weite) Weg von und zur gewählten Bildungsstätte, was mit zusätzlichen Belastungen verbunden war, wie folgendes Zitat zeigt:*„Ich bin rund um die Uhr in der Schule gesessen. […] Ich bin keinen Tag vor 8.00 heimgekommen, dann hat man gelernt. Da ist für ein Hobby…nicht wirklich eine Zeit geblieben" (T7, 146-148).*

Demgegenüber besuchten drei der in der Stadt aufgewachsenen GesprächsteilnehmerInnen eine HS, zwei traten hier direkt nach der VS in eine AHS über, wo sie auch maturierten. Wenngleich sich diese Zahlen scheinbar (und auch aufgrund der kleinen Fallzahl) nur wenig von jenen der vom Land stammend Interviewten unterscheiden, berichtet diese Gruppe weder von ‚notwendigen' Internatsbesuchen oder langen Schulwegen, sondern eher von

der Möglichkeit einer *prinzipiell* freien Schul- bzw. Ausbildungswahl. So wurde T8 nach der HS an einer weiterführenden Schule an- und wieder abgemeldet und lange überlegt *„Wo könnt das Kind hingehen...?" (T8, 46)*. Warum das Kind, wie die anderen HS-Absolventen der Stadt, dann doch ‚nur' eine BMS bzw. Lehre absolvierten, dürfte, wie im Anschluss gezeigt wird, primär an der Bildungsaspiration der Eltern gelegen haben. Dies scheint auch auf jene am Land aufgewachsenen Interviewten zuzutreffen, die trotz erwähnter Schwierigkeiten über AHS bzw. BHS (BAKIP) auf direktem Weg zu Matura gelangten, zu einem Abschluss, über den in beiden Haushalten zumindest ein Elternteil verfügt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in geführten Interviews der Einfluss regionaler Disparitäten auf Bildungswegentscheidungen, wie durch bisherige Forschungsergebnisse beschrieben (vgl. 5.1), erkennbar ist. Jedoch lässt sich nach Auswertung der Gespräche festhalten, dass eine solche ‚Benachteiligung' durch die soziale Herkunft verstärkt oder abgefedert wurde. Gründe hierfür könnten sein, dass einerseits finanzielle Ressourcen mit steigender Schicht wachsen, wodurch räumliche Distanzen zur Bildungsstätte insofern ‚minimierbar' erscheinen, indem z.B. ein Internatsbesuch finanziert werden kann. Andererseits halten Schlögl/Lachmayr (2004) fest, messen formal höher gebildete Eltern ‚Lernen und Bildung' einen anderen Stellenwert bei, als solche, die selbst das Schulsystem früh, also mit niedrigeren Bildungsabschlüssen, verlassen haben.

7.3.1.2 Soziale Herkunft

Allgemein werden mit dem Begriff ‚soziale Herkunft' Merkmale der Elterngeneration erfasst, wodurch das Herkunftsmilieu der Befragten, nicht aber deren gegenwärtige Schichtzugehörigkeit beschrieben wird. In Studien zu Bildungswegentscheidungen wird ‚soziale Herkunft' häufig über ‚***Bildungsstand und Beruf der Eltern***' bzw. des Elternteils mit dem höheren Bildungsniveau oder der höheren beruflichen Position bestimmt, weswegen diese Begriffe im Kategoriensystem berücksichtigt wurden, und all jene Aussagen der Interviewten umfassen, die Hinweise auf die elterliche (Aus-)Bildung, deren allgemeinen Bildungshintergrund bzw. deren berufliche Tätigkeit oder Position enthalten. Zugleich beruht auf diesen Parametern der seit 1998 verwendete „Schichtindex der sozialen Herkunft" österreichischer Studierender, wodurch zwischen vier, nämlich einer ‚hohen', ‚gehobenen', ‚mittleren' bzw. ‚niedrigen (unteren)' sozialen Schicht unterschieden werden kann. Demnach

zählen zur hohen Schicht alle als Freiberufler, Unternehmer (mit Angestellten), leitende Beamte oder Angestellte tätige Akademiker (bzw. Personen mit mindestens Maturaniveau), während zur niedrigen Schicht jene Personen gerechnet werden, die zumeist über Pflichtschul- oder Lehrabschluss verfügen und als Arbeiter, Landwirte, Beamte bzw. Angestellte (ohne Leitungsfunktion) oder im Haushalt tätig sind. Zur mittleren Schicht werden Personen gezählt, die z.B. mit BMS-Abschluss als Unternehmer oder mit Matura als Beamter oder Angestellter in nicht leitender Position tätig sind. (vgl. z.B. Unger/Zaussinger et al. 2010, 68; bes. 480-484).

Da aber laut bisherigen Untersuchungsergebnissen Bildungsstand und Beruf hoch mit dem Erwerbseinkommen korrelieren, wird in Untersuchungen zur Thematik (vgl. 5. 1) das elterliche *‚Einkommen‘* ebenso als ‚klassische Schichtdimension‘ (z.B. Bacher 2003) gewertet. Denn der elterliche Bildungshintergrund nimmt (meist) direkt Einfluss auf deren beruflichen Erfolg und damit indirekt auf deren finanzielle Ressourcen, was in Summe erst die Bildungsbeteiligung ihrer Kinder mitbestimmt. Denn Personen aus höheren, ‚gebildeten‘ Schichten können ihre Kinder direkt in schulischen Belangen unterstützen und sie durch Einbezug in kulturelle Aktivitäten aktiv fördern. Darüberhinaus verfügen solche Haushalte zumeist über die notwendigen Mittel, um ‚Hilfsmaßnahmen‘ wie Nachhilfestunden finanzieren und selbst langfristige Bildungswege zulassen zu können, da anfallende Bildungsausgaben bis hin zu einem (in ländlichen Gebieten häufig unabdingbaren) Internatsbesuch ebenso wie entgangene (Zusatz-)Einkommen von Seiten der Kinder hier leichter kompensiert werden können (vgl. auch Bacher 2003). Dennoch wurde in vorliegender Untersuchung bewusst die Frage nach dem Einkommen der Herkunftsfamilie vermieden, da aufgrund der zeitlichen Distanz eine Antwort, sofern überhaupt möglich, retrospektiv wenig Aussagekraft gehabt hätte. Anstelle dessen wurde die Kategorie ***‚finanzielle Ressourcen‘*** gebildet, der alle Aussagen subsumiert wurden, die sich auf die ökonomischen Verhältnisse der Herkunftsfamilie und ihren Einfluss auf Bildungswegentscheidungen bezogen.

Wie sich schon nach Auswertung der Kurzfragebögen abzeichnete (vgl. 7.1), konnten die Interviewten nach Analyse der Einzelgespräche hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft überwiegend der bildungsfernen, finanzschwachen, niedrigen sozialen Schicht zugeordnet werden. Mit Hilfe des zuvor beschriebenen Schichtindex wurden sechs Personen der unteren, drei der mittleren, jedoch nur eine der hohen Schicht zugeordnet. Wieweit Bildungsniveau, Beruf und finanzielle Mittel der Eltern von den Interviewten selbst als Weichensteller im Verlauf ihres Bildungswegs erlebt worden sind, wird in ihren Aussagen deutlich.

Dabei fällt auf, dass die Befragten in den Interviews dem elterlichen Beruf per se zumeist deutlich weniger Gewicht beimessen als deren Bildungshintergrund. So beschreiben die Interviewten ihre soziale Herkunft sowohl über Bildungsaffinität und Beruf der Eltern, als auch über das Umfeld, in dem sie aufgewachsen sind. Besonders diejenigen, die aus der untersten sozialen Schicht stammen, finden dabei z.T. sehr klare Worte: *„…das Umfeld, in dem ich groß geworden bin, also nicht unbedingt bildungsnah, würd ich sagen. Also eher bildungsfern." (T8, 184-185), „ich komm (…) aus einem klassischen Sozialbereich oder Familienbereich, der eher im Arbeiterbereich angesiedelt ist." (*T6*, 54-55), „relativ einfache Eltern (…) ganz normale Leut' …, Arbeiter." (T8, 159-161), „…lernen? Da war überhaupt keine Zeit (…) wir (haben) eine Landwirtschaft gehabt,… Das heißt, jede freie Minute musste ich auf's Feld." (T10, 76-78) „Meine Mutter ist Alleinerzieherin. Es gab da nie einen Vater. Und sie ist Verkäuferin" (T9, 50-51), „mein Vater war Postbeamter, der sich halt hochgearbeitet hat. Meine Mutter Hausfrau" (T2, 47-48).* Und selbst jene interviewte Person, deren Vater über die Beamtenmatura verfügt, beschreibt die Eltern (ohne Angaben zu deren Beruf) als *„eigentlich nicht sehr hoch gebildet (…) also Hauptschulabschluss. Und der Papa hat dann noch (…) die B-Matura [...] selber war da also nicht sehr viel Bildung vorhanden"(T5, 148-152).* Einzig und allein eine teilnehmende Person beschreibt das Umfeld, in dem sie aufgewachsen ist, als *„sehr, sehr intellektuell alles. Immer. Ich komme aus einer…extrem intellektuellen und bildungsaffinen Familie" (T11,* 48-50), weshalb es nicht verwundert, dass hier beide Elternteile eine Reifeprüfung, der Vater zusätzlich einen Doktortitel besitzen. Darüber hinaus verfügen diese Eltern aufgrund der erreichten beruflichen Position, auf die im Interview jedoch nicht näher eingegangen wird, über ein Einkommen, das es ihnen ermöglicht, Bildungsbestrebungen ihrer Kinder direkt durch finanzielle Zuwendungen zu unterstützten und indirekt durch (z.T. kostenintensive) kulturelle Aktivitäten zu fördern. Dementsprechend hält T11 fest: *„…der Punkt, um an Geld zu kommen, war Bildung (…) Da hat er nie auch nur mit den Augen gezwinkert. Da hat er uns immer unterstützt" (T11, 65-66).*

Während T11 als Person beschrieben werden kann, bei der die Förderung der Bildungskarriere (auch) aufgrund der finanziellen Kapazitäten der Eltern scheinbar grenzenlos schien, waren im Gegensatz dazu der Bildungslaufbahn von zwei weiteren Befragten trotz guter schulischer Leistungen durch die sehr begrenzten Mittel der Herkunftsfamilie früh Grenzen gesetzt. So erzählt eine in bäuerlichen Verhältnissen aufgewachsene Person, dass *„es…sich einfach finanziell nicht mehr ausgegangen (ist). Der Ertrag war minimal und dadurch hab*

ich dann den Freischein sozusagen bekommen, doch nach Wien zu gehen und arbeiten zu gehen" (T10, 84-87) - und das mit sechzehn Jahren, völlig auf sich allein gestellt. Aus finanzieller Not heraus wurde auch der Bildungsweg von T6 unterbrochen, da *„meine Mutter…geschieden (war), …mehrere Kinder (hat) aufziehen müssen, …immer sozusagen am finanziellen Rande (war)"*, womit es für T6 *„aus der damaligen Sicht wahrscheinlich durchaus nicht unrichtig zu sagen (war), die zwei älteren, die müssen gleich einmal eine Lehre machen, (…) damit die sich selbst versorgen" (T6, 58-62).*

Aber auch in anderen Gesprächen finden sich zumindest Hinweise auf Belastungen, die Bildungsausgaben für Familien mit eher geringem Einkommen bewirken. So berichten zwei Interviewte aus dem ländlichen Bereich, dass der mit der Ausbildung verbundene Internatsbesuch *„…für meine Eltern bedeutet (hat), …sie müssen auch sehr hohe finanzielle Kosten in Kauf nehmen" (T2, 56-58),* womit diese *„…wirklich mit dem Beamtengehalt…an ihre Grenze gestoßen (sind)" (T2, 61)* bzw. dass *„im Internat…das war natürlich alles recht kostspielig" (T7, 70)* und *„ein finanzieller Aufwand und der ist...nicht zu verachten gewesen…für meine Eltern" (T7, 74-75).* Wie groß mitunter der persönliche Einsatz der Eltern gewesen sein dürfte, um ihren Kindern Bildungswege offenzuhalten, lässt folgende Aussage über eine alleinerziehende Mutter vermuten, die, nachdem sie ihrem Kind einen AHS- und anschließenden PÄDAK-Besuch ermöglichte, *„stolz auch (ist), dass* sie mir das leisten konnte, was sicherlich nicht immer ganz leicht für sie war" (T9, 57-58).

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich des Einflusses der sozialen Herkunft auf Bildungswegentscheidungen festhalten, dass die Aussagen der Interviewten mit bisherigen Forschungsergebnissen zur Thematik vergleichbar sind (z.B. STATISTIK AUSTRIA 2011a; Schlögl/Lachmayr 2004; Unger/Sarah Zaussiner et al. 2010). So standen jener, aus einem besonders ‚bildungsnah-finanziell abgesicherten' Umfeld (höchste soziale Schicht) stammenden Person alle Optionen offen, während den beiden, in besonders ‚bildungsfern-finanziell unsicheren' Verhältnissen (unterste soziale Schicht) aufgewachsenen Personen zumindest in Jugendtagen jede Chance auf weiterführende, formale Bildungswege verstellt war. Bei den übrigen Befragten zeigt sich, dass deren Eltern trotz eingeschränkter finanzieller Mittel durchaus bemüht waren, ihre Kinder in Bildungsbelangen zu unterstützen, wobei deren Einstellung zu ‚Lernen' kaum, zu ‚Bildung' hingegen durchaus divergier(t)en.

7.3.1.3 Bildungsaspiration der Eltern

Bildungsaspiration der Eltern bezeichnet hier, in Anlehnung an Schlögl/Lachmayr (2004, 8), ‚das, was sich Eltern für ihre Kinder in Bezug auf (formale bzw. berufliche) Bildung erwarten oder wünschen', also etwas, das eng mit deren eigenen Bildungshintergrund zusammenhängen dürfte. Dementsprechend wurden dieser Kategorie all jene Aussagen zugeordnet, die Bildungswegempfehlungen oder –wünsche der Eltern bzw. deren Einstellung zu Lernen und Bildung (als vermittelbare Werte) ausdrücken. Denn nach Schlögl/ Lachmayr korreliert „die Bildungsaspiration…hoch signifikant mit der Schicht des Elternhaushaltes und zeigt mit steigender Schicht auch eine steigende Aspiration hin zu höherer Bildung", was zugleich bedeutet, dass Eltern aus unteren sozialen Schichten formale Bildungsabschlüsse als Garanten für einen erfolgreichen Lebenslauf deutlich mehr in Frage stellen, als Eltern der mittleren, gehobenen oder gar hohen sozialen Schicht (vgl. ebd.).

So zeigt die Analyse der Interviews, dass Eltern mit niedrigem bzw. mittlerem Bildungsniveau ***Lernen*** zwar als wichtig erachten, dies jedoch häufig als unhinterfragte Notwendigkeit der Pflichtschulzeit in den alleinigen Aufgaben- bzw. Verantwortungsbereich des Kindes stellen. So berichten die GesprächspartnerInnen hinsichtlich der elterlichen Einstellung zum Lernen: *„das gehört dazu. Nicht unbedingt jetzt auf Muss" (T3, 48), „Lernen war immer…eine sehr selbstständige Angelegenheit. Also meine Mutter war zwar…Hausfrau, […] es war aber nie Thema, dass sie sich neben mich hinsetzt und mit mir das macht…die Verantwortung lag schon bei mir" (T3, 58-62)* oder *„Grundsätzlich (…) (war) Lernen schon positiv besetzt…Es ist zwar klassischer Weise nicht sehr kontrolliert worden im Sinne, machst du die Hausaufgaben […] auch nicht…, wie geht's dir. Sozusagen, keine große Unterstützung in der Hinsicht"* (T6, 65-70). Noch deutlicher wird die fehlende Unterstützung in der Resignation folgender Zitate: *„das (war) einfach Schule gehen, lernen. Für mich hat es in der Zeit auch nichts anderes gegeben […] Ich bin (…) nach Hause gekommen, hab meine Hausübungen gemacht und hab gelernt. Viel mehr war da einfach nicht" (T5, 279-283)* oder *„Lernen war dann eher meine Privatsache. Das hat niemand, bis heute nicht, interessiert" (T10, 87-88).*

Eine Begründung für die geforderte Selbsttätigkeit in schulischen Angelegenheiten dürfte im niedrigen Bildungsniveau der Eltern zu finden sein, das es ihnen nicht ermöglichte, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen, was in folgender Aussage deutlich wird: *„es wurde sehr selbständiges Arbeiten auch gefordert in der Schule, weil sie uns einfach nicht helfen konnten. Und…es war wirklich unsere Verantwortung, da auch Leistung zu*

erbringen" (T5, 154-157) Andererseits mag Zeitmangel aufgrund von Erwerbstätigkeit und/oder Geldmangel aufgrund geringer Einkommen eine aktive Unterstützung der Kinder zusätzlich behindert haben. So berichtet eine Person, dass *„Lernen…grundsätzlich positiv besetzt (war) (…), allerdings war die Überlebensstrategie, (…), das Wesentliche also, das Geld-Verdienen" (T6, 56-58).* Und diese aus Geldnot resultierende passive bis ablehnende Haltung zum Lernen stellt bei manchen Eltern bisweilen eine tiefe persönliche Überzeugung dar. So hält eine der interviewten Personen fest, dass ihre Familie noch heute argumentiert: *„wieso lernst du das eigentlich? (…) du gehst eh arbeiten und hast einen Beruf. Was brauchst den Blödsinn […] geh lieber Geld verdienen" (T10, 292-294).*

Wurde in der Pflichtschulzeit Lernen von allen Eltern als eine von den Kindern zu erfüllende, notwendige Pflicht erachtet, zeigt die Analyse der Einzelgespräche, dass deren ***Einstellungen zu formaler Bildung*** besonders jenseits der Pflichtschule deutlich divergieren, und Eltern der unteren sozialen Schicht ***beruflicher Bildung*** eindeutig den Vorzug gaben. Zwar lässt sich in den Aussagen der Interviewten mit einer Ausnahme erkennen, dass diese keinerlei Probleme gehabt hätten, die von ihnen geforderten schulischen Leistungen zu erbringen - *„ich (hab) das sehr verantwortungsbewusst gemacht…Also ich war immer eine sehr brave Schülerin" (T3, 62-63), „es ist mir gut gegangen in der Schule. Ich hab keine Schwierigkeiten gehabt"* (T6, 68-69) oder gar *„ich hab mich da gespielt. Da hat meine Mama mit mir nicht…was machen müssen" (T7, 43-44)* – jedoch wird deutlich, dass einigen Interviewten trotz guter Leistungen entweder aufgrund der engen finanziellen Spielräume und/oder aufgrund ihres Geschlechts das Recht auf (formale) Bildung durch das Elternhaus ‚verwehrt' wurde. Denn während in zwei Haushalten, in denen Knaben und Mädchen aufwuchsen, es keine *„Unterschiede… jetzt zwischen meinem Bruder und uns Mädels gab" (T3, 53-54)* bzw. es *„der Wunsch oder Rat meiner Eltern…gewesen (wär'), ich sollte doch ans Gymnasium gehen und die Matura so wie mein Bruder machen und dann irgendetwas studieren" (T2, 10-12),* kam in anderen Haushalten das Geschlecht des Kindes sehr wohl zu tragen, da *„…die Mama gesagt (hat), bist ein Mädl, brauchst eigentlich eh nichts lernen, Mädel heiraten!" (T8, 23-24)* oder sehr ähnlich *„Frauen sollten eigentlich schauen, dass sie irgendwie gut verheiratet werden" (T10, 75).* Etwas differenzierter beschreibt T4 die Situation, denn *„…im Nachhinein gesehen war's, (…), eher klar, dass der Bub, der Sohn, (…), dass der Matura macht und…auf die Uni geht. Der war…auch nicht viel gescheiter oder besser in der Schule" (T4, 66-69),* woraus folgt *„wenn ich ein Sohn gewesen wäre, hätten's mich wahrscheinlich…in die Richtung ge-*

drängt. […] es ist sicher…ein bissl geschlechtsspezifisch, dass ich nicht automatisch Matura gemacht hab, damals, sondern…irgendwie diesen Umweg" (T4, 76-81).

Während in den ersten beiden der oben genannten Fälle formaler Bildung im Elternhaus an sich kaum Bedeutung geschenkt wird, zeigt letztgenanntes Zitat, dass diese nicht generell in Frage gestellt wird. Vielmehr scheint sie den, der mittleren sozialen Schicht angehörenden Eltern sogar bedeutsam, würde doch T4 als Bursche durchaus in diese Richtung *gedrängt* worden sein. Aber auch in den beiden anderen Elternhauhalten der mittleren Schicht, ebenso wie in jenem der hohen, dürften formale Bildungsabschlüsse durchaus erwünscht, wenn nicht gar erwartet worden sein. So berichtet T7 gar generalisierend, dass *„alle gesagt haben, ich soll ins Gymnasium gehen" (T7, 7)*, was nicht weiter verwundert, denn, wenngleich *„meine Mutter und ich…die ersten (sind), die, wenn auch nur zögerlich, zumindestens ein bisserl einen Schritt in eine andere Richtung gewagt haben…, (sind) alles andere…aber durch die Bank, alles Lehrer, haben Lehrer geheiratet…" (T7, 102-104)*. Hohe Bildungsabschlüssen scheinen hier also nicht nur im Elternhaus, sondern in der gesamten Familie üblich und erstrebenswert, weswegen für T7 *„auch gleich klar (war), dass ich nach der Hauptschule ein Schule weiter mach und Matura mach" (T7, 81-82)*, obwohl *„mir da nie drein geredet worden (ist)" (T7, 45).* Auch T5 berichtet vom *„Wunsch von meinem Papa…, dass eines seiner drei Kinder Jus studiert (…), weil er das (…) nicht machen konnte […] Ich glaub, er hätt sich da gern realisiert gesehen in seinen Kindern" (T5, 185-188)*. So waren diese Eltern zwar bemüht, die von ihnen als wertvoll erachteten, jedoch nicht erreichten Bildungsabschlüsse zu ermöglichen, nur sollte oder musste ein Studium in deren Augen ökonomisch verwertbar sein. Denn als T5 nach der Matura ein Geschichtsstudium aufnehmen will, reagierte der Vater mit Unverständnis: *„Was machst mit Geschichte? Ein brotloser Job! Mach was Gescheites. Und somit hab mich da halt abbringen lassen" (T5, 65-66)* und *„und hab mich dann entschieden eben eine kurze Ausbildung zu machen" (T5, 41).* Mit den höchsten Bildungserwartungen jedoch sah sich die aus der hohen sozialen Schicht stammende Person konfrontiert, von der nicht nur die klassische Reifeprüfung vehement gefordert, sondern auch ein Hochschulabschluss erwartet wurde, was T11 wie folgt schildert: *„Der Druck war enorm (…) mein Bruder musste quasi dreimal versuchen, eine Matura zu machen, auch in Privatschulen. Hat's dann nicht gepackt und das war eine große Enttäuschung für meinen Vater. […]…, dass kein einziges seiner drei Kinder Akademiker ist. Da kämpft er damit, das wissen wir. Es war aber nicht so ein*

Druck im Sinne von ‚du musst', sondern eben des Vorlebens und dieses Hinein-Beziehen in diese Bildungsgeschichten." (T11, 55-62)

Demgegenüber zeigt die Analyse der Gespräche, dass die meisten Eltern der unteren, aber auch einer von drei Elternhaushalten der mittleren sozialen Schicht formale Bildung für ein erfolgreiches Berufsleben als nicht zwingend notwendig eracht(et)en oder gar in Frage stell(t)en. So wird diese nur in zwei Fällen wertgeschätzt und hier vor allem als Möglichkeit zu sozialem Aufstieg. So beschreibt T2, dass die Eltern, die sich selbst hochgearbeitet hätten, Bildung *„sehr gefördert und unterstützt"* haben und *„Gymnasium […] Matura (…) Ja, das war für sie eben etwas Wichtiges, was man vielleicht erreichen sollte oder könnte" (T2, 48-51).* Darüber hinaus *„(wäre) ein Studium…auch ganz was Tolles, wobei zu meiner Zeit (…) hätte man mit Matura einen ganz einen schönen Posten bekommen […] also man hat…recht gute Berufsaussichten gehabt mit der Matura, damals" (T2, 76-81).* Während hier jedoch der Wunsch nach höheren Bildungsabschlüssen eher vom Gedanken an ökonomische Sicherheit geleitet scheint, geht es im zweiten Fall mehr um gesellschaftliches Ansehen, denn meine Mutter *„bezieht ihr Sozialprestige aus der Leistung anderer Leute. Sie wollt auch immer wahnsinnig stolz auf ihr Kind sein, das heißt, sie hat immer schon gefördert, dass ich viel lerne, gut lerne. Für sie war das Wichtigste, dass ich ins Gymnasium geh. […] Sie ist total stolz drauf, ihr Kind hat studiert […] PÄDAK ist auch so quasi ein Studium unter Anführungszeichen […] Bildung ist für sie ganz wichtig […] Also sie war da sehr dahinter" (T9, 50-61)* und *„hat gesagt, mach, was du willst, wobei ‚was du willst' für sie war, so hoch wie möglich hinauf" (T9, 69-70).*

In anderen Fällen bedeutete Studieren nach Ansicht der Interviewten für ihre Eltern entweder *„ein sehr, sehr abstraktes Thema"(T3, 74)* weswegen es wahrscheinlich *„nicht die Vorgabe (war), wir müssen irgendetwas Besonderes machen (…) eben ein Studium oder die Matura oder so" (T3, 50-52),* oder einen *„Blödsinn"*, da sie *„die Uni…sicher gesehen (haben) von außen, aber nie von innen […] also kann ich's ihnen nicht übel nehmen" (T10, 296-297).* Damit bestand die Erwartung oder zumindest der Wunsch dieser Eltern darin, dass ihre Kinder *„Was Anständiges lernen und das auch tun. Und eben unabhängig sein. Das war ihnen…wichtig" (T4, 107-108).* So hat die Mutter dieser interviewten Person auch immer gesagt: *„du musst selbstständig sein. Du musst dich allein erhalten können. Du musst unabhängig sein. (…) das heißt, Beruf ist das Um und Auf. […] Wurscht, was ist, du brauchst einen Beruf" (T4, 85-88),* womit *„ganz klar (war), dass ich einen Beruf erlernen muss. Ganz klar den Beruf, den ich möchte" (T4, 70-71).* Ähnlich beschreibt T6 die Situa-

tion, da *es „meiner Mutter…darum gegangen (ist), dass wir unabhängig werden (…), wobei die Unabhängigkeit sehr auf der finanziellen Basis zu sehen ist, und der Selbstständigkeit. Und damit auch unterstützend für sie" (T6, 73-75),* weswegen *„meine Mutter…gesagt (hat), ich muss in die Lehre gehen und nicht weiter in die Schule" (T6, 12-13).* Auch T8 berichtet von *„Erwartungen in dem Sinn, dass ich schon was tu und dass ich halt letztendlich…einen Beruf, eine Ausbildung hab und nicht in den Tag hinein faul in der Gegend herum…lehne […] Sie wollten schon immer das Beste fürs Kind" (T8, 198-201).*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Analyse der Gespräche zu ähnlichen Ergebnissen führte, wie sie von z.B. Schlögl/Lachmayr (2004; s.a. Bacher 2003) beschrieben wurden: So wünschten sich nach Angaben der Interviewten die Eltern aus höherer sozialer Schicht auch höhere formale Bildungsabschlüsse für ihre Kinder, während für die meisten Eltern der unteren sozialen Schicht primär eine fundierte berufliche Ausbildung als Garant für Selbstständigkeit und Unabhängigkeit galt. Dennoch wurde auch in dieser Schicht in zwei Fällen die klassische Matura als Chance auf einen ‚schönen Posten', ‚gute Berufsaussichten' und damit verbunden auf Erhöhung des ‚sozialen Prestiges' gesehen. Auffallend ist jedoch, dass schichtübergreifend alle Eltern, die sich Matura und darüberhinaus eventuell noch einen Studienabschluss von ihren Kindern erhofften oder gar erwarteten, dies immer auch mit Blick auf die sozioökonomische Verwertbarkeit von Abschlüssen taten, was bei den einen dem Bemühen um Statuserhalt, bei den anderen dem Streben nach sozialem Aufstieg und einer gesicherten (beruflichen) Zukunft entsprungen sein mag. So ermöglichten und/oder förderten, wie bei Schlögl/Lachmayr (2004) ausgeführt, Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss zumindest einen Lehr- oder BMS-Abschluss ihrer Kinder, also einen Abschluss, der über dem elterlichen lag („Statusausbau"), während Eltern mit darüber liegendem Abschlussniveau sich zum Großteil erwarteten, ihre Kinder sollten in jedem Fall das gleiche Bildungsniveau erreichen („Statuserhalt").

Was die elterliche Einstellung zum Lernen betrifft, fällt auf, dass quer durch die Sozialschichten selbstständiges Lernen von den Kindern gefordert wurde, ohne ihnen dabei aktiv Hilfe geboten zu haben, was z.T. an kulturellen wie finanziellen Ressourcen des Elternhauses gelegen haben mag. So berichtet keine einzige interviewte Person, dass mit ihr gelernt worden sei, jedoch alle, dass selbstständiges Lernen und Leistung von ihnen erwartet wurden. Jedoch erwähnt eine Person der hohen sozialen Schicht, dass sie sich durch die positive Haltung der Eltern gegenüber jeder Art von Bildung in ‚Bildungsgeschichten' regel-

recht hineingezogen fühlte, während einige Interviewte der unteren sozialen Schicht erzählten, dass ihnen in Abhängigkeit der finanziellen Ressourcen des Elternhauses Bildung ermöglicht und/oder kulturelle Aktivitäten angeboten wurden, also indirekt durchaus Lernimpulse gesetzt oder unterstützt wurden. Am häufigsten dürfte dies allerdings innerhalb des Familienkreises in Form von informellen Lernen stattgefunden haben, berichten doch einige GesprächspartnerInnen von ‚belesenen' Eltern, die (häufig aufgrund von Zeitungslektüre) erstaunlich viel wussten und sich z. T. auch innerhalb der Familie über dieses ‚angelesene' Wissen definierten. So verwundert es nicht, dass mit Ausnahme jener beiden Personen, deren Bildungsweg primär aufgrund finanzieller Not unmittelbar nach Beendigung der Schulpflicht ein abruptes Ende nehmen sollte bzw. musste, alle Eltern bemüht waren, ihren Kindern ‚das Beste', nämlich eine etwas länger dauernde, solide ‚Grundausbildung' zu ermöglichen, wobei jene aus niedrigeren Schichten den Weg über eine BMS in die berufliche Bildung präferierten, und umso mehr, wenn es sich um Töchter handelte. Auch dürften geschlechtsspezifische Erziehungs- und Bildungsvorstellungen des Elternhauses sowohl den Entschluss zur beruflichen Ausbildung, als auch die Wahl des Berufsfelds selbst mitbestimmt haben. Bei *manchen* Interviewten scheint dies in Anbetracht ihres Alters nicht verwunderlich, begannen diese ihren Bildungsweg doch zu einer Zeit, als Mädchen an Gymnasien und Hochschulen noch unterrepräsentiert waren und der Weg zur Geschlechterparität an höheren Bildungsinstitutionen noch zu gehen war. Bei anderen aber - und hier besonders bei jenen, die ab Mitte der 1960er Jahre geboren wurden und damit zu den Nutznießern der Bildungsexpansion der 1970er Jahre hätten zählen können - dürfte z.T. zutreffen, was Schlögl/Lachmayr (2004, 42f) als „zweifache Benachteiligung" von Mädchen beschreiben, die in unteren sozialen Schichten aufgewachsen sind. Denn hier kämen „neben der ungünstigen Berufsvererbung bzw. Bildungsniveauverebung" häufig „rigide geschlechtsstereotype Rollenzuschreibungen, welche sich in der Wahl ‚typischer' Frauenberufe und Ausbildungswegen (…) manifestieren können", zum Tragen. Dies mag mit ein Grund dafür sein, dass alle acht interviewten Frauen ausnahmslos(!) traditionelle, gesellschaftlich geachtete, aber hinsichtlich von Aufstiegsmöglichkeiten stark limitierte Frauenberufen, wie (Kinder-) Krankenschwester, Volksschullehrerin, Kindergärtnerin oder Erzieherin, ergriffen.

Wie sich bisher aufgrund der Interviews belegen ließ, beeinflussten regionale und mehr noch soziale Herkunft massiv die Bildungswegentscheidungen der Interviewten. Dabei zeigte sich, dass dem Bildungshintergrund der Eltern von allen Einflussfaktoren das größte

Gewicht zugschrieben werden kann, wirkt er doch auf deren berufliche Position und damit auf das Familieneinkommen und die für Bildungsausgaben zur Verfügung stehende Ressourcen. Zudem bestimmt deren eigener Bildungshintergrund, wie über formales Lernen jenseits der Schulpflicht, also über höhere Bildungsabschlüsse gedacht und geurteilt wird. Damit bestimmt auch hier, wie z.B. bei Bacher (2003) beschrieben, der Bildungsstand der Eltern einerseits indirekt über Beruf und Einkommen, andererseits direkt über die Bildungsaspiration darüber, ob ein Kind weiterführende Schulen besuchen darf, soll oder muss. Denn Eltern, die selbst über hohe Bildungsabschlüsse verfügen, bewerteten diese hoch und erwarteten ein Erreichen dieses Niveaus auch von ihren Kindern. Eltern, die sich aus unteren Schichten hochgearbeitete hatten, bewerteten formale Bildungsabschlüsse ebenfalls hoch und hofften, diese mit ihren eingeschränkteren Ressourcen auch ermöglichen zu können. Eltern aus niedrigen Schichten, die über HS-Abschluss (und vielleicht einen Lehrabschluss) verfügten, hofften zwar auch darauf, dass es ihren Kindern besser gehen soll, und wünschten sich (gemessen an ihrem eigenen Bildungsniveau) für ihre Kinder höhere Abschlüsse, was hier bereits mit einem Lehr- oder BMS-Abschluss erreicht war. Auffallend ist zudem, dass der Besuch einer BMS (Fachschule für soziale Berufe, Lehranstalt für humanitäre Berufe, landwirtschaftliche Fachschule bzw. Hauswirtschaftsschule) zumeist weniger als Bildungsmaßnahme geplant war, als vielmehr auf der pragmatischen Überlegung beruhte, das 13.Schuljahr bzw. die Zeit bis hin zu angestrebter Berufsausbildung ‚für Mädchen sinnvoll' zu überbrücken. So wurden, wie vor Untersuchungsbeginn vermutet, bei *allen* Interviewten durch sozioökonomische Faktoren und damit eng verbundenen elterlichen Bildungsentscheidungen und Lebensplanung für ihre Kinder früh Weichen gestellt. Ob die Interviewten die elterlichen Wünsche, Empfehlungen, Vorgaben und Erwartungen akzeptieren und auf Dauer übernehmen konnten, hing jedoch von weiteren ‚bedeutenden' Personen ab, die als ‚role-models' Bildungs- bzw. Berufsplanung der Interviewten beeinflussten, worauf im Folgenden eingegangen wird.

7.3.1.4 Signifikante Andere

Unter sog. ‚signifikanten Anderen' wurden im Zuge der Gesprächsanalysen solche Personen verstanden, die von den Interviewten entweder als wichtige Bezugspersonen, attraktive Vorbilder, stille Begleiter, wohlwollende Förderer beschrieben wurden, oder als anerkannte Autoritäten, deren Erwartungen, Einstellungen und Regeln es zu erfüllen galt. All diese Personen, die in bestimmten Lebensphasen der Interviewten eine bedeutende (‚signifikan-

te‘) Rolle spielten, können zudem als Vermittler oder Repräsentanten von Werten, Normen, Verhaltensweisen bis hin zu Berufsbildern definiert werden. Daher wurden dieser Kategorie all jene Aussagen zugeordnet, die den Einfluss bestimmter (als mehr oder minder wichtig beschriebener) Personen des privaten wie beruflichen Umfelds auf Schul- oder Berufswahl erkennen lassen. Darüberhinaus interessiert hier, durch wen und in welcher Weise bestimmte Interessen angeregt bzw. unterstützt worden sind. Grund hierfür liefert einerseits, in Anlehnung an die „Selbstbestimmungstheorie der Motivation“ (vgl. 4.2.2.1), die Annahme, dass der Mensch im Bestreben, Teil eines sozialen Systems zu sein, zu Anpassungsleistungen bereit ist, d.h. durch das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit zu einer bestimmten, als wichtig erachteten Bezugsgruppe, den sog. ‚signifikanten Anderen‘, deren Werte, Normen, Einstellungen und Verhaltensmuster akzeptiert, sich mit diesen mitunter identifiziert oder gar ins Selbst integriert. Andererseits geht die „Pädagogische Interessentheorie“ (vgl. 4.2.2.2) davon aus, dass eine „Annäherung an neue Interessensgegenstände“ in frühen Stadien der Entwicklung auf eben diesem Bedürfnis beruht (vgl. Krapp/Ryan 2002, 73) und dass eine Person besonders dann tiefes und nachhaltiges Interesse entwickelt, wenn die Interessensgebiete von relevanten Bezugspersonen ‚gutgeheißen‘ *und* die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand in autonomie- und kompetenzförderder Weise ermöglicht wird (vgl. dazu 7.3.2.4)

Die Analyse der Gespräche zeigt, dass innerhalb der Familie neben Eltern, Geschwistern samt deren PartnerInnen, auch Onkeln, Tanten, Cousinen und Großvätern Vorbildfunktion und damit Einfluss auf Bildungs- und Berufswahl zugeschrieben wurde. Den größten Einfluss übten jedoch, wie schon im vorigen Abschnitt deutlich geworden sein dürfte, die ***Eltern*** aus, vermittelten sie doch von früher Kindheit an Normen, Werte, Verhaltensweisen und eben auch ihre Einstellung zu Bildungsbemühungen. Da aber elterliche Vorbildwirkung und Einflussnahme im Kontext ihres Bildungshintergrunds und ihrer Bildungsaspiration bereits beschrieben wurden, wurde hier der Fokus auf die generelle Wirkmacht von Eltern als primäre Bezugspersonen gerichtet, die in folgenden zwei Beispielen deutlich wird: So war für eine Person *„eigentlich klar, von der Motivation her, dass ich dasselbe werden will wie mein Vater, schon als Kind. Obwohl ich gar nicht recht gewusst hab, was er eigentlich macht“ (T11, 32-33)*. Während hier *„der Übervater“ (T11, 62), „die Biomacht“ (T11, 229)* nachahmenswerte Dominanz und Stärke vermittelte, repräsentierte im anderen Fall *„meine Mutter, (erg: die) ihr ganzes Leben lang, bis zum Sterben eigentlich darunter gelitten (hat) […] was sie alles (…) versäumt hat, weil ihr Vater…sie nichts ler-*

nen hat lassen" (T8, 148-151) ein Bild des Unterdrückt- und Schwach-Seins infolge vorenthaltener Bildung und war damit für T8 Auslöser zu sagen *„selbstverständlich lern ich was. Ich will einen Beruf haben. Ich will eigenständig sein" (T8, 28-29)*. Unbestimmt blieb in beiden Fällen, was die interviewten Personen lernen bzw. werden wollten, d.h. welchen Beruf sie ergreifen würde.

Denn hinsichtlich des Interesses für ein bestimmtes Berufsfeld fällt auf, dass dieses zumeist durch andere Familienmitglieder, Freunde, Lehrer und sogar eine Romanfigur angeregt wurde (vgl. auch 7.3.2.4) und nur in einem einzigen Fall explizit durch einen Elternteil. So berichtet T7, dass *„richtungsweisend für die BAKIP…natürlich zu einem Großteil meine Mutter (war), die in dieselbe Schule gegangen ist" (T7, 93-94).* Jedoch hat auch der Großvater, der Lehrer an dieser Schule war, *„immer gesagt, wenn ich…fertig bin, dann zahlt er das weiter, dass ich auf Lehrerin weitermach." (T7, 106-107)* – ein Weg, der für T7 weniger erstrebenswert schien als der von der Mutter gewählte und ‚vorgelebte'.

Auch andere Interviewte erzählten von ***Familienmitgliedern***, die Interessen in ihnen geweckt hätten, die aber zumeist nur dann von den Eltern akzeptiert und unterstützt wurden, wenn sie den elterlichen Vorstellungen eines ‚ordentlichen Berufs' entsprachen. So wurde z.B. in einem Fall das durch Vater und Großvater angeregte Interesse für Geschichte solange gutgeheißen, bis sich die interviewte Person entschloss, ihr Fachinteresse in einem entsprechenden Studium zu stillen. Durch die väterliche Reaktion *„Was machst mit Geschichte? (…) mach was Gescheites*" hat sich T5 *„abbringen…oder beeinflussen lassen. Was ich heute nicht mehr tun würde" (T5, 65-66),* da die Orientierung mittlerweile weniger an Werten und Normen des Elternhauses erfolgt, als an anderen wichtigen Bezugsgruppen. Eine andere Person wiederum überlegte, wie die Schwägerin Kindergärtnerin zu werden, nur *„hab ich…in der Umgebung mitschwingen gehört, …Kindergärtnerin ist schon ein bisserl fad" (T3, 121-123).* Wenngleich in diesem, wie auch anderen Fällen berichtet wird, die Eltern hätten ‚Wahlfreiheit in der Berufswahl' gewährt, wird *„die ganze Zeit mit den Kindern spielen*" *(T3, 123)* von ihnen weniger wertgeschätzt als der nachfolgende Entschluss *„Säuglingsschwestern oder Kinderkrankenschwestern"* zu werden, wobei *„außer Kinder herumtragen und…irgendwie lieb sein…hatt' ich keinerlei Vorstellungen"(T3, 131-132),* da auch die Eltern diesbezüglich kaum Auskunft geben konnten. Jedoch schien das, durch eine Ortsbewohnerin bzw. (Groß-)Cousine vermittelte Bild der (Kinder-)Krankenschwester, nicht nur der interviewten Person selbst, sondern auch deren Eltern akzeptabel, weswegen dieser Berufswunsch unterstützt wurde. *„Wie's gewesen wär,*

wenn ich gesagt hätte, ich werd Schauspielerin oder so" (T3, 85-86), weiß T3 nicht. Etwas differenzierter beschreibt T9 ihre Sicht in ähnlicher Situation, hat doch auch hier die Mutter *„gesagt, mach, was du willst, wobei, was du willst, für sie war…so hoch wie möglich hinauf…Wenn ich jetzt gesagt hätte, ich möchte in die Fabrik gehen…Hauptsache ich verdien Geld, hätte sie sicher versucht, mich irgendwie weiter zu leiten" (T9,68-71),* was aber nicht nötig war, schienen doch alle Interviewten bemüht, zumindest in früher Jugend den Vorgaben der Eltern Folge zu leisten und ihren Erwartungen zu entsprechen. Zudem schienen ‚klassische' Frauenberufe wie (Kinder-)Krankenschwester, Kindergärtnerin, Volksschullehrerin oder Erzieherin generell in den Familien Wertschätzung zu genießen, versprachen ‚helfende Berufe' doch bis an die Jahrtausendwende auch ohne akademischen Abschluss gesellschaftliche Anerkennung und berufliche Sicherheit. So finden sich neben erwähnter Mutter und Großcousine noch in einer weiteren Familie *„klassisch (…) sehr viele Krankenschwestern […] meine Cousinen sind…alle auch Krankenschwestern" (T4, 146-149)* bzw. galt die Meinung *„Krankenschwester ist super und Bankangestellte. Die braucht man immer […] Das war dann…was Sicheres" (T10, 137-140).* Als sich dieser interviewten Person dann eher zufällig die Möglichkeit bot, mit Kinder zu arbeiten, *„hat sie auch gesagt, …das ist o.k., das nimm"*, obwohl *„ich überhaupt keine Ahnung gehabt hab mit 16 Jahren…von Kindern" (T10, 141-143)*. Wenngleich sich die hier interviewte Person trotz anderer Interessen dem primär auf Sicherheitsstreben beruhenden Rat der Mutter fügt, berichtet sie infolge, dass *„(ich) irgendwie mit der Zeit, (…), …reingewachsen (bin). Und das hat mich dann wirklich immer mehr interessiert" (T10, 143-144),* womit der ursprünglich von der Mutter bestimmte Weg zum eigenen wurde.

Fungierten manche Familienmitglieder als Repräsentanten bestimmter Berufsbilder, wird in einem besonderen Fall als *„großes Vorbild…mein Bruder […] der Gescheite […] das Unerreichbare"(T4, 113-117)* beschrieben. ‚Unerreichbar' vielleicht deshalb, weil dem Sohn ein ‚Bildungsvorsprung' ermöglicht wurde, da dieser *„von gleich auf weg (…) in die AHS und auf die Uni (gestartet ist)" (T4, 61-62),* während für sie, die Tochter, von den Eltern der Weg in die berufliche Bildung vorgesehen war. So wird diese Person (wie im Übrigen auch alle ihre Cousinen) Kinderkrankenschwester und hat damit *„die Erwartungen, also beruflich, (…), sicher mehr als erfüllt" (T4, 89-90),* dennoch hat sie *„immer irgendwie das Gefühl gehabt, komisch…die anderen haben alle Matura und ich hab… das nicht" (T4, 24-26)*. Dieses Gefühl scheint noch dadurch verstärkt, dass innerhalb der Familie, die sich allgemein stark über Wissen definiert, der Bruder unter den *„irrsinnig bele-*

sen(en) und irrsinnig gescheit(en) und…irgendwie alles (erg: wissenden)" (T4, 119-120) männlichen Familienmitgliedern hervorsticht. Diese formal höher gebildeten ‚anderen', der Bruder als *„Wissensautorität*", der auch *„heute noch…eine Instanz (ist), wo ich sag, an der mess ich mich" (TT4, 126 bzw. 124-125),* dürften für T4 letztendlich jene Bezugsgruppe darstellen, die all das repräsentiert, was im Elternhaus wertgeschätzt, ihr aber nicht automatisch zugestanden wurde. Wenngleich T4 hofft, dass die Geschwister, nachdem sie ihr Studium *„jetzt halt von hinten herum gemacht (hat),…am Schluss…beide gleich (sind)" (T4, 62-63),* bleibt die Erkenntnis, dass *„die Identifikation meiner Eltern mit mir (ist), dass ich Kinderkrankenschwester (erg: bin) oder dass ich den Beruf hab" (T4, 101-102)* und dass für die Eltern *„das erste Diplom…der absolute Höhepunkt (war), (erg: während) jetzt der Studienabschluss…im Vergleich nix (ist)" (T4, 97-99).*

An diesen Beispielen sollte veranschaulicht werden, dass neben dem Bildungshintergrund der Eltern und deren Wertschätzung gegenüber Bildungsmaßnahmen bzw. Berufsfeldern, ganz besonders die den Kindern zugeschriebenen Rollen und deren Bereitschaft zur Rollenübernahme Einfluss auf Bildungs- und Berufsweg hatten. Betrachtet man die Ergebnisse der Analyse, so drängt sich die Vermutung auf, dass die weiblichen Gesprächspartnerinnen bemüht waren, die ihnen von der Familie zugeschriebenen Rollen zu erfüllen, indem sie bis ins (junge) Erwachsenenalter versuchten, als ‚angepasste, brave, verantwortungsbewusste, unkomplizierte, ruhige, ausgleichende, kalmierende, konfliktscheue, harmoniebedürftige, hilfsbereite, ordentliche' Töchter den Erwartungen der Eltern zu entsprechen und sie mit Stolz zu erfüllen. Zwar ließen sich auch in den Gesprächen der männlichen Teilnehmer Aussagen finden, die deren Bemühen wiedergeben, sich familiären Vorgaben anzupassen, nur zeigt sich in beiden Fällen eine frühere Abnabelung vom Elternhaus und eine stärkere Orientierung an Bezugspersonen, die nicht der Familie im weiteren Sinn zuzurechnen sind. Dennoch hatten auch in der Gruppe der weiblichen Gesprächsteilnehmerinnen ***FreundInnen*** ‚maßvoll' Einfluss auf die Schulwahl der Befragten - *„meine beste Freundin ist in die Hauptschule gegangen, deswegen war auch ich dort" (T7, 7-8)* oder *„so sind wir halt in der Gruppe dann in diese Pflegeschule gegangen" (T8, 71)* -, während sich der Einfluss von ***LehrerInnen*** um vieles deutlicher darstellt, vermittelten diese doch in Ausübung ihres Berufs einerseits ein differenziertes Bild ihrer Tätigkeit und waren andererseits häufig Repräsentanten einer innovativen, didaktisch versierten, pädagogisch bemühten, also ‚guten' Lehrkraft. So lassen sich in gut der Hälfte der Gespräche Hinweise darauf finden, dass man einer bestimmten Lehrperson entweder bewusst nacheifern wollte

oder unbewusst (heute) so agiert wie sie, oder durch diese überhaupt erst das Interesse am Lehrberuf geweckt wurde, wie nachfolgende Zitatauswahl der in der Lehre tätigen InterviewpartnerInnen belegt: *„(wir) hatten…eine… Lehrerin […] eine entzückende, liebe Person (…) und die hat mich schon irgendwie beeindruckt und als ich Lehrerin wurde, wollte ich immer so sein wie sie. Aber es war nicht sie der ausschlaggebende Grund, dass ich Lehrerin geworden bin. Aber es hat sicher ein bissel mit hineingewirkt, in meine Entscheidung" (T9, 88-94); „mein sehr, im Nachhinein sehr, sehr verehrter Klassenvorstand […]hat uns…heute würd man sagen eine Sehnsucht ins Herz gesetzt, sich für etwas zu interessieren, etwas in Erfahrung zu bringen" (T8, 208-213),* eine Haltung, die T8 auch in der eigenen Lehrtätigkeit zu verwirklichen versucht; *„manchmal denk (ich), dass ich jetzt in meinem Lehrberuf so agiere wie sie"*, obwohl *„ich…nie angestrebt (habe), Lehrerin zu werden (T2, 98 bzw. 92); „während meiner Ausbildung zur Kinderkrankenschwester hab ich sehr engagierte, motivierte Pflegelehrerinnen gehabt. Und damals hab ich […] gesagt, ich werd einmal Lehrerin in einer Pflegeschule"(T3, 98-102).*

Während die GesprächspartnerInnen das Elternhaus als primär ‚tonangebend' bei der Schul- und Berufswahl beschrieben, nahmen FreundInnen (bestenfalls) ‚peripher' bzw. LehrerInnen meist ‚sekundär' Einfluss auf Bildungs- und Berufskarrieren. Nur in einem einzigen Fall fällt auf, dass hier von frühster Jugend an gerade Bezugsgruppen außerhalb des Elternhauses wegleitend waren: Diese Person hat *„eine Lehre begonnen, wie's auch meine Mutter…gewünscht hat. Und war immer sehr unzufrieden damit […] Eigentlich wollt ich in die Schule gehen" (T6, 16-18).* Wenngleich auch hier die Anpassung an die mütterlichen Erwartungen erfolgte, orientierte sich diese Person schon damals an anderen Bezugsgruppen, denn *„in meiner Kindheit oder Jugendzeit war ich mit Personen zusammen, die völlig andere Wege gegangen sind. Das waren lauter Gymnasiasten (…) Personen, die sozusagen Schule weitergemacht haben"* und *„von diesen…(war ich)…immer gefordert…mitreden zu können, weil…die über Bücher geredet haben, (…) Hermann Hesse, weil sie ihn im Gymnasium gelesen haben. Das haben wir in der Hauptschule nicht getan. Aber ich hab Hermann Hessen halt zu Hause gelesen und hab dann…auch mit ihnen mitreden können (T6, 83-85 bzw. 93-97).* Hier wird der Einfluss einer Gruppe Jugendlicher deutlich, die Belesenheit, Eloquenz, Kommunikations- und Diskursfreude, mit einem Wort ein Bild von Gebildet-Sein, vermittelten. Im Streben, dieser Gruppe anzugehören, Mitspracherecht zu genießen und dadurch Akzeptanz zu erfahren, suchte und fand T6 ab der Pflichtschulzeit mehr oder minder bewusst immer wieder Wege, um an Wissensbe-

stände zu gelangen. Diese Wertübernahme ging jedoch mit einer Anpassung an Normen und Verhaltensweisen einher, auch wenn *„(wir) in dieser Peer-Group (…) auch bissel Schwierigkeiten gehabt (haben) so gesellschaftlicher Art" (T6, 100-101).* Doch gerade diese Schwierigkeiten führten zu Personen, die infolge richtungsweisend werden sollten. Denn die Eltern *„einer Person…waren sehr positiv gegenüber unserer Gruppe eingestellt und haben uns sehr unterstützt (…) Beide waren Lehrer (…) und die haben für mich sicherlich einen bleibenden Eindruck hinterlassen, das ist ganz sicherlich so, das ist ganz sicherlich so" (T6, 103-106).* Spätestens ab diesem Zeitpunkt war für T6 klar, dass *„ich … ganz bewusst mit Personen, mit Menschen arbeiten (wollt'), wo ich mit ihnen reden kann, wo ich sie unterstützen kann, und wo ich…was zurückbekomme, in verbalem Sinne" (T6, 113-116)*. Zwar führte der Weg vorerst in die (unbefriedigende) Lehre, doch dann *„(hab) ich mit Personen zu tun gehabt…, die…im Gesundheits- und Krankenbereich angesiedelt sind. Und ich (hab) gewusst…, das könnte eine Richtung für mich sein" (T6, 20-22).* Wieder waren es Personen außerhalb des Familienkreises denen T6 sich ‚anschloss', repräsentierten diese doch jenes Berufsbild, das den Vorstellungen von T6 entsprach, nämlich den kommunikativen wie unterstützenden Umgang mit Menschen. Zudem bemerkte T6, *„dass das für mich scheinbar eine Möglichkeit ist, weiter zu lernen"* (T6, 24) und so hat es sich *„ergeben, dass ich…in einen Lernprozess hineingekommen"* und später *„gefragt worden bin, ob ich Personen schulen könnte." (T6, 29-30 bzw. 33-34)*. Dem Beispiel der ‚Lehrereltern' folgend übernahm T6 diese nun auch ihm wichtige erscheinende Aufgabe und zwar im *„Gefühl…, da könnte Zukunft sein" (T6, 37).*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass neben der Kernfamilie von den Interviewten weitschichtigen Verwandten, Freunden, Lehrern und sogar einer Romanfigur Einfluss auf Bildungsweg und/oder Berufswahl zugeschrieben wurde. Als herausragend stellt sich dennoch, wie z.B. schon bei Bacher (2003) beschrieben, der Einfluss der Eltern dar, da die von den Eltern als primäre Bezugspersonen vermittelten Werte, Normen, Handlungsmuster und Rollenzuschreibungen frühe Bildungswegentscheidungen und Berufswahl leiteten.

Generell schien der Großteil der Eltern um die Vermittlung von fürsorglicher Zuwendung und Geborgenheit bemüht, jedoch lässt sich nur in einem Fall belegen, dass Wünsche und Vorstellungen der interviewten Person in Kindheit und Jugend vom Elternhaus rückhaltlos wertgeschätzt und akzeptiert wurden. Auch lässt die Analyse dieses Gesprächs die Interpretation zu, dass das Vertrauen in Fähigkeiten des Kindes diesem ein hohes Maß an

Selbstbestimmung ermöglichte. In zwei weiteren Fällen wurden zwar Ratschläge erteilt und sanfter Druck auf die Interviewten ausgeübt, jedoch akzeptierten auch hier die Eltern letztendlich die ihren Vorstellungen entgegenstehenden Wünsche des Kindes und gewährten Entscheidungsfreiheit. In den übrigen Fällen ließen mehr oder minder ausagitierter Druck und vor allem Kontrolle den Interviewten wenig Spielraum, ihren eigenen Wünschen und Interessen zu folgen. So lässt die Analyse der Gespräche die Interpretation zu, dass sich die Interviewten umso mehr und umso länger von der Kernfamilie beeinflussen ließen, je klarer hier die hierarchischen Verhältnisse ausgeprägt waren.

Auch zeigt die Analyse, dass die Interviewten ihre Eltern zumeist als leistungsorientierte Personen erlebten, die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit in Bezug auf Schule und Beruf zwar erwarteten, die Entwicklung dieser Fähigkeiten aber innerhalb der Familien kaum förderten, wenn nicht gar hemmten. So ließen sich neben ‚Familiensinn' als von den Eltern tradierte Werte allgemein ‚Fleiß, Gehorsam, Disziplin und Anpassungsfähigkeit', im besonderen ‚Leistungsbereitschaft, berufliches Engagement' und damit verbunden ‚ökonomische Unabhängigkeit' und ‚lebensumfassende Sicherheit' nennen.

Einem Teil der Interviewten gelang die Anpassung an elterliche Wünsche scheinbar leichter, beschreiben sie sich in ihrer Jugend als ‚angepasst, brav, verantwortungsbewusst, unkompliziert und ruhig' und sehen sich auch heute z.T. als ‚zielstrebig, ordentlich, hilfsbereit, sozial, kalmierend, um Ausgleich bemüht', aber auch als ‚konfliktscheu bzw. harmoniebedürftig'. Andere aber, die gegen ihre eigene Interessen bemüht waren, sich den Erwartungen der Eltern anzupassen, berichteten einerseits von Ambivalenzen im Erleben ihres Handelns bis hin zur *„völligen Orientierungslosigkeit" (T5, 273)*, andererseits wurden gerade für sie später Personen oder Personengruppen außerhalb der Familie, zumeist aus dem Freundes- oder Ausbildungsbereich, bedeutsam und damit wegweisend. Allgemein legt die Analyse der Gespräche die Vermutung nahe, dass der Großteil der überwiegend weiblichen Gesprächspartnerinnen die ihnen von der Familie zugeschriebenen Rollen nicht nur akzeptieren konnten, sondern sie als für sich selbst passend übernehmen wollten.

Insgesamt entsprechen diese Ergebnisse in etwa den Befunden von Schlögl/Lachmayr (2004), wonach bei der „Wahl eines neuen Schultyps im Rahmen eines anstehenden Schulwechsels (…) der Kernfamilie der meiste Einfluss zugeschrieben wird". Ob dabei „Mädchen…in einem weitaus höheren Maß von Eltern bzw. Verwandten beeinflusst sind" (ebd., 49) als Burschen, kann *vergleichend* nicht bestätigt werden, da von den zehn Interviewten acht weiblich waren und sich auch die beiden männlichen Teilnehmer (zumindest

vorerst) den elterlichen Wünschen fügten. Jedoch lässt die Analyse den Schluss zu, dass die weiblichen Gesprächspartnerinnen fast uneingeschränkt bemüht waren, die ihnen zugeschriebenen Rollen bis ins (junge) Erwachsenenalter zu erfüllen, d.h. den Erwartungen der Eltern zu entsprechen bzw. ihnen ‚zur Ehre zu gereichen'. Wenngleich sich auch in den Gesprächen mit den männlichen Teilnehmern tendenziell ähnliche Aussagen finden ließen, manifestiert sich in diesen Fällen die frühere und deutlichere Abgrenzung gegenüber dem Elternhaus in einer bewusst gewählten räumlichen Distanz, in einer Phase des Ausprobierens und Suchens und letztendlich in (Neu-)Orientierung an Bezugspersonen außerhalb des familiären Umfelds. Darüberhinaus zeigt sich unabhängig vom Geschlecht, dass nur mit kleinen Einschränkungen die gesamte Schul- bzw. Berufswahl von Seiten der Eltern an einer ‚sicheren Arbeit' bzw. einem ‚anständigem Berufs' ausgerichtet war, ein Ziel, das von den interviewten Personen scheinbar internalisiert wurde, betrachtet man ihre unablässigen, überwiegend beruflich orientierten und (scheinbar) freiwillig gewählten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die mit Ende der Berufsausbildung ihren Anfang nahmen und mehr oder minder direkt in ein reguläres Hochschulstudium führten (vgl. auch Hofer 2009).

7.3.2 Studienmotivation oder ‚Warum wir uns für ein reguläres Studium an einer öffentlichen Universität entschieden haben'

Neben der Beantwortung der Frage, welche Faktoren in welcher Weise Bildungswegentscheidungen und damit den Zeitpunkt zur Ergreifung eines Studiums mitbestimmen können, sollte in vorliegender Arbeit untersucht werden, warum berufserfahrene Personen überhaupt (noch) willens sind, sich den Herausforderungen eines regulären Studiums zu stellen. Besonders interessierte dabei, wodurch sich diese spezielle Gruppe von Studierenden auszeichnet, ob sie ihren Entschluss freiwillig und aus persönlichen Interessen verfolgten, oder aber ob familiäre, gesellschaftliche oder berufspolitische Anforderungen einen solchen Schritt notwendig erscheinen ließen.

Denn wie in Kapitel 3 dargestellt, waren Erwachsene spätestens seit der Aufklärung bereit, auf sozioökonomische Veränderungen und Herausforderungen mit Bildungsmaßnahmen zu reagieren, wobei das ‚was, wann, wo, wie und vor allem warum' des Weiterlernens nicht allein auf individuelles Bildungsbestreben zurückgeführt werden kann, sondern durchaus auch auf gesellschafts- wie bildungspolitische Einflussnahme auf nationaler wie

(spätestens seit den 1990er Jahren) internationaler Ebene. Denn im Zuge der Implementierung des Lebenslangen Lernens sollten ab nun (theoretisch) allen alle Bildungs- und damit Berufswege offenstehen. Dieser verlockenden Botschaft folgte alsbald die Einsicht, dass damit nicht nur die Konkurrenz durch formal höher Qualifizierte wuchs, sondern auch eine schleichende Akademisierung vieler Berufsfelder einherging, was akademisches Lernen für ganze Berufsgruppen nicht mehr nur verlockend, sondern durchaus auch notwendig erscheinen ließ. Dennoch belegen Daten der Statistik Austria (2011b) für das Berichtjahr 2009/10, dass an wissenschaftlichen Universitäten der großen Gruppe inländischer Studienanfängern mit klassischem Hochschulzugang Matura (89,3%) ein sehr geringer Anteil (4,4%) von erstimmatrikulierten, inländischen non-traditional students mit Externisten-, Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung gegenübersteht. Es scheint also, dass trotz des Ausbaus von Bildungsangeboten, trotz der Öffnung von Universitäten für ‚Quereinsteiger' und trotz der Gefahr, bei mangelnder ‚Bildungsflexibilität' auf der Strecke zu bleiben, nicht jede(r) Berufserfahrene die Möglichkeit ergreifen will oder kann, sich universitär (weiter) zu bilden.

Daher wurden, basierend auf diesen Überlegungen, dem Themenbereich ‚Studienmotivation' die Kategorie *‚Bildungsaffinität bzw. Bildungsaspiration der Befragten'* zugeordnet, um einerseits Rückschlüsse auf allgemeine Charakteristika, Eigenschaften, Vorlieben älterer Studienanfänger ziehen zu können und um andererseits Aussagen bzgl. deren Grundhaltung zu und Hoffnungen an Bildungsaktivitäten treffen zu können. Zudem wurde diesem Themenbereich die Kategorie *‚Studienentschluss'* untergeordnet, die all jene Aussagen enthalten sollte, die Auskunft darüber geben konnten, ob diesem Entschluss eher eine weitgehend selbstbestimmte (autonome) Entscheidungsfindung vorausging, oder ob dieser eher aufgrund äußerer Einflussfaktoren, also fremdbestimmt (kontrolliert, gelenkt), plötzlich notwendig wurde. Da es sich bei den Interviewten aber um im Studium weit fortgeschrittene und damit ‚erfolgreiche' Studierende handelte, wurde von der Annahme ausgegangen, dass diese weitgehend intrinsisch motiviert gewesen sein dürften, belegen doch zahlreiche Studien (vgl. 5.4), dass besonders diese Form der Motivation erfolgversprechendes Lernverhalten, Leistungsbereitschaft, persönliche Zufriedenheit und Wohlbefinden während des Tätigkeitsvollzugs und damit das Durchhaltevermögen steigere. Daher wurden in einer weiteren Kategorie Aussagen gesammelt, die Rückschlüsse auf die (intrinsische) *‚Attraktivität eines Hochschulstudiums'* an sich erlauben, übt doch schon die Tätigkeit des Lernens an einer gesellschaftlich höchst anerkannten Institution einen besonderen

Reiz aus, ohne dass damit ein über das Studium hinausreichender Nutzen oder daraus ableitbare Folgen offenkundig würden. Da aber in jüngeren wie älteren Studien (vgl. 5.4) zudem ‚*Fachinteresse*' als wirkmächtiger Einflussfaktor auf Studienwahl und -erfolg genannt wird, war diese Kategorie als das eigentliche Kernstück dieses Themenbereichs angedacht.

7.3.2.1 Bildungsaffinität und Bildungsaspiration der Befragten

Unter ***Bildungsaffinität*** wurde hier ‚Bildungsnähe als eine allgemein wertschätzende Haltung gegenüber Bildung bzw. Bildungsmaßnahmen' verstanden, während der Begriff ***Bildungsaspiration*** ‚das durch individuelle Wünsche, Hoffnungen und Erwartungen geleitete Streben nach Bildung' bezeichnen soll. Dementsprechend wurde nach Textstellen gesucht, durch die sich einerseits Charakteristika (Eigenschaften, Vorlieben) bildungswilliger Personen und deren Grundhaltung zu Lernaktivitäten beschreiben lassen, und die andererseits deren Vorstellungen von und Hoffnungen an (Weiter-)Bildung im Allgemeinen ausdrücken.

Allgemein lässt die Analyse der Gespräche die Aussage zu, dass trotzt überwiegend bildungsferner Herkunftsmilieus sich alle Interviewten durch besonders hohe Bildungsaffinität und Weiterbildungsbereitschaft auszeichnen. Fasst man die hierfür möglicherweise ausschlaggebenden ***Charakteristika*** zusammen, die weitgehend allen Interviewten gemein sind, so ließen sich diese mit den Begriffen Neugierde, Offenheit, Kontaktfreude, (hohe) Leistungsbereitschaft und angestrengtes Bemühen um Autonomie zusammenfassen: So war z.B. *„einer der Punkte, der…so ein bisschen diese Laufbahn prägt, diese Neugierde auf irgendwas" (T3, 163-164)*, wobei *„das Zugehen auf Leute (…), die Offenheit, das Interesse für Neues, Anderes (…) gleich geblieben (ist)*" (T3,176-178). Eine andere Person erzählt von der Erkenntnis, dass *„die Welt…größer (ist) und da will ich mehr davon haben als diesen kleinen, beschränkten Rahmen in meiner Gruppe" (T7, 178-179)* bzw. wieder eine andere, dass *„da…immer noch ein bissel mehr (ist). Und wenn du das weißt, da ist aber dann noch was offen dahinter. Das möchte ich auch noch wissen" (T8, 232-234)*. So zeichnet sich diese spezielle Gruppe von Studierenden nicht nur durch Neugierde auf Unbekanntes aus, sondern ebenso durch Offenheit gegenüber Veränderungen, neuen Erkenntnissen und Zielen, wie auch folgendes Zitat belegt: *„ich brauch das einfach, so Ziele, mich da weiter zu entwickeln, einfach meinen Horizont entwickeln zu können." (T5, 124-126)*,

weswegen *„ich… immer alle drei, vier Jahre Veränderung gebraucht (hab). Das war immer der Punkt, wo Routine gekommen ist, wo ich das Gefühl hab, bin einfach nicht mehr so gefordert, ich brauch wieder was Neues" (T5, 583-586)*. In diesem und im folgenden Zitat, wird neben Offenheit, auch die vom Arbeitsmarkt geforderte und hier als persönliche Stärke erlebte Flexibilität im Umgang mit Eventualitäten genannt. So hält T6 fest: *„ich bin grundsätzlich offen für sehr viel und bereit, auch was zu tun bis zu einem gewissen Grad. Das heißt, ich lass mich nicht treiben, aber ich lass mich auch nicht anschieben"*, d.h. *„ich kann hartnäckig dran bleiben, aber in meinem Tempo (…) Eine Stärke ist wahrscheinlich auch, dass ich relativ flexibel bin" (T6, 136-138 bzw. 140-142).* ‚Neugierde und Offenheit' gegenüber Neuem, besonders aber die Bereitschaft, Veränderungen flexibel entgegenzutreten (‚Flexibilität') und der Wille, neuen Herausforderungen mit ganzer Kraft als ‚Dauerlerner' zu begegnen (‚Lern- und Leistungsbereitschaft' bzw. ‚Lern- und Leistungsfähigkeit') wurden als persönliche Stärken, also als individuell wertgeschätzte Eigenschaften, von vielen GesprächspartnerInnen in den Einzelinterviews genannt. Jedoch fanden sich in deutlich weniger Gesprächen, wie z.B. im letztgenannten Zitat, Hinweise darauf, dass diese Anpassungsleistung an gesellschafts- wie berufspolitische Notwendigkeiten bewusst und um Autonomie bemüht erfolg(t)en.

So beschreiben sich die Interviewten überwiegend als ‚wissbegierige und fleißige Lerner', wobei bei einigen wenigen schon in früher Jugend eine besondere Lernfreude ins Auge sticht: So bestätigt eine Person, dass *„Lernen…für mich eigentlich immer Bedeutung gehabt (hat), schon in dieser (erg: schulischen) Grundausbildung" (T5, 34-35)*, einer anderen *„war… gleich klar, dass ich nach der Hauptschule…weiter mach und Matura mach" (T7, 80-82), „weil da hätt' ich gar nicht gewusst, mit 14, was mach ich jetzt" (T7, 85)*. So wurde bei der Schulwahl einer BHS der Vorzug gegeben, womit neben dem angestrebten Beruf auch die Fortsetzung des formalen Bildungswegs ermöglicht und damit der Wunsch, zu *„lernen, …meinen Kopf zu etwas gebrauchen können" (T7, 192-193)*, erfüllt wurde.

Nur eine Person aus einem explizit bildungsfernen Elternhaus *„wollt' (eigentlich) in die Schule gehen"*, nur das *„hat sich (erg: vorerst) nicht ergeben" (T6, 16-18)*. Bald jedoch, während der Berufsausbildung, *„hat es sich ergeben, dass ich in einen Lernprozess hineingekommen bin" (T6, 29-30)*, der ab nun stringent verfolgt über berufliche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen direkt ins Studium führte. Bei den meisten anderen Interviewten hingegen wurde Lernen mit ‚schulischer Pflichterfüllung' gleichgesetzt, später *„(dann) stand …die Berufsausbildung an" (T8, 23)* und erst nach einer Phase der beruflichen Fort-

und Weiterbildung begann auch bei diesen (höhere) formale Bildung an Bedeutung zu gewinnen. Ein Grund hierfür könnte die Einflussnahme von ‚signifikanten Anderen' (vgl. 7.3.1.4), hier allen voran der Eltern sein, deren Einstellungen vorerst von den Interviewten übernommen wurden. So berichtet eine Person, für deren Mutter für Mädchen der Beruf das ‚Um und Auf' war, dass sie *„gleich zu arbeiten begonnen (habe) und parallel die Leute, die haben alle Matura gemacht, aber die haben alle nicht gewusst, was sie tun sollen in ihrem Leben" (T4, 19-22).* Ob dem wirklich so war, darüber ließe sich nur spekulieren. Jedoch kann angenommen werden, dass diese Generalisierung nur mit Einschränkungen auf „alle" zutreffend gemeint war und ein vom Elternhaus vermitteltes Bild von Mädchen repräsentiert, hat doch der ‚unerreichbare, allwissende' Bruder in den Augen von T4 durchaus von der Matura profitiert. Auch jenen Interviewten, denen Spielraum in Schul- bzw. Berufswahl gewährt wurde, dürfte vermittelt worden sein, dass der Weg über das Gymnasium besonders schwierig sei, weswegen von den Interviewten argumentiert wurde *„Gymnasium (…) Hab ich mir gedacht, ist nicht notwendig" (T3, 56-57)* bzw. *„ich hab ganz normal Hauptschule gemacht (…) erster Klassenzug (…) ich hab mir gar nicht zugetraut (…) ins Gymnasium zu gehen"* (T8, 12-14). Auch wird mangelndes Selbstvertrauen in der Aussage jener Person erkennbar, die von tollen Erfolgserlebnissen an der Universität berichtet, eben dass *„ich…eine Prüfung nach der anderen (schaff). Also Sachen, was ich mir nie vorstellen hab können, weil für mich war (…) von Kindheit an, ich brauch kein Gymnasium" (T2, 231-234).* Aber auch jene Person, die von der Mutter in den Beruf gedrängt wurde, berichtet, dass die *„Mutter…heute (sagt), ich war immer kränklich und mir wollten's das (gem: das Gymnasium) nicht zumuten",* was bei der interviewten Person bald zum Gefühl führte *„komisch irgendwie, die anderen haben alle Matura und ich hab das nicht" (25-26)* und nach jahrelanger, erfolgreicher Aus- und Weiterbildungsaktivität endlich im Bewusstsein mündete *„was die anderen haben, kann ich schon lang." (T4, 10-11 bzw. 25-26 bzw. 44).*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bildungsaffinität der Befragten ursprünglich stark von der des Elternhauses und den dort vermittelten Normen, Werten und Einstellungen geprägt war. So lassen sich diejenigen, denen früh Zugang zu höherer formaler Bildung gewährt wurde, schon in jüngeren Jahren als bildungsaffiner beschreiben, als jene, denen sich Lernen und Bildung erst später im Zuge ihrer Aus- bzw. Weiterbildung als bedeutend und wichtig erschloss. Auch scheint es, dass in den meisten Fällen mit Einnahme

einer persönlich bedeutsamen beruflichen Position das Selbstbewusstsein der Befragten gegenüber dem Elternhaus wuchs und die Orientierung der Befragten nunmehr weniger am Elternhaus als am (erfolgsversprechenden) beruflichen Umfeld erfolgte. Im Bemühen, ihre berufliche Rolle bestmöglich zu erfüllen, waren sie ab nun ‚frei von elterlicher Kontrolle' und möglicherweise ‚von sich aus' zu Weiterbildungsaktivitäten bereit, was bei allen GesprächspartnerInnen als gesteigerte Bildungsaffinität interpretiert werden kann.

Gefragt nach der persönlichen ***Bedeutung von Weiterbildung im Allgemeinen*** räumen zudem *alle* Interviewten dieser einen *„großen, (sehr) hohen bzw. beruflich wertvollen Stellenwert"* ein und dies, weil es einerseits für einen *„interessierten Menschen (…) viele spannende Sachen im Leben (gibt)" (T5, 545-546)*, und weil andererseits in Bereichen, *„wo ständig neue Innovationen da sind, wo du ständig am Laufenden sein musst (…), Weiterbildung einen hohen Stellenwert im beruflichen Bereich (hat)" (T6, 437-442).* So erfolgt(e) Weiterbildung einerseits aus Neugierde und im *„Wissen, es gibt immer was Anderes"* und andererseits aus Notwendigkeit und im Bewusstsein, dass z.B. *„Unterrichten vor 14 Jahren anders (war) als jetzt" (T2, 415-418).* Im ersten Fall wird Weiterbildung von den Interviewten als *„Voraussetzung für Persönlichkeitsentwicklung (…) Horizonterweiterung, geistiges Futter" (T11, 347-353)* gesehen, als *„Veränderung, die in der Persönlichkeit vor sich geht […] verursacht…durch Wissenszuwachs und… Auseinandersetzung mit den Themen (T7, 518-522),* also *„alles, was einen als Person weiterbringt" (T5, 537)* und zwar unabhängig, ob beruflich oder privat. Dieses Verständnis von Weiterbildung trägt die Hoffnung nach persönlichem Wachstum, nach Kompetenz- und Autonomiegewinn in allen Lebenslagen in sich, zielt sie doch darauf, *„dass ich mich auseinandersetzten…mir Gedanken machen…verschiedene Gedankenrichtungen mit hineinnehmen kann…, um dann aus dem heraus meine eigene Meinung zu bilden und zu sagen, ich weiß, die sagen das, aber für mich ist das besser" (T7, 527-531).*

Deutlich häufiger wurden jedoch Weiterbildungsmaßnahmen (und hier wird auch das Studium von einigen Interviewten nicht ausgeklammert) in der Hoffnung durchgeführt, dadurch ‚laufend' Veränderungen des beruflichen Umfelds bewältigen zu können. Auch regt die Mehrzahl der Interviewten an, zwischen persönlicher und beruflicher Weiterbildung zu unterscheiden, wobei an zweitgenannte eher kompensatorische, denn wachstumsorientierte Erwartungen gebunden sind. So zielt beruflich konnotierte Weiterbildung darauf, *„am Laufenden (zu) bleiben, wie es eben für meinen Beruf wichtig ist" (T2, 412-413)* bzw.

„sich am neuesten Stand zu halten" (T4, 435), weil es *„von der Seite der Arbeit (gefordert) wird…, dass wir nach den neuesten Erkenntnissen unterrichten" (T4, 441-442)* oder allgemeiner, weil *„die Wirtschaft sagt, sie wollen, dass du Wissen hast, und erwirb und mach und tu" (T7, 524-525).* Zwar sieht eine weitere interviewte Person *„Weiterbildung in unserem beruflichen Umfeld (erg: als) dringende Aufgabe in der Selbstverantwortung"*, nur geht es hier nicht um Anpassung an standespolitische Forderungen zum eigenen Nutzen, sondern um Verantwortungsbewusstsein, weil *„alles, was ich nicht weiß, nicht kann, kann meinen Patienten schaden" (T8, 497-501)*. Während wenige Weiterbildung mit Persönlichkeits- und Horizontentwicklung assoziieren bzw. diese Form von Bildungsbemühungen auf die Zeit nach der Erwerbstätigkeit (‚in der Pension') verschieben, bedeutet sie gegenwärtig für den Großteil der Befragten *„beruflichen Aufstieg, also weiterzukommen im Beruf, in der Hierarchie" (T9, 409-410)* oder zumindest die berufliche Position abzusichern, denn *„wenn ich mich nicht beweg, dann bleib ich… zurück" (T4, 48-49)*. So wird Weiterbildung überwiegend als berufliches *„Weitergehen, Weiterstreben"* gedacht, im Sinn von *„Stillstand ist Rückschritt" (T4, 431-432)* und Ziele werden bewusst gesucht, *„die ich abhaken kann. Das ist für mich so ein ‚Wieder-Geschafft', …wo ich das Gefühl hab, ich lebe, ich bin dynamisch. (…) ich hab die Möglichkeit mich zu bewegen"*, weswegen *„Weiterbildung immer wieder ein Thema sein (wird)" (T5, 559-565)*. Auch eine andere Person glaubt, dass sie *„im Bildungsbereich immer wieder etwas machen wird, auch im persönlichen Bereich" (T6, 462-463)* und gibt hierfür als Beispiel Englisch-Lernen an, da *„Englisch heut… notwendig ist, um nicht als Analphabet zu gelten"*. Wenngleich T6 reflektiert *„in meinem Alter (…) Warum soll ich mir noch Englisch antun? Wir können in Österreich wunderbar deutsch reden miteinander."*, führt der Druck, *„dass auf der beruflichen Ebene Englisch eine große Rolle spielt in den Wissenschaftstexten"* zum ökonomischen Kalkül, *„dass ich da vielleicht noch etwas investier" (T6, 462-472).*

Zusammenfassend scheint die Interpretation zulässig, dass die, zumeist aus bildungsfernen Elternhäusern stammenden GesprächsteilnehmerInnen im Zuge ihrer Berufskarrieren (Weiter-)Bildung einerseits als Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung begriffen bzw. andererseits als Sprungbrett, um zu beruflicher und sozialer Anerkennung (vgl. 7.3.3) zu gelangen, was in einer hohen Wertschätzung von Bildung im Allgemeinen und Weiterbildung im Besonderen seinen Niederschlag fand. Am treffendsten wird diese, an allen GesprächspartnerInnen erkennbare, Haltung in folgender Aussage zusammengefasst: *„Ohne*

Bildung wird's wohl kaum gehen", denn *„nur Bildung bringt dich persönlich weiter. Egal, wo immer du hin willst. Ohne eine gewisse Bildung ist es nicht möglich." (T9, 419 bzw. 428-429).* Waren jedoch an Schulbildung primär keine besonderen Erwartungen geknüpft, außer dass mit Absolvierung der Matura der Weg an die Universität bzw. Pädagogische Akademie, mit Abschluss einer BMS jener in die angestrebte Berufsausbildung offenstand, versprach demgegenüber berufliche Bildung (wie vom Großteil der Eltern vermittelt, vgl. 7.3.1.3) den Weg in die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Zwar nahm auch eine Person gleich nach dem Schulabschluss ein Studium auf und musste dieses bald wieder abbrechen, jedoch stellt sich der Abbruch in Anlehnung an Cordier (1995, 18) als „bewußt oder unbewußt – vollzogener ‚Abnabelungsprozeß' vom Elternhaus" dar, trachtete diese Person ausschließlich danach, mit dem Studium elterliche Wünsche zu erfüllen. Aber auch bei allen anderen, die nach ihrer Ausbildung sofort ins Berufsleben eintraten, kam es zur allmählichen Lösung vom Elternhaus und einer Neuorientierung am beruflichen Umfeld. Alle Interviewten ergriffen die sich ihnen bietenden Chancen zur beruflichen Fort- und Weiterbildung, womit immer wieder neue Bildungsprozesse angeregt und begonnene fortgesetzt wurden. Diejenigen, die neben der Berufsausbildung zusätzlich über Matura verfügten, waren hinsichtlich ihrer beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten jedoch bald an Grenzen gestoßen, und daher entweder bemüht, sich über allgemeinbildende Weiterbildungsmaßnahmen neue Ziele zu erschließen, oder mitunter verzweifelt, ihren ‚Kopf nicht gebrauchen zu können'. Den anderen gelang es, sich lernend neue Berufsfelder zu erschließen, beruflich aufzusteigen und dadurch ‚zufällig' in einen ‚Dauerlernprozess' einzutreten. Lernen versprach Bildung, Bildung versprach persönliche, besonders aber berufliche Weiterentwicklung, weswegen es nicht verwundert, dass Lernaktivitäten und weiterführende Bildungsmaßnahmen, anders als in den meisten Herkunftsfamilien, nun als Garanten eines geglückten und glücklichen Lebenslaufs wertgeschätzt werden. So erkennt eine interviewte Person: *„Lifelong Learning, das müsste man mir nicht anschaffen (…) oder in Auftrag geben, sondern das liegt an sich in mir" (T8, 518-520).* Lernen wird nun, anders als in Kindheit und Jugend, offensichtlich nicht mehr als Pflicht oder gar Zwang, sondern zumindest als Chance, wenn nicht gar Bedürfnis erlebt (vgl. Beck 1999, 5).

Hinsichtlich dessen, ob ein reguläres ***Studium als Weiterbildung*** zu betrachten ist, herrscht indes unter den Befragten (scheinbar) Uneinigkeit, was jedoch mit der gesellschaftlich vermittelten Bedeutung der Institution Universität (vgl. 7.3.2.3) zusammenhängen dürfte.

So ist für eine Person im Interview(!) *„das Studium keine Weiterbildung, sondern Auseinandersetzung mit einem bestimmten Themenbereich, der gelagert ist auf persönliches Interesse (…) und Basis für die Zukunft schaffen sollt" (T6, 426-431)*, was m.E. auf jede Form von Bildung zutreffen sollte, während für andere, bei gleicher Hochachtung für die Institution, explizit *„die Uni jetzt Weiterbildung (ist)" (T10, 434-438)*. So gaben neben diesen beiden Personen sechs weitere der insgesamt zehn GesprächsteilnehmerInnen bei den halboffenen Fragen des Kurzfragebogens an, das Studium zwecks Weiterbildung ergriffen zu haben. Und auch die Analyse der Gespräche scheint die Annahme zu bekräftigen, dass das Studium in den meisten Fällen als stringente Fortsetzung der bisherigen Weiterbildungsbiographie verstanden werden kann, weshalb sich diese Kategorie von der nachfolgend beschriebenen nicht trennscharf abgrenzen ließ. Denn der Grundtenor in den Aussagen der Interviewten lässt darauf schließen, dass nach einer Phase der Berufsausübung und unterschiedlichen, zumeist aufeinander aufbauenden Formen der beruflichen Weiterbildung, *„irgendwann nach dem vierten, fünften Diplom so eine Salamitaktik dann keinen Sinn mehr (macht)" (T11, 138-139)*. Zudem wagten einige der Interviewten bereits ohne Hochschulzugang einen ersten Schritt an die Universität, nämlich als sie das ‚Angebot' ergriffen, einen beruflich orientierten Universitätslehrgang zu absolvieren. Die dort gemachten Erfahrungen, ebenso wie das ‚Zusatzangebot', nach Absolvierung der Berufsreife- bzw. Studienberechtigungsprüfung Zugang zu regulären Studien erlangen zu können, dürften für solcherart lerngewohnte Personen auch(!) Grund gewesen sein, die Chancen auf ‚Weiterbildung auf höchsten Niveau' ergreifen zu wollen, wie im Anschluss deutlich werden dürfte.

7.3.2.2 Studienentschluss

Um letztendlich die Entscheidung zu einem regulären Studium differenzierter beleuchten zu können, wurden der Kategorie ‚Studienentschluss' - festgelegt als ‚mehr oder minder reflektierte Entscheidung zu einem Studium' - all jene Aussagen zugeordnet, die Rückschlüsse darauf erlauben, ob diese Entscheidung vom privaten und/oder beruflichen Umfeld gefordert (‚direkte Beeinflussung'), von langer Hand geplant bzw. aus einer sich bietenden Möglichkeit heraus freiwillig und mit Begeisterung getroffen wurde (weitgehend ‚selbstbestimmte Entscheidung') oder ob berufliche und/oder private Veränderungen bzw. Erwartungen diesen Schritt plötzlich notwendig erscheinen ließen (weitgehend ‚fremdbe-

stimmt Entscheidung‘). Es ging hier also um die Klärung, ob das Ergreifen des Studiums für die Interviewten Zwang, Ziel oder Mittel im Lebensvollzug darstellt.

Um eine mögliche ***direkte Beeinflussung*** – bestimmt als ‚offene Aufforderung bzw. verbalisierte Erwartungshaltung hinsichtlich eines durchzuführenden Studium‘– möglichst sensibel aufdecken zu können, wurde nach Reaktionen des privaten bzw. beruflichen Umfelds bzgl. des Studienentschluss gefragt, da davon ausgegangen wurde, dass die Erfüllung derartiger Erwartungen mit Lob oder Wohlwollen ‚belohnt‘ worden wäre. Dabei fällt auf, dass sich die Interviewten allgemein erst spät und nur sehr zurückhaltend über ihren Entschluss äußerten, was überwiegend in Richtung ‚Angst zu versagen‘ bzw. ‚Vermeidung von Missgunst, Neid, Verunsicherung‘ interpretiert werden kann. Nachdem Familie, Freundeskreis und Kollegenschaft allmählich doch in Kenntnis gesetzt wurden, war die Reaktion der *Familienmitglieder* zwar überwiegend akzeptierend bis unterstützend, häufig begleitet von Ignoranz *(„die haben das zur Kenntnis genommen“; T3, 313*), Verwunderung *(„Die haben mich einmal angeschaut und wussten gar nicht, was sie sagen sollen“; T7, 255-256*) bzw. Unverständnis *(„Ist das notwendig“; T8, 389)*. In einem einzigen Fall stieß diese Entscheidung gar auf offenen Ablehnung (*„Was brauchst den Blödsinn“; T10, 293)*. Der *Freundeskreis* hingegen zeigte sich durchgehend verwundert *(„Warum tust du dir so was an, …, in deinem Alter“; T2, 260-262)* und zugleich bewundernd (Neben dem Beruf, *„wie geht sich das aus, wie schaffst du das“; T6, 273*) und begleiteten die Studienzeit mit unterstützender Rücksichtnahme. Zeigten sich die Interviewten, wie oben beschrieben, in ihrem Bildungsstreben stark am *beruflichen Umfeld* orientiert, ließe dies die Vermutung zu, das gerade von hier Einfluss auf die Interviewten ausgeübt würde. Jedoch ergaben die Gesprächsanalysen, dass von Seiten der Kollegen und Vorgesetzen die Entscheidung zu studieren zumindest *„anfänglich (…) nicht unbedingt positiv aufgefasst worden (ist)“ (T6, 276-277)*, fühlten sich KollegInnen z.T. dadurch selbst unter Zugzwang und/oder für diesen Schritt zu alt, waren neidisch oder hatten, wie auch einige Vorgesetzte, Angst, dass die berufliche (Zusammen-)Arbeit durch das Studium leiden könnte. Lediglich eine Person berichtet von Einflussnahme *„von Seiten der Vorgesetzten“*, da *„es fast wie eine Erwartung (war) oder (…) sie baut auf mich“*, wodurch diese Person *„das Gefühl gehabt (hat), ich muss fertig sein, weil sie braucht mich dann in meiner Funktion als Akademikerin (T4, 306-309)*. Auch berichten einige wenige, dass sie von ihren Vorgesetzten zumindest ‚moralisch‘ unterstützt worden wären, und eine gar von der großartigen Unterstützung durch den Chef und dass es *„viel mehr Bewunderung und Respekt (…) mehr Verständnis und*

Unterstützung von der beruflichen Seite als von der privaten" (T11, 250-252) gegeben hätte. Dies lässt sich allerdings damit erklären, hat diese Person doch *„5 Jahre lang heimlich studiert, um mir diesen Vaterdruck nicht schon wieder zu geben" (T11, 163-164)*. Denn T11 ist sich durchaus bewusst, dass der Vater lange darunter gelitten habe, *„dass kein einziges seiner drei Kinder Akademiker ist." (T11, 59)* und jetzt *„ist (er) froh, dass doch noch einer Akademiker wird" (T11, 231-232),* womit in diesem Fall die Einflussnahme durch das Elternhaus deutlich und direkt erlebt wurde.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die vage Vermutung, es könnte besonders von Eltern oder Dienstgebern direkt Einfluss auf den Studienentschluss der Interviewten genommen worden sein, durch die Texte nicht untermauern ließ. Jedoch wird in einem Fall die, auf einem Gefühl basierende Annahme, die Vorgesetzte hätte diesbezüglich Erwartungen in die interviewte Person gesetzt, geäußert. In einem anderen Fall wird die Erwartungshaltung des Vaters zwar ebenso nicht von diesem verbalisiert, ist aber im Erleben der interviewten Person deutlich präsent.

Auffallend, da unerwartet, ist die hinsichtlich des Studienentschlusses eher ablehnende Haltung von Seiten der Dienstgeber. Dieses Ergebnis entspricht jedoch weitestgehend dem von Schlögl et al. (2006, 26f), wonach nur knapp dreiviertel der Dienstgeber dem Studium ihrer Dienstnehmer positiv gegenüberstünden, und gar nur mehr drei von zehn erwerbstätigen Studierenden würde es ermöglicht, sich ihre Arbeitszeit in Hinblick auf das Studium einteilen zu können - und das, obwohl davon ausgegangen werden kann, dass auch Unternehmen von universitärer Weiterbildung der Belegschaft durchaus profitieren könnten. Diese Ergebnisse spiegel sich auch in den Aussagen der hier interviewten Personen, wobei es eine besonders treffend zusammenfasst: *„für meine Chefin (war es) durchaus wichtig, hervorheben zu können, sie hat so und so viele Studierende unter ihren Lehrerinnen. Aber sonst war sie eher so (…) tun sie nur und das find ich schön und toll und super, aber es gibt keine Unterstützung"*, also *„machen sie's in ihrer Freizeit" (T3, 342-346 bzw. 353),* was allerdings fast als indirekte Beeinflussung interpretiert werden kann.

Als Pendant zur ‚direkten Beeinflussung' wurde die Unterkategorie ***‚freie Entscheidung'*** als ‚freiwilliger und von überwiegend positiven Gefühlen begleiteter innerer Entschluss zu einem Studium' festgelegt. Diesem Ordnungsbegriff wurden jene Textstellen zugeordnet,

die zum Ausdruck bringen, dass der Studienentschluss überwiegend auf einem selbstbestimmten und frei von äußerer Einflussnahme initiierten Verfolgen eigener Vorstellungen, Ziele oder Wünsche beruht, und zudem Freude und Begeisterung über die sich bietende Möglichkeit zu einem Studium erkennen lassen.

Danach kann nach Analyse der Gespräche geschlossen werden, dass vier der zehn Interviewten sich ‚weitgehend' aus freien Stücken zu einem Studium entschlossen haben dürften. Bei diesen sticht ins Auge, dass sie ihre Entscheidung ‚spontan' und ‚allein für sich getroffen haben und diese erst danach ihren Familien mitteilten, denn *„das entspricht meinem Charakter…ich treff Entscheidungen, ich zuerst und teile sie dann meiner Umgebung mit" (T3, 308-309).* Den z.T. verwundert bis skeptisch-ablehnenden Reaktionen traten diese GesprächsteilnehmerInnen selbstbewusst gegenüber. Auf die Frage *„was machst du mit dem Studium, wenn du fertig bist?"*, wird z.B. gekontert mit *„nix. Dann hab ich meinen Magister, hab was gelernt und bin ich hoffentlich gebildeter, als ich es vorher war. Was sich dann ergibt, das werd ich schauen, wenn's soweit ist" (T7, 207-210),* wobei bei diesen Personen ‚Fertig-Werden nicht Priorität' hatte. Vielmehr ging es für drei der vier Personen um *„etwas, was ich eigentlich im Grunde meines Herzens immer machen wollte" (T8, 397-398),* das aber aufgrund familiärer und/oder beruflicher Bedingungen bisher nicht möglich war. So stand für diese *„ich will das machen und ich mache es […] für mich"* im Vordergrund, z.T. auch im Bewusstsein der eigenen Endlichkeit denn, *„wenn du alt bist und schaust du auf dein Leben zurück...was du nicht gelebt hast, das kannst du dann nicht mehr aufholen"(T8, 393-397).*

Aber auch eine vierte Person begann das Studium ‚für sich', da sie *„einfach nur lernen wollt" (T7, 217),* beruflich jedoch weder Weiterkommen noch Weiterlernen möglich war und ihr *„was abgegangen ist daheim" (T7, 218).* Denn, *„am Abend…vor dem Fernseher […] das kann's nicht gewesen sein" (T8, 104-106)* scheint die Grundhaltung all dieser Interviewten. Wenngleich alle vier Befragten ihren Einstieg ins Studium als spontan und frei von äußerem Druck beschreiben, i.S. von *„vollkommen…unbedarft und fast naiv" (T7, 229-230),* von *„hoppla hopp" (T3, 229) „jetzt fang ich an und Punkt (T3, 248)* bzw. nach dem Motto *„das Studium, ich probier's, und wenn es nicht geht, dann geht es nicht" (T10, 223)* bzw. *„inskribieren wir einmal (...) Schau'n wir's uns an. Wir haben keinen Druck, wir müssen nix erreichen,…niemandem was beweisen. Wir machen's für uns, weil's uns einfach Spaß macht" (T8, 123-125),* scheint dieser Entschluss bei drei der vier Personen maßgeblich durch den Besuch eines ‚Universitätslehrgangs' und/oder die ‚Möglichkeit der

Berufsreife- bzw. Studienberechtigungsprüfung‘ mitbestimmt. So besuchte eine Person berufsbedingt einen *„Unilehrgang (…) und damit war (…) die Lunte gelegt“ (T3, 32-33)* und der Forschergeist geweckt, weswegen die Studienberechtigungsprüfung dieser Person die bewusst ergriffene Chance zum einem ganz bestimmten Studium bot. Eine andere Person hingegen begründet ihre Studienberechtigungsprüfung nicht primär damit, sich danach in einem bestimmten Wissensgebiet fachlich vertiefen zu können, sondern, nachdem sie *„seit 20 Jahren…an irgendwelchen Ausbildungen (herumdoktere)“*, war ein Universitätsstudium als ordentliche/r Hörer/in *„das höchste, was ich mir als Ziel gesetzt hab.“ (T10, 220-222)* Denn *„ich wollt da immer hin…Das ist von mir ein Traum gewesen […] Die Möglichkeit zu studieren und sie wahrgenommen zu haben, das ist find ich super […] Ich darf und kann an die Uni…, herrlich!“ (T10, 477- 482)*. Auch die dritte Person erkennt nach (jahrzehntelanger) Berufs- und Weiterbildungsbiographie *„das kann’s nicht gewesen sein“* und ergreift zuerst die sich damals plötzlich bietende *„Berufsreife…Möglichkeit“*, womit sich *„eine völlig neue Welt aufgetan hat“ (T8, 111-112 bzw. 309-310)*, und im direkten Anschluss daran ein Studium, *„was ich eigentlich immer machen wollte“*, denn. *„jetzt hab ich die Möglichkeit! Vorher hatte ich sie in dem Sinn nicht“ (T8, 391-392).* Einzig und allein eine Person hätte gleich nach Abschluss der Schule die Möglichkeit gehabt, ein Studium zu absolvieren, entschied sich aber aus persönlichen Gründen vorerst für die Berufsausübung, jedoch wurde schon damals *„immer wieder geschaut auf die Uni“ (T7, 17)*, wobei *„utopische Uhrzeiten…für einen Berufstätigen“ (T7, 19)* vorerst einer Studienaufnahme entgegenstanden. Erst als durch beschränkte Weiterbildungsmöglichkeiten und mangelnde intellektuelle Herausforderungen im Beruf deutlich wird, *„jeden Tag heimkommen, dann sitzt man daheim (…) mir hat da was gefehlt“ (T7, 218-220),* findet auch diese Person den für sich passenden Weg an die Hochschule und ist überzeugt *„genau das ist’s. Das ist das, was dir gefehlt hat […] an dem Tag…hab (ich) mir gedacht, jetzt hab ich genau das gefunden, was ich wollt“ (T7, 222-225).*

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die gebündelten Aussagen dieser vier interviewten Personen die Interpretation zulassen, dass diese ihren Studienentschluss weitgehend frei von äußerer Einflussnahme, spontan, von sich aus und für sich getroffen haben. Da die Aufnahme des Studiums primär weder von der Prämisse des Fertigwerdens, noch von bestimmten Berufswünschen begleitet war, ließ die Vorgehensweise ‚inskribieren, schauen und probieren‘ eine sorgfältige Studieninformation überflüssig werden. Als Grün-

de, weswegen sich diese Personen zu einem Studium entschlossen haben, lassen sich ‚private bzw. berufliche Langweile' i.S. einer intellektuellen Unterforderung durch Gegebenheiten des Alltags, ‚Lernfreude', allgemeine wie auch fachspezifische ‚Neugierde' ebenso nennen, wie der tiefe ‚Wunsch', bisher verpasste oder durch Herkunft limitierte Bildungschancen nachzuholen. Nachdem aber von bildungspolitischer Seite ‚verlockende' Rahmenbedingungen geschaffen wurden, die auch Quereinsteigern ohne Matura wissenschaftliche (Weiter-)Bildung an Universitäten ermöglichten, konnten Universitätslehrgänge besucht werden und/oder nach Absolvierung der Studienberechtigungsprüfung (seit 1985) bzw. Berufsreifeprüfung (seit 1997) ein reguläres Studium ergriffen werden (vgl. 3.2.3). So boten erst diese ‚bildungspolitischen Angebote' generell mehr als der Hälfte der in dieser Untersuchung Interviewten die Chance, das erwünschte bzw. erträumte *Ziel* einer Studienaufnahme zu realisieren. Zwar ließ sich der Studienentschluss auch in den hier zusammengefassten Gesprächen z.T. auf ‚private Langeweile' und/oder ‚beruflichen Stillstand' bzw. ‚Verlockung durch institutionelle Veränderungen' zurückführen, kann also in Richtung Einflussnahme von außen interpretiert werden, doch fällt auf, dass der Studienentschluss in all diesen Fällen einerseits emotional positiv besetzt war, und andererseits Studieren das alleineige Ziel war und nicht als Mittel z.B. für einen Berufswechsel, zur Neuorientierung oder zur Sicherung der gegenwärtigen Position fungieren sollte. Zudem handelt es sich um ein ‚selbstgesetztes Ziel', das die Interviewten bewusst, absichtsvoll, mit Freude und Begeisterung über die sich ihnen nun bietende Möglichkeit *von sich aus verfolgen wollten*.

Demgegenüber wurde unter ***‚gelenkte Entscheidung'*** – festgelegt als ‚ein von außen angeregter Entschluss zu einem Studium, der von Gefühlen des Angeschoben-, Gezwungen-, Unter-Druck-, Getrieben- oder Kontrolliert-Seins begleitetet sein kann' - jene Aussagen zusammengefasst, die auf eine mehr oder minder verdeckte, mehr oder minder dauerhafte, in jedem Fall aber von außen wirkende Einflussnahme auf den Studienentschluss der Interviewten schließen ließen. Im Gegensatz zur ‚direkten Beeinflussung' geht es hier jedoch nicht um offene, verbalisierte Aufforderungen und Erwartungen, sondern eher um subtile Einflussnahme, die in (zumeist) nonverbal vermittelten Einstellungen bzw. Verhaltensweisen ihren Ausdruck findet.

Während sich in oben zusammengefassten Fällen der Studienentschluss eher auf die Verfolgung persönlicher Vorstellungen eines erfüllten Daseins zurückführen ließ, zeigt die Analyse und Zusammenfassung der übrigen Gespräche, dass hier der Weg ins Studium

zwar auch in Etappen erfolgte, dass diese aber von den Interviewten rational begründet und zumeist aufgrund pragmatischen Überlegungen in Angriff genommen wurden. Auch lässt die Zusammenfassung dieser Aussagen die Interpretation zu, dass manche Interviewte nur deswegen ein Studium aufnahmen, um sich durch dessen Abschluss (endgültig) von privater oder beruflicher Einflussnahme zu befreien, während sich andere von den Angeboten der *„Bildungslawine"* (T8, 405) mitreißen ließen, im permanenten Bemühen mit deren antizipierten Folgen Schritt zu halten.

Hinsichtlich der erstgenannten fällt auf, dass diese über Matura verfügen und ihr Studienentschluss als (vorläufiges) Ende einer Flucht aus restriktiven Arbeits- oder Lebensbedingungen interpretiert werden kann. Dabei sah sich eine Person erst durch Veränderungen am Arbeitsplatz ‚genötigt', die Flucht nach vorne anzutreten. Wenngleich diese Person die Lösung ihrer beruflichen Probleme (*„Mit dir werd ich nicht alt […] Da bleib ich nicht"; T9, 199-201*) in durchaus selbstbestimmter Weise fand, wäre der Studienentschluss ohne die Zäsur im Berufsleben (wahrscheinlich) nicht getroffen worden. Denn erst dieses *„Schlüsselerlebnis" (T9, 18)* führte zu folgenden reflektierten Handlungsschritten: *„ich will"* das und etwas anderes *„will ich eigentlich gar nicht […] Hab mich informiert. Bin drauf gekommen, ganz ohne Studium geht's nicht"*, denn *„man braucht zumindestens einen Magisterabschluss. Da hab ich mir gedacht, mach ich!" (T9, 200-205 bzw. 32-33).*

Ganz anders stellt sich die Situation der beiden anderen GesprächsteilnehmerInnen mit Matura dar, die bereits in jüngeren Jahren ein Studium ‚ausprobiert' hatten, aber u. a. damals (noch) am Erwartungsdruck der Familie scheiterten. Allgemein ließe sich der Bildungsweg dieser beiden Personen *„so ganz an den Anfängen"* als *„sehr konventionell" (T5, 8-9)* beschreiben und wurde erst nach der Matura *„eine unstete Geschichte" (T11, 5),* besonders eben deshalb, weil *„mit meinen Eltern, da war so eine Kluft da und ich wollt so schnell wie möglich hinaus von zu Hause"; T5, 39-40*). Beide versuchten dem Druck des dominanten, leistungsorientierten, hierarchisch strukturierten Elternhauses durch räumliche Distanz und ‚Flucht' in die Arbeitswelt zu entkommen. Während eine Person zuerst eine Berufsausbildung abschloss, dann ein Studium aus Interesse, später ein anderes aus Langeweile begann und beide durch private Umstände bedingt wieder abbrach, zwischendurch zweimal für mehrere Monate ins Ausland wechselte, fing die zweite Person nach Studienabbruch und Auszug aus dem Elternhaus auf der Suche nach einem persönlich befriedigendem Weg an, *„Ausbildungen zu sammeln" (T11, 8).* Und wenngleich beide Personen aus heutiger Sicht als beruflich erfolgreich und besonders weiterbildungsaktiv bezeichnet

werden können, *„reicht's mit kleinen Diplömchen. Ich möchte jetzt the big one (…) und endlich…Frieden mit akademischem Denken finden" (T11, 138-141).* In beiden Fällen suchten die Interviewten nach der (räumlichen) Abnabelung vom Elternhaus nach einem für sie persönlich gangbaren Weg und fanden sich vorerst im Berufsleben bestätigt. Dennoch schien der Studienabbruch am Selbstbewusstsein der Befragten zu ‚nagen', denn *„ich habe ein Studium angefangen, das habe ich nur zur Hälfte gemacht. Da war schon auch ein Ziel, ich möchte ein Studium fertig machen" (T5, 343-345).* Auch T11 nennt zwar für den Studienentschluss *„drei Aspekte, die gleichberechtigt nebeneinander stehen" (T11, 195),* wobei es *„hauptsächlich aus tiefenpsychologischen Gründen…für mich wichtig (war), ein Studium abzuschließen",* da *„ich nach wie vor unter einem Studienabbrecherkomplex leide" (T11, 143-144 bzw. 134-135).* Jedoch dürfte dieser Studienabbrecherkomplex in beiden Fällen da herrühren, dass den Interviewten nach wie vor die erwünschte elterliche Anerkennung und Wertschätzung verwehrt blieb, womit selbst der nunmehrige Studienentschluss deutlich mit dem Gefühl des Müssens verbunden war. Entsprechend hält T5 fest *„ich muss da irgendwie mal Leistung bringen, auch um… Ansehen von meinen Eltern zu haben. Das war sicher immer wieder Ziel. Meine ganze Schullaufbahn und anfangs auch noch beim Studium" (T5,353-355).* Ähnlich sieht auch T11 das Studium als *„eine persönliche Aufarbeitungsgeschichte",* wobei es auch hier *„um Reputation geht, …vor allem die gegenüber dem Vater. Oder gegenüber dem, was mein Vater repräsentiert" (T11, 430 bzw. 420-421).* Wie massiv der Druck dabei erlebt worden sein dürfte, wird in der Hoffnung deutlich, dass nach Studienende *„intrapersönliche und interpersönliche Zwänge dann nachlassen" (T11, 402-403).*

Wurden oben jene Aussagen zusammengefasst wiedergegeben, die eine deutliche und z.T. als Zwang erlebte Einflussnahme von Eltern und Dienstgebern auf den Studienentschluss erkennbar werden ließen, verweisen die Ergebnisse der Analyse darauf, dass besonders gesellschafts- wie bildungspolitisch initiierte Änderungen im sekundär bzw. tertiär Bereich ebenso wie damit einhergehende neu geschaffene (Weiter-)Bildungsangebote den Großteil der hier Interviewten zumindest dazu ‚verleitet' haben, daraus im wahrsten Sinn des Wortes auf die ‚Notwendigkeit' einer formalen Höherqualifizierung zu schließen, was sich anhand ausgewählter Fallbeispielen darstellen lässt:

Eine Person, die von Kindheit an und gegen den Rat der Eltern überzeugt war, *„Matura brauch ich nicht",* weil *„ich wollt immer schon Kindergärtnerin werden" (T2, 141 bzw. 13),* und für die Studieren *„nie eine Überlegung (war)" (T2, 232),* erlebte erstmals Verun-

sicherung, als die *„Ausbildung für Kindergartenpädagogen und Pädagoginnen 1985 erstmals (…) erweitert wurde mit dem Abschluss der Matura, die ich ja nicht hatte" (T2, 19-21).* Ab diesem Zeitpunkt *„war…im Kopf irgendwie Matura irgendwann einmal nachzumachen" (T2, 29),* was zwar vom Dienstgeber nicht (direkt) gefordert, aber im beruflichen Umfeld nach und nach zur ‚Normalität' wurde, drängten doch immer mehr jüngere KollegInnen mit immer höheren formalen Abschlüssen in die Praxis. Nachdem die interviewte Person zudem noch von der Praxis in die Lehre wechselte, wurde ein *„akademischer Kurs für meine Unterrichtstätigkeit" (T2, 31)* nötig, der aber nur dazu berechtigte, ‚ausgewählte' Gegenstände zu unterrichten. Doch *„mittlerweile gab's die Berufsreifeprüfung" (T2, 32),* die (wie auch von anderen Interviewten mit ähnlichem Werdegang) im Anschluss an den Universitätslehrgang in Angriff genommen wurde. Und ähnlich wie die Matura, durch äußere Einflussnahme bedingt, in den Kopf gekommen war, *„ist mir so in den Kopf gekommen, ich könnte mir doch einmal die Uni anschauen" (T2, 36-37),* woraus letztendlich der Studienentschluss und die antizipierte Chance auf eine ausgeweitete und besser bezahlte Lehrtätigkeit an einer BAKIP resultierten. Wie sich diese tatsächlich gestalten wird, bleibt unklar, hielt doch eine andere Person zum selben Thema fest: *„Das ist nur mehr ein Frage der Zeit, dass's die BAKIPs nicht mehr in der Form geben wird, sondern die Ausbildung ein Hochschulstudium sein wird, an der pädagogischen Hochschule" (T7, 553-556).*

Auf ähnliche Weise reagierte eine weitere Person auf die Veränderungen in ihrem Berufsfeld, denn auch hier wurde ein Universitätslehrgang besucht, um primär im Lehrbereich tätig sein zu dürfen, und rasch das ‚Angebot' erkannt, dass *„man sich das irrsinnig leicht anrechnen lassen (kann)"*. Und *„Studienberechtigungsprüfung dranhängen…ist recht praktisch…da hat man was davon." (T4, 35-36),* selbst dann, wenn nicht unmittelbar ein Studium angepeilt wurde. Denn vorerst überwog die pragmatische Überzeugung *„ich brauch's nicht, weil ich hab meinen Job und bin jetzt fertig"(T4, 40-41).* Da aber dieses Fertig-Sein aufgrund wachsender Konkurrenz (wiederum) nur ein vorübergehendes war, wurde klar, dass *„ich's auch abschließen (muss), weil was die anderen haben, kann ich schon lang"*. Denn wie andere Interviewte sah auch T5 die Gefahr für sich darin, dass andere, zumeist *„Jüngere nach(kommen), die mehr rein einen formalen Abschluss haben als ich" (T4, 44 bzw. 50-51)* und entschloss sich aus dem *„Gefühl…, wenn ich mich nicht beweg, dann bleib ich zurück" (T4, 49)* zur beruflichen Weiterbildung an der Universität. Diese und ähnliche Aussagen lassen den Schluss zu, dass fast alle interviewten Personen bemüht waren, zu formal höher Gebildeten aufzuschließen, mit ihnen auch in Hinblick auf

Anerkennung erbrachter Leistungen gleichzuziehen und sich von ihnen (beruflich) nicht überholen zu lassen. So wusste auch diese Person *„ohne viel darüber nachzudenken“*, dass *„das (gem: Studium)…jetzt begonnen werden (muss)!“((T4, 47-48 bzw. 52-53),* weil *„sich sehr viel in diesem Bereich... (tut), grad in Richtung Akademisierung“*. Schienen Hochschulreife oder gar ein Studium anfangs für diese und alle übrigen GesprächspartnerInnen ohne Matura beruflich nicht zwingend, ‚mussten' formal höhere Bildungsabschlüsse nun aufgrund berufspolitischer Veränderungen in Angriff genommen werden. Im Gegensatz zum Großteil der anderen GesprächsteilnehmerInnen war diese Person jedoch von Studienbeginn an der festen Überzeugung, dass *„ich (das) dann abschließen auch (muss)“– „für die Arbeit, aber …auch (erg: als persönliche) Bestätigung von dem, was noch von früher war“ (T4, 57 bzw. 60-61)*. Es scheint, als ob hier nicht nur eine ‚formal höher qualifizierte berufliche, sondern auch private Konkurrenz' diese Person letztendlich ins Studium ‚gedrängt' hätten. Diese Aussage lässt sich noch dadurch untermauern, dass der Studienentschluss massiv von Gefühlen des Müssens begleitet war und das Studium bewusst *„klar durchgezogen“* wurde, da es sich durch Anrechnen-Lassen von Prüfungsergebnissen aus dem Universitätslehrgang *„dann auch ein bissl verkürzt(e), Gott sei Dank“(T4, 56)*.

Während bei den einen der Universitätslehrgang also vorerst in die Berufsreife- bzw. Studienberechtigungsprüfung führte, wurde bei anderen bereits *„damit die Lunte gelegt“ (T3, 33),* die direkt in Richtung Studium wies. So führte z.B. der Gedanke, dass es *„für die lehrende Tätigkeit…wahrscheinlich wichtig (ist), noch mehr zu tun“* zuerst zur Überlegung *„welches Studium ich machen könnte“* und erst danach wurden *„die entsprechenden Reifeprüfungen nachgemacht“ (T6, 47-50),* jedoch auch hier im Bewusstsein, *„mich interessiert es grundsätzlich, ich brauch's beruflich oder mit hoher Wahrscheinlichkeit ist es günstig, wenn ich es mache“ (T6, 252-253).* In diesem, wie in allen anderen Gesprächen, wird die hohe Wertschätzung des eigenen Berufs deutlich, weswegen berufspolitisch veranlasste Innovationen in Lehre und Praxis z.T. zu Verunsicherung, in jedem Fall aber zu erlebten Handlungsbedarf führten, wie besonders an folgender Aussage deutlich wird: Als es *„damals gerade diese Berufsreife“* gab, war klar, *„O.K., mach ich!“ (T8, 112-113),* und als bald darauf *„neu war das Studium der Pflegewissenschaft“ (T8, 319),* folgt als weiterer ‚logischer' Schritt, *„machen wir Pflegewissenschaft“ (T8, 322).* Logisch deshalb, weil *„das war grad die Zeit, wo ein großer Umbruch stattgefunden hat“ (T8, 400)* und *„ab der Zeit boomten die Fortbildungs- und Weiterbildungsveranstaltungen, Sonderausbildungen und was es da alles gibt. Also da war eine Bildungslawine“ (T8, 403-405).* Und daher

„war's selbstverständlich, dass…die Leute in die Berufsreifeprüfung gegangen sind", auch in der Hoffnung *„jetzt können wir was tun, jetzt stehen Wege offen" (T8, 46-407 bzw. 410).*

Diese ‚Innovationen' wie Matura im zweiten Bildungsweg, Berufsreife- bzw. Studienberechtigungsprüfung, Sonderausbildungen und (neue) Studienzweige wurden jedoch erst nachgefragt, nachdem die schleichenden ‚Umstellungen in der beruflichen Ausbildung' auch in der Praxis spürbar wurden. Denn erst nachdem für KindergartenpädagogInnen *„die Ausbildung…erstmals umgestellt wurde"* und *„die ersten Maturantinnen herausgekommen sind, hab ich überlegt (…), die Matura nachzumachen"(T2, 19-23),* und erst nachdem im Pflegebereich *„die Ausbildung umgestellt worden ist"*, ergriffen mehrere Interviewte bewusst *„noch die Möglichkeit, um (…) das Zweitdiplom nach der Urausbildung (…) nachzuholen" (T3, 25-28).* Auch wurden ‚vorausschauend' weitere ‚Angebote' in Anspruch genommen, wie an *„diversen Volkshochschulen…, die Matura nachzumachen" (T2, 22-23),* im zweiten Bildungsweg die *„Erzieherinnenausbildung neben dem Beruf" (T10, 21)* zu machen oder eben ein Studium zu ergreifen, *„was mit der Zeit zu tun (hatte)",* da *„2005 […] es noch möglich (war) das Regelstudium anzufangen. Das war halt die Gelegenheit, deswegen hab ich's gemacht"*. Und da *„das Angebot…zu dem Zeitpunkt so (war), … (war) das für mich bindend" (T6, 166-169 bzw. 172-173).*

So führten nach Aussagen der meisten Interviewten Umstellungen in der beruflichen Ausbildung einerseits zu erweiterten Bildungsangeboten, andererseits zu Veränderungen des Berufsfelds, die von den meisten GesprächspartnerInnen als ‚Umbrüche' erlebt wurden und das Faszinosum, *„endlich die Möglichkeit zu haben, ein Studium zu machen (…) so wie sie immer sagen, Bildung für alle" (T10, 108-109)* z.T. in breite Verunsicherung kehrten, da man nicht weiß, *„was sich…berufspolitisch ergibt" (T6, 44)* und *„ob man's nicht doch einmal wirklich braucht, …am Papier"* (T3, 526-527). Und genau die Ungewissheit dessen, „was die Zukunft bringt" (T4, 476), führte auch dazu, dass *„der Reihe nach die Leute in die Berufsreifeprüfung gegangen sind." (T8, 406-407),* dass mit Einführung des Studiums der Pflegewissenschaften *„ab diesem Zeitpunkt das Studium in der Schule sehr präsent (war)" (T3, 337),* dass *„sehr viele (…) scheinbar in Zugzwang kommen"(T6, 277-279)* und dass nahezu alle Interviewten auf KollegInnen verweisen, *„die vor mir (…) Pädagogik, also Bildungswissenschaften studiert haben" (T2, 266-268).* Es scheint, als ob der Großteil der Interviewten sich an dieser Kollegenschaft orientierte, wissend, dass es zwar *„momentan noch relativ egal (ist)"*, ob *„ein Pädagogikstudium…ein Master in Pflegepädagogik in Krems…oder…auf der UMIT ein Fern-Magister"* absolviert wird, jedoch im

Bewusstsein um die *„Tendenz, Pflegelehrer sollten akademisiert sein (T3, 519-522)* bzw. in der Überzeugung, *„dass in der Gesundheit- und Krankenpflege es früher oder später ohne Akademisierung nicht mehr gehen wird“ (T6, 226-227),* eine Annahme die auch auf andere Berufsfelder übertragbar scheint.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass selbst bei berufserfahrenen und beruflich erfolgreichen StudienanfängerInnen z.T. noch der Wunsch, elterliche Erwartungen zu erfüllen, zur Aufnahme des Studiums beigetragen hat. Ging es diesen darum, nach beruflicher Anerkennung nun endlich auch im privaten Umfeld Wertschätzung und Akzeptanz zu erfahren, war eine andere interviewte Person, die privat und über weite Strecken beruflich Anerkennung genoss, darum bemüht, ihre durch einen neuen Vorgesetzten in Frage gestellte Reputation wiederherzustellen. Standen in erstgenannten Fällen Änderungen der beruflichen Laufbahn nicht unmittelbar mit dem Studienentschluss in Verbindung, wurde in letztgenannten Fall das Studium bewusst zwecks beruflicher Veränderung gewählt.

Viel deutlicher als die erlebte Einflussnahme durch Personen des privaten bzw. beruflichen Umfelds wirkten sich bei allen Interviewten hingegen gesellschafts- wie bildungspolitisch initiierte Umstrukturierungen im sekundären bzw. tertiären Bildungsbereich aus, ebenso wie die damit einhergehenden, neu geschaffenen Bildungsangebote. Denn selbst diejenigen, deren Studienentschluss zuvor als weitgehend selbstbestimmt beschrieben wurde, beziehen sich in ihren Aussagen auf ‚Änderungen, Umstellungen, Umstrukturierungen, Umbrüche, wachsende Ansprüche an...‘ und darauf, dass man *„einfach nicht (weiß), nachdem ich noch 20 Jahre wahrscheinlich arbeiten muss, …wie das einmal sein wird“ (T3, 524-526).* Während in dieser Gruppe der Studienentschluss jedoch primär (!), wenn auch nicht ausschließlich, von positiven Gefühlen der Neugierde, des Interesses, des Spaß am Lernen und der Freude, nun endlich studieren zu dürfen, begleitet ist, überwiegen bei jenen, deren Studienentschluss als weitgehend fremdbestimmt bezeichnet werden kann, pragmatischen Überlegungen hinsichtlich der Notwendigkeit, bestimmte Weiterbildungsmaßnahmen zeitgerecht zu ergreifen, um nicht von ‚jüngeren und/oder formal höher qualifizierter KonkurrentInnen‘ verdrängt oder überholt zu werden. So ließen sich zwar in allen Gesprächen Aussagen finden, die die z.T. neu geschaffenen Möglichkeiten zu formaler Weiterbildung für Erwachsene (besonders auf dem 2. Bildungsweg) weitgehend positiv bewerteten. Da diese jedoch von zunehmend mehr BildungsinteressentInnen (auch aus dem beruflichen Umfeld der Befragten) in Anspruch genommen werden, führt(e) dies nicht

nur zu wachsender ‚Konkurrenz aus den eigenen Reihen', sondern zudem zu einer schrittweisen ‚Akademisierung bestimmter Berufsfelder', was mit ‚Verunsicherung beim einzelnen' einherging. Auf diese wurde, betrachtete man die Aussagen in den Interviews, mehr oder minder reflektiert mit immer höheren formalen Bildungsabschlüssen reagiert, wobei der Nutzen und nicht der Sinn dieser Bildungsmaßnahmen im Fokus der Überlegungen stand. So erzählten einige der Interviewten, dass Matura oder gar ein Studium in jungen Jahren ‚nie ein Thema, nicht unbedingt notwendig, nicht angestrebt' war, weil man ja ‚wusste, was man wollte'. Da nun aber wahrgenommene Veränderungen in Ausbildung und beruflicher Praxis die Vermutung nahelegten, dass (nur) formale Höherqualifizierung für die ‚Sicherung der beruflichen Position bzw. den Platzerhalt' relevant wäre, nahm gut die Hälfte der Interviewten (wie schon KollegInnen davor) ‚bedarfsgerechte Angebote' an, die die Chance auf formale, ebenso wie die Notwendigkeit beruflicher Höherqualifizierung vermittel(te)n. So folgten bei diesen GesprächsteilnehmerInnen auf eine ursprünglich ‚klassische' Berufsausbildung weitere fachspezifische Zusatzausbildungen, auf diese häufig der Besuch von neu geschaffenen Universitätslehrgängen, die plötzlich auch auf die Chance verwiesen, die Berufsreife- bzw. Studienberechtigungsprüfung abzulegen, womit am (vorläufigen) Ende dieser Bildungskette als ‚selbstverständliche' Folge der Entschluss zu einem Studium stand. Aber auch diejenigen, die über Matura, jedoch keinen Hochschulabschluss verfügten, ‚sammelten' Ausbildungen, Diplome oder Zusatzlehrämter und erlebten sich allesamt solange als beruflich erfolgreich und damit sicher, bis sie an einen Punkt gelangten, wo keine (berufliche) Weiterentwicklung mehr möglich war, weswegen nun die bisher ungenutzte Möglichkeit eines Studiums bewusst umgesetzt wurde. Neben dem Bedürfnis, sich vom elterlichen Druck durch einen Studienabschluss zu befreien, schien die Bereitschaft zu einem Studium bei den Befragten auch deswegen allgemein sehr hoch, da sie ihrer beruflichen Tätigkeit besondere Wertschätzung entgegenbringen und die Möglichkeit des Verlusts oder erzwungenen Wechsels der beruflichen Position als massive Bedrohung erlebt wird. Demgegenüber würde Weiterbildungsbereitschaft besonders in Form eines Hochschulstudiums, so die Hoffnung einiger der Interviewten, mit Sicherung bzw. gar dauerhaftem Erhalt der beruflichen Position ‚belohnt'.

Bezogen auf die unter 4.2.1.2 dargestellte „Theorie der organismischen Integration" würde dies bedeuten, dass, durch unterschiedlich starke Einflussnahme (‚Kontrolle') auf den Studienentschluss, sich dieser als überwiegend extrinsisch motiviert darstellt, wobei nur bei zwei Personen auf „externale Regulation", also auf ein Maximum an „heteronomer Kont-

rolle“ geschlossen werden kann. Diese begründen ihren Studienentschluss überwiegend, wenn nicht ausschließlich, mit etwas, das gemacht werden *muss*, um beruflich wie privat (endlich) mit Wertschätzung ‚belohnt‘ zu werden und der ‚Bestrafung’ durch Reputations- bzw. Positionsverlusts zu entgehen. Auch bei anderen Interviewten scheint der Studienentschluss noch von externalen Faktoren bestimmt, nur basiert hier das Handeln einiger auf persönlichem Pflichtbewusstsein und dem Gefühl des *Sollens* („introjizierte Regulation“), während der Großteil das Studium als Chance erkennt, die er/sie ergreifen *darf* („identifizierende Regulation“) bzw. *will* („integrierten Regulation“). Wenngleich letztgenannte Form extrinsischer Motivation intrinsischer sehr ähnlich ist und mit ihr die Grundlage selbstbestimmten Handelns darstellt, werden hier doch außerhalb der Handlung liegende Ziele wie berufliche Veränderung oder Sicherung der beruflichen Position verfolgt, während ‚rein‘ intrinsisch motiviertes Studieren um des Studierens willen verfolgt würde. Diese lässt sich einigermaßen deutlich nur in zwei Fällen erkennen, nämlich dort, wo das Studium mehr oder minder ‚hoppla-hopp‘ ergriffen wurde, ohne daran im Vorhinein irgendwelche Absichten zu knüpfen – ja nicht einmal die, das Studium auch abschließen zum müssen. Bei diesen scheint das in Jugendjahren unerreichte Ziel mit dem Studienbeginn erreicht, während bei anderen das Hochschulstudium ein probates Mittel darstellt, personale Erwartungen zu erfüllen und/oder auf Veränderungen, die u. a. aus der Akademisierung resultieren, mehr oder minder selbstbestimmt zu reagieren.

7.3.2.3 (Intrinsische) Attraktivität eines regulären Hochschulstudiums

Ausgehend von der Annahme, dass den Befragten neben einem regulären Studium an einer öffentlichen Universität noch andere anerkannte Weiterbildungsmöglichkeiten als Alternative offengestanden wären, wurde vermutet, dass die Institution Universität an sich eine besonderer Anziehungskraft auf Bildungswillige ausübe. Daher wurde die Frage gestellt, was denn den eigentlichen Reiz eines Hochschulstudiums ausmache und welche Erwartungen damit verbunden wären. Da es dabei jedoch allein um die Erfassung der intrinsischen Attraktivität des Studiums ging, wurden erwarteter Nutzen oder Folgen, die aus einem akademischen Abschluss resultieren könnten, bewusst aus der Kategorie ***‚(intrinsische) Attraktivität eines regulären Hochschulstudiums‘*** ausgeschlossen und diese als ‚Anziehungskraft/Reiz, die/den die Institution Universität bzw. akademisches Lehren und Lernen an sich auf den einzelnen ausüben‘ bestimmt. Entsprechend wurden dieser Kategorie all jene Aussagen zugeordnet, die den (gesellschaftlich vermittelten) Wert und/oder die sub-

jektive Bedeutung der Institution Universität als Ort akademischen Lehrens und Lernens erkennen lassen. Es ging hier also um die Klärung, welche Vorstellungen und Erwartungen einerseits an die Institution bzw. andererseits an Studieren, als gesellschaftlich anerkannteste Form formaler Bildungstätigkeit, herangetragen wurden – und zwar abseits jeglicher Überlegungen bzgl. der möglichen Verwertbarkeit eines erreichten Hochschulabschlusses.

Allgemein lässt die Auswertung der Gespräche die Aussage zu, dass das gesellschaftlich vermittelte Bild von Universitäten als Hort der Wissenschaften und Gelehrten, mit zwei Ausnahmen in allen Interviews explizit zur Sprache kommt. So spiegelt sich die ***Anerkennung der Institution*** bzw. die allgemeine gesellschaftliche Wertschätzung eines Hochschulstudiums, als Bildung auf höchstmöglichstem Niveau, in Aussagen wie, das *„Studium hat für mich schon was ganz Imaginäres, Großes. […] es wird mit goldenen Kugeln sozusagen gekocht! (T6, 203-206)* wieder, oder es stellt für die Befragten *„the top of" (T4, 258)* bzw. *„the big one" (T11, 140)* im Bildungssystem dar. Auch wird mit einem regulären Universitätsstudium - im Gegensatz zu *„irgendwelchen Studiengängen, die ich nicht durchschau" (T4, 205)* bzw. zu Angeboten, die nicht *„koscha"* sind, *„so in Richtung, machen die das wirklich gut" (T3, 217-218)* – überwiegend etwas ‚Gescheites, Richtiges', etwas *„was es schon gibt und was Hand und Fuß hat" (T4, 210)* assoziiert. Ein ‚klassisches' Studium steht damit auch für etwas traditionell ‚Anerkannt-Erprobtes', dem gerade deswegen Eindeutigkeit, Klarheit und Vertrauenswürdigkeit hinsichtlich des Angebots und der Anerkennung der Abschlüsse zugesprochen wird. Zugleich dürfte der Absolvierung eines Universitätsstudium die Konnotation ‚besonders schwer' anhaften, denn *„man muss besonders gescheit…und…besonders intelligent sein" (T6, 204-205).* Daher verwundert es auch nicht, dass der Reiz eines Studiums bei den meisten Interviewten auch an die Frage gekoppelt war *„schaff ich das?" (T6, 244)* und vage Vorstellungen in Richtung *„wie ist es auf der Uni" (T6, 233)* anfangs durchaus von ‚freudvoller Anspannung' begleitet waren, wie folgende Zitate belegen: *„Ich hab die Universität von innen bis dato nicht gesehen und es war schon ein sehr spannendes Gefühl"(T8, 363)* bzw. *„Ich hab ein bisschen Angst gehabt, weil ich nicht gewusst hab, was kommt da auf mich zu" (T6, 202-203).*

Das Faszinosum *„dieser Einrichtung"* wurde besonders in der durch sie vermittelten ***Wissenschaftlichkeit*** gesehen, i. S. von *„die Möglichkeit zu haben, (erg: wissenschaftlich fundiertes) Wissen sich aneignen zu können" (T10, 124-125)* bzw. *„diese, unter Anführungszeichen, gescheiten Leute dort zu treffen" (T10, 269-270)* oder den *„große(n) Professor, (erg: der) vorne…steht…und referiert" (T6, 234-235*). So ist nach Analyse der Interviews

für den Großteil der Befragten *„Uni […] keine Ausbildung in dem Sinn…und hat nichts mit der Praxis zu tun" (T10, 228-230)*, *„sondern eine akademische Ausbildung" (T11, 179).* Auch war an das Studium zumeist die Hoffnung geknüpft, *„zum Wissen und zur großen Wissenschaft" (T4, 221-222)* zu kommen bzw. sich anzuschauen, *„wie wird dort gelehrt und gelernt" (T3, 235), „was sagt denn die Forschung" (T3, 438),* wie funktioniert *„wissenschaftlich arbeiten' (T2, 393).* Die große Bedeutung, die Universität bzw. universitäre Lehre allgemein zugeschrieben wird, mag auch für die pragmatische Einstellung ausschlaggebend gewesen sein, dass man *„dem vertraut, was dort kommt"* und damit dort vermittelte *„Inhalte (…) weitergeben, übernehmen kann." (T4, 262-265).* Wie durch diese Aussagen verdeutlicht werden sollte, genossen vor Studienbeginn sowohl die Institution, als auch die dort Lehrenden und durch sie vermittelten Inhalte bei den Interviewten höchste Wertschätzung, weswegen es nicht verwundert, dass der Großteil der hier Befragten zumeist schon lange danach trachtete, Teil dieses Systems zu werden.

Das Bemühen um ***Partizipation*** bzw. das Streben nach Zugehörigkeit zur Gruppe der ‚Wissenden', der ‚Gebildeten' bzw. ‚Gescheiten' drückt sich in allen Gesprächen in Stolz und Begeisterung darüber aus, nun endlich ‚als StudentIn dabei sein zu dürfen bzw. in dieser Gruppe drinnen sitzen und Uniluft schnuppern zu dürfen'. Selbst die beiden Interviewten, die das Studium nahezu ausschließlich aus beruflich motivierten Gründen erwogen, freuten sich auf das ‚Studentenleben', wenngleich alle Befragten bald erkannten, *„das lockere Studentenleben, das war's dann nicht" (T2, 221-224),* da es aufgrund beruflicher wie privater Verpflichtungen nicht mehr möglich war, *„wie ein junger Mensch das zu leben […] da war ich dann schon sehr auffällig zu alt" (T8, 374-376).* Dennoch war es für viele der Befragten bedeutsam zu erfahren, wie das ist, *„wenn man in einem Hörsaal sitzt" (T6, 234)* oder *„sich unter dieses Volk zu mischen" (T3, 235).* Andere wiederum haben sich *„sehr gefreut nach dem Inskribieren. Ach, jetzt bist du StudentiIn!" (T8, 263-264)* bzw. darüber *„endlich die Möglichkeit zu haben, ein Studium zu machen […] wie sie…sagen, Bildung für alle" (T10, 106-109).* Auch diese Person beschreibt als *„das Bedeutendste…, dort voll inskribiert zu sein"* und *„dort zu sitzen, zuzuhören, die Möglichkeit einmal zu haben, auch als Erwachsener" (T10, 476 bzw.128-129),* denn *„ich wollt da immer hin und das ist von mir ein Traum gewesen" (T10, 477).*Während der Großteil der GesprächspartnerInnen erzählt, dass für sie mit der Vorstellung von Studieren primär ein mit anderen gemeinsam Im-Hörsaal-Sitzen und wissbegieriges Zuhören verbunden war, war für eine Person *„Universität…dieser bildungsfreie Raum. Überhaupt dieser Raum und Zeit, wo*

Bildung stattfinden kann. Aber Bildung in dem Sinn, dass ich eben nicht Inhalte vorgelegt kriege (…) sondern im Rahmen…von Seminaren, die Konfrontation, verschiedene Perspektiven einnehmen…und Gedanken…entwickeln können" (T5, 326-332). So unterschiedlich sich in diesen Fällen die erstrebte Teilhabe an Wissenschaft bzw. Wissenschaftlichkeit darstellte, so verschieden waren auch die Erwartungen, mit denen das Hochschulstudium begonnen wurde.

Diejenigen, die mit Universität (auch) das Bild des Philosophierens bzw. Diskutieren verbanden, erhofften sich durch das Studium Anstöße, die Entwicklungsprozesse und ***persönliche Entfaltung*** vorantreiben sollten. Hier ging es eher um ‚Bildung jenseits von Ausbildung' die frei von ökonomischer und/oder beruflicher Verwertbarkeit dazu beitragen sollte, neue Blickwinkel einzunehmen, um über gewonnene Diskurs- bzw. Kritikfähigkeit zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein zu gelangen. Denn eine der Vorstellungen war, das *„Studium vor allem für mich zu nutzen. Eben persönlichkeitsbildend"*, und zwar im Sinn einer *„Weiterentwicklung für meine Persönlichkeit" (T5, 308-309 bzw. 321-322)*, die jedoch nur insofern über die Vermittlung von Wissensinhalten angeregt werden könne, als dass diese *„die Basis bilden, einfach Perspektiven einnehmen zu können, das ja auch für ein gewisses Selbstbewusstsein notwendig ist"(T5, 322-323).* Hier ging es also dezidiert weniger um Fachwissen, als um *„die Auseinandersetzung dort. Eben in Seminaren dieses Diskutieren, dieses sich Messen an anderen, sich da stellen müssen einer Gruppe. Mit seiner Meinung dahinter stehen zu können…Das zu lernen und dem auch Stand zu halten" (T5, 313-316)*. In ähnlicher Weise kam in den anderen Gesprächen der Wunsch zum Ausdruck, die eigene Fähigkeit zu stärken, *„sich wieder kritischer mit Dingen auseinanderzusetzten […] wieder einen kritischeren Blick auch zu kriegen" (T6, 398-400),* was häufig von Personen abhängig gemacht wurde, *„die einfach dich aufwecken und sagen…Schau genau hin, was steht geschrieben, was wird gesagt, was steckt dahinter. Das war toll. Das hat mir gutgetan" (T6, 211-213).* Allgemein überwog jedoch, klammert man berufsorientierte Wünsche hier aus, in allen Gesprächen die Überzeugung, dass, *„wurscht was kommt, es erweitert mich, in welchem Bereich auch immer" (T4, 225-226).*

Dennoch fanden sich quer durch alle Gespräche deutlich häufiger Aussagen, die den Wunsch nach ***wissenschaftlicher Vertiefung*** von bereits vorhandenen Wissensbeständen ausdrückten, als solche, in denen persönliche Weiterentwicklung thematisiert wurde. So lässt die Analyse der Gespräche die Generalisierung zu, dass für drei Interviewte die persönliche Entfaltung und Weiterentwicklung den zentralen Aspekt ihres Hochschulstudiums

darstellten, während von den übrigen das Studium primär im Kontext ihrer Berufskarriere als wissenschaftliche Fundierung, interessensbasierte Erweiterung bzw. theoriegeleitete Vertiefung bisheriger Wissensbestände und Praxiserfahrungen betrachtet wurde. Während einige Interviewte explizit (auch) darauf hofften, durch das Studium Hilfestellungen für die Praxis zu erhalten, ging es dem überwiegenden Teil darum, *„Antworten zu finden, auf gewisse Dinge" (T4, 238),* die Neugier zu stillen *„was kommt, was ist da jetzt (…) dahinter?" (T8, 376),* also einfach *„was dazu(zu)lernen" (T7, 233)* bzw. ein *„mehr an Wissen" (T3, 252)* zu erwerben, um ‚Basics, Hintergründe, Konzepte und Begriffe' auch zu verstehen. Dies geschah zwar auch in der Absicht, *„eine andere Sicherheit und einen anderen Background" (T4, 241)* für die ausgeübte Tätigkeit zu finden, besonders aber, um sich mit der Materie und *„mit dem Menschen einmal intensiv auseinanderzusetzen und die Brocken an Wissen, die ich mir schon angeeignet hatte" (T11, 173-174),* theoretisch zu umrahmen. Und so liegt der Reiz des Studiums für viele eben darin, dass *„die Uni…ja nicht…eine Ausbildung ist (…) und nichts mit der Praxis zu tun (hat)"*, sondern *„eben das Pendant zu meinem, wo's um die Praxis geht" (T10, 228-231),* eine Praxis, mit der sich die Interviewten meist seit Jahre ‚automatisch' beschäftigten. Damit ging es zusammenfassend für alle GesprächspartnerInnen auch (!) um *„dieses vertiefte Auseinandersetzen mit dem Gegenstand, mit dem ich mich so oft auf praktischer Ebene auseinandergesetzt hatte" (T11, 136-138),* was neben Wissenszuwachs möglicherweise auch eine spannende, abwechslungsreiche und intellektuell herausfordernde Beschäftigung mit einem Interessensgegenstand abseits des beruflichen Alltags in Aussicht stellte.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Analyse der Gespräche zeigt, dass bereits vor Studienbeginn alle Interviewten sowohl der Institution, als auch den dort Lehrenden sowie den durch sie vermittelten Wissensbeständen höchste Anerkennung und Wertschätzung entgegenbrachten, weswegen es nicht verwundert, dass der Großteil der hier Befragten zumeist seit vielen Jahren wünschte, Teil dieses Systems sein zu dürfen. Dabei scheint das gesellschaftlich tradierte Bild von Universitäten als Hort der Wissenschaften und Gelehrten von den Interviewten ebenso verinnerlicht worden zu sein, wie das des ‚klassischen' Hochschulstudiums, das nur den klügsten Köpfen zugänglich ist und Bildung auf höchstem Niveau verspricht – allessamt Gründe, die ein Studium für die Befragten offensichtlich bedeutend und persönlich erstrebenswert erscheinen ließen. Zudem versprachen traditionelle Hochschulstudien - als etwas Erprobtes, Sicheres, Wissenschaftliches -

neben allgemein anerkannten Abschlüssen auch Angebote, denen vertraut werden konnte. So bestand der Reiz des angestrebten Studentenlebens eben darin, an Wissenschaft, d.h. an wissenschaftlichem Denken und Handeln, aktiv teilhaben zu können, um die eigenen Neugier zu stillen, Antworten zu finden und sich daraus neue Perspektiven zu erschließen. Ziel der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Denken, Begriffen, Theorien und Konzepten war einerseits, die persönliche Weiterentwicklung durch Belebung der eigenen Diskurs- bzw. Kritikfähigkeit voranzutreiben, andererseits sollten bestehende Wissensbestände ergänzt, vertieft und theoretisch begründet auf eine gemeinsame Basis gestellt werden können. Dennoch fällt auf, dass ‚nur' für drei Interviewte die persönliche Entfaltung und Weiterentwicklung *den* zentralen Aspekt ihres Hochschulstudiums darstellten, während von den übrigen Befragten das Studium primär im Kontext ihres Erwerbslebens als wissenschaftliche Fundierung, interessensbasierte Erweiterung bzw. theoriegeleitete Vertiefung bisheriger Wissensbestände und Praxiserfahrungen betrachtet wurde. Dennoch wurde von allen Interviewten im Hochschulstudium sowohl die ‚Chance auf Bildung jenseits von Ausbildung' erkannt, als auch die ‚Möglichkeit der berufsorientierten Weiterbildung', wenngleich zweitgenanntes häufig stärker betont wurde. Da das Studium jedoch zumeist als berufs- und interessensorientierte Weiterbildung thematisiert wurde, und an dieses auch die Hoffnung geknüpft war, wissenschaftlich fundierte und damit verbindliche Antworten für die Gestaltung der beruflichen Praxis zu erlangen, scheint die Interpretation zulässig, dass dieses neben oben ausgeführten Begründungen auch (!) als ‚Pendant' und ‚spannende, abwechslungsreiche und intellektuell herausfordernde Ergänzung' zum beruflichen Alltag gesehen wurde.

7.3.2.4 Fachinteresse

Da in jüngeren wie älteren Studien (vgl. 5.4) ‚*Fachinteresse*' als besonders wirkmächtiger Einflussfaktor auf Studienwahl und -erfolg genannt wird, wurde diese Kategorie schon bei der Ausarbeitung des Interviewleitfadens in ganz besonderer Weise berücksichtigt.

Ausgangspunkt bildeten hier die „Pädagogische Interessentheorie" bzw. die „Theorie der Interessengenese" (vgl. 4.2.2.2), wonach Interesse als eine „spezifische Relation zwischen Person und Gegenstand" verstanden wird und interessenbasierte Handlungen insofern als intrinsisch motivierte bezeichnet werden dürfen, als dass die Beschäftigung mit einem Gegenstand um des Gegenstands willen und weitgehend frei von äußeren und inneren Zwän-

gen erfolgt. Hinsichtlich der Interessengenese geht Krapp (2005, 25f) davon aus, dass situative Anreize bei Personen neugierähnliche Zustände („Interessiertsein“) hervorrufen können, die unter geeigneten Rahmenbedingungen zu einer spontanen, zeitlich begrenzten, jedoch von Vergnügen, Freude und Zufriedenheit begleiteten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand („situatives bzw. situationales Interesse“) führen. Durch wiederholte Aktivierung solcher „situationalen Interessen“ könnten sich „individuelle Interessen“ entwickeln, die als zeitlich überdauernde Vorlieben für bestimmte Gegenstände verstanden werden. Jedoch ist die Entwicklung solcher persistenter, zeitlich relativ stabiler Interessen nur dann möglich, wenn eine Person den Gegenstand bzw. das Interessensgebiet „als persönlich bedeutsam einschätzt und wenn sich im Verlauf einer interessensthematischen Handlung eine insgesamt positive Bilanz der relevanten Erlebensqualitäten ergibt“ (ebd., 26), was auf die wertbezogene bzw. emotionale Komponente von Interesse verweist. Dabei beruht nach Krapp die persönliche Wertschätzung für einen Gegenstand auf Internalisierungs- und Identifikationsprozessen, d.h. auf einer schrittweisen Akzeptanz und Übernahme von Einstellungen und Haltungen bzgl. eines bestimmten Gegenstands, was auf den Einfluss von ‚signifikanten Anderen‘ (vgl. 7.3.1.4) und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (vgl. 4.2.2.1) verweist. So wird sich nach Krapp eine Person besonders dann mit Gegenständen oder Wissensgebieten samt den damit verbundenen Aufgaben und Zielen identifizieren, also tiefes und nachhaltiges Interesse entwickeln, wenn die Interessensgebiete von relevanten Bezugspersonen ‚gutgeheißen‘ und darüberhinaus die Auseinandersetzung mit den Gegenständen in autonomie- und kompetenzförderder Weise anregen und unterstützen (vgl. ebd., 36). Denn eine interessensbasierte, intrinsisch motivierte Handlungen zeichne sich neben der Wertschätzung für den Gegenstand eben auch dadurch aus, dass die Beschäftigung mit demselben weitgehend freiwillig und mit Freude erfolgt, also von positiven Gefühlen infolge des Autonomie- und Kompetenzerlebens begleitet wird. Dennoch haben interessensbasierte Handlungen aufgrund ihrer „epistemischen Orientierung“ (Prenzel 1988) instrumentelle Funktion, verfolgen sie doch das über den Tätigkeitsvollzug hinausgehende Ziel, Wissen und/oder Fähigkeiten und Fertigkeiten bzgl. des Gegenstands zu erweitern. (näheres vgl. Kap. 4)

Orientiert an der „Theorie der Interessengenese“ (Krapp 2005, 2004, 2002, 2001) wurde versucht, den ‚Ursprung‘ des Interesses am Fachbereich ‚Pädagogik bzw. Bildungswissenschaften‘ ausfindig zu machen, um zu klären, wie weit von persistentem Interesse an pädagogischen Fragen- und Themenbereichen gesprochen werden kann. Denn es bestand schon

vor Durchführung der Untersuchung die Vermutung, dass das Pädagogikstudium bewusst und im engen Kontext zur beruflichen Tätigkeit der Befragten gewählt wurde, und sich ihr Interesse am Studienfach ‚Pädagogik' möglicherweise auf berufliches zurückführen ließe. Denn wenn die Aussagen der Interviewten den Schluss zuließen, dass das Studium auch (!) deswegen ergriffen wurde, weil sie sich in ihrem Beruf als Pädagogen (Erziehende, Lehrende oder Beratende) fachlich erweitern und vertiefen wollten, um ihre Tätigkeit sowohl zur persönlichen Zufriedenheit wie auch zum Allgemeinwohl ‚besser' ausüben zu können, würde zwar ein Ziel außerhalb des Studiums verfolgt, jedoch könnte dieses Handeln gemäß der Interessenstheorie als weitgehend intrinsisch motiviert interpretiert werden.

Daher wurden in vorliegender Untersuchung die GesprächsteilnehmerInnen zuerst allgemein nach frühen Interessen gefragt, um Verlauf des Gesprächs mehr auf den Themenbereich ‚Erziehen-Lehren-Beraten' zu fokussieren. Absicht war es, mithilfe gezielter Fragen die Interessengenese bzgl. des Gegenstandes ‚Pädagogik' nachzuzeichnen. So sollte z.B. durch die Frage ‚Seit wann bestand der Wunsch, im sozialpädagogischen Bereich tätig zu werden?' auf den möglichen situativen Anreiz geschlossen werden, der bei den Interviewten ein erstes *‚Interessiertsein'* hervorrief, während sich Fragen, wie z.B. ‚Kannst du dich an bestimmte Personen/Situationen erinnern, die für dich richtungsweisend waren?', mehr auf die *‚Förderung und Stabilisierung des Interesses'* bis hin zur Herausbildung von persistentem Interesse an pädagogischen Inhalten richteten. Danach wurden sowohl das Interesse an der beruflichen Tätigkeit (*‚Passung Person-Beruf'*) als auch dessen Einfluss auf die Wahl des Studienfachs Pädagogik *(‚Passung Beruf-Studium'*) bzgl. ihrer wertbezogenen und emotionalen Komponente hinterfragt und analysiert.

Hinsichtlich des ***‚Interessiertsein'***, bestimmt als ‚erster von Neugier und Freude begleiteter Kontakt mit dem (sozialpädagogischen) Gegenstandbereich', zeigt die Analyse der Gespräche, dass die Hälfte der Interviewten schon früh, d.h. im Volksschul- bzw. Hauptschulalter, wusste, dass sie mit Kindern und/oder im pflegenden Bereich arbeiten wollten. Wenngleich keiner von ihnen heute mehr mit Bestimmtheit sagen kann, woher *„wirklich so die Initialzündung"* rührte, *„war (es) irgendwie festgewachsen, das werd' ich und aus" (T3, 134-135)*. Da aber alle weiblichen Interviewten ausnahmslos(!) traditionelle und damit gesellschaftlich anerkannte Frauenberufen, wie Kinder-, Säuglings- oder Krankenschwester, Volksschullehrerin, Kindergärtnerin oder Erzieherin, ergriffen, liegt die Vermutung nahe, dass die Wertschätzung für bestimmte Berufe auch innerhalb der Familie vermittelt worden sein dürfte (s.a. 7.3.1.3). Diese Annahme wird durch eine interviewte Person expli-

zit bekräftig, hält diese doch hinsichtlich ihrer eigenen Berufsüberlegungen fest, dass sie die Wert- bzw. Geringschätzung gegenüber bestimmten Berufsfeldern *„manchmal in der Umgebung, mitschwingen gehört“* hat bzw. *„irgendwann so mitgekriegt“* hat, *„die Zwischentöne. Denn Kinder sind da, glaub ich, sehr sensibel“ (T3, 122-126).* Darüberhinaus berichteten die Interviewten von Familienangehörigen (Mutter, Schwägerin, Cousinen, Großcousinen) bzw. persönlichen Erfahrungen in der Kindheit (z.B. Krankenhausaufenthalt), die zumindest vorerst das Interesse am sozialpädagogischen Betätigungsbereich geweckt haben dürften.

Diejenigen, die sich erst nach dem Besuch einer BMS, AHS bzw. nach Ableistung des Zivildienstes beruflich orientierten, verwiesen hingegen explizit auf Personen bzw. Begebenheiten, die ihr Interesse für eine Tätigkeit im sozialpädagogischen Bereich weckten. So zeigte sich für eine Person erst nach der Matura im Zuge eines Praktikums in einem Pflegeheim eher zufällig, dass *„das…für mich (passt), da fühl ich mich wohl, das ist stimmig für mich“* und dass *„es…einfach Spaß gemacht (hat), mit diesen alten Menschen zusammen zu arbeiten“* (T5, 251-252 bzw. 49). Eine andere Person hingegen wurde einerseits von den Eltern eines Freundes beeinflusst, die *„beide…Lehrer (waren) und für mich sicherlich einen bleibenden Eindruck hinterlassen (haben)“*, andererseits war der *„Zivildienst…einschneidend, weil ich mit Personen zu tun gehabt hab, die im Gesundheits- und Krankenbereich angesiedelt sind, und ich gewusst hab, das könnte eine Richtung für mich sein“* (T6, 20-22). Eine dritte Person berichtet gar von einer Romanfigur, die wie sie vor der Berufswahl stand und Krankenschwester wurde, womit *„dieses Buch…wegleitend (war), weil die hat so viel erlebt. Das wollt ich auch, so spannende Dinge erleben. Einen faden Alltag hinter einem Tisch in irgendeinem Büro, das hätt ich nicht ausgehalten” (T8, 269-271).* Auch zwei weitere Personen kamen eher zufällig mit dem sozialpädagogischen Tätigkeitsbereich in Kontakt, wobei hier, wie bei allen anderen Interviewten, die Wertschätzung für dieses Berufsfeld ebenso wie die Festigung des Interesses hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit wesentlich von ‚Signifikanten Anderen‘ beeinflusst wurde. Denn in ähnlicher Weise, wie diese die Richtung von Bildungswegentscheidungen vorgaben, ‚formte‘ deren Haltung bzw. Einstellung die Wertschätzung, die die Interviewten einer beruflichen Tätigkeit entgegenbrachten. (vgl. 7.3.1.4)

Während die Interviewten auf ihrem Bildungsweg und in ihrer Berufswahl jedoch primär von Eltern und/oder Familienmitgliedern beeinflusst wurden, trugen zur ***Förderung und Stabilisierung des (beruflichen) Interesses*** an Pädagogik, hier bestimmt als ‚wiederholt

von außen angeregte, freudvolle Auseinandersetzung mit (sozial-) pädagogischen Thematiken und Tätigkeiten', besonders Personen aus dem Bereich der Ausbildung bzw. aus dem beruflichen Umfeld bei. So erlaubt die Analyse der Gespräche den Schluss, dass ‚vorbildhafte' Ausbildende und/oder Vorgesetzte maßgeblich an der Entstehung von persistentem Interesse beteiligt gewesen sein dürften, und umso mehr, wenn sie den Interviewten verantwortungsvolle Tätigkeiten übertrugen, im Zuge derer sich die Befragten autonom und kompetent erleben konnten. So wurden in einigen Gesprächen, wie schon anhand von Gesprächsausschnitten unter 7.3.1.4 ausgeführt, Lehrende erwähnt, die durch ihr beispielgebendes Handeln zwar nicht als bestimmend, dennoch aber als nachahmenswert beschrieben wurden. Diese fungierten einerseits als ‚vorbildhafte Repräsentanten' eines bestimmten Berufsfelds, andererseits vermittelten sie z.T. den Interviewten schon während der Ausbildung, einer ganz besonderen Gruppe zugehörig zu sein. So wurde z.B. davon berichtet, dass man während der Ausbildung *„eine irrsinnig starke Gemeinschaft gehabt"* hätte, denn *„wir waren eine relativ kleine Internatsgruppe (…) und das war schon sehr, sehr stark dieses Gefüge" (T2, 159-161)* bzw. dass *„wir Kinderkrankenschwestern, …so ein bisschen herangezüchtet (wurden), wir sind was Besonderes. Also das wurde uns so ein bisschen vermittelt in der Schule, das hat auch ganz gut getan […] wir waren eher eine kleine, sehr umhegte, gepflegte Gruppe" (T3, 138-144).*

Bei einer anderen Person dürfte das Interesse an der bis heute mit Freude ausgeübten Tätigkeit stärker durch kompetenz- und autonomiefördernde Rahmenbedingungen im Zuge der beruflichen Ausbildung gefördert worden sein. So berichtet diese, dass im Zuge eines Schnupperpraktikums *„eine Kollegin gesagt (hat), ich wäre die ideale Krankenschwester"(T5, 47).* Die spontane Freude an der hier ausgeübten Tätigkeit, verbunden mit der erlebten Wertschätzung für dieses Tun, dürfte infolge ausschlaggebend gewesen sein *„für diese Ausbildung. Die eigentlich so nicht geplant gewesen wäre"(T5, 249 -250).* Dass diese bis heute nicht bereut wird, dürfte nicht nur an den sehr guten Lernerfolgen gelegen haben, sondern *„vor allem (erg: an den) Lebenserfahrungen, die ich sehr positiv in Erinnerung habe, die sehr wertvoll für mich sind. Weil […] ich hab den Umgang mit Menschen gelernt"* und gelernt, *„mich selber irgendwie auch naher kennen zu lernen" (T5, 55-60),* was in Richtung Kompetenzerleben und wachsender Autonomie weist.

Diese großteils als positiv beschriebenen, autonomie- und kompetenzfördernden Rahmenbedingungen im Zuge der Ausbildung, ebenso wie die später erfahrene Wertschätzung der persönlichen Einsatzfreude und beruflichen Kompetenz durch Vorgesetzte, dürften bei

sieben der zehn Interviewten den Wunsch bzw. Entschluss bekräftigt haben, nach Jahren der Berufserfahrung selbst aus der ‚reinen' Praxis in die Ausbildung zu wechseln. So berichtet eine interviewte Person von Gefühl *„schon in der Krankenpflegeausbildung, dass mich der lehrende Bereich interessieren würde" (T5, 429-430),* eine andere davon, dass *„(ich) während meiner Ausbildung zur Kinderkrankenschwester" […] ...gesagt (hab), ich werd einmal Lehrerin in einer Pflegeschule"* bzw. *„gedacht (hab), das könnt ich mir vorstellen, dass ich das einmal mach" (T3, 98-102 bzw. 108-109)* und eine dritte, dass sie *„während des Studiums (erg: an der PÄDAK) schon gedacht (habe), eigentlich würd' ich gern einmal das machen, was die Professoren machen" (T9, 6-7).* Bei diesen, wie den übrigen nun in der Lehre Tätigen, wuchs das Interesse an ihrem Beruf und den damit verbundenen Anforderungen analog zur Anerkennung, die sie für ihre erbrachten Leistungen erfahren konnten. Daher verwundert es nicht, dass diese z.T. von sich aus neue Herausforderungen als *„Besuchsschullehrerin" (T9, 10-11),* in der *„Praxisanleitung (T5, 428)*, *„als Lehrschwester" (T4, 27-30),* oder *„als Lehrerein für Gesundheits- und Krankenpflege" (T3, 30)* suchten, während an andere direkt das Angebot herangetragen wurde, *„an einen Übungskindergarten"* und infolge *„an die Ausbildungsstätte für Kindergartenpädagogen und Pädagoginnen"* (T2, 26-28) bzw. *„in die Schule zu gehen" (T8, 90).* Diese Möglichkeiten dürften aber nur von jenen als Anreiz wahrgenommen worden sein, die den ausgeübten Beruf generell als wichtig erachteten und von sich aus bereit waren, innerhalb ihres Berufsfelds neue Wege zu wagen, von denen man also *„gewusst hat, ich hab Interesse diesbezüglich" (T8, 92).* Exemplarisch lässt sich die schrittweise Stabilisierung vom Interesse am pädagogischen Tätigkeitsfeld jedoch am Fall jener Person nachzeichnen, die schon in frühster Jugend *„ganz bewusst mit Personen, mit Menschen arbeiten (wollt), wo ich mit ihnen reden kann, wo ich sie unterstützen kann, und wo ich sozusagen auch was zurückbekomme, in verbalem Sinne" (T6, 114-116).* Dabei scheinen die Eltern eines Peergroup-Mitglieds in beeindruckender Weise das Bild von einfühlsamen und gesprächsbereiten Lehrern vermittelt und damit das Interesse an einer ‚helfenden Tätigkeit' geweckt zu haben. Weiter gefestigt wurde dieses in *„der Psychiatrischen Krankenpflegeausbildung"*, wo dem Wunsch, anderen zu helfen, nachgekommen werden konnte und *„ich… gemerkt (hab), dass das für mich eine Möglichkeit ist, weiter zu lernen" (T6, 23-24).* Die zunehmende Identifikation mit und freudvolle Übernahme von ‚pädagogischen' Aufgaben wird deutlich, als diese Person *„aufgrund meiner Tätigkeit als jahrelanger Intensivpfleger (…) gefragt worden (erg: ist), ob ich Personen schulen könnte. (…) Nachdem mir das sehr viel Spaß gemacht hat, diese Seminare zu machen…, war das dann ein Grund zu sagen,*

eigentlich könnt ich in die Ausbildung gehen. Das ist doch etwas, was mir liegt oder, wo ich das Gefühl gehabt hab, da könnte Zukunft sein" (T6, 31-38).

Aber auch die Interviewten, die entweder dem Beispiel der Mutter folgend oder eher zufällig eine erziehende bzw. ausbildende Tätigkeit ergriffen, wurden im Verlauf ihres Berufslebens von Familienmitgliedern, Vorgesetzten oder KollegInnen in ihrer beruflich Interessen dahingehend bestärkt, als dass ihr berufliches Handeln von diesen wertgeschätzt und über weite Strecken unterstützt wurde, was zur Stabilisierung wie Ausdifferenzierung persönlicher Interesses beitrug. So berichtet z.B. eine Person von einer beruflichen Situation, die *„mich mit einem Sozialpädagogen zusammengebracht (hat), der mir dann seine Sicht gezeigt hat" (T11, 115)*, was dazu beitrug, eigene Ideen und Vorstellungen zu reflektieren, um sie in selbstbestimmter Weise und im Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten umzusetzen.

Zusammenfassend kann hinsichtlich der Interessengenese gesagt werden, dass das Interesse an Gegenstand Pädagogik bzw. an (sozial-)pädagogischen Aufgaben und Tätigkeiten beim Großteil der GesprächspartnerInnen spontan bereits in Kindheit bzw. frühem Jugendalter geweckt und primär durch Eltern bzw. das familiäre Umfeld gefördert wurde. Wenngleich nur vier der zehn Interviewten Hinweise auf den konkreten Auslöser (Mutter, Lehrereltern, Romanfigur, Praktikum) ihres (beruflichen) Interesses geben können, scheint die Behauptung zulässig, dass berufliche Interessen überwiegend durch ‚wohlwollende' Haltungen innerhalb der Herkunftsfamilien und durch allmähliche Übernahme der dort vermittelten Einstellungen bestimmten Berufsfeldern gegenüber gefestigt worden sein dürften. So wählten die beiden männlichen Interviewten nach einer Phase des Suchens bzw. des Sturm und Drangs ebenso gesellschaftlich geachtete Berufe wie alle weiblichen, die besonders in der Familie anerkannte, traditionelle Frauenberufen ergriffen, womit bei allen Interviewten von einer grundlegenden Wertschätzung dieser Berufe innerhalb der Familien ausgegangen werden kann. Diese Annahme wird noch durch Aussagen gestützt, die darauf verweisen, dass in gut der Hälfte der Fälle zumindest ein Familienmitglied, wenn nicht gar *„so gegen meine Generation…irgendwie alle" (T4, 147)* (weiblichen) Familienmitglieder im selben Sozialberuf tätig waren.

Darüberhinaus wurde einigen der Befragten nicht nur vom familiären Umfeld, sondern besonders während ihrer Ausbildung vermittelt, dass sie als zukünftige Angehörige eines

bestimmten Berufsstands ‚etwas Besonderes' sind, was die frühe und zugleich starke Bindung an das gewählte Berufsfeld begründet haben dürfte. Besonders die in der Ausbildung Tätigen dürften dieses Bild transportiert und durch ihr eigenes Verhalten verstärkt haben, boten doch einige von ihnen nach Aussagen der Interviewten durch ihr selbstsicheres und kompetentes Auftreten ein nachahmenswertes Vorbild. Aber nicht nur durch ihr ‚beispielgebendes Verhalten' und durch das ‚Hervorheben der Bedeutung des Berufsfeld' bzw. das ‚Gut-Heißen des (beruflichen) Interesses' trugen Familie und später zudem Ausbildende, Vorgesetzte und/oder Dienstgeber zur Entstehung von persistentem Interesse bei. Denn die im Zuge von Ausbildung bzw. Berufsausübung gemachten positiven Erfahrung, wie Freude am ‚professionellen' Umgang mit Menschen und das Erleben von Wertschätzung für dort erbrachte Leistungen und kompetentes Handeln, führten zu einer wiederholten Aktivierung und schrittweisen Stabilisierung dieses auf den Beruf gerichteten Interesses.

Zudem trugen berufliche ‚Angebote', wie neue, verantwortungsvolle Tätigkeiten übernehmen bzw. sich beruflich weiterbilden zu dürfen, einerseits zu persönlichem Autonomie- und Kompetenzerleben bei. Andererseits boten sie wiederholt Anreize, sich mit dem Beruf und den damit verbundenen Herausforderungen auf fachlicher Ebene auseinanderzusetzten, bereits erworbenes Wissen zu vertiefen bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich des Tätigkeitsbereichs zu erweitern.

So lässt die Analyse der Interviews den Schluss zu, dass analog zur wahrgenommen Wertschätzung und zur erfahrenen Anerkennung für im Beruf erbrachte Leistungen durch Bezugspersonen des privaten wie beruflichen Umfelds das Zugehörigkeitsgefühl der Befragten zu bestimmten Gruppen gestärkt wurde, was mit einer zunehmenden Identifikation mit Berufsgruppen bzw. beruflichen Tätigkeiten einherging.

Diese ‚(weitgehende) Identifikation mit dem Berufsfeld bzw. mit den Anforderungen, Aufgaben und Zielen, die mit der ausgeübten beruflichen Tätigkeit einhergehen', legt auch die Kategorie ***‚Passung Person-Beruf'*** fest. Denn da alle Interviewten seit Jahren im pädagogischen (lehrenden, erziehenden, pflegenden oder beratende) Bereich ‚professionell' tätig sind und sich die Wahl dieser Berufsfelder, wie oben dargestellt, bis auf wenige Ausnahmen auf sehr frühes Interesse an diesen Gebieten zurückführen ließ, kann nach Analyse der Interviews dieses ***‚Berufsinteresse'*** nicht nur als ‚Interesse am Gegenstand Pädagogik' (im weiteren Sinn) interpretiert werden, sondern auch als ‚persistentes Interesse', da sich

hier gemäß der „Theorie der Interessengenese“ (vgl. 4.2.2.2) ‚(relativ) stabile, zeitlich dauerhafte Vorlieben für bestimmte pädagogische Handlungs- bzw. Berufsfelder samt der damit verbundenen Fragestellungen, Aufgaben, Herausforderungen und Ziele‘ erkennen und beschreiben ließen.

Zudem zeigt die Analyse quer durch alle Interviews nicht nur eine ‚besondere Wertschätzung‘ (***wertbezogene Komponente***) des pädagogischen Tätigkeitsbereichs, sondern darüberhinaus ließen sich in allen Gesprächen Aussagen finden, die ein ‚emotional überwiegend positiv gefärbtes, weitgehend freiwilliges, in jedem Fall aber freudvolles Handeln in Ausübung der beruflichen Tätigkeit‘ (***emotionale Komponente***) erkennen ließen. So wurden der Subkategorie ‚Passung Person-Beruf‘ (‚Berufsinteresse‘) all jene Aussagen zugeordnet, die einerseits Wertschätzung gegenüber der beruflichen Tätigkeit (z.B. …ist wichtig/bedeutsam; hat hohen Stellenwert/Priorität im Lebensvollzug; passt zu mir) zum Ausdruck brachten, und andererseits auf positives Erleben im Handlungsvollzug (z.B. ...macht Spaß/Freude; ist spannend, herausfordernd, interessant, erfüllend) schließen ließen.

Fasst man nun die Aussagen hinsichtlich des frühen Interesses an (sozial-)pädagogischen Tätigkeiten zusammen, fällt, wie oben beschrieben, auf, dass sich zwar nur in vier Fällen ein konkreter Auslöser dieses Interesses benennen ließ, dass aber mit einer Ausnahme alle Interviewten explizit von einem grundlegenden Vergnügen an der ‚Arbeit mit Menschen‘ - Kindern, Erwachsenen oder älteren Personen – berichteten. Da aber interessensbasierte Handlungen als freudvolle und (weitgehend) freiwillige Auseinandersetzung einer Person mit einem bestimmten Gegenstand(-sbereich) beschrieben werden, dürfte gerade die Freude am und im Umgang mit Menschen konstitutiver Bestandteil dieses (als pädagogisch interpretierbaren) Interesses sein. So wurden die Berufsfelder auch oder gerade deswegen ausgewählt, weil *„ich wollt ganz bewusst mit Personen, mit Menschen arbeiten, wo ich mit ihnen reden kann, wo ich sie unterstützen kann“(T6, 114-116)* oder weil der Wunsch bestand, *„mit Menschen in Kontakt kommen. Einfache ein Teil der Menschen sein zu können, die ich begleiten kann (…) doch auch ein bisschen so helfen, was Gutes tun…unter Anführungszeichen“ (T8, 278-281)* oder auch weil’s *„mir…einfach Spaß gemacht (hat), mit diesen alten Menschen zusammen zu arbeiten“ (T5, 49-50)*. Eine andere Person hingegen hatte den Wunsch *„Menschen zu bearbeiten, zu beeinflussen, mit Menschen zu arbeiten. Auch Macht auszuüben” (T11, 109-110)*, wobei die *„Idee war, die Sache humanistisch anzugehen. Also nicht (…) streng hierarchisch, militärisch oder instruktiv, sondern mehr konstruktiv zu arbeiten“ (112-115).* Andere wiederum wollten *„eigentlich immer was mit Kin-*

dern machen" (T9, 97-98), weil *„ich hab immer gern mit kleineren Kindern gespielt oder mich mit ihnen befasst" (T9, 101-102),* weswegen für all diese Interviewten *„mit den Kindern arbeite(n) […] halt einfach was (ist), wo ich sag, für mich ist das was Leichteres"* (T7, 117-120).

Neben der Freude an der Interaktion spiegeln diese Aussagen auch die Bedeutung wider, die die Interviewten ihrer beruflichen Tätigkeit zuschreiben. So erleben sich die meisten Befragten als PädagogInnen, zu deren wesentlichen Aufgaben es zählt, anderen ‚zu helfen', sie ‚zu unterstützen', ‚zu begleiten', aber auch ‚zu lenken' und ‚zu beeinflussen'. Denn selbst diejenigen, denen es Vergnügen bereitet, *„Kinder begleiten zu können´"* bzw. zu sehen, *„was sie gelernt haben, was für Fortschritte, dass sie machen"(T7, 124-125),* tun dies z.T. auch im Bewusstsein, dass *„alles, was sie nach der Vierten können, …sie von mir gelernt (haben)."* So sieht diese Person den Wert ihrer Tätigkeit darin, dass *„ich ihnen sozial, (…) bildungsmäßig viel mitgeben (kann)" (T9, 113-115),* während eine andere in der beruflichen Bildung tätige Person versucht, *„mein Wissen...in Form von Informationen (…) weiterzugeben im Sinne von andere neugierig machen auch auf das Metier (T8, 301-303),* also ihr Interesse für dieses ‚wichtige' Berufsfeld zu wecken. Zudem wird die hohe Wertschätzung für den Beruf darin deutlich, dass selbst diejenigen, die berufliche Veränderungen erwägen, ihrer bisherigen Tätigkeit in irgendeiner Weise treu bleiben wollen, indem sie sich z.B. *„gleichzeitig vom Kindergarten selber wieder nicht recht weit weggehen werde(n)" (T7, 204-205)* bzw. diese Tätigkeit *„auch nicht ganz aufgeben möchte(n)" (T9, 122-123).* Auch lässt die enorme berufliche Weiterbildungsbereitschaft *aller* Befragten auf den persönlich hohen Stellenwert ihrer beruflichen Tätigkeit schließen. So reflektierte eine durchwegs weiterbildungsaktive Person aufgrund der massiven *„Entwicklung der Pflegewissenschaft…in den letzten Jahren",* dass *„(es) für die lehrende Tätigkeit… wahrscheinlich wichtig (ist), noch mehr zu tun und hab dann überlegt, welches Studium ich machen könnte" (T6, 45-48).* Die Annahme einer tiefen Bereitschaft, sich für persönlich wichtige ‚Dinge', wie eben das Berufsfeld im Allgemeinen und die berufliche Lehrtätigkeit im Besonderen, auch aus innerem Antrieb heraus einzusetzen, wird dadurch argumentativ gestützt, dass diese Person festhält, *„bereit (erg: zu sein), auch was zu tun, bis zu einem gewissen Grad. Das heißt, ich lass mich nicht treiben, aber ich lass mich auch nicht anschieben (…) Wenn, dann mach ich das, was mich persönlich interessiert. Da kann ich dann hartnäckig dran bleiben"(T6, 136-140).*

Das Besondere an der Arbeit mit Menschen dürfte jedoch in der hohen Emotionalität der Beziehungen liegen. So wurde besonders von jenen, die mit Kindern arbeiten, die emotio-

nale gegenüber der wertbezogenen Komponente ihrer beruflichen Tätigkeit hervorgehoben, denn wenngleich *„ich…mich immer gern mit Kindern beschäftigt (hab)“*, scheint diese Beschäftigung gerade deswegen so erfüllend, weil *„das… natürlich weitergegangen (ist), diese Liebe zu den Kindern“ (T9, 107-108).* Auch andere Personen beschreiben ihrer *„Liebe zu den Kindern…auch heut noch, wo ich mich über ein kleines Kind so begeistern kann (…) Das war einfach immer da und das hab ich immer gerne gemacht und gehabt“ (T2, 133-136),* und erklären dies z.B. damit: *„sobald das Kind bei dir auf der Schoß sitzt und…sagt, ich hab dich so lieb, hat man vergessen, dass man eine Viertelstunde vorher noch furchtbar angefressen war“ (T7, 120-123).* Dabei dürfte gerade die Wechselbeziehung von *„Du gibst ihnen, du bist lieb zu ihnen und es kommt von den Kindern so ein ganzes Herz voll Liebe zurück“ (T9, 116-117)* bzw. *„mit Menschen arbeiten, wo ich mit ihnen reden (…) sie unterstützen kann, und wo ich auch was zurückbekomme in verbalem Sinne“ (T6, 115-116)* dazu geführt haben, dass die dadurch erlebte Wertschätzung und Zuneigung auch auf das eigene engagierte und kompetente Handeln zurückgeführt wurde. Die daraus resultierende, emotional positive Gesamtbilanz dürfte Grund dafür sein, dass der Großteil der Befragten ihre berufliche Tätigkeit über weite Strecken als persönlich befriedigend beschreibt.

Zwar lassen sich in allen Gesprächen Hinweise darauf finden, dass besonders personale, strukturelle und/oder berufspolitische Rahmenbedingungen des jeweiligen Berufsfelds sowohl das individuelle Kompetenz- und als auch das Autonomieerleben negativ beeinflussten, dennoch dürften jene *„Momente, wo ich sag, was tu ich da herinnen“* dadurch aufgewogen werden, dass *„es…Momente (gibt), die einen das vergessen lassen.“ (T7, 129-130).* Damit lässt sich auch erklären, warum viele der Befragten zwar eine Änderung der beruflichen Position erwägen, einen Wechsel in ein anderes Metier jedoch zumeist explizit ausschließen. Denn, so der Grundtenor der Aussagen, *„an und für sich (bin ich) auch jetzt noch gerne Kindergärtnerin“ (T7, 116)* oder *„gerne Lehrerin…Und ich möcht’s auch nicht ganz aufgeben“ (T9, 122-123).*

So zeigt die Analyse der Gespräche hinsichtlich der ‚Passung Person-Beruf‘ fast durchwegs eine weitgehende Identifikation der Befragten mit ‚ihrem‘ Beruf und damit mit den Anforderungen, Aufgaben und Zielen, die mit dieser Tätigkeit einhergehen. So hält eine Person nach 30 Jahren Berufserfahrung und Aufstieg in leitende Position fest: *„es ist jeden Tag trotzdem anders (…) Es ist lustig, es ist oft traurig, man ärgert sich und ich komm jeden Tag trotzdem her und denk mir, super mit den Kindern. Das ist’s! Also mir taugt’s*

nach wie vor" (T10, 166-168). Auch eine weitere Person in leitender Funktion bestätigt, dass *„natürlich im Lauf der 30 Jahre, wo ich das schon mach […]Phasen (waren) […], wo es eine gewisse Sättigung gab (…) Aber ich hab immer wieder einen Weg gefunden, wieder Interesse zu haben"* und *„ich fühl mich eigentlich wohl" (T8, 304-308 bzw. 304)*. Während manche Interviewte in ihren Beruf erst *„irgendwie mit der Zeit…da reingewachsen" (T10, 136)* sind, hat es sich bei anderen schon während der Ausbildung gezeigt *„das passt für mich. Da fühl ich mich wohl, das ist stimmig für mich" (T5, 251-252)* bzw. *„das ist wirklich mein Beruf. Also das passt zu mir, da gibt's die Herausforderung, die ich brauch, es gibt aber auch den emotionalen Bereich, den ich gern mag" (T3, 136-138)*.

Zusammenfassend lässt die Analyse der Gespräche den Schluss zu, dass bei allen Interviewten von einer weitgehenden Identifikation mit dem Beruf und den damit verbundenen Anforderungen, Aufgaben und Zielen gesprochen werden kann. So definieren sich die Interviewten einerseits überwiegend über ihren Beruf als ‚LehrerIn', ‚KindergärtnerIn' oder ‚ErzieherIn', aber auch als ‚Pflegefachkraft' oder ‚TrainerIn', und sehen andererseits das Ziel ihres Handelns je nach konkretem Tätigkeitsbereich darin, anderen ‚Menschen zu helfen', sie ‚zu unterstützen, zu begleiten', ihnen ‚Wissen mit- und weiterzugeben', sie ‚neugierig zu machen' oder auch sie ‚zu führen, zu lenken und zu beeinflussen'. Auffallend ist jedoch, dass fünf der zehn Interviewten eine klassische Pflegeausbildung absolviert haben, und jeder von ihnen erst nach Jahren der Praxis in den anleitenden bzw. lehrenden Bereich gewechselt ist. Dennoch scheint sich gerade dieser Wechsel auf persistentes pädagogisches Fachinteresse zurückführen zu lassen: denn erstens erfolgte der Wechsel innerhalb des seit Jahren wertgeschätzten Berufsfelds, das zudem besonders vom Phänomen der Akademiesierung betroffen ist; zweitens trugen sich schon während der Ausbildungszeit drei der fünf Personen mit dem Gedanke, später selbst in die Lehre zu gehen, bei zwei zeigte sich das Interesse an der beruflichen Bildung schon nach wenigen Praxisjahren; somit verwundert es drittens nicht, dass sich drei von ihnen schlussendlich von sich aus für eine Lehrtätigkeit innerhalb ihres Berufsfeldes bewarben, den beiden anderen wurde diese Tätigkeit, auch aufgrund des von ihnen signalisierten Interesses daran, angeboten. So erlaubt die Zusammenfassung dieser fünf Gespräche den Schluss, dass die Interviewten diese ‚Aufgabe' mehr oder minder bewusst von sich aus angestrebt haben, sie seither mit Freude und Engagement ausüben bzw. weiterhin ausüben wollen, auch (!) deshalb, weil sie durch diese Tätigkeit andere für den Beruf, das ‚Metier', begeistern wollen.

Auch bei den übrigen fünf GesprächspartnerInnen, die als Kindergarten- bzw. SozialpädagogInnen, als VolksschullehrerIn bzw. TrainerIn erziehend-lehrende bzw. beratend-lehrende Aufgaben übernahmen, ließ sich das ‚Berufsinteresse' auf eine grundlegende Freude am Ausgestalten von zwischenmenschlichen Beziehungen zurückführen. Dieses generelle Berufsverständnis bringt eine Person sehr treffend auf den Punkt: *„Pädagogik spielt sich immer zwischen Menschen ab. Ich kann nicht für mich allein pädagogisch sein" (T8, 232-233).* Dabei wird der Wert der Tätigkeit häufig über die hohe Emotionalität der Beziehungen beschrieben, in denen neben Wertschätzung und Zuneigung auch autonomes und kompetentes Handeln erlebbar wird. Wenngleich also das berufliche Handeln der Interviewten überwiegend von positiven Gefühlen begleitet scheint, wurde in allen Gesprächen (und zwar ausnahmslos!) auf personale, strukturelle und/oder berufspolitische Rahmenbedingungen des jeweiligen Berufsfelds verwiesen, die sowohl das individuelle Kompetenz- und als auch das Autonomieerleben hemm(t)en.

So beschreiben einige der Befragten ein Gefühl der ‚Frustration', da sie sich durch fehlende Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten in ihrer persönlichen Weiterentwicklung und damit in ihrem Kompetenzerleben eingeschränkt erleb(t)en. Zudem wird in diesen Aussagen aufgrund fehlender Aufstiegsmöglichkeiten eine Art ‚beruflicher Perspektivenlosigkeit' erkennbar, was zwei sehr ähnliche Aussagen deutlich zum Ausdruck bringen. So hält eine Person fest, *„es ist doch jetzt ein Auf der Stelle-Treten. Das ist immer das gleiche. Es gibt in dem Job keine Bildungsmöglichkeiten. Dass man sagt, man arbeitet sich irgendwie rauf, man kommt aus der Gruppe mal raus, das gibt's nicht" (T7, 134-136).* Eine andere Person erlebt ihren beruflichen Alltag in ähnlicher Weise, denn auch sie tritt *„auf der Stelle. Ich komme nicht weiter, ich mache und tu und lern und mach zusätzliche Ausbildungen und bin aber immer noch die Volksschullehrerin, die ich am ersten Tag meines Dienstantritts war" (T9, 15-17).* So kompetent und autonom sich diese, wie auch andere Befragte, in ihrem unmittelbaren Tätigkeitsfeld der Gruppe oder Klasse erleben, so beengend erleben sie oftmals die strukturellen Bedingungen ihres Berufs. Daher verwundert es nicht, dass einige von ihnen, im Bemühen um selbstbestimmtes, reflektiert-professionelles Handeln, schon vor oder erst während des Studiums erkannt haben*: „Die Welt ist größer und da will ich mehr davon haben als dieser kleine, beschränkte Rahmen in meiner Gruppe" (T7, 178-179).* Auffallend ist hier, wie auch in allen anderen Fällen, in denen eine berufliche Veränderung angestrebt oder erwünscht wird, dass es um den Wechsel bzw. die

Erweiterung der momentanen beruflichen Position geht, nicht aber um einen Wechsel in ein anderes ‚Metier'.

Wie hoch die Wertschätzung des Berufs bzw. die (emotionale) Bindung an die momentan ausgeübte Tätigkeit ist, zeigt auch die ‚Sorge' bzw. der erlebte ‚Unsicherheit', die durch die steigende Konkurrenz von Seiten formal höher gebildeter, jüngerer KollegInnen verursacht wird. Auch hier fühlen sich die Interviewten besonders in ihrem Kompetenzerleben beeinträchtigt, wie folgende Aussage deutlich belegt: *„es kommen Jüngere nach, die mehr rein einen formalen Abschluss haben als ich. Aber, ob die jetzt mehr wissen?" (T4, 50-51)*. Diese, wie auch jene Person, die in Konflikt mit ihrem neuen Vorgesetzten geriet, wählten ihren Beruf aus innerer Überzeugung, erfüll(t)en ihre berufliche Tätigkeit mit Freude und erlebten sich bisher in Ausübung derselben sicher. Wurde der Studienentschluss zwar auch durch berufspolitisch initiierte Veränderungen bzw. ‚Druck' von außen mitbestimmt (vgl. 7.3.2.2), scheint das gewählte Studium dennoch vorrangig aus Interesse am und Liebe zum pädagogischen Arbeitsfeld ergriffen worden sein.

Da davon ausgegangen wurde, dass das Studium bzw. die Studienwahl in engem Kontext zur beruflichen Tätigkeit gewählt wurde, wurden in der Unterkategorie ***‚Passung Beruf-Studium'*** *(‚Studieninteresse')*, bestimmt als ‚thematisch-inhaltliche Nähe zwischen Aufgaben und Zielen des Berufs und dem Fachstudium Pädagogik', zunächst all jene Aussagen gesammelt, die die persönlichen Bedeutung und Wertschätzung des Gegenstands Pädagogik ***(wertbezogene Komponente)*** zum Ausdruck bringen. Daher wurde nach Textpassagen gesucht, die *Studien-, Schwerpunkt-, Vorlesungs- und Seminarwahl* thematisieren bzw. dieses Wahlverhalten begründen, um einerseits das Interesse am Gegenstandsbereich bzw. Studienfach Pädagogik nachzeichnen zu können und um andererseits daraus auf eine mehr oder minder starke Übereinstimmung zwischen Berufs- und Studieninteresse zu schließen. Da sich jedoch intrinsisch motiviertes, interessenbasiertes Handeln neben der Wertschätzung des Gegenstandes auch durch eine insgesamt positive Gesamtbilanz hinsichtlich des emotionalen Erlebens während der Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand auszeichnet, wurde nach Aussagen gesucht, die das Erleben der Studienzeit beschreiben **(*emotionale Komponente)***.

Hinsichtlich der ***Studienwahl*** zeigt die Analyse, dass für die Hälfte der Befragten das Studium der Pädagogik nicht nur erste und einzige ‚Fachoption' war, sondern dass dieses ausschließlich aufgrund seiner inhaltlichen Nähe zum Beruf gewählt wurde. So wurde z.B.

berichtet, dass *„mich eigentlich überhaupt nichts anderes interessiert (hat)" (T2, 189-190), „eine andere Studienrichtung oder irgendetwas anderes eigentlich gar nie für mich zur Debatte gestanden (ist)"* und klar war, *„wenn ich studier, dann studier ich Pädagogik" (T7, 197-198).* Auch die anderen Personen hatten *„nie mit dem Gedanken gespielt, irgendwie so eine andere Geschichte" (T3, 215)* zu machen oder sich ganz bewusst *„überlegt, welches Studium ich machen könnte. So bin ich zum Pädagogikstudium gekommen. Das war dann die Sache" (T6, 48-49)*. Generell drücken die Aussagen dieser Gespräche aus, dass es in der gegenwärtigen Situation *„gar nicht in Frage gekommen"* wäre, *„Geschichte zu studieren oder Medizin oder Biologie"*. Denn, so der gemeinsame Tenor *„Was soll ich damit? Es sollte schon etwas sein, das mit meinem Beruf zu hat"(T9, 209-211).* Dabei dient die Nähe des Pädagogikstudiums zur beruflichen Tätigkeit in nahezu allen Gesprächen zur Begründung der Studienwahl, denn *„was Artfremdes…, das ich mit meiner derzeitigen beruflichen Tätigkeit nicht verbinden kann, das (erg: hätte) ich…nicht auf mich genommen (T2, 194-196)* bzw. *„so weit wegbewegen von der Schiene, die ich angefangen hab, wollt ich mich nicht, weil's mir ja…gefällt" (T7, 199-200)*. Da aber *„das…mit meinem Beruf zu tun gehabt (hat), den ich (…) noch immer gern mach, und…mit dem verwandt (war)" (T7, 195-196)* bzw. *„weil Didaktik, die ich unterrichte, sehr verwandt ist mit Pädagogik, […] weil es mich interessiert und…ein drittes Fach wäre (…), das ich unterrichten könnte." (T2, 185-189),* ist *„Pädagogik…was, wo ich mich ein bisserl auskenn, wohl fühl (…), was mir nicht ganz fremd ist." (T2, 199-201).* So beruht die vertraute und weitgehend sichere Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zwar einerseits auf jahrelanger Berufserfahrung, andererseits sind alle Interviewten nach wie vor bestrebt, hinsichtlich ihres Tätigkeitsbereichs noch *„ein bisserl mehr zu wissen " (T2, 363)* bzw. *„mehr über Lehren und Lernen (zu) erfahren" (T3, 390),* sei es *„rein aus der Lust am Lernen und aus Interesse an dem Gebiet" (T3, 221-222)* oder auch, um sich innerhalb des Berufsfelds zu verändern – ein Gedanke, der sich bei einigen Interviewten allerdings erst während des Studiums einstellte.

Auch anhand der anderen fünf Gespräche lässt sich belegen, dass das Studium der Pädagogik bewusst und in Abhängigkeit vom ausgeübten Beruf gewählt wurde. Dabei erwogen zwei Personen ursprünglich das Studium Pflegewissenschaft, eine brach dieses nach dem ersten Studienabschnitt ab. Wenngleich sowohl das Studium der Pflegewissenschaft als auch das der Pädagogik in sehr engen Bezug zum Beruf der Befragten stehen, erschien erstgenanntes als neueingeführtes Studium *„zu dem Zeitpunkt noch nicht ausgegoren"(T4,*

213-214) bzw. aufgrund der langjährigen Berufserfahrung wenig reizvoll, *„weil die Inhalte, die damals waren, die waren nicht wirklich erstrebenswert" (T8, 322-324).* Auch dürften Überlegungen wie, *„wenn ich Energie investiere, dann in was Gescheites" (T4, 216),* für den Studienwechsel der dritten Person relevant gewesen sein, denn auch sie hat *„dann schon auch gemerkt, dass…das zu oberflächlich (...) nicht stimmig für mich (war)*", jedoch habe sie von den dort gebotenen *„Richtungen…Pädagogik sehr angesprochen und da wollte ich mich vertiefen. Und das war dann sehr erfüllend (…) das war Interesse, weil ich auch gemerkt hab, ich kann vieles auch in mein Berufsleben einbringen […]auch im Umgang mit Patienten" (T5, 96-98 bzw. 103-108).* Und auch die beiden Personen aus dem ausbildenden Bereich entschieden sich sehr pragmatisch nach dem Motto *„Schuster bleib bei deinen Leisten!"(T8, 121-122)* letztendlich für das Studium der Pädagogik.

Ähnlich pragmatisch-berufsorientiert wird auch in einem anderen Fall die Entscheidung getroffen, denn auch hier hat es *„zwei Alternativen gegeben, aufgrund meines Jobs. Das eine war die Psychologie (…) das andere war die Pädagogik, die Erwachsenenbildung"* Und nachdem *„die Zustände…in der Psychologie noch schlimmer (waren) als in der Pädagogik"* entschied sich diese Person, *„Psychoanalytische Pädagogik und Erwachsenenbildung (erg: zu) kombinieren"*, denn *„das hat mir sehr wohl ins Konzept gepasst. Also das war…ein schneller Entscheid" (T11, 145-152).* Die Hoffnung allerdings, die an die Wahl des Pädagogikstudiums geknüpft war, war, *„mich mit dem Gegenstand der Pädagogik beziehungsweise mit dem Menschen einmal intensiv auseinanderzusetzen"*, denn nach Jahren der Berufserfahrung *„(hat) mir das Konzept…gefehlt, die großen pädagogischen Fragen zu bearbeiten, Hintergrundwissen zu bekommen, das war mir wichtig" (T11, 171-177).* Hier, wie in allen anderen Gesprächen, wird neben der berufsorientierten Studienwahl auch die enge Bindung an den Gegenstand Pädagogik und damit dauerhaftes Fachinteresse deutlich, wobei der Zweck des Studium auch darin gesehen wurde, bestehendes Fachwissen zu erweitern und zu vertiefen.

Einzig in einem Fall lässt sich zwar auch die Beziehung zwischen Beruf und dem Pädagogikstudium erkennen, nur wurde dieses mehr aus pragmatischen, als aufgrund von Interesse an pädagogischen Fragestellungen gewählt. Wenngleich auch diese, im erzieherischen Bereich tätige Person, bemüht ist, Kindern helfen zu wollen und Antworten darauf zu finden, *„wieso ist das Kind so. Wieso handelt das…so" (T10, 146-147),* beginnt sie zuerst über die Studienberechtigungsprüfung Psychologie zu studieren, erlebt dieses Studium jedoch als *„total überrennt"* und wechselt auf *„Jus. Vielleicht…in Richtung Richterin,*

Kinderanwältin". Jedoch wird dieses bald aufgegeben, *„weil neben dem Arbeiten unmöglich" (T10, 36).* Um aber im Metier zu bleiben, entschließt sich diese Person fast resignierend dazu, *„was bleibt mir übrig. Gut, probieren wir Pädagogik" (T10, 40-41)*. Zwar steht auch hier das Pädagogikstudium in engem Kontext zu beruflichen Tätigkeit, bereitet gemäß der Aussagen generell Freude und wird engagiert verfolgt, nur stellte es erst die ‚dritte Wahl' dar, weswegen hier, im Gegensatz zu den anderen GesprächspartnerInnen, eine geringere Fachbindung angenommen werden kann.

Zusammenfassend lässt sich nach Analyse der Gespräche ein durchwegs enger Zusammenhang zwischen Beruf und gewähltem Studium erkennen, wobei das Interesse am Gegenstand Pädagogik sich ausnahmslos am ausgeübten Beruf orientiert. So ließ sich anhand der Textausschnitte deutlich nachzeichnen, dass sich die Interviewten seit Jahren freiwillig und aus innerer Überzeugung mit dem Gegenstand auseinandersetzten, wobei dieses beruflich orientierte Fachinteresse zuerst im Besuch zahlreicher Veranstaltungen zur beruflichen Fort- und Weiterbildung seinen Niederschlag fand und letztendlich die Wahl der Studienfachrichtung bestimmte. Während jedoch für fünf Personen von Anfang klar war, ‚Pädagogik, was sonst', erwogen vier weitere ein berufsverwandtes Alternativstudium, das jedoch begründet verworfen wurde. Allgemein wurde das Studium, neben ‚Lust am Lernen', aus ‚Interesse an dem Gebiet', also aus tiefen, persistenten Fachinteresses heraus gewählt, und sollte auch (!) dazu dienen, ‚mehr zu wissen', ‚mehr zu erfahren', ‚sich fachlich zu vertiefen', ‚sich mit dem Gegenstand bzw. dem Menschen auseinanderzusetzen', ‚pädagogische Fragen zu bearbeiten' oder ‚Hintergrundwissen zu bekommen', was insgesamt auf die „epistemische Orientierung" (Prenzel 1988) interessensbasierter Handlungen verweist. Nur eine einzige Person hätte allem Anschein nach ein anderes Studium bevorzugt, was zudem durch deren Angaben im Kurzfragebogen bekräftig wird. Zwar wählte auch diese Person das Pädagogikstudium in engem Kontext zur beruflichen Tätigkeit, verfolgt es mit Freude und Engagement, nur wurde es eher aus Pragmatismus denn aus innerer Überzeugung gewählt. Verallgemeinernd lässt sich die Grundhaltung zur Wahl des Pädagogikstudiums am besten an folgender Einzelaussage wiedergeben, die exemplarisch für alle Gespräche Gültigkeit beanspruchen kann: *„Das Studium, ob das jetzt schwer oder leicht war, das war völlig uninteressant. Das hat mit meinem Beruf zu tun gehabt, den ich (…) noch immer gern mach, und das war mit dem verwandt und da ist irgendetwas anderes eigent-*

lich gar nie…zur Debatte gestanden […] Weil so weit wegbewegen von der Schiene, die ich angefangen hab, wollt ich mich ja doch nicht" (T7, 194-200).

War, wie deutlich geworden sein dürfte, die Studienfachwahl durch berufliches Fachinteresse bestimmt, ließ sich dieses in der Begründung der ***Schwerpunktwahl*** noch klarer erkennen. Dabei hatten einige Interviewte zu Studienbeginn schon klare Vorstellungen hinsichtlich der angestrebten Schwerpunkte, andere schwankten zwischen verschiedene Richtungen. Allgemein zeigt sich jedoch quer durch alle Gespräche, dass die ‚angedachten' Schwerpunkte in überwiegendem Ausmaß *„rein vom Beruflichen her orientiert (waren)" (T4, 316)* und die Wahl meist sehr konkret über das berufliche Tätigkeitsfeld begründet wurde. So hält eine Person fest: *„ich (wollt) über die Erwachsenenbildung gehen, weil (…) die Schülergruppe schon mehr in den Erwachsenenbereich hineingeht. Berufspädagogik (…) hat mich interessiert, weil ich…in der Berufsausbildung tätig bin. Das heißt, Aus- und Weiterbildungsforschung war ganz klar. Weil das Ganze aber noch ein relativ verschultes System ist, war Schulpädagogik als zweiter Schwerpunkt natürlich das Naheliegendste. Hat mich auch am meisten interessiert und war in Kombination eine gute Sache"(T4, 317-325)*. Fast ident argumentiert eine andere Person, denn auch sie ist *„im Ausbildungsbereich eines Berufes tätig. Und deswegen (ist) Aus- und Weiterbildung für mich logisch gewesen. Zugleich ist diese Aus- und Weiterbildung eine verschulte Form, insofern war Schulpädagogik ein logischer Schritt […] Und vom Interesse her waren sie's auch" (T6, 297-301).* Auch alle anderen in der beruflichen Bildung oder im schulischen Bereich Tätigen wählten, bis auf eine Ausnahme, bewusst Schulpädagogik, *„weil ich in der Schule bin" (T10, 331)* oder *„einfach weil ich mir gedacht hab, ich komm doch mehr aus der Schule"* und *„eigentlich hab ich's zu studieren begonnen , (weil) ich möchte ja mehr über Lehren und Lernen erfahren" (T3, 385 bzw. 389-390)* bzw. *„weil da konnte ich mein persönliches Interesse, meine Erfahrungen einbringen" (T9, 253-254)*. In ähnlicher Weise wird auch die Wahl anderer Schwerpunkte begründet, wie z.B. *„Aus- und Weiterbildung, weil ich erwachsen bin und neben der Arbeit studier. Und weil ich im Beruflichem mit Erwachsenen und mit Kindern zu tun hab. (T10, 328-330)* oder *„Erwachsenenbildung und… Berufspädagogik (…), weil wir in einer Ausbildungsstätte schon sehr lange gearbeitet haben […] da haben wir gesagt, da finden wir sicher irgendwo Anschluss. Das ist uns nicht ganz so fremd" (T8, 334-337)* bzw. *„Heilpädagogik und… Sozialpädagogik…das hab ich immer so ein bissel als verwandt zu meinem Beruf gesehen. Die Heilpädagogik hat mich auch inte-*

ressiert, …weil ich mir…erwartet hab, dass ich vielleicht Unterstützung kriege, was meine Arbeit in der Gruppe betrifft (T7, 333-337) bzw. dass es *„vielleicht…dort Dinge (gibt), die ich als Lehrer verwerten kann" (T3, 385-386).* Auffallend an all diesen Aussagen ist neben der klar definierten, berufsorientierten Schwerpunktwahl der explizite Hinweis auf damit verbundenes, berufsspezifisches Fachinteresse.

Wurden die Schwerpunkte vom Großteil der Interviewten schon im Anfangsstadium des Studiums aufgrund beruflicher Präferenzen gezielt festgelegt bzw. auf wenige eingeschränkt, orientierten sich drei Personen generell stärker an ihren persönlichen Interessen und am Studienangebot, wenngleich auch sie von konkreten Vorstellungen und fachspezifischen Vorlieben berichteten. So hatte z.B. eine Person *„überall die Einführungsvorlesungen…gemacht […], weil das war so meines, ich horch mir mehr an in ähnliche Richtungen und da hat mich wirklich die Einführungsvorlesung so interessiert" (T2, 272-273 bzw. 300-301),* weswegen danach die ursprünglich ins Auge gefassten Schwerpunkte verworfen wurden. Denn wenngleich *„Schulpädagogik…zuerst überhaupt nicht für mich interessant (war), weil ich gesagt hab, Schule hab ich den ganzen Tag. Da brauch ich nicht noch Schulpädagogik"*, wurde gerade dieses berufliche Interesse von Vortragenden dahingehen angeregt, dass die interviewte Person beschloss, *„da könnt man ein bisschen näher hineinschauen" (T2, 275-278).* Auch die zweite Person entschied sich einerseits für einen Schwerpunkt, der nicht mit Blick auf den Beruf, sondern rein *„aus Interesse heraus gewählt"* wurde, weil *„mich…das einfach sehr fasziniert (hat) …schon in der Schule"* und dieser Gegenstandsbereich *„eben sehr spannend (war)" (T5, 413-415).* Andererseits wurden zwei weitere Schwerpunkte, ähnlich wie im vorigen Fall, aufgrund von Einführungsvorlesungen gewählt, die das Interesse an bestimmten Wissensgebieten bei der interviewten Person verstärkt ansprachen. Zwar betonte diese Person, dass sie sich für den einen Schwerpunkt insofern *„aus beruflichen Gründen"* entschlossen hätte, als dass sie im Zuge des Studiums klar erkannte, dass *„mich der lehrende Bereich interessieren würde. Da war Erwachsenenbildung, Berufspädagogik naheliegend"*. Jedoch war diese Wahl ebenso *„stimmig für mich und vom Interesse passend"* wie die des dritten Schwerpunkts, der rückwirkend betrachtet *„auch beruflich gesehen von Bedeutung" (T5, 427-436)* ist. Auch die dritte Person berichtete davon, dass sie das Studium begonnen habe, *„ohne eigentlich zu wissen, welche Schwerpunkte ich je wählen werde" (T7, 226-227),* womit sie sich zu Studienbeginn von grundlegendem Interesse an pädagogischen Fragestellungen und der Absicht, sich mit der Materie genauer auseinanderzusetzten, leiten ließ. Wenngleich mit

Blick auf die berufliche Tätigkeit *„immer mit Heilpädagogik und Sozialpädagogik geliebäugelt“* wurde, wurde dennoch *„überall mal hinein geschnuppert, bevor sich's dann ergeben hat, welche Schwerpunkte ich mach“ (T7, 333-334 bzw. 228-229)*. So wurden letztendlich neben den zu Beginn präferierten Schwerpunkten ein dritter gewählt, wobei ähnlich wie in oben angeführten Fällen das Interesse für diesen spezifischen Fachbereich erst im Zuge einer Vorlesung durch die vortragende Person angeregt wurde. Hinsichtlich dieses Entschlusses hält die interviewte Person fest, dass sie nicht nur *„in dem hängen geblieben“* ist, sondern auch, dass *„das…der Schwerpunkt (ist), der mich jetzt am meisten interessiert, obwohl die zwei anderen die sind, mit denen ich mehr geliebäugelt hab“ (T7, 362-365).*

In ähnliche Richtung weist auch die Aussage jener Person, die zu ihrem zweiten Schwerpunkt gekommen ist *„wie die Jungfrau zum Kind“ (T9, 258-259).* Wurden Vorlesungen aus diesem Schwerpunktbereich nämlich ursprünglich aufgrund des Angebots von überwiegend Abend- bzw. Blockveranstaltungen mit dem *Gedanken „super, machst' als Wahlfach“* besucht, *„hat sich das irgendwie aufgebaut, dass ich da hineingerutscht bin“ (T9, 270 bzw. 277-278)*. Und auch diese Person ist letztendlich *„froh, dass mir das passiert ist“*, denn auch in Hinblick auf die berufliche Zukunft *„passt (es) jetzt rückblickend gesehen ganz genau“(T9, 278 bzw. 283).*

Zusammenfassend zeigen die Aussagen hinsichtlich der Schwerpunktwahl, dass diese durchwegs in engem Kontext zum Beruf erfolgte und von den Befragten häufig sehr konkret über das berufliche Tätigkeitsfeld begründet wurde. So war die Wahl der spezifischen Fachbereiche zumeist schon in den ersten beiden Semestern ‚ganz klar', 'logisch' bzw. ‚das Naheliegendste' und in allen (!) Fällen von (beruflichem) Interesse bestimmt. Als Beleg dafür stehen Aussagen wie das ‚hat mich auch am meisten interessiert' bzw. ‚das war vom Interesse her passend' oder ‚das war eine gute Sache' bzw. ‚stimmig, passend, faszinierend' oder ‚vom Beruflichen her eben naheliegend bzw. von Bedeutung'. Nahliegend gewiss auch deshalb, weil es aufgrund persistenten Interesses ‚nicht ganz fremd war' und die Möglichkeit bestand, einerseits ‚Erfahrungen einzubringen' und andererseits ‚mehr zu erfahren', also ‚Wissen zu erweitern' oder auch ‚Hilfe für die Praxis zu erhalten'.

Unabhängig jedoch davon, ob die Schwerpunkte aufgrund beruflicher Präferenzen im Anfangsstadium des Studiums gezielt gewählt wurden, oder ob sich die Interviewten erst im Verlauf des Studiums für bestimmte Bereiche entschieden, fällt auf, dass in allen Gesprä-

chen neben der Nähe der Schwerpunkte zur beruflichen Tätigkeit immer auch explizit das damit verbundene (berufsspezifische) Fachinteresse thematisiert wurde. Damit lässt sich in der Wahl der Schwerpunkte ein Maximum an persönlichem Interesse an spezifischen, pädagogischen Themenbereichen erkennen, und es scheint der Schluss zulässig, dass gerade in diesem speziellen Bereich berufliches Fachinteresse und Studieninteresse zusammenfallen. Da nun aber die vollzogene Wahl eine besonders enge Bindung ans Fach widerspiegelt, scheint dieses Wahlverhalten in Richtung intrinsisch motivierten Handelns zu weisen. Diese Annahme wird dadurch gestützt, dass die Aussagen hinsichtlich der Schwerpunktwahl die Interpretation zulassen, dass diese weitgehend selbstbestimmt erfolgte, und die Auseinandersetzung mit den letztendlich gewählten Gegenstandsbereichen von allen Interviewten als befriedigend beschrieben wurde. Denn selbst diejenigen, die in einen Schwerpunkt eher ‚hineingerutscht' sind, beschreiben einen Prozess der persönlichen Weiterentwicklung und sind retrospektiv ‚froh', ihrem Interesse gefolgt zu sein, insbesonders da sie erkennen, dass dieses neue Wissen zukünftig (auch) berufliche Relevanz besitzen könnte.

Fasst man die Aussagen der Interviews zusammen, lässt sich festhalten, dass primär die hohe Wertschätzung des ausgeübten Berufs sowohl die Schwerpunktwahl beeinflusste, als auch das positive Erleben in Auseinandersetzung mit dem ‚richtigen' Schwerpunkt unterstützte. Darüberhinaus wurde das Wahlverhalten von Vortragenden dahingehend beeinflusst, als dass sich die Interviewten durch diese im ‚Idealfall' in ihrem Entschluss bekräftigt fühlten und/oder Interessen für bestimmte, auch weniger vertraute Themenbereiche angeregt wurden. Dies führte mitunter dazu, dass rein beruflich orientierte Schwerpunkte zwar absolviert wurden, ihnen retrospektiv aber geringere Bedeutung zugeschrieben wurde. Generell wurden bestehende Interessen im Zuge des Studiums zumeist durch Lehrpersonen verstärkt, wie folgende Aussage beispielhaft für den Großteil der Aussagen treffend wiedergibt: *„In Wirklichkeit glaub ich auch, dass diese zwei Bereiche durch Professoren verstärkt wurden […] bei den Einführungsvorlesungen (…) da hab ich einfach gemerkt, das interessiert mich, das ist es. Da war ich mir beim Einstieg ins Studium noch nicht so klar" (T6, 296-305).*

Wie groß das (beruflich orientierte) Fachinteresse dieser spätberufenen Studierenden allgemein sein dürfte, lässt sich neben der reflektierten Schwerpunktwahl besonders an den Aussagen hinsichtlich der ***Vorlesungs- bzw. Seminarauswahl*** erkennen, in denen die Interviewten ausnahmslos (!) ihr Bedauern darüber äußerten, dass trotz Bemühens, Vorlesungen bzw. Seminare nach persönlichen Interessenslagen zu wählen, dies aufgrund von

zeitlichen Vereinbarkeitsschwierigkeiten von Beruf und Studium häufig unmöglich war. Der Wunsch, einerseits seinen Interessen zu folgen, und andererseits die, aus der Parallelität von Studium, Beruf und privaten Verpflichtungen resultierenden Belastungen gering, d.h. zeitlich möglichst begrenzt, zu halten, führte jedoch zu Spannungen hinsichtlich des Erlebens von Fremd- bzw. Selbstbestimmung bei der Wahl von Vorlesungen bzw. Seminaren. Diese durch (Wahl-)Freiheit und (Zeit-)Zwang bedingten Ambivalenzen werden in folgender Aussage besonders deutlich: *„Wir sind ja völlig frei hingegangen (…) das ist das Schöne, was Bildung ausmacht, dass ich nicht so zweckgebunden bin, sondern wir haben uns wirklich das ausgesucht, was uns einerseits Spaß gemacht hat. Und andererseits natürlich, in einem gewissen Zwang waren wir schon. Denn wir hatten ja nicht unbegrenzt Zeit. Das heißt, wir haben uns einmal primär Vorlesungen und Seminare so ausgesucht, nach ‚Wann läuft das?' Am Abend, Samstag, Sonntag, Blockveranstaltungen, das war einmal die Grundrichtung, wo wir uns orientiert haben. Dann haben wir geschaut, was gibt es da? Was interessiert uns? (…) Was ist Pflichtfach und was interessiert uns? Das haben wir dann gemacht. Insofern waren wir dann sehr, sehr frei" (T8, 348-358).* Ähnlich wie diese Person verwiesen auch alle übrigen Personen vorrangig auf den ‚Zeitfaktor', der eine interessenbasierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand massiv einschränkte.

So habe man generell Vorlesungen und Seminare *„zuerst…nach der Zeit, wie alle Berufstätigen" (T10, 338)* ausgesucht, denn man hat *„einfach nehmen müssen, was (erg: terminlich) überhaupt möglich war" (T11, 265-266).* Damit war für alle Personen, besonders aber für die im lehrenden Bereich tätigen, *„der Zeitfaktor...das aller, allererste!" (T9, 291) „das erste Kriterium" (T8, 442) „die allererste Geschichte"(T7, 374), „der wichtigste Punkt sogar" (T6, 328).* Denn *„nachdem ich berufstätig bin, war immer wichtig für mich zu schauen, (ist) dieses Seminar oder diese Vorlesungsreihe…so gelegt, dass ich das beruflich gut schaff (T6, 323-324)* bzw. *„ich (hab) wirklich irrsinnig zeitökonomisch…sein müssen […] und hab geschaut, was brauch ich noch und was wird zu einem Zeitpunkt angeboten, wo ich kann" (T4, 332-335), „wie schaut mein Stundenplan aus, was bring ich da unter" (T2, 313-314), „wann kann ich von der Schule weg" (T3, 399), „geht sich (das) aus…nach der Schule…oder am Wochenende" (T9, 294-295),* also schlicht und einfach: *„wo wird was angeboten, wo ich die Zeit dazu hab mit dem Arbeiten" (T7, 373-374).* Denn selbst *„wenn eine noch so interessante Vorlesung am Vormittag ist" (T9,273)* bzw. *„wenn das Seminar auch noch so interessant war und am Vormittag war, dann geht's einfach*

nicht, weil ich kann mir nicht frei nehmen" (T7, 374-376), weil *„da steh ich selber im Unterricht" (T6, 334)* oder in meiner Gruppe.

Dennoch waren die meisten Interviewten bemüht, innerhalb dieses engen Zeitkorsetts so weit wie möglich ihren Interessen zu folgen und Vorlesungen und Seminare gezielt danach auszusuchen. Denn *„wenn ich Wahlmöglichkeit hatte, dann hab ich schon gesucht"* und zwar nach Sachen, *„wo ich das Gefühl gehabt hab, ich kann's brauchen. […] wo ich sagen kann, da kann ich mir was mitnehmen" (352-357) bzw. „die ein bissel…einen Praxisbezug haben […] wo zumindestens der Titel so geklungen hat, als könnte ich persönlich davon profitieren" (T9, 310-314).* Neben der erhofften Unterstützung für die Praxis, ging es auch hier oftmals um *„was interessiert mich?" (T3, 408)* bzw. *„das interessiert, da möchte ich noch mehr wissen" (T8, 383-384)* und den Wunsch, *„Neues zu lernen. Auch die Dinge von einer anderen Perspektive zu sehen. Weil man wird schon relativ betriebsblind, wenn man immer dasselbe macht",* also auch *„zu reflektieren"* und *„umgekehrt meine Erfahrung in diesem ganzen theoretischen Rahmen einzubetten" (T9, 358-360 bzw. 255-257).* Dabei orientierten sich die Interviewten häufig an der ausgewiesenen Thematik einer Vorlesung oder eines Seminars, denn *„mit dem Titel (…) da ist der Blick hin gegangen"* und danach *„hab ich…inhaltlich geschaut. Hat das… zusammengestimmt mit meinen Interessen? Das hat natürlich zusammenpassen müssen" (T6, 314-315 bzw. 319-321).*

Wie anhand der Aussagen quer durch alle Interviews deutlich geworden sein dürfte, waren die Interviewten bemüht, trotz restriktiver Rahmenbedingungen individuell Wege zu finden, Vorlesungen und Seminare besonders in den Schwerpunktfächern möglichst nach Interessenslagen zu wählen. Da die Schwerpunktsetzung jedoch erst im zweiten Studienabschnitt von Studierenden gefordert wird, kann davon ausgegangen werden, dass die bis dahin absolvierte Studienzeit von einigen Interviewten ihren Tribut forderte. So berichtet eine Person explizit von *„Überstunden oder Mehrstunden, die ich gemacht hab",* die *„ich immer nur…für die Uni"* gebraucht habe, da es *„Abendveranstaltungen…nicht immer gegeben (hat)" (T10, 319-321).* Auch andere GesprächspartnerInnen erzählten von ‚Gutstunden', ‚Abenden', ‚Wochenenden', ‚Feier- und Urlaubstagen', allessamt ins Studium investierte ‚Freizeit', in der Seminare und Vorlesungen besucht werden konnten bzw. mussten, ging es doch auch darum, das Studium möglichst erfolgreich zu beenden. So wurde versucht, *„wirklich auf die Schnelle…eine Prüfung nach der anderen zu machen, um fertig zu werden" (T2, 323-324),* weil *„vorrangig…, vor allem als Berufstätiger, für den steht natürlich, was brauch ich noch, dass ich fertig werd, (…), weil das muss ein End haben das*

Ganze" (T7, 382-384). Auch andere Personen verweisen darauf, sie hätten ihr Studium *„dann relativ klar durchgezogen, weil ich mir gedacht hab, das muss ich jetzt irgendwie abschließen" (T4, 56-58)* bzw. überwiegend das Motto galt *„weiter und durch" (T9, 357),* wobei einige der Interviewten aufgrund der oben beschriebenen Belastungen dezidiert bescheinigen, dass *„ich…mich sehr durchgekämpft (hab)",* einerseits weil es für den Großteil der Interviewten beruflich *„nicht unbedingt förderlich für gute Zusammenarbeit war" (T10, 322-323)* bzw. weil sie sich andererseits als *„zugepflastert bis obenhin" (T2, 433)* erlebten, insgesamt Lebensumstände, durch die klar wurde, dass man bzw. *„(ich) das …nicht mehr (möchte)" (T2, 436).*

Verallgemeinernd lässt sich also festhalten, dass der Großteil der Befragten durchaus bemüht war, sich mit persönlich als wichtig erachteten Themenbereichen selbst in der ‚Freizeit' auseinanderzusetzten, dass aber die Auswahl an Wochenend-, Abend- und Blockveranstaltungen dies nur in stark einschränkendem Ausmaß zuließ. Zudem führte die Mehrfachbelastung von Studium, Beruf und familiären Verpflichtungen, verstärkt noch durch das ‚drohende' Auslaufen des Diplomstudiums, zum wachsendem Druck, das Studium möglichst rasch zu einem Ende zu bringen, was für fast alle Befragten mit Bedauern verbunden war, sich *„inhaltlich leider nicht so viel auseinandergesetzt" (T2, 324-325)* zu haben bzw. dass es *„schade ist, (…), dass das persönliche Interesse an Inhalt fast als letztes kommt oder ziemlich weit hinten zumindestens" (T7, 393-395)* oder *dass es „mir teilweise sehr leid getan (hat), weil's dann nicht immer das geworden ist, wo ich mir eigentlich gedacht hab, das möchte ich hören"* und *„ein paar Dinge…sich auch wieder hauptsächlich auf Grund der Zeitressourcen eingefunden haben" (T3, 396-397 bzw. 422-423).* Auch wären *„gern mehr Vorlesungen ausgesucht" (T9, 305)* oder *„Seminare…wahnsinnig gern besucht" (T11, 259)* worden, nur *„(hat)'s einfach nicht drin gelegen" (T11, 261-262),* weil *„ich kann leider nicht alles so auswählen, wie's mich interessieren würde" (T9, 273-275).* Allgemein war sich der Großteil der Befragten einerseits bewusst, dass *„es netter wär, wenn ich mir noch mehr Interessen aussuchen könnte, weil oft waren total interessante Sachen im Vorlesungsverzeichnis, aber Illusion, dass ich dort hin kann"* (T4, 341-343). Andererseits führte nicht nur die, überwiegend durch äußere Umstände bedingte, zeitökonomische Studienplanung, sondern auch der selbstauferlegte Druck, das Studium möglichst zügig durchzuführen, bei einigen Interviewten zur Einsicht, dass es *„mir fast auch ein bissl leid tut, weil ich nie so studiert hab, dass ich ausschließlich nach den Interessen gehen kann. Weil ich wirklich irrsinnig zeitökonomisch hab sein müssen" (T4, 331-333).*

Einzig eine Person war offensichtlich bereit bzw. hatte die Möglichkeit, *„viele Urlaubstage dafür (erg: zu) verwenden, um mir frei zu nehmen“*, und ihr war es *„das…einfach wert, weil ich wollt nicht das Studium runter spulen…, nur dass ich halt meine Scheine bekomm, sondern mir war das Interesse, was ich gehabt hab, wichtig zu befriedigen“ (T5, 443-448).* Wenngleich sich diese Person sehr bewusst für eine etwas verlängerte Studiendauer entschied und infolge dessen durchwegs von Interessensbefriedigung, sowie von persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung berichtet, hebt auch sie die Strapazen der Mehrfachbelastung hervor, denn *„ein Studium neben dem Arbeiten, ist doch ein…großer Energieaufwand, den man auf sich nimmt“,* womit auch bei ihr nach 5 Jahren Studium und unmittelbar bevorstehendem Abschluss *„dieses Energiereservoir wirklich aufgebraucht (ist)“ (T5, 399-401 bzw. 130-131).*

Aufgebra(u)chte Energie, das permanente Streben, sehr konkrete, individuelle Interessen im Studium befriedigen zu können, ebenso wie die ausgedrückte Enttäuschung, sich mit bestimmten Inhalten bzw. Themenbereichen zu wenig auseinandergesetzt zu haben, zeugen nicht nur von großem Engagement im Studium, sondern besonders von tiefem Interesse am gewählten Fach. Die Annahme eines persistenten Fachinteresses wird zudem durch Aussagen gestützt, die im überwiegenden Maß darauf verweisen, dass dem Studium immer wieder, z.T. auch über weite Strecken, Priorität gegenüber Familie, Freunden und/oder Freizeitaktivitäten eingeräumt wurde. So stellten Vorlesungen und Seminare an Feier- und Urlaubstagen, an Abenden, Nachmittagen „oder am Wochenende…kein Problem“ (T6, 335). Vielmehr sind einige *„Wochenende um Wochenende auf der Uni gesessen…mit hunderttausend anderen Leut […] wo dann plötzlich alle Berufstätigen […] auf dieselbe Idee gekommen (sind)“ (T7, 398- 403).* Aber nicht nur für Universitätsbesuche musste (Frei-) Zeit aufgewendet werden, sondern auch um daheim noch *„irgendetwas zu lernen für eine Prüfung oder ein Buch zu lesen, nicht das, was ich…lesen möchte, sondern das, was ich lesen soll“ (T3, 286-287).* Mitunter hegt man Gedanken wie *„warum sitz ich da jetzt bis Mitternacht, eigentlich würd‘ ich jetzt lieber schlafen gehen“ (T3, 289-290)* und ärgert sich, weil *„andere machen Urlaub und ich sitz da und muss was lesen und schreiben. Aber (…) man verdrängt das dann wieder“ (T10, 310-312).*Wie weit dies auch von Familienangehörigen und/oder Freunden als Belastung wahrgenommen wurde und damit das private Umfeld beeinflusste, lässt sich an folgenden Textpassagen darstellen: *„Es war halt unumgänglich, dass man dann fürs Privatleben wenig Zeit hat. Und das hatte auch Folgen“, weil „ich mich einfach zu sehr konzentriert habe auf dieses Studium. Weil für mich wenig*

anderes gezählt hat, in der Zeit (…) Ich glaub, da haben wir uns einfach sehr entfremdet" (T5, 523-525 bzw. 515-518) oder *„mein Mann (…) (hat) so mitgelebt und auf sehr viel von meiner Zeit verzichtet" (T2, 463-465)*. Auch den *„Eltern hat's dann schon zu lang gedauert, weil die…das Gefühl gehabt haben, ich hab nie für irgendwas Zeit und (…) immer was anderes zu tun" (T4, 273-276)* oder die Freunde *„(haben sich) mittlerweile…daran gewöhnt, wenn ich sag, ich, ich muss lernen, ich hab keine Zeit. Aber sie nehmen's mir jetzt nicht mehr übel (…), weil's sagen, ja, man merkt's, du willst das wirklich" (T10, 312-315).* Und selbst die Familienplanung wurde dem Studium untergeordnet, denn *„wir hätten gerne Kinder (T7, 588),* aber *„das hab ich mir zusätzlich zu Studium und Vollzeit-Arbeiten dann doch geschenkt, weil da ist (…) wirklich der Punkt erreicht, wo man sagt, jetzt geht nichts mehr (T7, 548-550).* In allen Gesprächen scheinen sich die Befragten jedoch bewusst, dass ihr engagiertes Verfolgen des Studiums aufgrund des dadurch stark reduzierten Freizeitbudgets von anderen durchaus als Belastung erlebt werden kann, weswegen besonders bei denjenigen mit Familie das Studium zwar gegenüber dem Freundeskreis Vorzug genoss, hinsichtlich der Familie aber feststand: *„Merke ich, der Beruf leidet, ich persönlich leide, meine Ehe leidet, mein Privatleben leidet (…) ich muss das nicht fertigmachen (T9, 385-387)* bzw. *„wenn ich es mache, immer mit dem Blickpunkt […] zwischen Beruf, Familie und sozusagen der Weiterbildung, da muss eine Vereinbarung da sein"*(T6, 251-255).

Zusammenfassend lässt die Analyse der Gespräche den Schluss zu, dass das (berufliche) Fachinteresse spätberufener Studierender die Schwerpunktwahl in gleichem Maß beeinflusste, wie die Wahl von Vorlesungen bzw. Seminaren, da erst in deren Rahmen eine vertiefte Auseinandersetzung mit schwerpunktnahen Inhalte und Themenbereiche möglich erschien. Der Wunsch jedoch, einerseits seinen individuellen Interessen zu folgen, und andererseits diese aufgrund der Mehrfachbelastung von Studium, Beruf und privaten Verpflichtungen geprägte Lebensphase zeitlich möglichst begrenzt zu halten, führte zu Ambivalenzen bei der Wahl von Vorlesungen bzw. Seminaren. Denn einerseits bot das Vorlesungsverzeichnis eine Menge interessanter Veranstaltungen, die jedoch andererseits von Berufstätigen trotz größten Bemühens aufgrund begrenzter Zeitressourcen häufig nicht besucht werden konnten. Zudem fällt auf, dass zum Zeitpunkt der Befragung von den zehn Interviewten sechs im lehrenden und zwei im erziehenden Bereich tätig waren und dass sich gerade diese, in genuin pädagogischen Bereichen Tätigen in ihrer Wahlfreiheit limitiert sahen, mussten sie doch selbst an Vormittagen in ihren Klassen bzw. Gruppen stehen.

Damit stand der generellen Freiheit, Vorlesungen und z.T. Seminare nach Interessen wählen zu dürfen, häufig die Notwendigkeit gegenüber, ‚das nehmen müssen, was neben dem Beruf überhaupt irgendwie möglich war'.

So erlebten sich die Interviewten ‚trotz Wahlfreiheit aufgrund von Zeitdruck in Zugzwang', was eine interessenbasierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand generell einschränkte. Dementsprechend fanden sich in allen (!) Gesprächen Aussagen, in denen die Interviewten ihr Bedauern darüber zum Ausdruck brachten, weniger nach dem ‚Interesse' als nach dem Faktor ‚Zeit' ausgewählt zu haben. Zudem fällt auf, dass alle (!) Befragten bei ihrer Wahl nicht nur darauf achteten, ‚was brauch ich noch, wann hab ich Zeit und was interessiert mich davon am ehesten?', sondern auch darauf, von welchem/welcher ‚Vortragenden' die Lehrveranstaltung geleitet wurde. Damit wurden Vorlesungen und Seminar an erster Stelle durchwegs nach der Zeit, an zweiter bzw. dritter Stelle nach dem persönlichen Interesse bzw. hinsichtlich des/der Vortragenden ausgewählt, wobei das inhaltliche Interesse meist vor der Präferenz für eine bestimmte Lehrperson genannt wurde.

Generell waren die befragten Personen nicht nur bereit, ‚Nachmittage', ‚Abende', ‚Wochenenden', ‚Feier- bzw. Urlaubstagen' ins Studium zu investieren, sondern taten dies insofern ‚gern' und damit ‚freiwillig', da dies einerseits für sie die einzige Möglichkeit war, überhaupt ein Studium durchführen zu können. Andererseits wurde diese Zeit dann umso bereitwilliger aufgebracht, wenn Lehrveranstaltungen besucht werden konnten, die eine spannende Auseinandersetzung mit persönlich als wichtig bzw. interessant erachteten Themenbereichen versprachen. Dies führte bei allen Befragten allerdings auch dazu, dass sie dem Studium mitunter Priorität gegenüber von Freizeit, Freunden und zum Teil auch Familie einräumten bzw. besonders in Prüfungszeiten einräumen mussten, was als mehr oder minder große ‚Belastung' erlebt wurde, jedoch ausnahmslos mit ‚Stolz auf erbrachte Leistung' verbunden war. Allgemein ließ die Analyse der Gespräche jedoch den Schluss zu, dass die erlebte Mehrfachbelastung von Studium, Beruf und familiären Verpflichtungen (verstärkt auch durch Unsicherheiten bedingt durch das Auslaufen der Diplomstudiengänge) zumeist durch besonders hohes Fachinteresse kompensiert werden konnte. Zwar verweisen alle Befragten, unabhängig der bisherigen Studiendauer, auf ‚aufgebrauchte Energiereserven', jedoch auch auf das ‚Bemühen', sehr konkrete Interessen durch das Studium zu befriedigen, bzw. umgekehrt auf ‚Bedauern', wenn eine entsprechende Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten bzw. Themenbereichen aufgrund zeitlicher Vorgaben nicht möglich gewesen war. Und gerade dieses allgemein tiefe und in Ausübung des Be-

rufs gefestigte Fachinteresse an pädagogischen Fragestellungen und Themenbereichen dürfte, wie schon die unter 5.4. angeführten Studien (z.B. Lewin 1995; Unger et al. 2010; Multrus et al. 2011) belegen, nicht nur die Studienfach- und Schwerpunktwahl, sondern besonders das Bemühen um eine gezielten Gestaltung der Vorlesungs- und Seminarauswahl beeinflusst haben. So erfolgte einerseits die Beschäftigung mit dem breiten Gegenstandsbereich ‚Pädagogik' schon seit Jahren im Beruf, andererseits wurden die damit verbundenen Interessen in zahlreichen Weiterbildungsveranstaltungen weiter ausdifferenziert, was letztendlich zu dem Wunsch führte, sich im Zuge bewusst gewählter Studienschwerpunkte mit spezifischen Themenbereichen vertiefend und auf wissenschaftlicher Basis auseinanderzusetzten, was insgesamt als Indiz steigender Wertschätzung für den Gegenstand ‚Pädagogik' im allgemeinen und zunehmend differenzierteres Interesse für bestimmte Studienfachbereiche im besonderen gewertet werden kann. Dementsprechend hält eine Person sehr treffend fest *„wenn ich mit 18, nach der Matura, studiert hätte, da hätte ich ganz einfach geschaut, dass ich das hinter mich bring, weil die Mutti (erg: das) will (…) und hätt mich in manches gar nicht so hineinfallen lassen, wie ich es jetzt mache" (T9, 344-347).*

Da sich aber eine interessensbasierte, intrinsisch motivierte Studiertätigkeit neben der Wertschätzung des Fachs bzw. bestimmter Teilbereiche desselben auch durch die ‚freudvolle und von überwiegend positiven Gefühlen begleitete Auseinandersetzung mit Studieninhalten und –zielen' (***emotionale Komponente***) auszeichnet, wurden jene Aussagen aus den Gesprächen gefiltert, die das individuelle Erleben von Kompetenz, Autonomie bzw. Zugehörigkeit im Zusammenhang mit der Studiertätigkeit thematisierten. Denn entsprechend der Zielsetzung der Arbeit sollte zumindest ein kurzer Blick darauf geworfen werden, inwieweit sich erwachsene, berufserfahrene Studierende durch institutionelle, strukturelle bzw. personale Rahmenbedingungen in ihrem universitären Bildungsstreben unterstützt bzw. kontrolliert erfuhren. Vorweg kann diesbezüglich festgehalten werden, dass - wie aufgrund des bisherigen Durchhaltevermögens und der nachweislichen Studienerfolge der Interviewten zu vermuten war - die Analyse der Interviews mit einer Ausnahme auf eine insgesamt positive Gesamtbilanz hinsichtlich des emotionalen Erlebens der Studienzeit verweist, was jedoch mehr auf die ‚intrinsische Attraktivität der Institution' (vgl. 7.3.2.3) als auf deren autonomie- und kompetenzfördernden Strukturen zurückgeführt werden konnte. So übertraf mit wenigen Ausnahmen die Freude, an wissenschaftlicher Bildung teilhaben zu dürfen, und der Stolz, diese auch erfolgreich für sich persönlich nutzen

zu können, den Ärger über restriktive Rahmenbedingungen, die besonders ältere und erfahrene Studierende tangier(t)en.

So fanden sich in allen Gesprächen mehrfach Passagen hinsichtlich einer durch starre Strukturen eingeschränkten Studiengestaltung, wobei die Aussagen bzgl. einer institutionell ausgeübten und zum Teil bewusst oder auch nur vage wahrgenommene Kontrolle in Antworten auf die Frage nach den Kriterien der Vorlesungs- und Seminarwahl kumulierten, wie oben bereits anhand von ausgewählten Beispielen ausgeführt wurde. Wurde diese Frage ursprünglich gestellt, um Rückschlüsse auf persönliche bzw. beruflich motivierte Fachinteressen ziehen zu können, ließ die Zusammenfassung gerade dieser Antworten den Schluss zu, dass das individuelle Streben, sich mit bestimmten Inhalten auseinandersetzten zu wollen, durchwegs aufgrund ‚vorgegebener Rahmenbedingungen' ins Hintertreffen geraten musste. Dies beschrieb eine der interviewten Personen folgendermaßen. *„wenn man sagt, man macht ein Studium, dann erlebt man, dass man…einen relativ klar vorgegebenen Rahmen hat. Da gibt's die einführenden Vorlesungen, die muss man erfüllen. Da gibt's die Zusatzseminarangebote beziehungsweise Vorlesungsangebote, die auch geregelt sind. Man muss so und so viele Stunden in Seminarform haben. Man muss so und so viele Stunden mit leistungsimmanenter Überprüfung haben. Das muss ich alles, das ist alles klar dargelegt. Es ist eigentlich schon eine gewisse Einschränkung da" (T6, 176-182)*. Zusätzlich verstärkt wurde die erlebte Einschränkung hinsichtlich einer autonomen Studiengestaltung dadurch, da gerade erwerbstätige Studierende auf Nachmittags-, Abend- bzw. geblockten Wochenendveranstaltungen angewiesen waren, die, so der allgemeine Konsens der Befragten, in zur geringer Auswahl angeboten wurden. Zudem habe man *„mit dem Punktesystem und den ganzen Scherzen, …natürlich gemacht, was brauch ich noch"*, womit *„dieses Punktesystem…für mich hinderlich (ist), dass ich mir selber aussuchen kann, was will ich" (T7, 379-382).* Wurde durch organisatorische Studienstrukturen häufig das Autonomieerleben der Befragten negativ beeinflusst, trugen besonders Studienangebote, die berufliche Erfahrungen wenig berücksichtigen, bei mehreren Befragten zu einem eingeschränkten Kompetenzerleben bei. So hielt z.B. eine Person fest. *„das war nichts Neues jetzt in dem Sinn, nachdem ich in der Schule arbeite […] Und wie eine Unterrichtstunde auszuschauen hat, das weiß ich mittlerweile"*, womit einiges *„zum Teil eine Wiederholung (ist). Ich find's jetzt auch nicht so schwer von dem her. Da fehlt mir dann das Wissenschaftliche*" (T10, 365-667 bzw. 375-377). Ähnliches berichtet eine andere Person, für die *„die ersten Semester…todlangweilig (waren)"*, da besonders in der *„Einführungs-*

phase, …für mich vieles Repetition (war), vieles sehr einfach", während es *„jetzt so im 2. Studienabschnitt […] intensiv und spannend (wird) und ich hab irre Freude am Studium" (T11, 183-186).* Zudem verwies eine weitere Person auf *„Vorlesungen (…), die derartig langweilig und schlecht sind, um einen das (gem: dieses Interesse und auch dieses Motiviert-Sein) wirklich zu verderben. Aber (…) da muss man durchtauchen, und dann gibt's wieder interessante Sachen" (T3, 224-228).* Als ‚schlecht, langweilig, furchtbar, schrecklich oder gar als Katstrophe' wurden quer durch alle Gespräche Veranstaltungen erlebt, bei denen die Ankündigung einer ‚Vor-Lesung' allzu wörtlich genommen wurde, sich Vortragende auf *„sture(s) Ablesen" (T7, 345)* beschränkten und damit mangelndes Engagement vermittelten, ebenso wie jene, die wenig Struktur erkennen ließen bzw. wo ein Leistungsnachweis ausschließlich durch die Bereitschaft zu Auswendiglernen erbracht werden konnte. Hier wurde die Auseinandersetzung mit dem Stoff z.B. als *„Plage"(T8, 466)* oder *„größte(r) Krampf" (T7, 490)* erlebt, besonders auch deshalb, weil man sich schon bald danach *„inhaltlich…fast an nichts mehr erinnern (kann)", „man nichts mitnimmt"* bzw. *„wo nichts hängenbleibt" (T7, 484-486).* Dennoch wurde mitunter auch in Situationen, die *„negativ fasziniert"* haben, *„letztendlich…was Positives rausgefunden"*, nämlich zu lernen *„auf eigenen Beinen zu stehen und zu sagen, o.k., was mach ich jetzt. Wie mach ich das Beste draus, aus der Situation" (T8, 479-482).*

Während in solchen Vorlesungen kaum Selbstbestimmung oder Kompetenzerfahrung ermöglich wurden, berichten alle Befragten, und zwar ausnahmslos, von Lehrveranstaltungen, die von engagierten und infolge allgemein hochgeschätzten Vortragenden so gestaltet wurden, dass einerseits bereits vorhandenes Wissen eingebracht werden konnte, und andererseits Impulse geboten wurden, dieses aus einer anderen Perspektive zu reflektieren, was insgesamt als ‚spannend, interessant, faszinierend, bereichernd, persönlichkeits- und horizonterweiternd' umschrieben wurde. So berichtete z.B. eine Person von Seminaren eines bestimmten Professors, die *„waren ganz anders konzipiert, weil…man hat das Gefühl gehabt, er lässt uns wirklich forschen und er ist auch interessiert an den Ergebnissen. Und jeder hat an was anderem gearbeitet in dieser Gruppe […] Dann die Seminararbeit…er war der einzige, der Seminararbeiten kommentiert hat und ein Feedback gegeben hat. Das hat sonst niemand gemacht. Und das war wirklich anstrengend, aber es war total spannend und interessant. Ich denk gern dran. Da sind so viel Wissen und so viele Sachen, die ich mitgenommen hab, viel mehr als von irgendeiner Vorlesung, für die ich gelernt hab, wo ich vielleicht Lernaufwand gehabt hab" (T4, 375-385*). In ähnlicher Weise werden zwei

Vorlesungen verglichen, wobei *„(Professor X) …leichter gewesen (ist) als die (Professorin Y)“*. Und wenngleich bei zweitgenannter trotz der *„Zeit, die ich da geopfert hab, es…irrsinnig anstrengend (war)…, hab (ich) einfach viel für mich persönlich mitgenommen. Weil schon allein die Überschrift (Titel der Vorlesung) […] alleine diese Gedanken (…) dazu sehr viel Literatur…viele Zitate, wirklich von allen […]Das war… hochinteressant für mich. Und da weiß ich auch noch relativ viel, weil sonst (…) zum Teil, was ein Jahr zurück ist, das ist fast weg“ (T10, 384-385 bzw. 399-411).* Überwiegend wurden also *„Vorlesungen, so Monologe von einem Vortragenden“* abgelehnt und solche bevorzugt, *„wo man…aktiv ist, wo man persönlich gefordert ist. Was zwar mehr Aufwand oft war, aber wo ich einfach auch persönlich viel mitnehmen konnte“ (T5, 459-461),* wo man sich also in Summe als aktiver (Mit-)Gestalter des eigenen Studiums erleben konnte.

Wie durch die Auswahl dieser Aussagen deutlich geworden sein dürfte, ging es den Interviewten – trotz Vereinbarkeitsschwierigkeiten von und Mehrfachbelastung durch Studium und Beruf - zumeist weder darum, ihr Studium mit minimalem Einsatz zu absolvieren, noch um persönliche Bevorzugung im Bemühen um Realisierung individueller Interessen, sondern um eine bewusste und aktive Auseinandersetzung mit (möglichst selbst-) bestimmten Inhalten, was neben einer Vertiefung von bestehendem Fachwissen und sicherem, d.h. fachlich-kompetenteren Handel in Ausübung der beruflichen Tätigkeit, auch zur allgemeinen Horizonterweiterung bzw. gesteigerter Diskurs- und Kritikfähigkeit beitragen sollte. Dementsprechend hat es z.B. *„unheimlichen Spaß gemacht, mit oder von Personen konfrontiert zu sein, die einfach dich aufwecken und sagen, schau genau hin. Schau genau hin, was steht geschrieben, was wird gesagt, was steckt dahinter. Das war einfach toll. Das hat mir gutgetan“ (T6, 210-213)* oder *„was mich so fasziniert,(waren) eben diese Denkanstöße, wo du dann selber kritisch dem allen gegenübertrittst. Ich mein jetzt nicht negativ, aber einfach nachdenken. Man lässt sich nicht alles mehr verkaufen, was in der Zeitung steht oder in den Medien. Das ist für mich o.k. Ich muss nicht alles in Frage stellen, aber ich darf und kann“ (T10, 388-393).* So wurden in Summe besonders jene Situationen positiv erlebt, in denen man einerseits *„dieses Gefühl gehabt (hat), da wird mein Kopf gebraucht“ (T7, 348),* und wo andererseits Impulse gesetzt wurden *„sich wieder kritischer mit Dingen auseinanderzusetzten“*, was jedoch nicht bedeutet, dass man *„vorher nicht kritikfähig war, aber wieder halt (…) einen kritischeren Blick zu kriegen“ (T6, 397-400)* bzw. *„Dinge von einer anderen Perspektive sehen“*, und zwar im Bewusstsein, dass man es *„von der Perspektive …früher gar nicht betrachtet (hat)“* (T9, 356-361). So stellt für

einige der Befragten eine Kritikfähigkeit i. S. von *„nicht nur zu motzten, sondern auch begründen zu können und unterscheiden zu können zwischen Denksystemen“*, ebenso wie *„der kritische Umgang mit pädagogischem Denken oder mit pädagogischer Literatur“* das dar, *„was mir am meisten gebracht hat, nebst inhaltlichen Dingen“* (T11, 332-336), wobei sich *„diese Kritikfähigkeit (…) beruflich schon verwerten (lässt)“*, weil *„ich hab in meinen curricularen Vorgaben auch Bereiche drinnen, wo man durchaus kritisch darauf schauen muss. Und ich weiß nicht, ob ich das ohne Studium so kritisch gesehen hätt“ (T6, 351-356)*. So wurden neben der positiven Erfahrung *„kritisch denken können und dürfen und das verantworten zu müssen“ (T5, 493-494)* als bedeutendste Momente des Studiums jene genannt, wo zudem oder gerade dadurch eine persönliche Weiterentwicklung in Form gesteigerter Autonomie und Kompetenz wahrgenommen wurde. Dahingehend wurde z.B. berichtet, dass *„die persönliche Veränderung (…)irgendwie so schleichend gekommen (ist). Aber irgendwann ist (es) mir bewusst worden“ (T7, 504-506)* bzw. *„dass ich zunehmend herausgefunden habe, was sind meine Interessen, was ist für mich stimmig, und dann entscheiden und bestimmen konnte“*, womit *„für mich das Bedeutendste wirklich meine Persönlichkeitsentwicklung.(war), die ich da florieren sehen konnte“*, neben dem *„ganze(n) Fachwissen, was dann noch entstanden ist (T5, 424-426 bzw. 489-492).* Und diese *„Erweiterung. Das taugt mir immer mehr“*, denn *„wenn du irgendwas anfängst, kommst auf immer mehr drauf und will(st)…noch mehr wissen […] Das find ich schön, diesen Prozess an sich selbst“ (T10, 256-261).*

So positiv kompetenz- bzw. autonomiefördernde Rahmenbedingungen auch erlebt wurden, war es für alle Befragten besonders in *„Prüfungszeiten…und neben dem Arbeiten … wirklich stressig, weil […] ‚ich muss jetzt noch eine Seminararbeit schreiben, … ein Referat vorbereiten, …für die Prüfung lernen‘, das war immer im Hinterkopf und das hat schon belastet“ (T5, 117-122).* Während sich der Großteil der Befragten dem Druck dadurch entzog, dass *„mit dem Vorsatz ins Studium hineingegangen“* wurde, *„ich probier’s einmal […] ich muss das nicht fertigmachen“ (T9, 384-387)*, motivierten sich andere mit *„ich will das machen und ich mache es auch“*, womit *„es…doch ein großer Antrieb (war), mich über Hürden hinwegzusetzen und für mich das zu machen“ (T8, 393-395).*Als ‚Hürden‘ ließen sich neben der schwierigen (zeitlichen) Vereinbarkeit von Studium und Beruf und der restriktive universitären Rahmenbedingungen, eingeschränkte Familie(frei)zeit, organisatorische Schwierigkeiten (wie z.B. Anmeldung über das Internet), Verunsicherungen

infolge des eigenen Alters und die spezifischen Herausforderungen universitären Lernens beschreiben.

Dementsprechend groß waren bei allen Befragten ‚Freude, Stolz, Begeisterung und Genugtuung', z.B. sich *„als alte Studentin… auszukennen und zu orientieren" (T2, 240-242)*, *„eine Prüfung nach der anderen"* geschafft zu haben, *„was ich mir nie vorstellen hab können" (T2, 231-232)*, *„Dinge gelernt (zu) habe(n), von denen ich gedacht habe, das tät ich nie lernen" (T3, 478-479)*, auch ehemalige Schülerinnen an der Universität wieder getroffen zu haben, *„die mich dann gefragt haben, die jungen Leut, wie machst du das. Und was ist da und wo muss ich hin, dass ich mir dann gedacht hab, da schau her, du, als Alte, kennst dich aus und schaffst das. Und das war immer so ein bisserl dieser Reiz" (T2, 246-249).*So wurden in fast allen Gesprächen *„Erfolgserlebnisse" (T2, 231)*, also Momente des Erlebens von Erfolgs infolge des eigenen kompetenten Handels, als eigentliche Gründe für das bisher aufgebrachte Durchhaltevermögen beschrieben. Dahingehend berichtet eine Peron von *„zweifelnde(n) Momente(n), zahlreiche(n)…, die aber dann immer wieder verflogen waren, wenn ich so…Momente gehabte habe, wieder eine Prüfung geschafft, wieder ein Seminar geschafft. Da hab ich gewusst, mah, das passt für mich. Ich brauch das einfach, so Ziele"*. Denn *„Ziele, die ich abhaken kann (…) dieses wieder geschafft, das ist so, wo ich das Gefühl hab, ich lebe, ich bin dynamisch, und ich stehe nicht (…), sondern ich hab die Möglichkeit mich da wirklich zu bewegen" (T5, 121-124 bzw. 562-566)*. Eine weitere Person erzählte gar, sie habe *„das Studierfieber…gepackt. Auch die Erfolgserlebnisse, die man seit der Volksschulzeit nicht mehr gehabt hat."*, seien *„regelrecht eine Sucht geworden...Und jetzt…so kurz vor dem Abschluss…hab ich mir gedacht, das muss weitergehen aufs Doktorat" (T9, 527-529 bzw. 35-37)*. Die Möglichkeit zu studieren bzw. an universitärer Bildung teilhaben zu dürfen und die Erkenntnis, mit der ‚geistigen Elite' auch mithalten zu können, dürfte dabei für den Großteil der Interviewten schlichtweg *der* wesentliche Antrieb gewesen sein, Hürden zu überwinden und das Studium mit allen aufbietbaren Kräften durchzuführen. Wurde der Studienbeginn noch häufig von Verunsicherung bis hin zu Angst begleitet *„weil ich nicht gewusst hab, was kommt auf mich zu" (T6, 202-203)*, weil *„ich eigentlich nur Hauptschüler war, mit Polytechnikum" (T6, 199)*, weil *„für mich…das (gem: Matura und Studium) nie eine Überlegung (war)...von Kindheit an" (T2, 230-231)* bzw. weil *„ich…mir immer, immer gedacht (hab), ich geh (gem: an die Uni), aber ich schaff's eh nicht" (T10, 111-112)* oder auch weil es die anderen, die *„meisten…mir nicht zugetraut (haben)" (T11, 225)*,überwiegen jetzt Stolz und *„Genugtuung,*

durchaus auch was geleistet zu haben…einerseits von der Konsequenz her, andererseits auch vom Aufwand so neben zuerst Vollzeitarbeit, dann Kind, dann Teilzeitarbeit, dann ein zweites Kind" (T3, 534-537). Auch die anderen GesprächsteilnehmerInnen zeigten sich ihrer Leistung durchaus bewusst, denn ein Studium, *„es ist kein WIFI-Kurs (…), sondern das ist tatsächlich eine intensive, lange Geschichte" (T11, 217-220)* und *„wenn man's geschafft hat und vor allem berufsbegleitend, dann darf man…stolz sein (…) Das ist jetzt nicht was, was man so aus dem Ärmel schüttelt, sondern was Energie gekostet hat, Zeit gekostet hat und Ressourcen gekostet hat" (T7, 237-240).*Und wenngleich für einige der Befragten zum Zeitpunkt der Interviews der Studienabschluss noch nicht unmittelbar bevorstand, waren diese *„schon stolz…, dass ich so weit überhaupt gekommen bin. Denn (…) man muss sich manchmal schon sehr durchbeißen und es erfordert, …als auch nicht mehr ganz Junge (…), sehr viel Disziplin, überhaupt so weit zu kommen. (…) und ich denke, wenn ich den Abschluss dann habe, (…), dass ich schon ziemlich stolz sein kann. Auf mich selbst und auf meine Leistung" (T9, 514-520).*Und selbst jene Person, die als einzige überlegte, *„wenn ich's nicht schaff, werd ich umsteigen (…) in den Bachelor"*, dachte nicht an Studienabbruch, war für sie doch die bisherige Studienzeit faszinierend und *„hat mir jetzt schon sehr viel gebracht" (T10, 118-122).*

Wie sehr das Streben nach Kompetenz, nach Zugehörigkeit, Eingebundenheit und Selbstbestimmung - trotzt erschwerender Rahmenbedingungen und Mehrfachbelastung durch Studium, Beruf und Familie – mitunter im und durch das Studium befriedigt werden konnten, lässt sich besonders gut an folgendem Fallbeispiel darstellen: Hier hatte *„das Studium… ganz was Imaginäres, Großes. Also, man muss besonders gescheit sein und…besonders intelligent…und nicht wie"*, womit zu Beginn die Frage im Raum stand, *„schaff ich das überhaupt?" (T6, 203-205 bzw. 496)* Im Zuge des Studiums erlebte diese Person jedoch sowohl auf fachlicher wie persönlicher Ebene eine Weiterentwicklung und hebt retrospektiv, neben gesteigerter Kritikfähigkeit, *„Studienkollegen und Kolleginnen, die für mich eine ziemlich hohe Bedeutung gehabt haben (…) Diskussionen, die sich zeitweilig ergeben haben. Dieses Miteinander, gemeinsam was zu fabrizieren (…) dieses gegenseitige Unterstützen"* als *„Erfahrungen"* hervor, *„die ich einfach nicht missen möchte (…) Es war…total toll"* und, *„wenn ich an der Uni vorbeigeh (…), geh ich wirklich mit einem Lächeln vorbei. Ich geh und denk mir immer, schön, ich war da drinnen. Das hat für mich eine ganz eine große Bedeutung, …dass ich das gemacht hab und auch (…) dass ich es geschafft hab". „Und so gesehen, ist dieser Abschluss auch für mich, ‚ich hab's ge-*

schafft'. Das tut mir gut! Das ist schon auch wichtig" (T6,402-416 bzw. 495-497). Neben Begeisterung für das Studium, Freude an der kritischen Auseinandersetzung und Stolz hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit, wurde hier besonders das lustvolle Erleben von Zugehörigkeit und Eingebundenheit in die Studentenschaft zum Ausdruck gebracht. Letzteres findet sich, wenn überhaupt, in den übrigen Gesprächen nur am Rande bzw. erscheint weniger bedeutend. Dies mag auch daran gelegen haben, dass für den überwiegenden Teil der Befragten, einerseits das private bzw. berufliche Umfeld die eigentliche Bezugsgruppe darstellt(e), und es andererseits aufgrund der geringen Zeitressourcen vielleicht auch gar nicht möglich und/oder erwünscht war, studentische Kontakte aufzubauen und diese neuen Beziehungen zu pflegen. Dementsprechend hält eine Person bedauernd fest: *„was mir ein bisschen leid tut, im Nachhinein gesehen, dass ich nie ein Unileben hatte, so wie's halt (…) mein Bruder mit 18 oder 19 gehabt hat, wo Unileben ganz andere Bedeutung gehabt hat. Für mich war's eher immer schnell hin und schnell wieder weg"*. Dennoch war diese Person bemüht *„trotzdem Kontakte zu haben und die zu nützen und das auch zu erleben"*, auch erkennend, dass *„man sonst irgendwie stecken bleibt, wenn man niemanden hat, mit dem man sich austauschen…oder…absprechen kann" (T4, 411-417).*

Zusammenfassend lässt sich nach Auswertung der Gespräche festhalten, dass während des Studiums von den Befragten all jene Situationen negativ erlebt wurden, durch die sie sich in ihrer Autonomie eingeengt fühlten bzw. in denen sie ihr Wissen und Können, ihre bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten weder einsetzten noch erweitern konnten. Momente massiver Einschränkung bzw. Kontrolle hinsichtlich einer autonomen Studiengestaltung resultierten, so der allgemeine Konsens der Befragten, hauptsächlich aus institutionellen Strukturen und vorgegebenen Rahmenbedingungen, wie z.B. dem relativ geringen Angebot an Nachmittags-, Abend- bzw. geblockten Wochenendveranstaltungen, wodurch der Wunsch, sich mit bestimmten Inhalten auseinanderzusetzten, gerade von Erwerbstätigen hintangestellt werden musste. Darüberhinaus standen nach Ansicht einiger Interviewter organisatorisch-administrative Strukturen, wie Anmelde- und Punktesystem, einer autonomen, interessensbasierten Studienplanung entgegen und wurden daher als. hinderlich beschrieben. So fanden sich die Gesprächsteilnehmer, besonders im ersten Studienabschnitt, oftmals in Lehrveranstaltungen wieder, die ihre (beruflichen) Erfahrungen kaum berücksichtigen und daher als ‚langweilige Repetitionen' bzw. ‚einfache Wiederholungen' beschrieben wurden, da die Auseinandersetzung mit altbekannten Inhalten wenig

Herausforderung bot. Auch wurden quer durch alle Gespräche Studienangebote als ‚schlecht, langweilig, furchtbar, schrecklich oder gar als Katstrophe' erlebt, die als ‚Vor-Lesungen', ‚stures Ablesen' oder ‚Monologe von Vortragenden' konzipiert waren, wo also ‚weniger selbstständiges Denken', als vielmehr angepasste ‚Bereitschaft zum Auswendig-lernen' gefordert wurde. Veranstaltungen jedoch, in denen sich die Befragten derart gelenkt erlebte, wurden mehr oder minder passiv absolviert und brachten neben einem ‚Schein' die unbefriedigende Erkenntnis, dass man inhaltlich (fast) ‚nichts mitgenommen hat' bzw. ‚nichts hängengeblieben ist', Kompetenzerfahrung bzw. –erweiterung also nicht möglich waren.

Demgegenüber wurden von den Befragten ausnahmslos jene Lehrveranstaltungen als ‚spannend, interessant, faszinierend, bereichernd, persönlichkeits- und horizonterweiternd' beschrieben und bevorzugt, die von Vortragenden so gestaltet wurden, dass ‚selbstständiges Denken und Handeln gefordert' wurden, wo vorhandenes ‚Wissen eingebracht und reflektiert' werden konnte, wo Impulse geboten wurden, gänzlich ‚neue Perspektive einzunehmen', wo nicht passives Auswendiglernen erwartet wurde, sondern wo man sich ‚aktiv bzw. persönlich gefordert' erlebte und gerade dadurch ‚viel mitnehmen konnte'. Durch die Zusammenfassung der Aussagen hinsichtlich persönlich als bereichernd erlebter Studienerfahrungen erscheint die Interpretation zulässig, dass die Interviewten – trotz Vereinbarkeitsschwierigkeiten von und Mehrfachbelastung durch Studium und Beruf – bei der Planung ihres Studiums (zumeist) weniger den einfachsten und schnellsten Weg durch das Studium anstrebten, als dass vielmehr - trotz notwendiger Kompromisse - eine bewusste, weitgehend selbstbestimmte Gestaltung und aktive, interessenbasierte Auseinandersetzung mit möglichst freigewählten Inhalten im Vordergrund stand. Dementsprechend kompetent erlebten sich die Befragten, wenn eine freudvolle Auseinandersetzung mit bestimmten Themenbereichen auch zu einer Vertiefung von bestehendem Wissen, zu fachlich-kompetenterem, d.h. (auch in Hinblick auf die berufliche Tätigkeit) sichererem Umgang mit pädagogischen Aufgaben und/oder auftretenden Problemen, zu einer allgemeinen Horizonterweiterung bzw. gesteigerter Diskurs- und Kritikfähigkeit führte. So ließe sich der von den Befragten wahrgenommene Nutzen ihres Studiums ‚nebst fachlicher Vertiefung und Erweiterung' auch als gesteigerte Fähigkeit beschreiben, ‚nicht nur zu motzten, sondern unterscheiden, kritisch bewerten, zuordnen und begründen zu können'.

Wenngleich (terminliche) ‚Vereinbarkeitsschwierigkeiten von Studium und Beruf', die zeitweilige ‚Vernachlässigung von Familie und/oder Freunden', autonomiehemmende

‚universitäre Rahmenbedingungen und organisatorische Hürden', aber auch ‚Verunsicherung hinsichtlich der Leistungsfähigkeit infolge des eigenen Alters' von den Befragten unterschiedlich stark, jedoch allgemein als belastend erlebt wurden, scheinen bei allen Interviewten ‚Erfolgserlebnisse', also Momente des Erlebens von Erfolg infolge eigenen kompetenten Handels, zu einer insgesamt emotional positiv getönten Gesamtbilanz hinsichtlich der Studiertätigkeit geführt zu haben. So ließen sich in allen Gesprächen sehr klare Aussagen bzgl. ‚Freude, Stolz, Begeisterung und Genugtuung' über erbrachte Leistungen finden, was die Interpretation zulässt, dass nicht nur die Möglichkeit zu studieren bzw. an universitärer Bildung teilhaben zu dürfen, sondern besonders die Erkenntnis, mit der ‚geistigen Elite' auch mithalten zu können, für den Großteil der Interviewten *der* Antrieb gewesen sein dürfte, immer wieder Hürden zu überwinden und das Studium nach besten Kräften zu einem befriedigendem Ende zu bringen. Wurde der Studienbeginn noch häufig von Verunsicherung bzgl. der eigenen Leistungsfähigkeit begleitet, überwogen bei allen Interviewten mit fortlaufender Studiendauer ‚Stolz, Genugtuung und das Bewusstsein', von sich aus, mit Disziplin, Konsequenz und Engagement ‚etwas geleistet zu haben'.

Neben Begeisterung für das Studium, i.S. von wissenschaftlich arbeiten und forschen dürfen, neben der Freude an der kritischen Auseinandersetzung mit pädagogischen Denkansätzen und neben dem oben beschriebenem Stolz in Bezug auf die eigenen Leistungsfähigkeit, fanden sich auch Aussagen hinsichtlich des Strebens nach Zugehörigkeit, wobei hier überwiegend der Wunsch nach Partizipation an einer gesellschaftlich höchst anerkannten Institution und die Einbindung in die Gruppe der ‚Wissenden, Gebildeten, Gescheiten' ausgedrückt wurde. So fanden sich in allen Gesprächen Hinweise auf Stolz und Begeisterung, ‚dort (drinnen) sitzen' und ‚endlich StudentIn sein bzw. Uniluft schnuppern zu dürfen', aber vergleichsweise wenig Aussagen bzgl. der Freude, ‚mit anderen zusammenzuarbeiten' bzw. ‚sich mit ihnen austauschen zu können'. Es scheint, dass gegenüber dem gesellschaftlich vermittelten Wert der Zugehörigkeit zur geistigen Elite, der Anschluss an die Studentenschaft selbst für die meisten der hier interviewten Personen von untergeordneter Bedeutung ist. Dies mag darin begründet sein, dass für den überwiegenden Teil der Befragten, einerseits das private bzw. berufliche Umfeld die eigentliche Bezugsgruppe darstellt(e), und es andererseits aufgrund der geringen Zeitressourcen vielleicht auch nicht möglich und/oder erwünscht war, studentische Kontakte aufzubauen und diese neuen Beziehungen zu pflegen. Auch dürfte der Großteil der hier Interviewten ihr ‚Studentenleben' aufgrund der Mehrfachbelastung Studium, Beruf und Familie und der damit verbundenen

Verpflichtungen bei weiten nicht so ‚unbeschwert und locker' erleben, wie dies eher jüngeren, familiär ungebundenen KollegInnen ohne finanzielle Verpflichtungen möglich ist.

Nachdem nun auf der Suche nach Anhaltspunkten für primär intrinsische Studienmotivation in diesem bzw. im vorangegangenen Abschnitt Aussagen bzgl. der Themenbereiche ‚Bildungswegentscheidungen' und ‚Studienmotivation' - geleitet von den Fragen ‚warum mit Verzögerung zu studieren begonnen wurde' bzw. ‚was den Entschluss für ein reguläres Studium an einer öffentliche Universität beeinflusst haben mag' – in Kategorien gesammelt und nach Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden zusammengefasst dargestellt wurden, war es Ziel der Fragen des dritten Themenkomplexes, Antworten darauf zu finden, welcher antizipierte Nutzen, welche erhofften Vorteile oder zukünftige Ziele den Studienentschluss zusätzlich beeinflusst haben mögen. Es ging hier also nicht um den Reiz der Institution, nicht um den Wunsch, an Wissenschaft teilhaben oder sich als Mitglied der wissenschaftlichen Gemeinschaft erleben zu dürfen, nicht um Stillen von Fachinteresse, nicht um das individuelle Streben nach fachlicher oder persönlichkeitsbildender Erweiterung, sondern Folgen, wie z.B. ein besseres Einkommen oder beruflicher Aufstieg, die sich erst nach bzw. durch den Studienabschluss einstellen sollten oder könnten.

7.3.3 Vorteile und Nutzen eines Hochschulabschlusses oder ‚Warum es uns nicht nur um universitäre Bildung ging'

Wie schon in Abschnitt 7.3.3 dargelegt, wurde ganz allgemein (Weiter-)Bildung von den Befragten einerseits als Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung begriffen, und andererseits als Möglichkeit erkannt, beruflich aufzusteigen und infolge gesellschaftlich und/oder privat zu Anerkennung bzw. Ansehen zu gelangen, womit deren Weiterbildungstätigkeiten sowohl als intrinsisch wie extrinsisch motiviert interpretiert werden können. Zudem verweisen Schiefele/Köller (2001, 305) darauf, dass insbesondere Lernhandlungen immer aus verschiedenen Gründen durchgeführt werden, weswegen das Verhältnis zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation im Vordergrund zu stehen hätte. Wurden nun in den beiden vorherigen Abschnitten, jene Ergebnisse zusammengefasst, die auf eine eher intrinsische Studienmotivation schließen ließen, wurde im dritten Themenkomplex auf den instrumentellen Charakter der Studiertätigkeit, also eine eher extrinsische Studienmotivation, fokussiert. Dahingehend wurde versucht, das ‚Warum' der Studienentscheidung nochmals

erweiternd zu hinterfragen, um übergeordnete, in der Zukunft liegende Ziele bzw. Folgen, die durch einen Universitätsabschluss erwartet oder zumindest erhofft würden, aufdecken zu können. So sollten Antworten auf Fragen, wie „welche Wünsche u. Hoffnungen" bzw. „welche konkreten Erwartungen und Ziele waren mit dem Entschluss zu studieren verbunden?", Rückschlüsse auf intrinsische wie extrinsische Studienmotivation erlauben, während solche, wie „welche/n Vorteile/Nutzen" bzw. „welche privaten oder beruflichen Veränderungen, denkst du, wird der Universitätsabschluss bringen?" oder „welchen Stellenwert hat der akademische Titel für dich?", sehr direkt auf Aussagen hinsichtlich extrinsischer Studienmotivation zielten.

Bei der Analyse der Gespräche hinsichtlich einer extrinsischen Studienmotivation orientierte sich die Verfasserin am „Erweiterten (Kognitiven) Motivationsmodell" nach Heckhausen/Rheinberg (1980) (vgl. 4.2.1.1). Dieses basiert auf der Grundannahme, dass ein Handlungsergebnis nur dann als erstrebenswert, bedeutend oder wichtig beurteilt wird, wenn seine Folgen reizvoll erscheinen, der Anreiz zu handeln also allein in den (antizipierten) Folgen liegt, womit Handlungsgründe, die sich auf Vergnügen, Freude, Spaß am Lernen oder auf persönliche Interessen, also intrinsische Motivation, zurückführen lassen, in diesem Modell unberücksichtigt bleiben. Übertragen auf das Forschungsvorhaben wurde daher, um auf extrinsische Studienmotive schließen zu können, davon ausgegangen, dass sich den interviewten Personen die Möglichkeit bot, verspätet und neben dem Beruf (Situation) ein Pädagogikstudium durchzuführen (Handlung), das mit Erlangen eines akademischen Titel abschließt (Handlungsergebnis). Abschluss und damit verbundener Titel könnten jedoch gerade deshalb reizvoll gewesen sein, weil damit z.B. die Absicherung der bzw. ein Aufstieg in eine höhere und/oder besser bezahlte berufliche Position, Anerkennung, Prestige und/oder Reputation gesichert schienen (oder von den Befragten zumindest vermutet wurden).

Basierend auf diesen theoretischen Grundannahmen wurde dem Themenbereich ‚übergeordnete Ziele und erwartete Folgen des Studiums' einerseits die Kategorie *‚berufliche Ziele'* zugeordnet, der all jene Textpassagen subsumiert wurden, die ‚konkrete bzw. vage formulierte Aussichten hinsichtlich einer beruflichen Entwicklung infolge des Studienabschlusses' zum Ausdruck brachten. Andererseits wurde die Kategorie *‚Wert des akademischen Titels'* gebildet, der Aussagen zugeordnet wurden, die Rückschlüsse auf ‚subjektive Annahmen hinsichtlich der aus einem akademischen Titel (als logische Folge des Abschlusses) resultierenden Vorteile' erlaubten.

7.3.3.1 Berufliche Ziele

Da davon ausgegangen wurde, dass das Studium der Pädagogik und hier wiederum spezifische Schwerpunkte primär aufgrund von beruflich orientiertem Fachinteresse gewählt wurden, lag die Vermutung nahe, dass mit Absolvierung des Studiums, neben dem Wunsch von Wissenserweiterung bzw. -vertiefung, darüberhinaus - mehr oder minder bewusst - bestimmte berufliche Ziele verfolgt wurden. Dementsprechend wurde diese Kategorie als ‚konkrete bzw. vage formulierte Aussichten hinsichtlich einer beruflichen Entwicklung infolge des Studienabschlusses' festgelegt und ihr all jene Aussagen zugeordnet, die beruflich orientierte Wünsche, Erwartungen, Hoffnungen bzw. Annahmen thematisieren, die in Zusammenhang mit dem Studienabschluss interpretierbar schienen. Fasst man die hier gesammelten Aussagen thematisch zusammen, lassen sich diese eindeutig drei Subkategorien, nämlich ‚Sicherheit', Flexibilität' und ‚Einkommen', zuordnen.

Die Subkategorie ***‚Sicherheit'*** umfasst jene Aussagen, die den Wunsch bzw. die Hoffnung zum Ausdruck brachten, im gegenwärtigen Berufsfeld auch in Zukunft arbeiten bzw. die erreichte Position auch weiterhin ausfüllen zu dürfen. Es ging hier also nicht um beruflichen Aufstieg, sondern Positionserhalt, wobei der Wunsch nach Absicherung der beruflichen Stellung in engem Kontext zu bereits erwähnter Akademisierung bestimmter Berufsfelder gesehen werden muss. Denn wie Aussagen hinsichtlich eines deutlich ‚von außen beeinflussten' (‚gelenkten') Studienentschlusses (vgl. 7.3.2.2) zeigten, führte die Ungewissheit hinsichtlich dessen, *„was sich…berufspolitisch ergibt" (T6, 44), „was die Zukunft bringt"* (T4, 476) *„wie das einmal sein wird" (T3, 526) und „ob man's (gem: ein Studium) nicht doch einmal…braucht"* (T3, 526-527), ebenso wie die Etablierung der Berufsreifeprüfung und die Schaffung neuer Studienzweige dazu, dass *„der Reihe nach die Leute in die Berufsreifeprüfung gegangen sind" (T8, 406-407*) – und danach, in ‚logischer' Folge, häufig in ein Studium. Dies führte, wie schon erörtert, zu wachsender ‚Konkurrenz aus den eigenen Reihen', einer schrittweisen ‚Akademisierung' bestimmter Berufsfelder und im Pflegebereich zur *„Tendenz, Pflegelehrer sollten akademisiert sein (T3, 519-522)*. Hinweise darauf, nicht von nachrückenden, jüngeren und/oder formal höher qualifizierten KollegInnen verdrängt oder überholt werden zu wollen, finden sich demgemäß unter den hier Befragten überwiegend bei den im lehrenden Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege Tätigen, die ihr Studium häufig mit *„Ich brauch's für die Arbeit" (T4, 60)* begründen. Explizit wird das *„Ziel…, mich beruflich abzusichern" (T6, 221)* nur von zwei Personen zum Ausdruck gebracht. Dabei wurde das Studium von diesen Personen *„auch aus dem Be-*

wusstsein heraus gemacht, (…) dass (es) in der Gesundheit- und Krankenpflege…früher oder später ohne Akademisierung nicht mehr gehen wird". Darüberhinaus schien es generell allen (!) in der Ausbildung Tätigen *„wichtig, dem in der Zukunft liegenden Anspruch gerecht zu werden" (T6, 225-229).* Zugleich hielten alle in der Gesundheits- und Krankenpflege Tätigen von sich aus fest, dass ein abgeschlossenes Studium weder zu Studienbeginn, noch zum Zeitpunkt der Interviews irgendeinen finanziellen Nutzen oder Aufstieg in Aussicht gestellt hätte, dass aber ausnahmslos der Wunsch bestand, *„ich möchte einfach, dass's mir beruflich gut geht" (T6, 552)*. Und ein dauerhaftes berufliches Gutgehen konnte, so die gemeinsame Hoffnung, durch ein Studium gesichert werden. Daher verwundert es auch nicht, dass ein Studienabschluss auch in Zukunft *„mir bis zu einem gewissen Grad eine berufliche Sicherheit" (T6, 486-487)* verspricht, denn selbst wenn *„sich diese Ausbildung (gem: Gesundheits- und Krankenpflege) in dem FH-Sektor irgendwann einmal noch weiter hinein etabliert. Dann werd ich dort sicher immer wieder meinen Platz haben"(T4, 476-478)*.

Während jedoch Personen mit Kindern primär mithilfe des Studium nach beruflicher Stabilität und Sicherheit strebten, erhofften sich andere, zumeist jüngere Befragte, durch ein Studium im Idealfall eine Verbesserung ihrer beruflichen Position herbeizuführen, in jedem Fall aber größere ***Flexibilität*** in ihrem angestammten Berufsfeld zu erreichen. Somit wurden in dieser Subkategorie all jene Aussagen gesammelt, die mit dem Studium verbundene Hoffnungen auf Aufstieg, Veränderung bzw. auf Eröffnung neuer Wege zum Ausdruck brachten. Dabei stachen besonders jene vier Befragten hervor, die über die klassische Matura verfügen und allesamt solange in ihrem Beruf zufrieden erschienen, bis sie an einen Punkt gelangten, wo keine (berufliche) Weiterentwicklung mehr möglich schien und/oder Schwierigkeiten mit KollegInnen, Vorgesetzten oder im privaten Umfeld auftraten. In all diesen Fällen liegt die Vermutung nahe, dass erst das Erleben des Limitiert- und/oder Unterfordert-Seins bzw. der Langeweile und/oder Frustration den Wunsch nach (beruflicher) Veränderung wachwerden ließ. So führte z.B. das Gefühl *„ich trete auf der Stelle. Ich komme nicht weiter"* und *„du (hast) eigentlich überhaupt keine Chance aufzusteigen" (T9, 15 bzw. 462)* bzw. *„es ist…ein Auf der Stelle-Treten. Das ist immer das gleiche. Es gibt in dem Job keine Bildungsmöglichkeiten. Dass man sagt, man arbeitet sich rauf, (…), das gibt's nicht" (T7, 133-136)* dazu, sich Gedanken über ein Studium zu machen, die dann realisiert wurden, als diese latente Unzufriedenheit noch durch interpersonelle Probleme im privaten und/oder beruflichen Bereich verstärkt wurden. Eine andere

Person begründet ihren Studienentschluss nicht mit einem Gefühl, sondern mit der klaren Einsicht, dass *„ich…gemerkt (hab), dass ich mir…in dieser Karriereleiter schwertun werde ohne akademischen Titel" (T11, 131-133).* Wenngleich in nur zwei Fällen explizit darauf hingewiesen wurde, dass das Studium u.a. aufgenommen wurde, um sich beruflich neue Wege zu erschließen, stützen neben oben angeführten Textstellen weitere Aussagen die Interpretation, dass im überwiegendem Teil der Fälle an das Studium die Hoffnung auf berufliche Veränderung geknüpft gewesen sein dürfte. So hält eine Person fest, dass der Gedanke an einen Jobwechsel *„sich erst im Laufe des Studiums so ergeben (hat)" (T7, 190),* was bedeutete, *„im Kindergarten ewig bleiben, möchte ich nicht. Mich würde eine wissenschaftliche Mitarbeit wahnsinnig interessieren" (T7, 550-551)* – ein in der Zukunft liegendes Ziel, auf das bereits im und durch das Studiums hingearbeitet wurde. Hier scheint der Schluss zulässig, dass durch das Studium, die ‚Flucht' aus einer belastend erlebten Tätigkeit, wie z.B. *„die Kinder werden…nicht besser (…) die Anforderungen…nicht leichter" (T7, 581-582)* oder *„es ändert sich da (gem: im Job) so viel und es ändert sich absolut nicht zum Besseren" (T7, 137-138)* vorbereitet wurde. Gefragt nach den Vorteilen eines Hochschulabschlusses gibt diese, wie auch die meisten anderen Personen an, dass dieser unmittelbar im ausgeübten Beruf *„Vorteil selber…überhaupt keinen (bringt)"*, dass er aber die Möglichkeit in sich birgt, *„mich vom Kindergarten weg(zu)bewegen" (T7, 574-575). „Berufliche Vorteile in der Hinsicht, dass ich einfach beweglicher bin" (T5, 584),* erkannten auch die anderen Interviewten mit Fortlauf des Studiums, denn *„das Studium (hilft), in neue Bereiche überzugehen, die ich vorher nicht gehabt hätte" (T5, 591-592),* da z.B. *„im lehrenden Bereich, im Rahmen der Fachhochschule, ist eine wissenschaftliche Ausbildung Notwendigkeit […] Das ist Voraussetzung, um dort arbeiten zu können" (T5, 601-604).* Allgemein wurde vermutet, dass *„(ich) mit dem akademischen Titel…ganz sicherlich einen Schritt dazu getan (hab), dass ich mir da viele Wege öffne (T6, 553-554)* und dass *„mit einem Uniabschluss…einfach die Chancen vorhanden (sind)" (T5, 607),* sich beruflich freier und unabhängiger verwirklichen zu können. So lässt die Analyse der Gespräche den Schluss zulässt, dass zumindest sechs der zehn Interviewten eine berufliche Veränderung infolge des Studiums vermuteten bzw. erhofften, und eine weitere Person neuen beruflichen Herausforderungen, die sich durch den Abschluss ergeben könnten, durchaus offen gegenüberstand. Zwar wusste diese zum Zeitpunkt des Gesprächs (noch) nicht, *„ob ich mein Studium beruflich verwerte. Aber darum ging's mir nie (T3, 510),* jedoch wird auch hier mitgedacht, dass sich *„vielleicht…was (ergibt) und…man da den Abschluss oder das Studium…gut gebrauchen (kann)" (T3, 448-549).*

Während der Großteil der Befragten mit einer beruflichen Veränderung infolge des Studiums liebäugelte und eine solche durchaus begrüßen würde, verwiesen zwei Personen explizit darauf, das Studium (auch) zum Zweck des ‚Karriere-Machens' bzw. ‚um weiterzukommen'. So berichtet eine dieser Personen, dass *„früher (…) Fortbildung wichtig (war), meinen persönlichen Unterricht noch besser zu machen, noch mehr pädagogische Qualifikationen zu erreichen"*, während *„jetzt…natürlich Weiterbildung für mich wichtig (ist), weil ich weiterkommen (…) eine andere Position erreichen will"*, wofür das Studium *„wirklich die Basis (ist)" (T9, 431-436).* Dennoch wird in beiden Gesprächen deutlich, dass das Karrierestreben nicht der einzige und ausschließliche Grund für das Studium Denn einerseits gibt man sich *„nicht der Illusion hin, dass es ein Turboboost für meine Karriere ist" (T11, 381),* andererseits ist man sich bewusst, dass *„direkt in meinem Beruf…mich das Studium überhaupt nicht weiter(bringt). Ich krieg nicht mehr Geld, ich. hab keinen besseren Titel, keine bessere Position. (…) In meinem Beruf bringt's mir gar nix, außer eben, dass ich die Möglichkeit hab, woanders hinzukommen, einen anderen Weg einzuschlagen" (T9, 466-471)*. Ähnlich, wie an den zuvor dargestellten Beispielen deutlich werden sollte, ging es auch diesen beiden GesprächsteilnehmerInnen u.a. darum, mithilfe des Studiums fremdbestimmte Schranken bzw. berufspoltisch gezogene Grenzen zu überwinden. Der Unterschied zu den anderen ‚veränderungsbereiten' Interviewten liegt jedoch darin, dass diesen beiden ihr Veränderungswille schon vor Studienbeginn bewusst war und die Möglichkeit eines Aufstiegs inkludierte. Ähnlich wie in beiden letztgenannten Fällen, nahm eine weitere Person das Studium auf, damit *„ich beruflich mich verändern kann"* (T10, 251). Da jedoch schon während der Studienzeit der Aufstieg in eine persönlich befriedigende Position – *„in meinem Job kann ich nicht mehr werden" (T10, 253)* – glückte, konnte hier das Studium mit Freude und plötzlich frei von jeglichen beruflichen Aufstiegs- und Veränderungswünschen, *„wirklich nur mehr für mich"* gemacht werden, *„Und das taugt mir" (T10, 264)*. Generell lässt die Zusammenfassung der Aussagen den Schluss zu, dass mindestens sechs Person ihr Studium in Hoffnung auf Veränderung und/oder Aufstieg aufgenommen bzw. durchgeführt haben, zwei weitgehend frei bzw. befreit von jeglichem Gedanken an berufliche Verwertbarkeit studieren konnten und nur für eine Person finanzielles Kalkül im Vordergrund stand.

Damit kann festgehalten werden, dass der Subkategorie ***Einkommen***, festgelegt als ‚in Folge eines akademischen Abschlusses bzw. einer formalen Höherqualifizierung zu erwartendes höheres Gehalt ', bei weitem die wenigsten Aussagen zugeordnet werden konnten,

dass also zu erwartende ökonomische Vorteile kaum, genauer gesagt nur in einem Fall, einen Anreiz boten, ein Studium aufzunehmen. Hier stand zu Beginn die Überlegung im Vordergrund, *„wenn ich studier, dann kann ich Pädagogik unterrichten. Wenn ich studier und das abschließ, dann werd ich auch anders eingestuft vom Gehaltsschema her". (T2, 225-227)* Dass die Aussicht auf *„Umstufung auf ein besseres Gehalt"* allein jedoch nicht ausgereicht hätte, um das Studium zu absolvieren, darauf geht diese Person von sich aus ein, denn ökonomische Vorteile *„waren Überlegungen. Aber nicht Gründe, dass ich das aushalt. Das war dann schon das Interesse und auch die Erfolgserlebnisse" (T2, 458 bzw. 227-229).* Während für diese Person ein Studienabschluss also explizit zu Verbesserung der finanziellen Situation beitragen würde, vermutete eine andere, *„(dass man) maximal, …vielleicht von Gehaltstufe B in A hüpft. Aber da ist minimal" (T10, 459-460),* was dieser Person kaum einen Anreiz bot, das Studium auch durchzuführen. Da zudem die meisten Interviewten davon ausgingen, dass selbst ein abgeschlossenes Studium keine direkten Auswirkungen auf die momentane berufliche Tätigkeit haben dürfte, war von daher für die GesprächspartnerInnen generell keine Verbesserung der ökonomischen Situation zu erwarten. Jedoch könntet ein durch das Studium ermöglichter Wechsel in ein anderes Tätigkeitsfeld dazu führen, *„ein bissel mehr (zu) verdiene(n), was ein angenehmer Nebenaspekt wäre, aber nicht jetzt die Motivation für das Studium ist".* Auch eine weitere Person erkannte, neben zahlreichen anderen Vorteilen, als positiven Nebeneffekt des Studienabschlusses die Möglichkeit, zusätzlich neue berufliche Aufgaben übernehmen zu können, *„die…auch ein bisschen Geld (bringen)" (T4.463).* Hinsichtlich möglicher Erwartungen, durch ein Studium zu höherem Einkommen zu gelangen, lässt sich allgemein festhalten, dass mit Ausnahme einer Person keine/r der Befragten davon ausging, dass ein abgeschlossenes Studium zwingend finanzielle Vorteile nach sich ziehen würde. Und obwohl ein solcher ‚Benefit' vom Großteil der Interviewten sogar angezweifelt wurde, dürfte die Vermutung zulässig sein, dass alle Befragten die Ansicht teilen, dass *„500€ im Monat mehr (nicht) wehtun würden" (T9, 478)* und dass *„man (dazu) stehen (kann)",* denn *„ich hab investiert und ich möcht da auch ein bissl einen Benefit haben, weil in meiner Arbeit hab ich ihn nicht" (T4.463-465),* was auch dadurch begründet scheint, dass in manchen Berufsfeldern AkademikerInnen als solche (noch) nicht anerkannt sind.

Zusammenfassend zeigt die Analyse, dass sich in *allen* Gesprächen Aussagen fanden, die beruflich orientierte Wünsche, Erwartungen und Hoffnungen zum Ausdruck brachten, die

den Befragten erst durch ein Hochschulstudium realisierbar schienen. Diese decken sich jedoch weitgehend mit Aussagen, die sich auch der Kategorie ‚Studienentschluss' zuordnen ließen, weswegen gerade hier z.T. mangelnde Trennschärfe zwischen den Kategorien zu bemängeln ist. Dennoch richtete sich der Fokus hinsichtlich des Studienentschlusses eher auf eine mehr oder minder konkrete Einflussnahme durch bestimmte Personen oder Personengruppen, während es bei der Erfassung ‚beruflicher Ziele' eher darum ging, auf Hoffnungen für die berufliche Zukunft zu schließen. Hier fiel auf, dass etwas ältere InterviewpartnerInnen eher bemüht waren, mithilfe des Studiums ihre berufliche bzw. finanzielle Position (‚Positionserhalt', ‚Stabilität') abzusichern, während sich die (etwas) jüngeren Befragten verstärkt erhofften, durch das Studium ihre berufliche Position zu verbessern (‚Karriere') und/oder sich neue, erfolgversprechendere Wege (‚Veränderung') zu erschließen. Auffallend ist zudem, dass dem finanziellen Nutzen (‚Einkommen'), der aus einem Studienabschluss resultieren könnte, mit einer Ausnahme kaum oder eine untergeordnete Bedeutung zugeschrieben wurde.

Wie bereits mehrfach erwähnt, zeichnete die Befragten eine besondere Wertschätzung ihrer beruflichen Tätigkeit aus, weswegen die Möglichkeit des Verlusts oder erzwungenen Wechsels der beruflichen Position gerade von jenen, die schon länger in einem bestimmten Bereich tätig waren, als Bedrohung erlebt wurde. So artikulierten besonders häufig Personen aus dem lehrenden Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege ihre Sorge hinsichtlich der fortschreitenden Akademisierung ihres Berufsfelds. Je mehr sie jedoch nachrückende, zumeist jüngere, immer jedoch formal höher qualifizierte Konkurrenz aus den eigenen Reihen als Bedrohung beschrieben, desto größer schien ihre Hoffnung, durch das Studium die berufliche Position sichern zu können. So ging es diesen Personen zu Beginn des Studium weder einen finanziellen Nutzen, noch um einen zu erwartenden beruflichen Aufstieg, sondern eben – in Bezug auf berufliche Ziele – primär darum, den einmal eingenommenen Platz auch für die Zukunft sichern zu können.

Andere, zumeist etwas jüngere Befragte mit klassischer Matura, erkannten, dass ohne Hochschulabschluss beruflich die ‚gläserne Decke' erreicht war. Dies drückt sich im Gefühl des ‚Auf-der-Stelle-Tretens' ebenso aus, wie in Frustration über ‚fehlende Bildungs-, Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten'. Verstärkt wurde diese latente Unzufriedenheit zumeist durch interpersonelle Probleme im privaten und/oder beruflichen Bereich, was in Summe dazu führt, das Studium gleichsam als ‚Fluchtmöglichkeit' aus belastend erlebten Situationen zu betrachten. Wenngleich in nur zwei Fällen der Studienentschluss expli-

zit auf die Hoffnung zurückgeführt werden kann, sich durch den Abschluss beruflich neue Wege erschließen zu wollen, finden sich auch in anderen Gesprächen Textstellen, die die Interpretation erlauben, dass der Großteil der Befragten an das Studium auch die Hoffnung auf berufliche Veränderung knüpfte. So lässt die Zusammenfassung der Aussagen hinsichtlich beruflicher Ziele den Schluss zu, dass mindestens sechs Person ihr Studium (*auch*) in Hoffnung auf Veränderung und/oder Aufstieg aufgenommen bzw. durchgeführt haben und eine weitere erkannte, dass der Abschluss vielleicht irgendwann einmal von Nutzen sein würde. Zwei Personen studierten weitgehend frei bzw. befreit von jeglichem Gedanken an berufliche Verwertbarkeit, und nur für eine Person stand anstelle von Aufstiege oder Veränderung finanzielles Kalkül im Vordergrund. Antizipierte Vorteile jedoch, die sich aus dem Studienabschluss ergeben könnten oder sollten, schienen dem Großteil der Befragten in ihrem momentanen Betätigungsfeld nicht möglich, jedoch würde er ihnen die Möglichkeit eröffnen, ‚sich (weg) zu bewegen', ‚sich unterschiedliche Wege zu erschließen', ‚in neue Bereiche überzugehen, für die eine wissenschaftliche Ausbildung Voraussetzung ist' und überhaupt erst die Chance beinhalten ‚sich beruflich freier und unabhängiger verwirklichen zu können'. Und selbst jene Personen, die explizit darauf verwiesen, das Studium (*auch*) zum Zweck der ‚Karriere' bzw. des ‚Weiterzukommens' ergriffen zu haben, schienen letztendlich darum bemüht, mithilfe des Studiums fremdbestimmte Schranken bzw. berufspoltisch gezogene Grenzen zu überwinden, was, wie in den übrigen Fällen, auch als Ausdruck ihres Autonomie- und Kompetenzbestrebens interpretiert werden kann.

7.3.3.2 Wert des akademischen Titels

Die zweite Kategorie des Themenbereichs ‚Vorteile und Nutzen eines Hochschulabschlusses' umfasst Aussagen bzgl. des *‚Werts des akademischen Titels'*, also Antworten, durch die auf ‚subjektive Annahmen hinsichtlich der aus einem akademischen Titel (als logische Folge des Abschlusses) resultierenden Vorteile' rückgeschlossen werden konnte, wobei oben erörterte ‚berufliche Ziele', wie Aufstieg, Berufswechsel oder Einkommen explizit ausgeklammert wurden. Denn schon während der Gespräche fiel auf, dass die Interviewten mitunter selbst zwischen ihrem bevorstehendem Abschluss und dem damit einhergehendem Titel unterschieden. So war für sie der ‚akademische Abschluss' einerseits ‚Ausdruck der eigenen Leistungsfähigkeit' (‚ich hab's geschafft'), andererseits markierte er das (vorläufige) ‚Ende der persönlichen Qualifizierungsoffensive', die dazu dienen sollte, sich im wertgeschätzten Berufsfeld auch zukünftig möglichst selbstbestimmt und kompetent ‚be-

wegen‘ zu können, um sich also dort weiterhin zu behaupten. Wenngleich Schiefele/Köller (2001, 305) hinsichtlich der Bestimmung von intrinsisch motivierten Verhaltensweisen anregen, jegliche „unmittelbar mit der Handlung verbundenen Folgen als Teil der Handlung zu verstehen“ – womit Studienabschluss und akademischer Titel als dessen ‚logische Folge‘ als Teil der Studiertätigkeit betrachtet werden könnten – galt es in vorliegender Untersuchung doch zu unterscheiden, ob der Abschluss als vorläufiges und persönlich befriedigendes ‚Ende einer Etappe im Wissenserwerb‘ gesehen wurde, oder ob der Abschluss ein ‚hochwertiges Wissenspaket‘ schnüren sollte, dass danach ökonomisch gewinnbringend (‚berufliche Ziele‘) eingesetzt werden konnte.

In ähnlicher Weise könnte auch der ‚akademische Titel‘ allein als krönender Abschluss des Studiums Wert besitzen, wie er auch die Möglichkeit inkludiert, als ‚Beleg für Wissen und Können‘ zukünftig verwertet zu werden. So dürfte der Titel von den hier Befragten einerseits als ‚Beleg für Vollendetes‘ gesehen werden, über den man sich freut, wie z.B. über ein fertiggestelltes Kunstwerk. Wie aber erst ein ausgestelltes Werk dem Künstler öffentliches Ansehen und Wertschätzung seines Könnens verspricht, dürften andererseits die hier Befragten z.T. auch davon ausgegangen sein, sich und ihr Wissen mithilfe des Etiketts ‚akademischer Titel’ gewinnbringender präsentieren zu können. So verwies selbst jene Person, die das Studium aufgrund ihres Alters und der damit in wenigen Jahren bevorstehenden Pensionierung (überwiegend) zum Spaß betreibt, auf die gesellschaftlich vermittelte Überzeugung des beruflichen Nutzens eines zertifizierten Abschlusses, indem sie festhielt: *„Da muss man die heutige Gesellschaft anschauen. Wenn du kein Papier hast, dann hast du heute kaum Karrieremöglichkeiten“* und *„ohne Papier, ohne Beleg, dass du eine Bildung…, eine Ausbildung hast, hast du heute kaum eine Chance auf dem Arbeitsmarkt“ (T8, 552-553 bzw. 558-559).*

Dementsprechend wurde auch – jenseits einer im Studium erworbenen, beruflich verwertbaren fachlichen Höherqualifizierung – von nahezu allen Befragten als Benefit eines Hochschulabschlusses ‚AkademikerIn-Sein‘ beschrieben. Denn, so die allgemeine Annahme, ein akademischer Titel verhelfe seinen Trägern zu gesellschaftlichem Ansehen. Er könne als Nachweis für erbrachte Leistungen gewertet werden, wofür man geachtet und bewundert (‚*Anerkennung*‘) würde, bzw. zeuge von fachlichen wie persönlichen Qualitäten, wofür man verehrt und geschätzt (‚*Reputation*‘) würde. Darüber hinaus zeichne ein akademischer Titel ‚Wissensautoritäten‘ aus, die Einfluss und Geltung (‚*Prestige*‘) beanspruchen dürfen. Die Erwartungen, die damit an den Erwerb eines Titels geknüpft gewesen

sein dürften, ließen sie demgemäß den Begriffen ‚Prestige, Anerkennung und Reputation' zuordnen.

Dabei fiel auf, dass der Großteil der Befragten sehr direkt darauf hinwies, dass besonders ‚in Österreich' bzw. in deutschsprachigen Ländern ein akademischer Titel hohen Wert besitze, verspricht er doch seinen TrägerInnen ***Prestige,*** also ‚Ansehen i.S. von Geltung, Einfluss, Macht oder Autorität'. Und wenngleich sich nur eine Person als *„klassischer Österreicher" (T6, 508)* deklarierte, scheint das Bild des prestigeträchtigen akademischen Titels von allen Befragten internalisiert worden zu sein. So fanden sich in allen Gesprächen Hinweise darauf, dass in Österreich Titel und Prestige kaum voneinander zu trennen sind, also Prestigegewinn als Folge des Titels auch von den Befragten erwartet werden durfte.

Die gesellschaftliche Bedeutung eines Titels wird z.B. darin ausgedrückt, dass es *„in den deutschsprachigen Ländern…sehr wichtig (ist), Akademiker zu sein" (T11, 373),* dass *„in Österreich…der Magistertitel oder Doktortitel, der akademische Titel, einen bestimmten Wert hat" (T6, 528-529),* dass es *„ein österreichisches Phänomen"* ist , dass *„man's braucht bis zu einem gewissen Grad" (T4, 482-483)* oder dass überhaupt *„die österreichische Seele… nach diesen Titeln lechzt" (T5, 656-657).* Begründet wird das Streben nach akademischen Weihen durch tradierte Haltungen, wie *„in Österreich ist es generell so, wenn man Hofrat ist, dann ist man wer" (T6, 525-526)* bzw. man als *„Oberstudienrat...glaubt, man ist etwas Besseres" (T5, 658-659).* Auch scheint die Vermutung naheliegend, dass gerade die Übernahme dieser Einstellungen hinsichtlich des gesellschaftlichen Werts eines akademischen Titels bei einigen Interviewten zur Überzeugung führte, *„dass der Titel was bewirkt" (T2, 474)* und *„in Österreich (…) viele Türen (öffnet)" (T5, 640-641)*. Türen öffnet ein Titel jedoch auch dadurch, weil er – so der Grundtenor der Aussagen – seinen Trägern Einfluss, Macht und Geltung anderen gegenüber verleihe, denn *„wenn das der Herr Doktor ist oder die Frau Magister, dann macht man gleich 3 Buckel mehr (T9, 505-506).* Und auch *„in der Inflation des E-Mail-Verkehrs, in dem wir leben, ist es einfach toll, wenn die Leute sehen, sie haben es…mit einem Akademiker zu tun. Das ist einfach ein anderer Blickwinkel" (T6, 516-518),* was auch dazu führt, dass *„ich…andere Antworten (krieg) und in jeder (…) steht…Magister" (T4, 492-493).* Auch andere Interviewte äußerten die Vermutung, *„dass man von anderen… manchmal anders wahrgenommen wird" (T9, 505-507),* z.B. von *„Eltern, die…zu einem Gespräch kommen" (T2, 482-483),* und dass es dann *„vielleicht (…) einen Unterschied (macht), wenn an der Klassentür steht Mag." (T9, 501-502),* wobei diese besondere Wahrnehmung darin begründet

scheint, dass ein Titel an der (Klassen-)Tür bzw. in der Signatur (einer E-Mail) vermuten lässt, dass man es mit einer ‚einflussreichen und wichtigen' Person in ‚gehobener Position' zu tun haben könnte.

Zudem ließ die Analyse der Gespräche den Schluss zu, dass der überwiegende Teil der Befragten nicht nur mit Prestigegewinn infolge des akademischen Titels liebäugelte, sondern hoffte, wenn nicht erwartete, dass dieser gesteigerte ***Anerkennung,*** also ‚Ansehen i.S. von Achtung, Bestätigung, Lob oder Bewunderung' nach sich ziehen würde. So wurde der Titel persönlich häufig *„einfach als Zeichen"* gesehen, *„dass ich das erreicht hab" (T2, 479-480),* denn *„den Titel hab ich ja erst, wenn ich den Abschluss hab. Das heißt, ich hab was geschafft" (T9, 500-501).* Dementsprechend *„hat (er) schon einen sehr hohen Stellenwert"* und *„es tut mir gut, hinzuschreiben ‚Mag'. M-A-G […] Ich hab ja auch dafür gearbeitet" (T6, 510-512).* Wurde unter 7.3.2.4 bereits das positive und Durchhalten fördernde Erleben von Stolz und Befriedigung über erbrachte Studienleistungen anhand von Textausschnitten belegt, wurde dieses Empfinden in Zusammenhang mit dem (voraussichtlichen) Erreichen des formalen Hochschulabschlusses noch deutlicher zum Ausdruck gebracht, was darauf zurückgeführt werden könnte, dass der Titel auch nach außen Leistungsfähigkeit symbolisiert. Denn waren die Befragten ausnahmslos ‚persönlich stolz, etwas erreicht, etwas geschafft, etwas geleistet bzw. sich etwas erarbeitet zu haben', erwarteten sich der Großteil von ihnen doch auch von anderen Anerkennung, Lob, Wertschätzung bis hin zu Bewunderung für ihre *„Disziplin" (z.B.T9, 515)* und aufgewandte *„Arbeit" (z.B. T7, 623-624), „Energie, Zeit und Ressourcen" (z.B. T7, 241-242).* Im Gegensatz zu einem möglichen (gesellschaftlichen) Prestigegewinn ging es hier jedoch *„eher (erg: um) eine persönliche Sache"*, denn das Erreichen des Titels war, *„für mich…oder vielleicht auch für die Familie, die dann sagt: ‚gut'" (T7, 629-631).* So schien für diese Person die Überlegung, *„dann darf ich mich Magister nennen"*, auch deswegen *„ein Anreiz, dass ich sag, (…) auf das arbeiten wir hin"*, weil sie dadurch sich und anderen ihre Leistungsfähigkeit beweisen konnte, indem sie es *„schafft…vor allem berufsbegleitend"*, womit *„es…sicher auch der Hintergrund (war), so dieses Haha" (T7, 237-243).* Ging es hier jedoch eher um Erzielen von Lob bzw. Bewunderung und um den Wunsch, sich auch durch andere bestätigt zu fühlen, wurde in weiteren Gesprächen besonders die Hoffnung deutlich, durch das Studium und den damit verbundenen Titel (endlich auch) im privaten Bereich Anerkennung und Wertschätzung zu erlangen. So berichtete eine Person von ihrer (anfänglichen) Hoffnung, durch den Studienabschluss ihren Selbstwert stärken zu können, und hielt fest,

das Studium (auch!) deswegen gemacht zu haben, *„um da wieder herauszuragen, da wieder Leistung zu bringen, weil dann werd ich auch wertgeschätzt“*. In diesem Fall war ursprünglich primäres Ziel, *„diese geringe Selbstwertschätzung (…), dass ich das ausgleichen wollte, dass ich eben Wertschätzung bekomme, wenn ich das schaff“ (T5, 403-407).* Auch für zwei weitere Befragte dürfte das Studium mehr oder minder *„eine persönliche Aufarbeitungsgeschichte“ (T11, 430)* gewesen sein, ist der Abschluss in einem Fall doch *„auch (sic!) eine Bestätigung von dem, was noch von früher war. Irgendwie so, mein Bruder ist gleich (…) auf die Uni…Und ich hab‘s halt von hinten herum gemacht. Aber am Schluss sind wir beide gleich“ (T4, 59-63).* Im anderen Fall symbolisiert der Titel gar *„Vergangenheitsbewältigung, im Sinne eines Angekommen-Seins“* bzw. *„ist sogar… identitätsstiftend“,* weswegen der Titel auch hier dazu beitragen wird, dass *„ich…ein besseres Selbstwertgefühl haben (werde), weil’s für mich wichtig ist, quasi angekommen zu sein“ (T11, 416-418 bzw. 383-385).* Denn diese Person, die eingestand, *„nach wie vor unter einem Studienabbrecherkomplex (erg: zu) leide(n)“ (T11, 134-135),* traf die bewusste Entscheidung, dass sie *„endlich…einen akademischen Titel haben möchte“ (T11, 12-14)*, einerseits, um *„endlich auch Frieden mit akademischem Denken (zu) finden“ (T11, 141-142),* und andererseits, weil sie davon ausging, dass sich Spannungen innerhalb der Familie abbauen würden, die bisher als *„total komplexbeladene, neurotische Geschichte“ (T11, 418-419)* erlebt wurden.

Generell ist festzuhalten, dass sich in allen Gesprächen Aussagen fanden, die darauf verwiesen, dass die Befragten ausnahmslos bemüht waren, im Studium ihre Leistungsbereitschaft unter Beweis zu stellen, dass aber in mehr als der Hälfte der Fälle der persönliche Nutzen eines akademischen Titels (*auch*) darin gesehen wurde, dass er als ‚respektabler Leistungsnachweis‘ seinen Trägern Anerkennung und Bewunderung sichern sollte. In letztgenannten Fällen stich jedoch darüberhinaus die Sehnsucht hervor, endlich auch im familiären Umfeld Wertschätzung und Anerkennung zu erfahren, d.h. als erwachsene, leistungsfähige und vor allem eigenverantwortliche Person ernst genommen und geachtet zu werden.

Zuletzt fanden sich einige (wenige) Aussagen, die sich keiner der beiden zuvor beschriebenen Subkategorien eindeutig zuordnen ließen, jedoch die Vermutung zum Ausdruck brachten, dass AkademikerInnen ‚irgendetwas Besonderes‘ anhaftet, was aber nicht mit ‚etwas Besserem‘ oder ‚höher Gestelltem‘ gleichgesetzt werden konnte. Daher wurde die

Subkategorie ***Reputation*** gebildet und als ‚Ansehen i.S. eines (guten) Rufs, (tadellosen) Images, Renommees' beschrieben. Damit ließe sich wahrscheinlich auch *„diese Ehrfurcht vor dem Herr Doktor und vor dem Herr Professor" (T10, 501)* begründen, auf die in einem der Gespräche im Zusammenhang mit dem Wert eines akademischen Titels hingewiesen wurde. Auch erhoffte sich eine Person, ihre – infolge eines früheren Studienabbruchs – verlorene ‚Ehre' und in Zweifel geratenen ‚guten Ruf' durch Erlangen eines akademischen Titels wiederherstellen zu können. Denn dieses ‚Versagen' in Jugendtagen wurde als *„Katastrophe"*, als *„so was von peinlich"*, als *„ganz schlimm"*, ja sogar als *„die schlimmste Zeit meines Lebens"* erlebt, womit der akademische Titel als Mittel gesehen wurde, die eigene *„Reputation" (T11, 429-431 bzw. 423)* wiederherzustellen. Auch eine weitere Person ging davon aus, dass ein akademischer Grad seinem Träger besonderes Renommee verleihe, man *„vielleicht nicht als Patscherl angeschaut"* wird, denn wenn *„man Magister voran stehen hat, denkt man sich, die weiß vielleicht halbwegs was (T7, 634-635)*. Auffallend ist hier, dass sich in dieser Aussage das gesellschaftlich vermittelte Bild der Wertigkeit von Titeln widerspiegelt. Denn während ein Magistertitel ‚bloß' das Renommee vermittelt, ‚halbwegs' etwas zu wissen, wird scheinbar davon ausgegangen, dass erst ein Doktor oder Professor ‚alles weiß'. Gestärkt wird diese Interpretation dadurch, dass dieselbe Person festhält, dass „im gesellschaftlichen…der Magister heute gar nichts mehr (bringt) …wenn dann nur der Doktor" (T7, 628-629), weswegen sich diese Person vielleicht schon zum Zeitpunkt des Gesprächs mit dem Gedanken an ein Doktorat bzw. eine wissenschaftliche Mitarbeit an der Universität Wien auseinandersetzte. Zudem vermitteln diese und ähnliche Aussagen die Einstellung, dass mit Höhe des akademischen Grades auch die persönliche Integrität und der Wert eines Menschen steigen. So geht z.B. eine Person davon aus, dass *„die Konzepte, die ich entwickle, (…), mit anderen Augen gelesen werden, wenn das von einem Akademiker kommt"* und dass *„Texte…anders gelesen, wenn da steht ‚Doktor Bla-Bla'" (T11, 373-377 bzw. 383-384)*, weswegen für diese Person zwar *„das Diplomstudium ein wichtiger Schritt (ist)"*, aber feststeht, dass *„im Moment, wo ich das Diplom habe, (…) ich am nächsten Tag noch mich fürs Doktorat anmelden (werde)" (T11, 407-408 bzw. 358-360*). Aus ähnlichen Gründen sah mindestens(!) eine weitere Person das Diplom als vorläufigen Zwischenschritt und erwog schon während des Grundstudiums ein weiterführendes Doktoratsstudium.

Diese tradierte Einstellung, dass das gesellschaftliche Renommee einer Person direkt mit dem Grad ihrer formalen Qualifizierung steige, wird nur von einer einzigen Person in Fra-

ge gestellt, weswegen diese Textpassage inhaltlich ungekürzt wiedergegeben werden soll: Diese Person begründet, dass ihr ein akademischer Titel *„persönlich nichts (bedeutet)“*,weil für sie Bildung, *„nur um den Titel irgendwie zu haben (…) eine Pseudobildung oder eine Zweckbildung (ist). Ich hab eine Berufsausbildung, na, dann brauch ich keinen Titel dazu. Und es ist leider so, dass durch diese Bachelorumstellung viele sagen, ‚der Magister ist viel wichtiger und viel mehr wert wie der Bachelor‘. Was ist ‚wert‘? Ich mein‘, ist es mir jetzt wert, eine abgeschlossene Uni zu haben oder ist es…der Titel? Der andere ist auch ein akademischer Grad. […] Warum soll ich gesellschaftlich irgendeine Abwertung (sic!) haben, nur weil ich Bachelor bin? […] Es soll nicht der Titel im Vordergrund stehen. Aber (…) ich seh’s ja auch bei den Studienkolleginnen. Die sind Lehrerinnen, und dieses, ich steig sicher nicht um in den Bachelor, weil das ist ja furchtbar und ich will einen Magister, der ist viel, viel mehr wert. Na, geh ich dort hin, weil ich das will, weil ich wirklich Bildung will, oder ist das jetzt nur wegen dem Titel?(T10, 491-509)* – eine der Fragen, die auch vorliegende Untersuchung leitete.

Zusammenfassend kann hinsichtlich des Werts eines akademischen Titels der Schluss gezogen werden, dass sich der Großteil der Befragten sowohl auf persönlicher wie gesellschaftlicher Ebene Vorteile aufgrund eines akademischen Grades erhoffte. Dabei wurde ganz allgemein als positiver und durchaus erwarteter Effekt des Hochschulabschlusses die Annehmlichkeiten des ‚AkademikerIn-Seins‘ beschrieben, wobei das damit verbundene und erhoffte ‚Ansehen‘ unterschiedliche Konnotationen aufwies.

Diesbezüglich ließen die meisten Aussagen den Schluss zu, dass nahezu alle Interviewten davon ausgingen, dass ‚in Österreich’ ein Titel seinem/seiner Träger/in automatisch ‚Prestige‘ in Form von ‚Geltung, Einfluss oder Macht‘ sichert, dass man als ‚AkademikerIn eben etwas Besseres‘ sei. Wenngleich nur eine einzige Person eingesteht, diese von mehreren InterviewpartnerInnen als ‚typisch österreichisch‘ beschriebene Haltung übernommen zu haben, lässt sie sich doch selbst bei jenen ansatzweise erkennen, die sich ‚verärgert, genervt oder gar wütend‘ über Menschen zeigen, die ihren Titel bewusst zur Schau stellen. Denn auch sie gehen davon aus, dass ein Titel ‚etwas bewirkt‘, ‚hilfreich bzw. von Vorteil‘ ist und man ihn ‚bis zu einem gewissen Grad braucht‘, weil er eben – so die überwiegende Meinung – ‚Türen öffnet‘. Zwar überlegten einige der Befragten, wie sie selbst mit dem Titel umgehen würden, Übereinkunft bestand jedoch darüber, ihn im Privatleben (mit großer Wahrscheinlichkeit) nicht, beruflich aber sehr wohl einsetzten zu wollen. Denn, und

hier scheint bei allen ‚die österreichische Seele' zum Vorschein zu kommen, mit einem akademischen Titel ‚wird man anders wahrgenommen': denn da einem Titel Bedeutung zugeschrieben wird, erscheint auch sein/e Träger/in (plötzlich) bedeutend(er). Daher verwundert es nicht, dass viele der Befragten ihren akademischen Grad beruflich – an der Klassentür, im Schriftverkehr oder auf Visitenkarten – bewusst einsetzen wollen, und zwar primär, um ihre Geltung und berufliche Position zu unterstreichen oder zu stärken.

Während der Großteil der Interviewten sich bemüht zurückhaltend hinsichtlich der Hoffnung auf einen möglichen Prestigegewinn infolge des akademischen Titels zeigte, wurde die Erwartung auf gesteigerte Anerkennung in Form von Lob und Bewunderung wesentlich deutlicher zum Ausdruck gebracht. Dies ließe sich damit begründen, dass die GesprächspartnerInnen zwar ausnahmslos ‚(sehr) stolz' darauf waren, mit dem Abschluss etwas Großes, persönlich Wichtiges, ‚erreicht, geschafft, geleistet' bzw. ‚es sich (hart) erarbeitet zu haben', sich zum Großteil aber dennoch Bestätigung ihres Einsatzes und ihrer Leistung durch andere erhofften. Dementsprechend häufig fanden sich in den Gesprächen Aussagen, die den enormen persönlichen Einsatz und die Entbehrungen belegen sollten, die nötig waren, um im Studium so weit gekommen zu sein. Damit scheint die Interpretation zulässig, dass es dem Großteil der Befragten nicht nur darum ging, sich selbst die eigene Leistungsfähigkeit zu beweisen, sondern auch um die Hoffnung, dass die erbrachte Leistung (endlich) von anderen auch gesehen, erkannt und wertgeschätzt würde. So lässt die Zusammenfassung der Aussagen den Schluss zu, dass sich zwar alle Interviewten hoch leistungsmotiviert zeigten, dass aber in mehr als der Hälfte der Fälle der persönliche Nutzen eines akademischen Titels (*auch*) darin gesehen wurde, dass er als ‚respektabler Leistungsnachweis' seinen Trägern Anerkennung, Bewunderung oder Wertschätzung sichern sollte. Einen besonderen persönlichen Nutzen aus dem Titel dürften sich dabei einerseits die Personen erhofft haben, denen höhere formale Bildungsabschlüsse lange ‚vorenthalten' wurden, und andererseits jene, denen infolge eines früheren Studienabbruchs lange die Wertschätzung der Eltern verwehrt blieb. So ließ sich in drei der zehn Fällen eher die Hoffnung auf Bewunderung oder Lob erkennen, während in vier Fällen eine Art Sehnsucht erkennbar wurde, endlich Wertschätzung und Anerkennung zu erfahren, d.h. auch als leistungsstarke, autonom und kompetent handelnde Person ernst genommen und geachtet zu werden.

Während der Großteil der Interviewten davon ausging, dass ihnen schon der Magistertitel gesellschaftlich wie privat zu Geltung und/oder Anerkennung verhelfen würde, fanden sich

in fünf Gesprächen (wenige) Aussagen, die den gesellschaftlichen Stellenwert unterschiedlicher akademischer Grade betrafen. Generell spiegelt sich in diesen Aussagen die tradierte Einstellung, dass das gesellschaftliche Renommee einer Person direkt mit dem Grad ihrer formalen Qualifizierung steige. Demnach wird dem Bachelor, zumindest von Studierenden im Diplomstudium, generell kaum Bedeutung zugeschrieben, während einem/einer Magister/a zumindest das Renommee anhafte, ‚halbwegs etwas zu wissen'. Eine Person ging in ihrer Vermutung sogar soweit, dass *„im gesellschaftlichen…der Magister heute gar nichts mehr (bringt)…wenn dann nur der Doktor" (T7, 628-629)*. Diese Annahme, dass erst ein Doktoren- oder Professorentitel das Besondere auszeichne, dürfte auch bei zwei der Interviewten bestimmend gewesen sein, schon während des Diplomstudiums ihr Doktoratsstudium zu planen.

8. Rückblick und Ausblick

8.1 Zusammenfassung und Diskussion der wesentlichen Ergebnisse

Ausgangspunkt vorliegender Untersuchung bildete die Frage, warum sich Personen mit Berufsausbildung neben ihrer Erwerbstätigkeit noch die Belastungen eines Hochschulstudiums ‚antun'. Dazu kann vorweg festgehalten werden, dass weniger das Studium hinsichtlich seiner intellektuellen Herausforderungen als Belastung erlebt wurde, als viel mehr die aus der Parallelität von Studium und Beruf resultierenden Rahmenbedingungen, die zu massiven Einschränkung sowohl bei der Gestaltung des Privatlebens, als auch in Hinblick auf eine interessensbasierte Planung und Organisation der Studiertätigkeit an sich führte. Und wenngleich, mit einer einzigen Ausnahme, alle interviewten Personen unabhängig von ihrem Studienfortschritt eine hinsichtlich ihrer bisherigen Hochschulerfahrungen positive Gesamtbilanz ziehen und das ‚Wagnis Studium' wieder eingehen würden, scheinen – heute wahrscheinlich mehr noch als zum Zeitpunkt der Interviews – die das Studium begleitenden strukturellen wie organisatorischen Rahmenbeding ein Studium für berufserfahrene und weit über der Geringfügigkeitsgrenze erwerbstätige Studierende massiv zu behindern, wenn (mittlerweile) nicht gar unmöglich zu machen.

Diese Problematik im Blick, war es Ziel dieser Arbeit, das Bewusstsein um die Gruppe der sog. non-traditional students zu stärken. Dabei handelt es sich generell um Personen, die mit Verzögerung – zumeist aufgrund einer zuvor absolvierten Berufsausbildung und/oder

nachzuholenden alternativen Hochschulzugangs – ein Studium ergreifen. Diese führen ihr Studium zumeist berufsbegleitend, also mit einem deutlich reduzierten Zeitbudget, durch, was mit enormen Belastungen auch in Bereich Familie und/oder Beruf einhergeht. Trotzdem wagen immer mehr etwas ältere, erwerbstätige Personen diesen beschwerlichen Schritt, wenngleich sich ihre Zahl im Verhältnis zur Gesamtpopulation Studierender verschwindend darstellt, womit sich die Frage erhebt: Warum erst jetzt und warum überhaupt?

8.1.1 Bildungswegentscheidungen

Um klären zu können, warum sich die Befragten gerade jetzt, mit deutlicher Verzögerung, zu einem Studium entschlossen haben, schien es wichtig, zuerst einen Blick auf ihre bisherige Bildungsbiographie zu werfen. Nach Analyse der Gespräche kann festgehalten werden, dass neben soziodemographischen Einflussfaktoren, besonders die Bildungseinstellung im Elternhaus und/oder bedeutende Bezugspersonen in Kindheit und Jugend den jeweiligen Bildungsweg und damit eine verzögerte Studienaufnahme in ähnlicher Weise beeinflusst haben, wie dies in älteren und jüngeren Studien (vgl. Kap.5) beschrieben ist:

Generell lassen die Ergebnisse dieser Untersuchung auf den Einfluss ***regionaler Disparitäten*** auf Bildungswegentscheidungen schließen, wobei festgehalten werden muss, dass eine solche ‚Benachteiligung' durch die ***soziale Herkunft*** verstärkt oder abgefedert wurde, was bisherige Studienergebnisse (z.B. STATISTIK AUSTRIA 2011a; Schlögl/Lachmayr 2004; Unger et al. 2010) jedoch erwarten ließen. So standen jener, aus einem besonders ‚bildungsnah-finanziell abgesicherten' Elternhaus (höchste soziale Schicht) stammenden Person, trotzdem sie in ländlicher Gegend aufwuchs, alle Bildungsoptionen offen. Umso niedriger jedoch die formalen Bildungsabschlüsse und finanziellen Mittel der Eltern waren, umso limitierter erschien deren Können und Wollen, dem Kind weiterführende Bildung zu ermöglichen bzw. es dabei aktiv zu unterstützen. So war zwei, in besonders ‚bildungsfern-finanziell unsicheren' Verhältnissen (unterste soziale Schicht) aufgewachsenen Personen, trotz guter schulischer Leistungen und dem persönlichem Wunsch, weiterhin eine Schule besuchen zu dürfen, nach Abschluss der Pflichtschulzeit (vorerst) jede Chance auf weiterführende, formale Bildung verstellt.

Generell zeigte sich, wie z.B. bei Bacher (2003) bzw. Schlögl/Lachmayr (2004) beschrieben, dass der Bildungsweg der Befragten am deutlichsten durch den ***Bildungshintergrund des Elternhauses*** beeinflusst wurde. Denn der elterliche Bildungsstand und die daraus re-

sultierende berufliche Position beeinflussten einerseits die (auch für Bildungsausgaben) zur Verfügung stehendenden finanziellen Mittel, und andererseits die grundlegenden Möglichkeiten, das eigene Kind in Lernbelangen aktiv wie passiv unterstützen zu können. So gaben alle Interviewten an, dass im Elternhaus Lernen zwar ‚positiv besetzt' war, dass aber absolut selbstständiges Lernen gefordert wurde. Dabei ließ sich die mitunter gänzlich fehlende Hilfestellung in den besonders bildungsfernen-finanzschwachen Haushalten auf deren begrenzte kulturelle wie finanzielle Ressourcen zurückführen. Bis auf zwei Fälle zeigte sich jedoch, dass Lernen und Bildungsimpulse auch in ‚beengten Verhältnissen' möglich waren. Während jener aus der höchsten sozialen Schicht stammenden Person scheinbar keine Grenzen gesetzt waren, ihre Bildungswünsche zu realisieren, ließen die Aussagen der übrigen Gespräche den Schluss zu, dass in den Herkunftsfamilien in den seltensten Fällen Bildung durch kulturelle Aktivitäten, wie Theater- oder Konzertbesuche, aktiv gefördert, jedoch häufig innerhalb des Familienkreises durch informelles Lernen angeregt wurde. Generell stand, mit oben erwähnter Ausnahme, der ökonomische Aspekt von Bildungsbemühungen im Vordergrund. Denn selbst Eltern, die sich Matura bzw. einen Studienabschluss von ihrem Kind erhofften, taten dies immer auch mit Blick auf die sozioökonomische Verwertbarkeit des jeweils angestrebten Abschlusses.

Auch dürften die elterlichen Bildungserfahrungen deren Einstellung zu Bildungsabschlüssen ebenso geprägt haben wie ihre ***Haltung gegenüber beruflicher bzw. formaler Bildung***, was bei den hier Befragten zumeist darüber entschied, welcher Weg nach Erfüllung der Schulpflicht eingeschlagen werden konnte oder sollte. Grundsätzlich zeigte sich, wie z.B. bei Schlögl/Lachmayr (2004) beschrieben, dass auch hier Eltern aus unteren sozialen Schichten formaler Bildung einen geringeren Stellenwert hinsichtlich eines geglückten Lebensauf einräumten, und für sie die berufliche Ausbildung des Kindes im Vordergrund stand. Wenngleich die meisten Eltern, um ‚Statusausbau' bemüht, ihrem Kind ‚das Beste', nämlich (zumeist) einen BMS-Abschluss, ermöglichten, waren sie danach (wenn nicht schon davor) durchaus darauf bedacht, dass ihr Kind (wenn es schon nicht heiratete) einen ordentlichen Beruf erlernen sollte, galt dieser bei nahezu allen Eltern der hier Interviewten als Garant für Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Zudem fiel auf, dass die überwiegend weiblichen Gesprächsteilnehmerinnen entweder eine AHS-Oberstufe oder eine ‚typische Mädchenschule'(Fachschule für soziale Berufe, Lehranstalt für humanitäre Berufe, landwirtschaftliche Fachschule, Hauswirtschaftsschule, Ausbildungsstätte für KindergartenpädagogInnen) besuchten und danach ‚typische Frauenberufe' anstrebten. Verbunden mit der

in drei Gesprächen geäußerten elterlichen Annahme, ‚Mädchen würden ohnehin heiraten', legt dies die Vermutung nahe, dass die Entscheidung für eine BMS auch aus dem pragmatischen Grund getroffen wurde, das 13.Schuljahr bzw. die Zeit bis hin zu angestrebter Berufsausbildung ‚für Mädchen sinnvoll' zu überbrücken. Zudem scheint die Interpretation zulässig, dass in nahezu allen Fällen geschlechtsspezifische Erziehungs- und Bildungsvorstellungen des Elternhauses Schul- und Berufswahl mitbestimmt haben. So absolvierte ein männlicher Gesprächsteilnehmer gleich nach der Pflichtschulzeit eine Lehre, um die Familie finanziell zu unterstützen, während der andere, dem Beispiel des Vaters folgend, nach der Matura ein Studium begann. Die acht interviewten Frauen jedoch ergriffen nach BMS bzw. AHS *ausnahmslos* gesellschaftlich geachtete, aber hinsichtlich von Aufstiegsmöglichkeiten stark limitierte Frauenberufe, wie (Kinder-) Krankenschwester, Volksschullehrerin, Kindergärtnerin oder Erzieherin. Dieses Ergebnis entspricht damit exakt den Erkenntnissen von Schlögl/Lachmayr (2004, 42f), wonach Mädchen aus unteren sozialen Schichten in ihren Bildungschancen auch deswegen benachteiligt wären, da „in diesen Schichten meist rigide geschlechtsstereotype Rollenzuschreibungen, welche sich in der Wahl ‚typischer' Frauenberufe und Ausbildungswegen (mit dem Risiko eines geringen Einkommens und geringen Aufstiegschancen) manifestieren können", zum Tragen kämen.

Hinsichtlich der das Herkunftsmilieu bestimmenden ***Haltungen und Einstellungen*** belegen die Aussagen, dass der Großteil der Eltern der GesprächspartnerInnen zwar um Vermittlung von fürsorglicher Zuwendung und Geborgenheit bemüht schien, jedoch ließen sich in nur drei Fällen Hinweise darauf finden, dass diese – unabhängig der Schichtzugehörigkeit – den Fähigkeiten ihres Kindes soweit vertrauten, um ihm weitgehende Entscheidungsfreiheit bei der Schul- bzw. Berufswahl zuzugestehen. Vielmehr ließen finanzielle Not, hierarchische Verhältnisse, mehr oder minder ausagitierter Druck und vor allem Lenkung und Kontrolle bei Schul- und Berufswahl den Interviewten wenig Spielraum, ihren eigenen Wünschen und Interessen zu folgen. So wurden die Eltern zumeist weniger autoritär als leistungsorientiert und/oder ‚wegweisend' erlebt, die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit in Bezug auf Schule und Beruf zwar erwarteten, die Entwicklung dieser Fähigkeiten aber innerhalb der Familien kaum förderten, wenn nicht gar hemmten. So ließen sich neben ‚Familiensinn' als von den Eltern hochgehaltene Werte allgemein ‚Fleiß, Gehorsam, Disziplin und Anpassungsfähigkeit', im besonderen ‚Leistungsbereitschaft, berufliches Engagement' und damit verbunden ‚ökonomische Unabhängigkeit' und ‚lebensum-

fassendes Sicherheitsstreben' nennen – Einstellungen, die die Lebens- und Berufsgestaltung der Befragten zukünftig bestimmen sollten.

Wenngleich neben der Kernfamilie auch (weitschichtige) Verwandte, Freunde, Lehrer und in einem Fall sogar eine Romanfigur als wegweisend für die Berufswahl beschrieben wurden, belegen die Aussagen den nachhaltigen Einfluss der Eltern als primäre Bezugspersonen in dieser relativ frühen Lebensphase. Ob dabei, wie z.B. Schlögl/Lachmayr (2004, 49) festhalten, „Mädchen…in einem weitaus höheren Maß von Eltern bzw. Verwandten beeinflusst sind" als Burschen, kann bestenfalls vermutet, nicht aber eindeutig belegt werden, da von den zehn Interviewten acht weiblich waren und sich auch die beiden männlichen Teilnehmer (zumindest vorerst) den elterlichen Wünschen fügten. Jedoch lässt die Analyse den Schluss zu, dass – bis auf zwei Ausnahmen – die weiblichen Gesprächspartnerinnen bemüht waren, die ihnen zugeschriebenen Rollen und elterlichen Erwartungen bis ins (junge) Erwachsenenalter zu erfüllen. So beschrieben sich diese in ihrer Jugend nicht nur ausnahmslos als ‚gute Schülerinnen', sondern zudem als ‚angepasst, brav, verantwortungsbewusst, unkompliziert und ruhig' und sehen sich selbst heute z.T. als ‚ordentlich, hilfsbereit, sozial, kalmierend, um Ausgleich bemüht', aber auch als ‚konfliktscheu bzw. harmoniebedürftig'. Wenngleich sich in den Gesprächen mit den männlichen Teilnehmern tendenziell ähnliche Aussagen fanden und auch sie um Anpassung an elterliche Normen und Werte bemüht waren, zeigte sich hier eine frühere und deutlichere Abgrenzung gegenüber dem Elternhaus in einer bewusst gewählten räumlichen Distanz, einer Phase des ‚Sturm und Drangs' und letztendlich in Orientierung an Bezugspersonen außerhalb des familiären Umfelds.

Hinsichtlich der Frage nach den Gründen einer verzögerten Studienaufnahme lässt die Analyse der Gespräche also den Schluss zu, dass diese, wie zu erwarten, von den klassischen Einflussfaktoren ‚regionale und soziale Herkunft' beeinflusst war. Dabei stach jedoch hervor, dass dem Bildungsstand der Eltern der bei weitem größte Einfluss zugeschrieben werden konnte. Denn dieser beeinflusste nicht nur die für Bildungsausgaben zur Verfügung stehenden Mittel, sondern darüberhinaus die elterliche Bildungshaltung. Denn mehr als von jeglichen finanziellen Ressourcen hing von den kulturellen ab, welche Schulen besucht werden durften und welche Berufswege angeboten wurden. So belegen die Aussagen, dass in vier Fällen die Eltern trotz knapper finanzieller Mittel bemüht waren, ihren Kindern höhere formale Bildung zu ermöglichen, auch in der Hoffnung, ihnen damit den Weg zu gesellschaftlichem Aufstieg und beruflicher Sicherheit zu ebnen. Die Hilfe-

stellung, bis zur Matura zu gelangen, wurde von drei Interviewten angenommen, während für die vierte Person klar war, ‚Matura brauch ich nicht'. Während letztgenannte Person diese Überzeugung selbstbewusst gegen den Wunsch der Eltern durchsetzen und ihren Berufswunsch verwirklichen konnte, stand dagegen die Hälfte der (überwiegend bildungsfernen) Elternhaushalte höheren formalen Abschlüssen skeptisch bis ablehnend gegenüber und vermittelte ihren Kindern, dass – trotz bisher (sehr) guter schulischer Leistungen – eine ‚solide' Berufsausbildung für sie ‚das Beste' sei. Diese von Interviewten übernommenen oder zumindest akzeptierten Einstellungen der Eltern dürften dazu geführt haben, dass alle weiblichen Befragten schon in relativ jungen Jahren ‚von sich aus' einen von den Eltern gutgeheißenen Beruf ‚wählten', der jedoch über Jahre mit Freude und Engagement ausgeübt wurde. Die beiden männlichen Teilnehmer fügten sich zwar ursprünglich auch den elterlichen Erwartungen und absolvierten Lehre bzw. Matura. Erfüllung konnten sie aber erst finden, nachdem sie sich vom Elternhaus gelöst hatten und Berufe ergriffen, die ihrem persönlichem Wollen und Können entsprachen.

8.1.2 Studienmotivation

Wie deutlich wurde, ließ sich durch Blick auf die Bildungsbiographie erklären, warum die Befragten mit Verzögerung ihr Studium aufgenommen haben, nicht aber, warum sie überhaupt diesen Schritt wagten. Daher schien es wichtig zu klären, ob der Studienentschluss freiwillig und aus persönlichen Interessen erfolgte, oder ob familiäre, gesellschaftliche und/oder berufspolitische Anforderungen einen solchen Schritt notwendig erscheinen ließen. Da diese Fragen auch die individuelle Bildungseinstellung der Befragten tangierten, wurde zuerst ein Blick auf deren generelle Weiterbildungsbereitschaft geworfen.

Allgemein lässt die Analyse der Gespräche die Aussage zu, dass sich, trotzt überwiegend bildungsferner Herkunftsmilieus, die Interviewten selbst durch besonders hohe ***Bildungsaffinität und Weiterbildungsbereitschaft*** auszeichneten. Dies dürfte in engem Kontext zu den Eigenschaften stehen, die sich die Interviewten selbst zuschrieben: so wurden neben Kontaktfreude, Neugier auf Unbekanntes und Offenheit gegenüber Veränderungen bzw. neuen Erkenntnissen, auch die vom Arbeitsmarkt geforderte und hier als persönliche Stärke erlebte Flexibilität im Umgang mit Eventualitäten genannt. Zudem wurden in nahezu allen Gesprächen eine (hohe) Leistungsbereitschaft und der unbedingte Wille, neuen Herausforderungen mit ganzer Kraft als ‚Dauerlerner' zu begegnen, erkennbar. Dementspre-

chend räumten *alle* Befragten Weiterbildung einen ‚großen, (sehr) hohen bzw. beruflich wertvollen Stellenwert' ein, wobei sich dieser erst über die Jahre hinweg ‚biographiebedingt' ausformte. (vgl. z.B. Teichler/Wolter 2004; Leszczensky et al. 2009; Dorn/Müller 2008)

So war das ***Bildungsverhalten*** in der Schulzeit allgemein noch stark von elterlichen Normen, Werten und Einstellungen geprägt und an Schulbildung primär keine besonderen Erwartungen geknüpft, außer dass erst nach ihrer pflichtbewussten Erfüllung der Weg an die Universität, die Pädagogische Akademie, in die angestrebte Berufsausbildung oder direkt in den Beruf offenstand, wobei erstgenannter nur von einer Person, nämlich jener aus höchster sozialer Schicht stammenden, beschritten wurde. Alle übrigen GesprächspartnerInnen wählten, den – wie von den Eltern vermittelt – sichereren Weg in die berufliche Bildung und danach direkt in den Beruf. So lassen die Aussagen der Interviews die Interpretation zu, dass sich *alle* Interviewten zumindest bis dahin mehr oder minder bewusst den elterlichen Erwartungen fügten, während infolge Erfahrungen in der beruflichen Bildung und später in der Erwerbstätigkeit wegweisend wurden. Denn wurde in Kindheit und Jugend im Elternhaus Lernen gefordert, ohne jedoch individuellen Stärken zu fördern, traf der Großteil der Befragten auf Personen (zumeist Lehrende und/oder Vorgesetzte), die Vertrauen in deren Fähigkeiten vermittelten, damit Lernimpulse anregten und so für den weiteren Bildungsweg bedeutsam wurden (vgl. z.B. Kreitz/Otten 2000). Zudem führten strukturelle Veränderungen in der beruflichen Bildung ebenso wie Angebote, neue und verantwortungsvollere Tätigkeiten ausüben zu dürfen, bei allen Interviewten, besonders aber bei jenen ohne Hochschulberechtigung, dazu, Weiterbildung vorrangig dazu zu nutzen, die berufliche Position auszubauen. Denn während nur einige Interviewte Weiterbildung mit Persönlichkeitsentwicklung assoziierten, stellte sie für den Großteil der Befragten die Möglichkeit zu ‚fachlicher Höherqualifizierung' und damit zu ‚beruflichem Aufstieg' bzw. ‚beruflicher Absicherung' dar. So ergriffen *alle* Befragten konsequent und zumeist über viele Jahre hinweg die sich ihnen bietenden Chancen zu Fort- und Weiterbildung. Anders als in den meisten Herkunftsfamilien wurden von den Befragten selbst Lernaktivitäten und weiterführende Bildungsmaßnahmen mehr und mehr als Garanten eines geglückten (Berufs-)Lebens wertgeschätzt. Anders als in Kindheit und Jugend wurde Lernen nun weniger als Pflicht oder Zwang, sondern als persönliche Verpflichtung bzw. – in Anlehnung an Beck (1999, 5) – als Bedürfnis erlebt. So hält eine Person stellvertretend für alle Interviewten fest: *„Lifelong Learning, das müsste man mir nicht anschaffen (…) oder in*

Auftrag geben, sondern das liegt an sich in mir" (T8, 518-520). In diesem Sinn lässt sich auch der Studienentschluss bei den meisten Interviewten als stringente Fortsetzung ihrer ‚neuen Bildungsgewohnheiten' deuten, zumal die meisten von ihnen erkannten, dass sie mit ihren bisherigen Bildungsabschlüssen (wieder einmal) eine gläserne Decke erreicht hatten, die nur mithilfe formaler Höherqualifizierung zu durchbrechen war. Insgesamt stellen sich damit die hier Interviewten als „hoch selektiv zusammengesetzte Gruppe…in Hinblick auf biographische Verlaufsmuster und Persönlichkeitsdispositionen" (Teichler/Wolter 2004, 69f) dar, die sich nicht nur „durch überdurchschnittliche Motivation und Erfolgsorientierung auszeichnen" (Leszczensky et al. 2009, 60), sondern auch „den nötigen Ehrgeiz und oft den unbedingten Willen, ihr Studium mit gutem Erfolg und zügig zu bewältigen" (Dorn/Müller 2008, 54) mitbringen.

Allgemein beschrieben sich die Interviewten weder von Familie noch Dienstgebern direkt in ihrem ***Studienentschluss*** beeinflusst. Einzig in zwei Fällen wurde durch eine/n Vorgesetzte/n bzw. einen Elternteil vermittelt, dass ein Hochschulabschluss goutiert würde. Dagegen fiel die eher ablehnende Haltung von Seiten der Dienstgeber auf. Dieses Ergebnis kam deswegen überraschend, weil ein gegenteiliges zu erwarten gewesen wäre, könnten doch Unternehmen – ganz im Sinne der Akademiesierung – durchaus von beruflicher Weiterbildung der Belegschaft an Universitäten profitieren. Jedoch belegen z.B. Schlögl et al. (2006, 26f), dass nur knapp dreiviertel der Dienstgeber dem Studium ihrer Dienstnehmer positiv gegenüberstünden, und gar nur drei von zehn erwerbstätigen Studierenden die Möglichkeit hätten, sich ihre Arbeitszeit in Hinblick auf das Studium einteilen zu können.

Wenngleich sich auf der einen Seite kaum Hinweise auf eine direkte Beeinflussung des Studienentschlusses fanden, ließ sich auf der anderen Seite dieser Schritt in nur vier Fällen auf eine *weitgehend* freie, selbstbestimmte Entscheidung zurückführen. Bei diesen Personen schien die Aufnahme des Studiums weder von offenkundigen Berufswünschen, noch von der Prämisse des Fertigwerden-Müssens oder einer vorausschauenden Studienplanung bestimmt. Vielmehr ließen sich als Gründe private bzw. berufliche ‚Langweile', i.S. einer intellektuellen Unterforderung, ‚Lernfreude', allgemeine wie auch fachspezifische ‚Neugierde', aber auch der tiefe ‚Wunsch', bisher verpasste oder durch Herkunft limitierte Bildungschancen nachzuholen, nennen. Zwar könnten die Gründe ‚private Langeweile', ‚beruflicher Stillstand' bzw. ‚Verlockung durch institutionelle Angebote' in Richtung externer Einflussnahme interpretiert werden, doch fiel auf, dass der Studienentschluss in all diesen Fällen einerseits emotional positiv besetzt war, und andererseits im Studieren das Haupt-

ziel gesehen wurde, ohne dass es (ursprünglich) als Mittel z.B. für einen Berufswechsel, zur Neuorientierung oder zur Sicherung der gegenwärtigen Position fungieren sollte. Zudem handelte es sich um ein ‚selbstgesetztes Ziel', das die Interviewten bewusst, absichtsvoll und mit Begeisterung anstrebten, nachdem ihnen z.T. erst spät durch die Möglichkeit der Berufsreife- bzw. Studienberechtigung ein Studium offenstand.

Von den übrigen Befragten wurde der Weg ins Studium eher rational begründet und zumeist aufgrund pragmatischer Überlegungen in Angriff genommen. So hofften manche, sich durch einen Studienabschluss (endgültig) aus privater oder beruflicher Bevormundung befreien zu können, während sich andere von den Angeboten der „Bildungslawine" (T8, 392) mitreißen ließen. Denn viel deutlicher als die erlebte Einflussnahme durch Personen des privaten bzw. beruflichen Umfelds wirkten sich bei *allen* Interviewten gesellschafts- wie bildungspolitisch initiierte Umstrukturierungen im sekundären bzw. tertiären Bildungsbereich aus. So schloss plötzlich die berufliche Ausbildung z.B. für KindergartenpädagogInnen (seit Anfang der 1990er Jahre) mit Matura ab, und ‚jüngere und zudem formal höher qualifizierte KonkurrentInnen' dräng(t)en in die Praxis. Generell berichtete der Großteil der Befragten davon, dass in ihrem Berufsfeld ein Trend zur ‚formalen Höherqualifizierung' bzw. ‚Akademisierung' erkennbar wäre, wobei solche ‚Änderungen, Umstellungen, Umstrukturierungen, Umbrüche, wachsende Ansprüche an...', ebenso wie die ‚Ungewissheit darüber, was die Zukunft bringt', bei den hier Interviewten z.T. zu Verunsicherung, in jedem Fall aber zu erlebten Handlungsbedarf führten. Schienen Hochschulreife oder gar ein Studium in Jugendtagen für gut die Hälfte der GesprächspartnerInnen unerreichbar und wurden vom Dienstgeber auch nicht gefordert, führten die nun wahrgenommenen Veränderungen in Ausbildung und beruflicher Praxis zur Annahme, dass durch formale Höherqualifizierung die berufliche Position bzw. den Platzerhalt gesichert werden könne. Auch stach bei *allen* Interviewten eine besondere Wertschätzung gegenüber ihrem ausgeübten Beruf ins Auge, weswegen die Möglichkeit des Verlusts oder erzwungenen Wechsels der beruflichen Position nicht nur aus ökonomischer Sicht als Bedrohung erlebt worden sein dürfte. Dies wurde auch darin deutlich, dass der ‚klassischen' Berufsausbildung weitere fachspezifische Zusatzausbildungen folgten und auf diese häufig der Besuch von neu geschaffenen Universitätslehrgängen, die plötzlich auf die Chance verwiesen, die Berufsreife- bzw. Studienberechtigungsprüfung ablegen zu können, womit danach, am (vorläufigen) Ende dieser Bildungskette, als ‚logische' Folge der Entschluss zu einem Studium stand. ‚Logisch' erscheint der Weg auch deshalb, weil den Interviewten lange – auf-

grund unzureichender Unterstützung und mangelnder positiver Lernerfahrung in der Herkunftsfamilie – das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Lernleistung fehlte. Diese fehlende Zuversicht wurde erst später im Zuge der beruflichen Ausbildung bzw. durch Vorgesetzte soweit gestärkt, dass ‚Lernherausforderung' als solche bewusst angenommen wurden. Nachdem Lernerfolge in der beruflichen Fort- und Weiterbildung erlebt und ‚Berührungsängste' hinsichtlich hochschulischen Lernaktivitäten in Universitätslehrgängen scheinbar abgebaut werden konnten, schien auch der Schritt in ein ‚richtiges' Studium plötzlich möglich.

Fasst man nun all diese Aussagen, die die Einflussnahme (‚Kontrolle') auf den Studienentschluss betreffen, mit Blick auf die Forschungsfrage zusammen, ließe sich dieser als überwiegend extrinsisch motiviert beschreiben. In Abhängigkeit vom Grad der erlebten, d.h. in den Gesprächen zum Ausdruck gelangten, Kontrolle ließe sich dies jedoch weiter ausdifferenzieren. So kann, wie in der „Theorie der organismischen Integration" (vgl. 4.2.1.2) beschrieben, in nur zwei Fällen aufgrund eines Maximums an „heteronomer Kontrolle" von extrinsischer Motivation im ursprünglichstem Sinn („externale Regulation") gesprochen werden. Denn hier begründeten die Personen ihren Studienentschluss überwiegend, wenn nicht ausschließlich, mit etwas, das gemacht werden *muss*, um beruflich bzw. privat (endlich) mit Wertschätzung ‚belohnt' zu werden bzw. der ‚Bestrafung' durch Reputations- bzw. Positionsverlusts zu entgehen. Dagegen schien der Studienentschluss bei anderen Interviewten zwar auch noch stark von externalen Faktoren beeinflusst, nur basierte deren Handeln mehr auf dem Gefühl des *Sollens* („introjizierte Regulation"). Der Großteil der Befragten erkannte jedoch das Studium als Chance, die er/sie ergreifen *darf* („identifizierende Regulation") bzw. *will* („integrierten Regulation") und handelt in seiner Entscheidung weitgehend selbstbestimmt. Während bei letztgenannten Formen also nur von ‚weitgehend' intrinsisch motiviertem Studieren gesprochen werden darf, lässt sich ‚rein' intrinsisch motiviertes Handeln einigermaßen deutlich in zwei Fällen erkennen, nämlich dort, wo das Studium mehr oder minder ‚hoppla-hopp' ergriffen wurde, ohne daran im Vorhinein irgendwelche Absichten zu knüpfen – ja nicht einmal die, das Studium auch abschließen zu müssen. Bei diesen scheint das in Jugendjahren unerreichte Ziel mit dem Studienbeginn erreicht, während bei anderen das Hochschulstudium doch auch ein probates Mittel darstellt(e), auf Veränderungen, die u. a. aus der Akademisierung resultieren, (mehr oder minder selbstbestimmt) zu reagieren.

Wie oben gezeigt werden konnte, entschloss sich der Großteil der Interviewten mehr oder minder frei zur Studienaufnahme, wobei einige jedoch das Studium schon zu einem früheren Zeitpunkt aufgenommen hätten, hätte sich ihnen die Möglichkeit geboten. Andere trugen sich schon länger mit dem Gedanken eine Hochschule zu besuchen, nur bedurfte es bei ihnen erst des Anstoßes von außen, um diesen vagen Plan auch in die Tat umzusetzen. Ein Grund hierfür dürfte sicher gewesen sein, dass „Studierende auf dem zweiten Bildungsweg…in der Regel Probleme an der Schwelle zur Universität (haben)", denn „sie betreten gleichsam ‚fremdes Terrain'" (Alheit 2007, 1), dem das Besondere anhaftet. Nicht geklärt wurde jedoch bisher, worin das Besondere, die eigentliche (intrinsische) ***‚Attraktivität' der Institution Universität bzw. eines Hochschulbesuchs*** von den Befragten gesehen wurde. Alheit (2007, 2) geht davon aus, dass „Leute, die aus nicht-akademischen Milieus an die Universität kommen, …Minderwertigkeitsgefühle (beschleichen). Sie kommen sich ‚dumm' vor, zu alt, zu unflexibel, nicht dazu gehörig" – allesamt Annahmen, die sich auch in den hier geführten Interviews fanden. Dennoch, oder vielleicht gerade deswegen, wurde sowohl der Institution, als auch den dort Lehrenden als ‚allwissenden Wissensvermittlern' schon vor Studienbeginn höchste Wertschätzung entgegengebracht. Dabei scheint das gesellschaftlich tradierte Bild von Universitäten als Hort der Wissenschaften und Gelehrten – Alheit (ebd.) spricht in diesem Zusammenhang von einer „symbolischen Macht des Wissens" – von den Interviewten ebenso verinnerlicht worden zu sein wie jenes, dass Hochschulen nur den klügsten Köpfen zugänglich sind und Bildung auf höchstem Niveau versprechen, weswegen es nicht verwundert, dass der Großteil der hier Befragten zumeist seit vielen Jahren wünschte, Teil dieses Systems sein zu dürfen. Zudem herrschte Übereinstimmung über die Integrität der Institution und darüber, dass dem dort vermittelten Wissen ebenso vertraut werden könne wie der (beruflichen) Anerkennung der dort verliehenen Abschlüsse. Wenngleich für nur drei Personen persönliche Entfaltung und Weiterentwicklung *den* zentralen Aspekt ihres Hochschulstudiums darstellten, bestand der Reiz eines solchen durchwegs darin, in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Denken, Begriffen und Konzepten einerseits die eigene Diskurs- bzw. Kritikfähigkeit zu stärken, und andererseits bestehende Wissensbestände zu ergänzen, zu vertiefen, sie in neuem Licht zu reflektieren bzw. sie theoretisch begründet auf eine ‚solidere Basis' zu stellen. Und wenngleich das Studium im Kontext des Erwerbslebens als wissenschaftliche Fundierung, interessensbasierte Erweiterung bzw. theoretische Vertiefung bisheriger Wissensbestände und Praxiserfahrungen betrachtet wurde, also durchaus als Form ‚berufsorientierter Weiterbildung', war daran auch die ‚Chance auf Bildung jenseits von Ausbildung' geknüpft. Hier

wurde das Studium durchaus als ‚(wissenschaftliches) Pendant' bzw. ‚spannende Ergänzung' zur beruflichen Alltagspraxis gesehen. Auffallend war an diesen Aussagen neben dem Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer ‚geistigen Elite' der doch eindeutige Hinweis darauf, dass es den Interviewten mehr um die Befriedigung persönlicher Bildungsinteressen auf höchstem Niveau ging, als um eine unmittelbar beruflich-ökonomische Verwertbarkeit des dort erworbenen Wissens – ein Ergebnis, auf das schon Kreitz/Otten (2000) verwiesen. Denn auch in ihrer, ausschließlich an NTS durchgeführten Untersuchung, hielten knapp 95% der befragten Studierenden der *Erziehungswissenschaften/Pädagogik* das Motiv „Wissensstand erweitern, persönliches Bildungsinteresse" für sehr bedeutsam, während „Spezielles Interesse an einem Fachgebiet" mit knapp 70% von dieser Gruppe die zweitgrößte Zustimmung erhielt (ebd., 162).

Ähnlich ließ sich auch in hier durchgeführter Untersuchung neben dem von der Institution Universtät ausgehendem Reiz und den damit verbundenen Zuschreibungen an universitäres Lehren und Lernen bei *allen* Interviewten tiefes ***Fachinteresse*** erkennen. Die Entstehung und Entwicklung von Interesse an pädagogischen Handlungsfeldern und Themenbereichen konnte dabei, mit einer Ausnahme, bis in die frühste Jugend zurückverfolgt werden, womit durchwegs auf persistentes Interesse geschlossen werden kann. Orientiert an der „Theorie der Interessengenese" (vgl. 4.2.2.2) zeigte sich, dass das Interesse an Gegenstand Pädagogik bzw. an (sozial-) pädagogischen Aufgaben und Tätigkeiten beim Großteil der GesprächspartnerInnen bereits in Kindheit bzw. frühem Jugendalter spontan geweckt und besonders durch die elterliche Einstellung bestimmten Berufsfeldern gegenüber gefestigt wurde. Die Bedeutung und Wertschätzung spezifischer pädagogischer Handlungsbereiche dürfte zudem von weiteren Familienmitgliedern verstärkt worden sein, war doch in gut der Hälfte der Fälle zumindest eine Person aus dem näheren familiären Umfeld, wenn nicht gar *„so gegen meine Generation…irgendwie alle" (T4, 147)* (weiblichen) Familienmitglieder in ebendiesem Feld tätig. So dürfte in dieser frühen Entwicklungsphase die Orientierung an sog. ‚signifikanten Anderen' zur „Annäherung an neue Interessensgegenstände" (Krapp/Ryan 2002, 73) geführt haben. Denn gemäß der „Theorie der Interessengenese" würde sich eine Person infolge seines Grundbedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit „umso eher mit einer neuen Aufgabe identifizieren oder eine bestimmte Einstellung übernehmen, je stärker sie von den Mitgliedern relevanter Bezugsgruppen gutgeheißen werden" (Krapp 2005, 36). Und genau diese Übernahme von innerhalb der Familien vermittelten Wertorientierungen führte beim Großteil der Interviewten dazu, sich nicht nur für ein

bestimmtes Tätigkeitsfeld zu interessieren, sondern allmählich selbst die damit verbundenen Aufgaben, Anforderungen und Handlungsziele als wichtig und bedeutsam zu beurteilen. So ergriffen *alle* Interviewten nach der Schulzeit vom Elternhaus wertgeschätzte und gesellschaftlich geachtete Berufe bzw. Ausbildungswege, wobei in zwei Fällen die Identifikation mit dem ursprünglich erlerntem Beruf bzw. dem Studium nicht möglich war, und erst – nach einer Phase der Revolte und ‚Abnabelung' vom Elternhaus – die Orientierung an wichtigen Bezugspersonen außerhalb desselben neue Wege öffnete.

Letztendlich beeinflussten in *allen* Fällen neben Familie auch Ausbildende, Vorgesetzte und/oder KollegInnen die Entwicklung und Stabilisierung dauerhaften ***Interesses an der beruflichen Tätigkeit***. So wurde z.B. einigen während ihrer Ausbildung vermittelt, dass sie als zukünftige Angehörige eines bestimmten Berufsstands ‚etwas Besonderes' sind, was die Bindung an diese Gruppe und an das gewählte Berufsfeld gestärkt haben dürfte. Auch wurde von Personen des beruflichen Umfelds berichtet, die den Interviewten z.T. verantwortungsvolle Tätigkeiten übertrugen oder sie zu aufstiegsorientierter Weiterbildung ermutigten – insgesamt also jene autonomie- und kompetenzfördernden Rahmenbedingungen schufen, die laut Krapp (2005, 2001 bzw. Krapp/ Ryan 2002) interessenbasiertes Handeln ermöglichen und fördern. In Summe dürften die im Zuge von Ausbildung bzw. Berufsausübung gemachten positiven Erfahrung, wie Freude am ‚professionellen' Umgang mit Menschen und das Erleben von Wertschätzung für dort erbrachte Leistungen und kompetentes Handeln, einerseits zu einer wiederholten Aktivierung und schrittweisen Stabilisierung dieses auf den Beruf gerichteten Interesses geführt haben, und andererseits das Zugehörigkeitsgefühl der Befragten zu ‚ihrer Berufsgruppe' gestärkt haben. Otten/Kreitz (2000, 167) verweisen in einem ähnlichen Zusammenhang auf einen „ersten berufsbiographischen Handlungsentwurf", der bei den hier Interviewten dazu geführt haben dürfte, sich intensiv und immer wieder aufs Neue mit den Aufgaben ihres Berufsfeld auseinander zu setzen, was sich auch in deren aktiv gestalteter Weiterbildungsbiographie widerspiegelt. Demgemäß erlaubt die Analyse den Schluss, dass bei allen Interviewten, entsprechend der „Theorie der Interessengenese" von einer weitgehenden Identifikation mit der beruflichen Tätigkeit und den damit verbundenen Anforderungen, Aufgaben und Zielen gesprochen werden kann. So definierten sich die Interviewten überwiegend über ihren Beruf als Lehrende, Erziehende, Beratende oder Pflegende und sahen demgemäß das Ziel ihres (pädagogischen) Handelns je nach konkretem Tätigkeitsbereich darin, anderen Menschen zu helfen, sie zu unterstützen bzw. zu begleiten, ihnen Wissen mit- bzw. weiterzugeben, sie neugierig

zu machen oder auch sie zu führen. Allgemein ließ sich das ‚Berufsinteresse' aller Befragten auf eine grundlegende Freude am Ausgestalten von zwischenmenschlichen Beziehungen zurückführen, wobei der Wert der Tätigkeit häufig über die hohe Emotionalität der Beziehungen beschrieben wurde, in denen neben Wertschätzung und Zuneigung auch autonomes und kompetentes Handeln erlebbar wurde.

Während fünf der zehn Befragten seit vielen Jahren in den ‚klassischen' pädagogischen Arbeitsfeldern ‚Lehre-Erziehung-Beratung' tätig sind, fiel bei den übrigen fünf auf, dass diese zwar über eine klassische Pflegeausbildung verfügen, dass jedoch jede/r von ihnen nach Jahren im pflegenden Bereich in den anleitenden bzw. lehrenden wechselte. Da jedoch drei der fünf Personen schon während ihrer Ausbildungszeit, die anderen beiden nach wenigen Berufsjahren erwogen, selbst in die Lehre zu gehen, und der Wechsel innerhalb des seit Jahren wertgeschätzten Berufsfelds erfolgte, könnte dieser als Absicht interpretiert werden, nachrückenden jüngeren KollegInnen fachliche Hilfe bieten und sie für das Berufsfeld begeistern zu wollen – eine Annahme, für die sich in den Gesprächen vereinzelt Hinweise finden ließen. Zudem scheint die Interpretation zulässig, dass der Pflegeberuf ehemals auf Rat wichtiger Bezugspersonen ergriffen wurde, wenngleich die Befragten selbst eher zu einem lehrenden tendiert hätten. Auch hierzu ließen sich Aussagen finden, wie z.B. jene, dass drei Personen schon in der Ausbildung wünschten, diese Tätigkeit später ausüben zu dürfen. Versucht man die beiden Interpretationen zusammenzuführen, liegt der Schluss nahe, dass diesen Personen der Pflegeberuf, seine fachlichen Inhalte, Aufgaben und Ziele generell wichtig sind, dass sie aber stärker an der lehrenden als an der pflegenden Tätigkeit interessiert gewesen sein dürften. Bei einigen ließ sich dies auf die positiven Erfahrungen während der eigene Ausbildungszeit zurückführen, in allen Fällen ging es jedoch um die generelle Freude am Ausgestalten von Beziehungen. So ließ sich in diesen wie in allen anderen Interviews, neben der ‚besonderen Wertschätzung' des eigenen Berufsfelds, ein emotional überwiegend positiv gefärbtes, weitgehend freiwilliges, in jedem Fall aber freudvolles Handeln in Ausübung der beruflichen Tätigkeit erkennen.

Dennoch erscheint es wichtig, darauf hinzuweisen, dass sich in *allen* Gesprächen (und zwar *ausnahmslos*) Aussagen fanden, die personale, strukturelle und/oder berufspolitische Rahmenbedingungen des jeweiligen Berufsfelds thematisierten, die sowohl das individuelle Kompetenz- und als auch das Autonomieerleben hemm(t)en. Am häufigsten wurde hier von Sorge, Verunsicherung und steigendem Druck berichtet, die durch die steigende Konkurrenz von Seiten formal höher gebildeter und/oder jüngerer KollegInnen und fortschrei-

tende Akademisierung verursacht würden. Aber auch Frustration über eine ‚berufliche Perspektivenlosigkeit', die sich infolge fehlender Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten einstellte, wurde zum Ausdruck gebracht. Auffallend ist jedoch, dass selbst in jenen Fällen, in denen eine berufliche Veränderung angestrebt oder erwünscht war, ein Wechsel in ein fachfremdes ‚Metier' mehr oder minder dezidiert ausgeschlossen wurde. So scheinen einige negativ erlebten Rahmenbedingungen des Berufs zwar den Studienentschluss mitbestimmt zu haben, nur dürfte das Fachstudium Pädagogik überwiegend aus Interesse an und Liebe zur beruflichen Tätigkeit gewählt worden sein. Aus der Summe der bisherigen Antworten kann rückgeschlossen werden, dass der familiäre Hintergrund die schulische Laufbahn bestimmt und die Berufswahl beeinflusst hat. Schulische und berufliche Erfahrung jedoch stärkten nicht nur das Selbstbewusstsein der Befragten, sondern führten zu einer Stabilisierung des Interesses für den Beruf. Und erst diese Passung zwischen Person und Beruf führte *bei allen Befragten* dazu, sich mit Inhalten, Aufgaben und Zielen der beruflichen Tätigkeit auseinandersetzen zu *wollen*, was neben dem generellen Wunsch, studieren zu *dürfen*, die Entscheidung zum Studium und die Studienfachwahl maßgeblich bestimmte. Und *spätestens* ab diesem Zeitpunkt scheint es angebracht, bei den hier interviewten Personen nicht mehr zwischen Bildungs- und Berufsbiographie zu unterscheiden, sondern eher von einer individuell gestalteten ‚Berufsbildungsbiographie' zu sprechen.

Wie erwartet ergab die Analyse einen durchwegs engen ***Zusammenhang zwischen Beruf und gewähltem Studium***, wobei das Interesse am Studienfach Pädagogik ausnahmslos aus dem Berufsinteresse resultierte, wenn nicht gar mit diesem gleichgesetzt werden kann. Die hohe Wertschätzung und emotionale Bindung an die berufliche Tätigkeit führten zwar schon in der Vergangenheit dazu, sich laufend mit berufsspezifischen, pädagogischen Themenbereichen in Weiterbildungsveranstaltungen auseinandersetzten, nur verweisen die Aussagen der Gespräche darauf, dass von allen bisher ergriffenen Bildungsangeboten das Studium am ehesten freiwillig und aus persönlichem (Fach-)Interesse gewählt wurde, während berufliche Fort- und Weiterbildungsangebote oft *auch* aus Verpflichtung gegenüber dem Dienstgeber ergriffen worden sein dürften, was in Aussagen deutlich wurde, die z.T. Geringschätzung solcher Angebote widerspiegelten. Wie sehr der Beruf die Studienwahl bestimmte, ließ sich darin erkennen, dass für fünf Personen ‚Pädagogik' die erste und einzige Fachoption war, während vier weitere neben Pädagogik ein berufsverwandtes Alternativstudium erwogen, das jedoch begründet verworfen wurde. Einzig in einem Fall war Pädagogik nur dritte Wahl, jedoch auch hier berufsverwandt. Allgemein wurde die Fachwahl

mit ‚Interesse am Gebiet' begründet, und demgemäß sollte das Studium *auch* dazu dienen, mehr zu wissen, mehr zu erfahren, sich fachlich zu vertiefen, sich mit dem Gegenstand bzw. dem Menschen auseinanderzusetzen, pädagogische Fragen zu bearbeiten oder Hintergrundwissen zu bekommen, was insgesamt auf die wissenserweiternde Ausrichtung interessensbasierter Handlungen verweist.

Viel deutlicher noch als die Studienfachwahl wurde die Schwerpunktwahl durch Berufsinteresse begründet, wobei hier ein Maximum an persönlichem Interesse an spezifischen, pädagogischen Themenbereichen erkennbar wurde. Dabei standen bei einigen die Schwerpunkte zu Studienbeginn bereits fest, andere ließen sich mehrere Optionen offen, jedoch immer mit Blick auf einen beruflich-fachlichen Benefit. So zeigte sich quer durch alle Gespräche, dass die ‚angedachten' Schwerpunkte mit einer einzigen Ausnahme ‚beruflich orientiert waren' und deren Wahl zumeist konkret über das berufliche Tätigkeitsfeld begründet wurde. Dementsprechend war für die meisten Befragten ihre Wahl ‚ganz klar, logisch bzw. das Naheliegendste'. Begründet wurde dies: ‚das hat mich auch am meisten interessiert' bzw. ‚das war…vom Interesse her passend, …eine gute Sache, …stimmig, passend, faszinierend, vom Beruflichen her naheliegend oder von Bedeutung'. Als deutlicher Hinweis auf dauerhaftes Interesse wurden Aussagen interpretiert, die darauf verwiesen, dass die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ‚nicht ganz fremd war', man ‚Erfahrungen einbringen' konnte und bemüht war, sein ‚Wissen zu erweitern', auch um ‚Hilfe für die Praxis' zu erhalten.

In ähnlicher Weise *hätten* die Befragten *gerne* innerhalb der bewusst gewählten Schwerpunkte Vorlesungen bzw. Seminare besucht, da erst in deren Rahmen eine vertiefte Auseinandersetzung mit interessierenden Inhalten und Themenbereiche möglich schien. Denn dem Wunsch, seinen individuellen Interessen zu folgen, stand z.T. das Bestreben entgegen, diese durch Mehrfachbelastung von Studium, Beruf und privaten Verpflichtungen geprägte Lebensphase zeitlich möglichst begrenzt zu halten. Denn wenngleich die Befragten ausnahmslos bereit gewesen wären, (noch mehr) Nachmittage, Abende, Wochenenden, Feier- und Urlaubstage, also ihre im Beruf ‚verdiente Freizeit', ins Studium zu investieren, schien ihnen *ausnahmslos* das Angebot an Abend-, Wochenend- und Blockveranstaltungen (zu) gering. So arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung von den zehn Interviewten sechs im lehrenden und zwei im erziehenden Bereich und gerade diese, in genuin pädagogischen Feldern Tätigen, erlebten sich in ihrer Wahlfreiheit stark limitiert, mussten sie in den ‚klassischen' Vorlesungszeiten doch selbst in ihren Klassen bzw. Gruppen stehen. Zudem wur-

den begrenzte Zeitressourcen in Prüfungszeiten spürbar, was zumeist dazu führte, dass dem Studium Priorität gegenüber von Freizeit, Freunden und zum Teil auch Familie eingeräumt werden mussten, wollte man es (möglichst zügig) zu einem Ende bringen. So erlebten sich die Interviewten ‚trotz Wahlfreiheit aufgrund von Zeitdruck in Zugzwang', was eine interessenbasierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand generell einschränkte. Dementsprechend fanden sich in *allen* Gesprächen Aussagen, in denen die Interviewten ihr Bedauern zum Ausdruck brachten, weniger nach Interessen als nach dem ‚Faktor Zeit' ausgewählt zu haben. Gefragt nach den Kriterien der Seminar- bzw. Vorlesungswahl, gaben die Interviewten *ausnahmslos* an, diese zuerst nach der Zeit, an zweiter bzw. dritter Stelle nach dem persönlichen Interesse bzw. hinsichtlich des/der Vortragenden ausgewählt zu haben, wobei das inhaltliche Interesse meist vor der Präferenz für eine bestimmte Lehrperson genannt wurde. Auch hier fiel auf, dass besonders jene Lehrveranstaltungen als interessant, spannend und bereichernd erlebt wurden, in denen Vortragenden autonomie- und kompetenzfördernde Rahmenbedingungen schufen.

Allgemein ließ die Analyse der Gespräche den Schluss zu, dass die aus der Parallelität von Studium, Beruf und familiären Verpflichtungen resultierenden Belastungen zumeist durch ein besonders hohes, beruflich bedingtes Fachinteresse und damit durch eine enge Bindung ans Fach kompensiert werden konnten. Gerade dieses über Jahre in Ausübung des Berufs gefestigte Fachinteresse an bestimmten pädagogischen Themenbereichen dürfte neben der Fach- bzw. Schwerpunktwahl auch das Bemühen um eine gezielte Gestaltung der Vorlesungs- und Seminarauswahl beeinflusst haben – ein Streben, das nicht immer von Erfolg gekrönt war. So wurde in *allen* Gesprächen – neben dem Hinweis auf tolle, interessante oder spannende Lehrangebote – Bedauern darüber zum Ausdruck gebracht, dass eine entsprechende Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten bzw. Interessensgebieten dort zwar angestrebt, aufgrund zeitlicher Vorgaben jedoch nicht möglich gewesen wäre.

Wie sich bisher erkennen ließ, waren Studienentschluss wie auch Fach-, Schwerpunkt und Lehrveranstaltungswahl nicht ausschließlich, jedoch sehr deutlich von beruflichen Interessen beeinflusst. Dabei wurde hier weniger auf berufliche Verwertbarkeit des Studienabschlusses fokussiert, als auf den Wert an sich, der dem pädagogischen Arbeitsfeld und damit dem Pädagogikstudium von den Befragten beigemessen wurde. Denn die Vermutung, dass das Pädagogikstudium bewusst und im engen Kontext zur beruflichen Tätigkeit gewählt worden sein dürfte, wurde durch die Aussagen der Interviewten rückhaltlos bestätigt. So ließ sich das Interesse am ‚Studienfach Pädagogik' *ausnahmslos* auf berufliches zu-

rückführen. Zugleich fiel auf, dass das Studium häufig damit begründet wurde, dass sich die Interviewten (mit einer Ausnahme) hinsichtlich ihres wertgeschätzten Berufs als Pädagogen (Erziehende, Lehrende oder Beratende) fachlich erweitern und vertiefen wollten, um ihre Tätigkeit sowohl zur persönlichen Zufriedenheit und Sicherheit als auch zum Allgemeinwohl besser ausüben zu können. Darüberhinaus bestand das Ziel des Studiums gewiss darin – trotz Umstrukturierungen und steigender Konkurrenz im jeweiligen Berufsfeld – auch zukünftig die eigene berufliche Aufgabe autonom und kompetent gestalten zu können. Damit wurde zwar ein außerhalb des Studiums liegendes Ziel verfolgt, jedoch kann dieses Handeln gemäß der „Interessenstheorie“ (vgl. 4.2.2.2) als weitgehend intrinsisch motiviert interpretiert werden, und umso mehr, da sowohl die Aufnahme des Studiums als auch dessen Durchführung vom Großteil der Befragten in (*weitgehend*) selbstbestimmter Weise erfolgte.

Versucht man die vielschichtigen Ergebnisse dieser Untersuchung im Kontext der gesichteten Studien zur Thematik „Studienmotivation“ zu reflektieren, fällt auf, dass in bisherigen Untersuchungen zumeist ziemlich deutlich zwischen „Fachinteresse“ und „beruflichen Motiven“ bzw. zwischen „intrinsischer und extrinsischer Studienmotivation“ unterschieden wird, eine Unterscheidung, die sich hier jedoch aufgrund der beruflichen Erfahrung und des stabilen, beruflich orientierten Fachinteresses nicht so deutlich ziehen lässt. Zudem werden in den meisten Studien allgemein StudienanfängerInnen erfasst (z.B. Heublein/Sommer 2002; Multrus/Bargel/Ramm 2005; Unger/Grabher et al. 2010; Multrus et al. 2011; Willich et al. 2011), während NTS als ‚besondere Gruppe‘ nur selten, wenngleich in den letzten Jahren zunehmend mehr, explizit berücksichtigt werden (z.B. Schlögl/Neubauer 2006; Schlögl et al. 2002; Franzen/Hecken 2002; Kreitz/Otten 2000; Pechar/Wroblewski 1998). So stehen z.B. für Schlögl et al. (2002, 23ff.) hinsichtlich der Studienwahlmotive erwerbstätiger Studierender in erster Linie berufsorientierte Gründe wie „Grundlagen für den Beruf“, „Verbesserung der Arbeitsmarksituation“, Aneignung „spezifischer Fachkenntnisse“ und „berufliche Weiterbildung“ im Vordergrund, erst danach folgen „Eröffnung neuer „Lebensperspektiven“, „Einkommen“ oder „(Fach-) Interesse“. Dabei differenzieren die Autoren zwischen erwerbstätigen Studierenden und erwerbstätigen Studierende mit verzögertem Übertritt, wobei letztgenannte deutlich seltener durch Hoffnung auf ein höheres Einkommen, wissenschaftliche Fähigkeiten oder gar berufliche Vorbildung motiviert würden. Vielmehr stimmten diese berufsorientierten Motiven, wie mit „Veränderungen der Arbeitswelt“ Schritt halten, in einen „neuen Beruf“ wechseln,

aber auch, „neben der Routine des Berufsalltags noch etwas zu erleben“, zu. Wenngleich sich besonders letztgenannte Motive in den hier analysierten Interviews finden lassen, fällt auf, dass bei Schlögl et al. „Interesse am Studienfach“ 2002 und ebenso in der Folgestudie (Schlögl/Neubauer 2006) nur im Mittelfeld der 15 Items gereiht ist, während sich die hier Interviewten besonders durch Fachinteresse auszeichnen. Der doch deutliche Unterschied bzgl. dieses Ergebnisses mag darin begründet sein, dass in hier durchgeführter Untersuchung ‚Fachinteresse‘ als ein zentrales Studienmotiv angenommen und analysiert wurde, während Schlögl et al. (2002/2006) berufliche Gründe in den Vordergrund rückten. Dies zeigt sich darin, dass von den verwendeten Items mindestens zwei Drittel berufsorientierte Gründe repräsentieren und dadurch stärker auf extrinsische Studienmotivation fokussieren. Dennoch fällt selbst in dieser Studie auf, dass das viert gereihte Motiv „Aneignung spezifischer Fachkenntnisse“ nicht nur von mehr als 90% der Befragten als ‚völlig bzw. eher zutreffend‘, sondern darüber hinaus *als einziges Motiv* von niemandem als ‚nicht zutreffend‘ bewertet wird. Unter Berücksichtigung, dass Schlögl et al. ausschließlich erwerbstätige Studierende befragten, könnte der Wunsch nach „Aneignung“, i.S. einer Vertiefung bzw. Erweiterung von Fachkenntnissen – wie durch Analyse der hier durchgeführten Interviews verdeutlicht wurde – durchaus als „epistemische Orientierung“ (Prenzel 1988) von beruflich orientierten Interessen und damit als zusätzlicher Hinweis auf intrinsische Studienmotivation interpretiert werden.

Denn im Gegensatz dazu heben eine Reihe empirischer Untersuchungen (z.B. Lewin 1995; Heublein/Sommer 2002; Multrus/Bargel/Ramm 2005; Unger/Grabher et al. 2010; Multrus et al. 2011; Willich et al. 2011) gerade Fachinteresse als *das* vorrangige Motiv der Studienfachwahl hervor, wobei z.B. die Ergebnisse von Unger/Grabher et al. (2010) belegen, dass die Hauptmotive „Fachinteresse“ und berufliche Verwertbarkeit eines Studienabschlusses („bessere Chancen am Arbeitsmarkt“) für jung und alt gleichermaßen von Bedeutung sind, womit der ‚generelle Vorwurf‘ entkräftet scheint, dass gerade Berufserfahrene Bildung ‚*nur*‘ aufgrund ihrer beruflich-fachlichen Verwertbarkeit anstreben (vgl. Schneeberger 2005, 51). So wurde in den hier durchgeführten Interviews durchgehend das spezifische Fachinteresse in der Begründung der Studien-, Schwerpunkt- und Lehrveranstaltungswahl deutlich, zugleich äußerten allen Befragten den Wunsch, sich fachlich vertiefen und erweitern zu wollen – durchwegs in der Hoffnung, das hier Gelernte im Beruf an- bzw. verwenden zu können. Ähnlich wie bei Unger et al. (2010) kann daraus geschlossen werden, dass das Studium durchaus *auch oder besonders* zum Zweck einer *interessenbasierten* „berufli-

chen Weiterbildung“ bzw. „beruflichen Umorientierung“ *im angestammten Berufsfeld* ergriffen wurde, was wiederum als Wertschätzung des Gegenstandsbereichs und damit als besondere Fachbindung interpretiert werden könnte.

Da für Krapp (2005, 26) aber, neben der individuellen Wertschätzung des Gegenstandes, „im Verlauf einer interessensthematischen Handlung eine insgesamt positive Bilanz der relevanten Erlebensqualitäten“ nötig ist, um sich *dauerhaft* mit einem Gegenstand zu beschäftigen, wurde in den Gesprächen auch darauf geachtet, wodurch Kompetenz- und Autonomieerfahrungen im Studium beeinflusst wurden. Denn da es *vorrangiges* Ziel dieser Arbeit war, das Bewusstsein bzgl. der Gruppe der non-traditional students (vgl. 3.3) zu schärfen, schien es wichtig, einen Blick auf die Rahmenbedingungen zu werfen, die deren Interessen, Durchhaltevermögen und Studienzufriedenheit förderten bzw. ihnen entgegenstanden.

Allgemein lässt sich hinsichtlich des ***Erleben der Studienzeit*** festhalten, dass von den Befragten all jene Studiensituationen negativ erlebt wurden, durch die sich die Interviewten in ihrer Autonomie eingeengt fühlten bzw. in denen sie ihr Wissen und Können, ihre bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten weder einsetzten noch erweitern konnten. Momente massiver Einschränkung bzw. Kontrolle hinsichtlich einer autonomen Studiengestaltung resultierten, so der allgemeine Konsens der Befragten, primär aus institutionellen Strukturen, die Erwerbstätigkeit neben dem Studium nicht berücksichtigen. Neben einem massiv eingeschränkten Lehrveranstaltungsangebot für Berufstätige, wurden organisatorisch-administrative Strukturen, wie Anmelde- und Punktesystem, in Hinblick auf eine interessenbasierte *und* berufsbegleitende Studiengestaltung als hinderlich beschrieben. Zudem würde der Lehrplan besonders im ersten Studienabschnitt (berufliche) Erfahrungen kaum berücksichtigen und daher, so die mehrfach geäußerte Einschätzung, oftmals langweilige, da einfache Repetitionen beinhalten. Ähnlich langweilig und schlecht wurden Veranstaltungen erlebt, in denen sich Vortragende auf ‚Vor-Lesen’ bzw. Monologisieren beschränkten und weniger Denken als Bereitschaft zum Auswendiglernen anregten. Hier erlebten sich die Befragten häufig als passive Vorlesungsbesucher und nahmen außer dem zur Absolvierung des Studienpunktes notwendigen Schein nur die Erkenntnis mit, dass man darüberhinaus (zumindest) fachlich keine Erweiterung erfahren habe.

Entsprechend positiv wurden dagegen Lehrveranstaltungen erlebt und als ‚faszinierend, bereichernd, persönlichkeits- und horizonterweiternd‘ beschrieben, wo Bedingungen geschaffen wurde, die selbstständiges Denken und Handeln anregten, wo also Wissen einge-

bracht, reflektiert und aus neuen Perspektiven betrachtet werden konnte bzw. sollte. Unter solchen Rahmenbedingungen erlebten sich die Befragten – und zwar *ausnahmslos* – in der Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten und Aufgaben aktiv bzw. persönlich gefordert, wobei die erfahrene Kompetenzerweiterung dadurch ausgedrückt wurde, dass man hier die Fähigkeit entwickelt hätte, ‚nicht nur zu motzten, sondern unterscheiden, kritisch bewerten, zuordnen und begründen zu können'. Demgemäß verwundert es nicht, dass, neben der fachlichen Wissenserweiterung, Diskurs- und Kritikfähigkeit als *der* Gewinn des Studiums genannt wurden. Hier wurden also interessebasierte Handlungen durch ein kompetenz- und autonomieförderndes Umfeld so weit unterstützt, dass sie – unabhängig vom intellektuellen bzw. zeitlichen Anforderungsniveau der Lehrveranstaltung – mit Freude durchgeführt wurden und so zu einer Vertiefung von bestehendem Wissen, zu fachlich-kompetenterem, d.h. (auch in Hinblick auf die berufliche Tätigkeit) sichererem Umgang mit pädagogischen Aufgaben ebenso führten wie zur allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung und weiteren Ausdifferenzierung des Fachinteresses. Auch hier zeigt sich, dass – neben der Anziehungskraft der Institution an sich – tiefes, beruflich begründetes Fachinteresse den Studienverlauf positiv beeinflusste. Als wesentlich bei der Durchführung des Studiums jedoch stellte sich die Möglichkeit dar, sich und sein Handeln immer wieder aufs Neue als kompetent zu erleben, worin letztendlich die positive Gesamtbilanz emotionalen Erlebens und das Durchhaltevermögen begründet schien. So fanden sich quer durch alle Interviews zahlreiche Aussagen, die ‚Erfolgserlebnisse' nicht nur detailliert beschrieben, sondern sie explizit als Grund des Durchhaltens bezeichneten. Auch wurde in allen Gesprächen Freude, Stolz, Begeisterung und Genugtuung über erbrachte Leistungen zum Ausdruck gebracht. Diese besondere Freude und Zufriedenheit mit sich und der bisherigen Studiertätigkeit dürfte auch daher rühren, da der Studieneinstieg bei den meisten Befragten von Verunsicherungen geprägt war: denn erstens war nicht klar, ob und wie sich Studium, Beruf und Familienleben vereinbaren lassen würden (vgl. z.B. Schlögl et al. 2002; Schlögl/Neubauer 2006). Zweitens bestanden bei einigen Zweifel hinsichtlich der Leistungsfähigkeit infolge des eigenen, fortgeschrittenen Alters (z.B. Alheit 2007). Und drittens wurde häufig von der Annahme ausgegangen, dass ein Hochschulstudium nur besonders ‚gebildeten, gescheiten, intelligenten' Personen offen stünde (vgl. ders.). Da dem Großteil der Befragten jedoch schon in früher Jugend vermittelt wurde, dass die Absolvierung eines Gymnasiums und mehr noch eines Studiums besonders schwierig sei, und ihnen diese Belastung daher vom Elternhaus nicht ‚zugemutet', vielleicht auch nicht zugetraut wurde, dürfte gerade die Erkenntnis, mit der ‚geistigen Elite' mithalten zu können, für den

Großteil der Interviewten *der* Antrieb gewesen sein, sich immer wieder Herausforderungen zu stellen, sie anzunehmen und mit Disziplin, Konsequenz und Engagement zu bewältigen. Denn neben dem Streben, seine Kompetenzen im und durch das Studium zu erweitern, ging es auch um das Streben nach Partizipation an einer gesellschaftlich höchst anerkannten Institution, um soziale Eingebundenheit bzw. Zugehörigkeit zur (lange Zeit unerreichbar scheinenden) Gruppe der ‚Wissenden, Gebildeten, Gescheiten'. So fanden sich in *allen* Gesprächen Hinweise auf Begeisterung, ‚dort (drinnen) sitzen', ‚endlich StudentIn sein' bzw. ‚Uniluft schnuppern' zu dürfen, aber vergleichsweise wenig Aussagen bzgl. der Freude, ‚mit anderen zusammenzuarbeiten' bzw. ‚sich mit ihnen austauschen zu können'. Es scheint, dass gegenüber dem gesellschaftlich vermittelten Wert der Zugehörigkeit zur geistigen Elite der Anschluss an die Studentenschaft selbst für die meisten der hier interviewten Personen von untergeordneter Bedeutung war. Einen Grund hierfür könnten einmal mehr die geringen Zeitressourcen Erwerbstätiger liefern, die es vielleicht nicht zuließen, studentische Kontakte aufzubauen und diese neuen Beziehungen zu pflegen.

Während also das Studium offensichtlich mannigfaltige Gelegenheiten bot, sich kompetent zu erleben, wurde das Erleben von Autonomie durch oben beschriebene Rahmenbedingungen mitunter deutlich eingeschränkt. Dies dürfte jedoch auch daran gelegen haben, da es sich bei den Befragten um zumeist ältere, berufserfahrene Personen handelte, die zumeist selbst seit Jahren im lehrenden Bereich tätig sind. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sie aufgrund ihrer persönlichen Erfahrung als Lehrende Lehrveranstaltungen und Vortragende kritischer beurteilten. Auch dürften Alter, Lebenserfahrungen und beruflicher Erfolg dazu beigetragen haben, dass diese Personen auf Kontrolle und Direktive mit größerem Widerstand reagierten als jüngere Kommilitonen.

Dennoch konnte durch die Analyse der Gespräche gezeigt werden, dass sich die Befragten *ausnahmslos* durch stringente, beruflich orientierte Weiterbildungsbereitschaft auszeichneten, die sie über Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen mehr oder minder direkt ins Studium führte. Wenngleich die Interviewten mit ihrem Studienentschluss auch auf gesellschaftliche wie berufspolitische Veränderungen und damit aufgrund äußerer Veranlassung reagierten, wurde er in der Absicht getroffen, einerseits eine wertgeschätzte Tätigkeit ausüben zu dürfen, und diese andererseits „besser", d.h. kompetenter, ausüben zu können. Ausschlaggebend für die Wahl des Studiums war, neben einem hohen, über die Jahre im Beruf gefestigten Fachinteresse das Bemühen, einer gesellschaftlichen höchst anerkannten Gruppe anzugehören. Auch dürften die Erfahrungen in Universitätslehrgängen bzw. wäh-

rend der Zeit zur Erlangung der Studienberechtigungs- bzw. Berufsreifeprüfung dazu geführt haben, Vertrauen in die eigenen (Lern-)Fähigkeiten zu entwickeln und sich ein Studium auch zuzutrauen.

Insgesamt konnten Studienentschluss wie auch die Durchführung des Studiums auf ein ganzes *Bündel von Motiven* zurückgeführt werden, wobei intrinsische Motive wie Fachinteresse, persönliche Neigungen, Neugier, der Wunsch nach Selbstständigkeit und Selbstbestimmung, nach (Weiter-)Entwicklung persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso wie die Hoffnung auf Zugang zur Wissenschaft und damit verbundene wissenschaftlich-theoretische Vertiefung bzw. das Bemühen um Anschluss an die Gruppe der ‚Wissenden' *in Summe bei den meisten Befragten* überwogen, wodurch das Erleben der bisherigen Studienzeit (mit einer Ausnahme) bei allen interviewten Personen emotional positiv gefärbt war und diese selbst trotz Schwierigkeiten als Bereicherung erlebt wurde.

8.1.3 Vorteile und Nutzen eines Hochschulabschlusses

Schiefele/Köller (2001, 305) weisen darauf hin, dass *Lernhandlungen immer aus verschiedenen Gründen* durchgeführt würden – also zugleich extrinsisch wie intrinsisch motiviert sein können, und dass es deswegen das *Verhältnis* zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu berücksichtigen gelte. Dementsprechend fokussierte das Forschungsinteresse auch auf den antizipierten Nutzen eines Hochschulstudiums, also auf Hoffnungen und Erwartungen hinsichtlich beruflicher Ziele bzw. der Verwertbarkeit eines akademischen Abschlusses, da Aussagen hierzu auf extrinsische Studienmotivation verweisen würden.

Dahingehend fanden sich in *allen* Interviews mehr oder minder konkret formulierte ***berufliche Ziele***, die durch ein Hochschulstudium erreicht werden könnten oder sollten. In all diesen Aussagen spiegelte sich zudem die gesellschaftlich vermittelte Überzeugung wider, dass ein Hochschulabschlusses generell beruflich von Wert sei. Auffallend ist jedoch, dass dem finanziellen Nutzen (‚Einkommen'), der aus einem Studienabschluss resultieren könnte, mit einer Ausnahme, kaum oder eine untergeordnete Bedeutung zugeschrieben wurde. Wenngleich das Studienmotiv ‚Einkommensmöglichkeiten' auch in anderen Untersuchungen (z.B. Unger/Grabher et al. 2010; Multrus et al. 2011; Willich et al. 2011) meist nicht im Spitzenfeld der Nennungen rangiert, wird es in diesen doch deutlich stärker betont. Ein Grund hierfür könnte sein, dass in den meisten Untersuchungen das Durchschnittsalter der Befragten doch deutlich unter dem der hier Interviewten (ø 44 Jahren) liegt, die zudem mit

Ausnahme von Karenzzeiten durchgehend erwerbstätig waren, was eine eher stabile finanzielle Grundsituation vermuten lässt. Auch stellten z.B. Unger/Grabher et al. (2010) fest, dass die Hoffnung auf „bessere Einkommens- und Arbeitsmarktchancen" bzw. „höheres Ansehen" generell mit dem Alter abnimmt, während hingegen der Wunsch, sich „beruflich umorientieren" zu wollen, bzw. das Streben, sich „im ausgeübten/erlernten Beruf weiterbilden" zu wollen (ebd., 9) mit dem Alter rasant wächst.

Auch die Zusammenfassung der Aussagen der hier durchgeführten Interviews belegt, dass bei sechs Personen bereits zu Studienbeginn sehr konkrete (Wunsch-)Vorstellungen darüber bestanden, wie sich ein Abschluss auf das zukünftige Erwerbsleben auswirken könnte bzw. sollte. Einzig vier Personen begannen ihr Studium ohne die Erwartung, den Studienabschluss beruflich in irgendeiner Form verwerten zu wollen. Drei von ihnen erkannten jedoch im Zuge des Studiums die beruflichen Chancen, die ein Hochschulabschluss in sich birgt, und schlossen zum Zeitpunkt der Interviews eine berufliche Veränderung nicht mehr aus bzw. hatten diese bereits eingeleitet. Dagegen stieg eine Person, die das Studium in der Absicht begonnen hatte, ‚beruflich weiterzukommen', schon während des Studiums in leitende Position auf – und zwar vollkommen unabhängig von ihrer Studiertätigkeit – und setzte ihr Studium danach frei von Gedanken an dessen berufliche Verwertbarkeit aus Freude fort. Insgesamt wurde das Studium von sechs Personen *auch* in Hoffnung auf berufliche Veränderung bzw. Aufstieg durchgeführt, für eine Person stand anstelle dessen finanzielles Kalkül im Vordergrund, eine weitere schloss nicht aus, den Abschluss ‚vielleicht irgendwann einmal' beruflich zu nützen. Nur zwei Personen – beide in leitender Position – studierten weitgehend frei bzw. befreit von jeglichem Gedanken an berufliche Verwertbarkeit des Hochschulabschlusses.

Ähnlich wie bei Unger/Grabher et al. (2010) erhofften sich die Befragten, durch das Studium ihre berufliche Position zu verbessern (‚Karriere') und/oder sich neue, herausfordernde, erfolgversprechendere Wege (‚Veränderung') zu erschließen, wobei die Möglichkeit einer beruflichen Umorientierung zumeist im Vordergrund stand. Ein Grund hierfür dürfte sein, dass selbst diejenigen, die über eine klassische Matura verfügen, erkannten, beruflich an die sog. ‚gläserne Decke' gestoßen zu sein. Die damit fehlenden Bildungs-, Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten führten allgemein zu Frustration und Unzufriedenheit, die häufig durch interpersonelle Probleme im privaten und/oder beruflichen Bereich zusätzlich verstärkt wurden. Hier könnte das Studium z.T. auch als ‚geplante Flucht' aus einer belastenden (Lebens-)Situation interpretiert werden. Generell erfüllte in diesen Fällen die Stu-

diertätigkeit die Funktion, ‚sich unterschiedliche Wege zu erschließen', ‚in Bereiche überzugehen, für die eine wissenschaftliche Ausbildung Voraussetzung ist' und überhaupt ‚sich zukünftig beruflich freier und unabhängiger bewegen zu können'.

Während oben genannte Personen bereit und z.T. bestrebt waren, flexibel neue berufliche Positionen einnehmen zu wollen, fanden sich in einigen Fällen auch Aussagen, die den Wunsch nach beruflicher Stabilität und Positionserhalt ausdrückten. Diese Personen zeichneten sich durch große berufliche Erfahrung und besondere Wertschätzung ihrer beruflichen Tätigkeit aus. So dürfte hier die Annahme eines möglichen Verlusts oder erzwungenen Wechsels der beruflichen Position als Bedrohung erlebt worden sein. Denn zum einem wurde z.B. besonders häufig von Personen aus dem lehrenden Bereich der Gesundheits- und Krankenpflege die Sorge über formal höherqualifizierte Konkurrenz aus den eigenen Reihen und die fortschreitende Akademisierung des Pflegebereichs artikuliert. Zum anderen wurde von diesen Personen explizit darauf hingewiesen, dass von Beginn an durch das Studium weder finanzieller Nutzen, noch beruflicher Aufstieg zu erwarten waren, womit der Schluss naheliegt, dass es in Bezug auf berufliche Ziele hier primär darum ging, durch das Studium den eingenommenen Platz auch für die Zukunft abzusichern bzw. sich von der formal höherqualifizierten Konkurrenz nicht ‚kampflos' überholen zu lassen.

Diese ‚formal höherqualifizierte' Konkurrenz zeichne sich, so der Grundtenor der Gespräche, nicht zwingend durch ein Mehr an Wissen aus, in jedem Fall aber durch anerkannte Abschlüsse, die zudem zum Tragen eines Titels berechtigen. Wie weit nun die Bedeutung des Hochschulabschlusses vom ***Wert des akademischen Titels*** abhängen mag, wurde abschließend analysiert. Da Schiefele/Köller (2001, 305) hinsichtlich der Bestimmung von intrinsisch motivierten Verhaltensweisen anregen, jegliche „unmittelbar mit der Handlung verbundenen Folgen als Teil der Handlung zu verstehen", könnten prinzipiell auch Studienabschluss bzw. akademischer Titel als Teil der Studiertätigkeit betrachtet werden. Dennoch wurde in vorliegender Untersuchung zu unterscheiden versucht, ob der Titel – als Ausdruck eines vorläufigen, persönlich befriedigenden Endes einer ‚Etappe im Wissenserwerb' – für die Befragten an sich Wert besitze, oder ob sie hofften, sich und ihr Wissen mithilfe des Etiketts ‚akademischer Titel' gesellschaftlich wie beruflich besser positionieren zu können.

Dahingehend erlaubt die Analyse der Gespräche den Schluss, dass sich der Großteil der Befragten sowohl auf persönlicher wie gesellschaftlicher Ebene Vorteile aufgrund eines akademischen Grades erhoffte. Dabei wurden ganz allgemein als positiver und durchaus

erwarteter Effekt des Hochschulabschlusses die Annehmlichkeiten des ‚AkademikerIn-Seins' beschrieben. Denn – und darauf wurde in nahezu allen Interviews hingewiesen – ‚*in Österreich*' verleihe ein Titel seinen TrägerInnen *automatisch* ‚Prestige', also Geltung, Einfluss und Macht, und AkademikerInnen würden für etwas Besseres gehalten. Wenngleich nur eine einzige Person explizit eingestand, diese als ‚typisch österreichisch' beschriebene Haltung übernommen zu haben, ließ sich diese Einstellung ansatzweise auch in den übrigen Gesprächen erkennen. Denn allgemein waren die Befragten davon überzeugt, dass ‚ein Titel etwas bewirkt', ‚hilfreich bzw. von Vorteil ist' und man ihn ‚bis zu einem gewissen Grad braucht', weil er eben ‚Türen öffnet'. Diese Annahmen dürften nicht nur den Wert des Titels begründen, sondern auch die Absicht der Befragten, ihn beruflich – an der Klassentür, im Schriftverkehr oder auf Visitenkarten – sehr wohl einsetzten zu wollen. Denn – und hier scheint bei *allen* Interviewten ‚die österreichische Seele' zum Vorschein zu kommen – mit einem akademischen Titel ‚wird man anders wahrgenommen'. Da darüberhinaus die Befragten nahezu ausschließlich davon ausgingen, den Titel im Privatbereich nicht zu verwenden, scheint es, als hätte der Titel an sich keinen Wert – außer den seiner beruflichen Verwertbarkeit. So dürfte der Titel *auch* dazu instrumentalisiert werden, die persönliche Geltung und berufliche Position des Trägers zu unterstreichen oder zu stärken.

Während der Großteil der Interviewten sich zurückhaltend hinsichtlich der Hoffnung auf einen möglichen Prestigegewinn infolge des akademischen Titels zeigte, wurde die Erwartung auf gesteigerte ‚Anerkennung' in Form von Lob und Bewunderung wesentlich deutlicher zum Ausdruck gebracht. Zwar waren die GesprächspartnerInnen *ausnahmslos* ‚(sehr) stolz', mit dem Abschluss etwas Großes bzw. persönlich Wichtiges erreicht zu haben, nur war damit bei gut der Hälfte der Befragten die deutliche Hoffnung verbunden, dafür auch Bestätigung von außen zu erlangen. Da sich quer durch alle Gespräche zahlreiche Aussagen fanden, die persönlichen Einsatz, Entbehrungen und erbrachte Leistungen hervorhoben, scheint die Interpretation zulässig, dass es generell dem Großteil der Befragten nicht nur darum ging, sich selbst die eigene Leistungsfähigkeit zu beweisen, sondern auch um die Hoffnung, dass diese von anderen als solche erkannt und wertgeschätzt würde. Der starke Wunsch nach Anerkennung, Bewunderung oder Wertschätzung dürfte auch in der Biographie der Befragten begründet sein, wurde doch einerseits besonders bei Personen deutlich, denen höhere formale Bildungsabschlüsse lange ‚vorenthalten' wurden, und andererseits bei jenen, denen infolge eines früheren Studienabbruchs bisher die Wertschätzung der Eltern verwehrt blieb.

Während also die meisten Befragten davon ausgingen, dass ihnen schon der Magistertitel beruflich wie privat zu Geltung und/oder Anerkennung verhelfen würde, fanden sich in fünf Gesprächen (wenige) Aussagen, die den gesellschaftlichen Stellenwert akademischer Grade thematisierten. Diese Aussagen ließen auf die tradierte Einstellung rückschließen, dass das gesellschaftliche ‚Renommee' einer Person direkt mit dem Grad ihrer formalen Qualifizierung steige. So würde dem Bachelor, zumindest von Studierenden im Diplomstudium, kaum Bedeutung zugeschrieben, während ein/e Magister/a zumindest ‚halbwegs etwas wisse'. Da aber erst Doktoren oder Professoren das Besondere anhafte, dürfte dies für zwei interviewte Personen Grund genug sein, diesen akademischen Grad anzustreben, womit sich in diesen Fällen das Diplomstudium als Mittel zum Zweck darstellt.

8.2 Resümee und weiterführende Gedanke

Betrachtet man die Einzelergebnisse dieser Arbeit, kann kritisch angemerkt werden, dass sie sich von bisherigen Forschungsergebnissen zu den einzelnen Thematiken nur wenig unterscheiden. Dennoch wurde im Unterschied zu Arbeiten hinsichtlich der Einzelthematiken ‚Bildungsbeteiligung' und ‚Studienmotivation (vgl. Kap. 5) hier versucht, Bildungshaltung, Lern- und Studienmotivation im Kontext der individuellen Biographien zu erfassen und zu verstehen. Natürlich wurden, gemäß des Forschungsinteresses, dabei auch die ‚klassisch intrinsischen Studienmotive', wie Interesse an Fach und Wissenschaft (erweitert allerdings um Berufsinteresse) ebenso analysiert, wie die ‚Klassiker unter den extrinsischen Studienmotiven', nämlich Hoffnung auf soziales Ansehen, Aufstieg oder gesteigertes Einkommen – aber immer mit dem Blick auf das ‚Warum (jetzt)' des Handelns. So war es auch Ziel dieser Untersuchung, die Auslöser aufzuspüren, die die Befragten immer wieder aufs Neue zu Lernhandlungen bewegten und die sie letztendlich bis an die Universität führten. So konnte in dieser Untersuchung – in ähnlicher Weise wie in Studien zu Bildungsbeteiligung bzw. Bildungswegentscheidungen – auf den massiven Einfluss regionaler und (mehr noch) sozialer Herkunft auf den Bildungsweg rückgeschlossen werden. Die hier analysierten Aussagen entsprechen somit weitgehend jenen, die z.B. in Untersuchungen der STATISTIK AUSTRIA (2011a), des Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (Schlögl/Lachmayr 2004) oder des Institut für höhere Studien (Unger et al. 2010) beschrieben wurden. Anders als jedoch von Faulstich (2003, 21) konstatiert, lassen die hier gefundenen Aussagen darauf schließen, dass Ungleichheit *weniger* „…in der Schule begründet (wird)" als durch Bildungshintergrund und Bildungseinstellung der Eltern, da die-

se nicht nur ausnahmslos die Schul- und Berufswahl der Interviewten beeinflussten, sondern auch deren Denken und Handeln. So übernahmen alle Befragten die elterliche Einstellung, ‚Lernen sei Arbeit und Pflicht', viele zudem die Respekthaltung ‚Matura und Studium sind etwas Besonderes und nur für besonders Gescheite, also nicht für unsereins gedacht' und trauten sich daher nicht zu, diesen Weg von sich aus zu gehen. Während in Bezug auf Lernaktivitäten nur zwei Personen durch das Elternhaus aktiv gefördert wurden, überwog beim Rest seitens der Eltern ‚liebevolle Zurückhaltung' oder ‚strenge (Über-)Forderung'. Allgemein fehlten dem Großteil der Befragten jedoch lange Zeit *positive* Lernerfahrungen, was sich in mangelndem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten niederschlug. Damit erschien plötzlich nicht mehr nur den Eltern ‚ein ordentlicher Beruf als das Um-und-Auf', auch die Befragten selbst fühlten sich in ihren – gesellschaftlich durchwegs geachteten – Berufen bald sicher und wohl. Dies und die elterliche Akzeptanz des gewählten Berufsfelds dürfte den Wunsch nach Zugehörigkeit zur jeweiligen Berufsgruppe gestärkt haben und umso mehr, je deutlicher den Befragten Wertschätzung und Vertrauen von Ausbildenden, KollegInnen und/oder Vorgesetzten vermittelt wurden. Denn was mit einem vorerst vagen – fehlten doch konkrete Vorstellungen hinsichtlich der Aufgaben und Tätigkeiten – „Interessiertsein" (Krapp 2005) für ein bestimmtes Berufsfeld begann, konnte sich unterstützt durch kompetenz- und autonomiefördernde Rahmenbedingungen in Richtung eines dauerhaften Interesses entwickeln. So wurde in *allen* Gesprächen – und zwar *ausnahmslos* – Freude am ausgeübten Beruf und eine tiefe Wertschätzung desselben deutlich, was auf stabiles Interesse an der beruflichen Tätigkeit schließen lässt.

Als Indiz für ein zeitlich überdauerndes Berufsinteresse lässt sich auch die enorme Weiterbildungsbereitschaft in Form von beruflicher Fortbildung, von Kursen, Seminaren bis hin zu Universitätslehrgängen interpretieren, die die gesamte Erwerbstätigkeit begleitete, ohne dass die Befragten auch nur einmal ihr ‚berufliches Metier' gewechselt hätten. Im Laufe der Erwerbstätigkeit wurde der Beruf persönlich umso bedeutsamer, je kompetenter und selbstbestimmter sich die befragten Personen in Ausübung ihrer Tätigkeit erlebten, was letztendlich mit der Identifikation mit Aufgaben und Zielen des Berufs einherzugehen schien. Solange der Beruf auf der einen Seite wirtschaftliche Sicherheit, auf der anderen Seite Herausforderung und damit Wege zur persönlichen wie beruflichen Weiterentwicklung versprach, solange wurde er mit Begeisterung und Engagement ausgeübt. Dies dürfte sich jedoch in dem Moment geändert haben, als plötzlich formale Abschlüsse anstelle von beruflichem Können, Wissen und Erfahrung gefordert wurden. Zwar wurden von bil-

dungspolitischer Seite – im Bemühen um ‚Chancengleichheit' – Weiterbildungsangebote geschaffen, die das Nachholen von Bildungsabschlüssen und damit eine formale Höherqualifizierung in Aussicht stellten, nur wurde durch Veränderungen am Arbeitsmarkt diese ‚gebotene Chance' vom einzelnen als mehr oder minder direkte, berufspolitische Aufforderung zur Höherqualifizierung wahrgenommen. So berichteten die Befragten von strukturellen Veränderungen in der beruflichen Bildung, von neuen Berufsgesetzen und standespolitischen Anforderungen ebenso wie davon, dass man ‚ohne Titel und Scheine' selbst mit Matura ‚in der heutigen Gesellschaft' limitiert sei. Galt nach Beendigung der Schullaufbahn für die meisten Befragten eine solide Berufsausbildung bzw. Matura als Garant für einen ‚guten Job' und damit für eine ‚sichere Zukunft', geriet dieses ‚Heile-Welt-Bild' besonders dadurch ins Wanken, als von Seiten der Wirtschaft nach höher und besser qualifizierten Dienstnehmern verlangt wurde. Denn einerseits wurde von bildungspolitischer Seite darauf mit Änderungen am sekundären bzw. tertiären Bildungssektor reagiert, andererseits bot der Weiterbildungsmarkt stetig wachsende und damit unüberschaubare Angebote. So *„boomten"* spätestens seit Anfang der 1980er Jahre *„die Fortbildungs- und Weiterbildungsveranstaltungen, Sonderausbildungen und was es da alles gibt. Also da war so eine…Bildungslawine, könnt man fast sagen" (T8, 390-392).* Und diese einmal losgetretene Lawine, die in den 1990 Jahren im Zuge der Implementierung des lebenslangen Lernens letztendlich auch Universitäten plötzlich und scheinbar unerwartet erfasste, versprach ab nun besonders Personen aus bildungsfernen Herkunftsmilieus endlich Zugang zu lange Zeit verwehrten Bildungsgängen, womit aber *„der Reihe nach die Leute in die Berufsreifeprüfung gegangen sind" (T8, 393-394),* um sich danach in einem regulären Hochschulstudium zu versuchen – und dies aus mehreren Gründen: erstens schien aufgrund boomender Angebote auf dem Weiterbildungssektor „die Qualität der Lernangebote oft nicht einschätzbar" (Faulstich 2003, 29). Zweitens haftet Hochschulbildung seit jeher der Ruf an, qualitativ hochwertige Angebote und von Wirtschaft und Gesellschaft anerkannte Abschlüsse zu garantieren. Drittens wurde in bestimmten Berufsfeldern die Ausbildung dahingehend umgestellt, dass diese nicht nur berufsspezifische Qualifikationen vermittelte, sondern darüberhinaus mit Matura, also einer regulären Hochschulberechtigung, abschloss, was plötzlich zu unerwarteter Konkurrenz aus den eigenen Reihen führte. Parallel dazu wurde jedoch Berufserfahrenen ohne traditionellen Hochschulzugang seit Mitte der 1980er Jahre die Möglichkeit geboten, mittels Studienberechtigungs- und später Berufsreifeprüfung einen der Matura (weitgehend) gleichwertigen Abschluss zu erlangen. Dieser allgemeine Trend zur Höherqualifizierung führte jedoch auch dazu, dass mittlerweile „in vielen

Bereichen…eine akademische Weiterbildung Voraussetzung für das Vorankommen“ wurde bzw. „dass Unternehmen ab einer bestimmten Ebene nahezu ausschließlich Akademiker und Akademikerinnen rekrutieren“ (Thielen 2008, 10) – Ebenen, die noch vor zwanzig Jahren mit beruflich Qualifizierten mit und ohne Matura besetzt wurden. Ähnliches berichteten die hier Interviewten aus ihrem Arbeitsfeld. So wäre z.B. *„ein zweites Lehramt…an und für sich früher genug gewesen (…) Ist aber, im Zuge des Bologna-Prozesses,* ***nicht mehr*** *genug. Das heißt, man braucht* ***zumindestens*** *einen Magisterabschluss“ (T9, 29-32)*. Auch wurde in den Gesprächen häufig auf die scheinbar ‚unaufhaltsame Akademisierung‘ von Pflegeberufen bzw. genuin pädagogischen Arbeitsfeldern, wie Kindergarten- oder VolksschulpädagogInnen, verwiesen, wonach die ‚klassische‘ Ausbildung über kurz oder lang an Universitäten oder (Fach-)Hochschulen erfolgen würde. Da die Interviewten aber allesamt ihren Beruf mit Freude erfüllen und dem ursprünglich gewählten Tätigkeitsfeld (zumindest in irgendeiner Weise) ‚treu bleiben‘ wollen, zeigen sie sich schon heute bemüht *„dem in der Zukunft liegenden Anspruch (sic!) sozusagen gerecht zu werden“(T6, 223-224)* – auch deshalb, weil eine *‚rein formal‘* höherqualifizierte Konkurrenz bereits jetzt als Gefahr wahrgenommen wird, und diese den Druck auf den einzelnen erhöht. Generell scheint es, dass berufliche Erfahrung allein heutzutage wenig zählt, dass berufliche Fort- und Weiterbildung im klassischen Sinn bestenfalls ‚temporäre Garantie’ auf berufliche Weiterentwicklung gewähren, dass immer mehr Personen über Matura, Hochschulzugangsberechtigungen bzw. Diplome aus Universitätslehrgängen verfügen, was besonders weiterbildungsaffine Erwerbstätige zur Annahme verleiten dürfte, dass erst die Absolvierung eines regulären Studiums dauerhafte Garantie bieten könne, die berufliche Position für die Zukunft absichern und im Idealfall ausbauen zu können. Schienen Hochschulreife oder gar ein Studium in Jugendtagen für gut die Hälfte der GesprächspartnerInnen unerreichbar und wurden vom Dienstgeber auch nicht gefordert, führten besonders bei diesen die nun wahrgenommenen Veränderungen in Ausbildung und beruflicher Praxis dazu, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Bei den meisten von ihnen erlaubt die Analyse der Gespräche sogar den Schluss, dass ohne erwähnte bildungs- und berufspolitisch Umstrukturierungen ein Studium zwar noch immer als etwas Besonderes wertgeschätzt, wahrscheinlich aber nicht in Angriff genommen worden wäre. Aber auch bei jenen vier Personen mit Matura führte Stillstand, i. S. von fehlenden Entwicklungsmöglichkeiten auf beruflicher und damit persönlicher Ebene, zu Unzufriedenheit und dem Gefühl, *jetzt* irgendetwas etwas ändern zu müssen – aber zugleich dem Beruf in irgendeiner Form erhalten zu bleiben.

Allgemein fiel bei allen Gesprächen auf, dass ‚höhere' Bildungsangebote – von Universitätslehrgängen, über Studienberechtigungs- bzw. Berufsreifeprüfung bis hin zu einem regulären Studium – immer erst dann nachgefragt wurden, nachdem von außen wirkende ‚Problemlagen' zu persönlicher Verunsicherung, Sorge, Unzufriedenheit, Langweile und/ oder Frustration führten. Was auf den ersten Blick jedoch auf extrinsisch motiviertes Handeln schließen ließe, stellte sich bei näherer Betrachtung als konsequentes Streben nach Autonomie und Kompetenzerfahrung dar. Und z.B. in diesem Punkt weicht vorliegende Arbeit vom Großteil der gefundenen Forschungsergebnisse ab. Denn einerseits werden dort berufsorientierte Gründe meist, wenn nicht ausschließlich, als extrinsische Studienmotive beschrieben, ohne zu berücksichtigen, dass eben, wie hier gezeigt, tiefes und stabiles Fachinteresses – das in zahlreichen Erhebungen als *das* intrinsische Studienmotiv ausgewiesen wird – auch durch Identifikation mit dem Beruf begründet sein kann: so zeigten, mit einer Ausnahme, alle hier Interviewten spätestens seit Jugendtagen Interesse an ‚helfenden' Berufen und sind seither durchgehend in erziehenden, lehrenden bzw. helfenden, also pädagogischen, Arbeitsfeldern tätig. Diese wertgeschätzte Tätigkeit bestimmte nicht nur explizit die Studienfachfahl, sondern sollte auch nach Beendigung des Studiums – möglicherweise in einer verantwortungsvolleren und damit herausfordernderen Position – fortgesetzt werden. Andererseits berücksichtigt kaum eine der gesichteten Untersuchung zur Studienmotivation die (intrinsische) Attraktivität der Institution Universität, die ganz besonders auf Personen aus bildungsfernen Schichten bzw. nicht-akademischen Elternhaushalten einwirken dürfte. Aber genau das gesellschaftlich tradierte und von den Befragten verinnerlichte Bild von Universitäten als ‚Hort des Wissens und der Wissenschaftlichkeit', wo Bildung auf höchstem Niveau nur ganz besonderen Menschen, zumeist solchen aus gehobenen Schichten, zugänglich gemacht wird, machte den Schritt in ein ‚richtiges' Studium bedeutend, herausfordernd und spannend. Denn wie aus der Biographie der befragten Personen ersichtlich wurde, ‚träumten' viele schon zu früheren Zeiten von einem Hochschulstudium, hätten diesen Schritt aber aufgrund von mangelndem Selbstvertrauen und fehlender Unterstützung von sich aus nicht gewagt. Durch das bildungspolitisch motivierte Angebot an Berufserfahrene, eine Hochschulberechtigung auch in fortgeschrittenem Alter noch im zweiten Bildungsweg erwerben zu können, wurde jedoch das Signal gesetzt, dass Mitglieder bildungsferner Schichten einerseits *„endlich die Möglichkeit…haben, ein Studium zu machen (…) so wie sie immer sagen, Bildung für alle" (T10, 108-109),* und was viel wichtiger scheint, dass ihnen andererseits ein solches – im Gegensatz zur Herkunftsfamilie – von staatlicher Seite auch zugetraut wurde. So fiel auf, dass der Großteil der hier

Befragten dieses ‚späte Angebot' – im Gegensatz zu vielen absolvierten Weiterbildungsveranstaltungen – weniger als Aufforderung zur Höherqualifizierung begriff, sondern als tatsächliche Chance, die ergriffen werden konnte und wollte. Denn wenngleich bei allen Befragten ein Bündel an Motiven zum Ausdruck gebracht wurde, die zur Aufnahme des Studiums geführt haben, dürfte bei Personen mit alternativem Hochschulzugang, neben einem hohen beruflichen Fachinteresse, besonders der Wunsch, Anschluss an die vermeintliche ‚geistige Elite' finden zu können, diesen Entschluss maßgeblich beeinflusst haben. Es scheint daher die Interpretation zulässig, dass nur in den beiden Fällen der ehemaligen Studienabbrecher von einem überwiegend extrinsisch motivierten Studienentschluss ausgegangen werden kann, fanden sich hier die meisten Hinweise darauf, dass sich diese Personen durch äußeren Druck und innere Zwänge zu einer abermaligen Studienaufnahme veranlasst fühlten. Letztendlich führte jedoch besonders in einem der beiden Fälle gerade dieses ursprünglich extrinsisch motivierte Handeln zu persönlich bereichernden Erfahrungen und zur Befreiung von fremdgesetzten Zielen und Erwartungen.

Generell wurde in *allen* Gesprächen Freude und Stolz erkennbar, endlich am universitären Wissen teilhaben zu können, und umso mehr, als die interviewten Personen mit Fortlauf des Studiums für sich erkannten, dass sie den an sie gestellten Anforderungen auch gewachsen sind. Denn allgemein herrschte Übereinstimmung hinsichtlich der Integrität der Institution und darüber, dass den dort vermittelten Inhalten ebenso vertraut werden könne wie auf die gesellschaftliche und berufliche Akzeptanz der dort verliehenen Abschlüsse. Damit war die Studienaufnahme, neben interessensbasierten Ansprüchen an ein Studium, durchaus auch mit der Hoffnung auf berufliche Veränderung, Neuorientierung und Sicherheit (und nur in einem Fall mit ökonomischen Vorteilen) verbunden. Im Zuge des Studiums wurde dessen ‚Nutzen' jedoch *von allen* Befragten *zunehmend mehr* in Parametern jenseits dessen ökonomischer Verwertbarkeit erkannt. Erfassen Untersuchungen zur Studienmotivation zumeist nur Studienmotive beim Einstieg in ein Hochschulstudium, wurde in den hier durchgeführten Interviews mit Fortdauer des Studiums Verschiebungen in den Motivationslagen klar erkennbar, was deswegen bedeutend scheint, da gerade dadurch persönliche Weiterentwicklung, Zufriedenheit, Durchhaltevermögen und letztendlich Studienerfolg beeinflusst wurden. So konnten die Befragten in Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Denken bestehende Wissensbestände nicht nur theoretisch untermauern und vertiefen, was zur erwarteten beruflich-fachlichen Erweiterung führte, sondern sie erlebten sich aufgefordert, Denkmuster und selbst ihr berufliches Handeln in neuem Licht zu reflek-

tieren, womit die meisten gesteigerte Diskurs- und Kritikfähigkeit als den eigentlichen, da unerwarteten, Nutzen des Hochschulstudiums nennen. In Summe scheint damit der plakative Vorwurf, Berufserfahrene würden ein Studium *nur* zwecks ‚beruflicher Weiterbildung' und *nur* mit Blick auf dessen ‚berufliche Verwertbarkeit' (vgl. z.B. Schneeberger 2005) betreiben, entkräftet. Denn einerseits beruht die Weiterbildungsabsicht der hier Befragten auf persistentem Fachinteresse, andererseits wurde durch bzw. spätestens im Studium die ‚Chance auf Bildung jenseits von Ausbildung' gesehen. Und drittens erscheint es müßig, sich permanent für etwas rechtfertigen zu müssen, was permanent von Gesellschaft, Dienstgebern und Staat gefordert wird – permanente Weiterbildung jedes einzelnen auf höchst möglichem Niveau.

Wie schon im einführenden Teil dieser Arbeit (vgl. Kap. 3) deutlich gemacht werden sollte, waren Erwachsene spätestens seit der Aufklärung bereit, auf sozioökonomische Veränderungen und Herausforderungen mit Bildungsmaßnahmen zu reagieren, womit eigentlich schon von jeher äußere ‚Problemlagen', die das Leben des einzelnen in irgendeiner Weise tangierten, mitbestimmten, von wem, was, wann, wo, wie und vor allem zu welchem Zweck gelernt wurde. Unter dieser Perspektive sind m.E. auch die seit den 1970er Jahren eingeführten und zunehmend mehr in Anspruch genommenen, staatlichen Bildungsangebote zu sehen, die unter dem Schlagwort der ‚Chancengleichheit' immer wieder aufs Neue auch bildungsfernen Schichten vielfältige Bildungswege erschließen. So beinhaltet z.B. heute die Möglichkeit, nachträglich einen Hochschulzugang über Abendmatura, Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung zu erlangen, einerseits die Chance, an wissenschaftlichen Bildungsangeboten, wie einem regulären Studium, aktiv teilhaben zu können, was neben persönlicher Entwicklung natürlich auch beruflich-ökonomische Vorteile und gesellschaftliches Ansehen erwarten lässt. Andererseits wächst durch bildungspolitische Vermittlung eines nun scheinbar grenzenlosen Bildungszugangs der Druck auf jeden einzelnen, kann er doch gerade dadurch für sein berufliches Fortkommen bzw. Auf-der-Strecke-Bleiben persönlich verantwortlich gemacht werden. Darüberhinaus wird über der Fülle der Angebote häufig ‚die Qual der Wahl' für den einzelnen unterschätzt. Da aber am gesamten Bildungssektor gerade reguläre Studien an öffentlichen Universitäten samt der dort verliehenen Abschlüsse aufgrund ihrer Tradition nicht nur höchste Wertschätzung genießen, sondern darüberhinaus gerade in Zeiten der Krise größte Sicherheit für die Zu-

kunft versprechen, verwundert es nicht, dass Menschen trotz Erwerbstätigkeit die zusätzliche Belastung eines Studiums auf sich nehmen *wollen*.

Und trotzdem: wenngleich sich berufserfahrene und im Erwerbsleben stehende Studierende – wie auch durch diese Arbeit belegt – zumeist aufgrund ihres biographischen Werdegangs durch Disziplin, Ehrgeiz, Konsequenz, kontinuierliche Weiterbildungsbereitschaft, bewiesene Leistungsfähigkeit, (häufig fachbezogenen) Wissens- und Erfahrungsvorsprung, hohe Motivation, Einsatzbereitschaft und den „Willen, ihr Studium mit gutem Erfolg und zügig zu bewältigen" (Dorn/Müller 2008, 54; s.a. Teichler/Wolter 2004; Leszczensky et al. 2009) auszeichnen, scheinen weiterbildungswillige, beruflich qualifizierte ‚Spät- oder Quereinsteiger' in Regelstudien nach wie vor nicht vorgesehen zu sein. Denn nicht nur, dass berufsbegleitende Angebote oder Teilzeitstudien fehlen, entsteht der Eindruck, als dürfe ‚universitäre Weiterbildung' in regulären Studien einfach nicht stattfinden (vgl. 3.2.4). So wird in gesichteter Literatur zu universitärer bzw. akademischer Weiterbildung – mit (gebetsmühlenartigen) Verweis auf das Universitätsgesetz 2002 – immer wieder und wenig flexibel die Auffassung vertreten, dass sich (in Anlehnung an den Gesetztestext) „wissenschaftliche bzw. universitäre Weiterbildung *insbesondere* an Absolventen" richte und *insbesondere* in Universitätslehrgängen zu erfolgen habe, wobei ‚insbesondere' überwiegend als ‚ausschließlich' interpretiert wird. Dementsprechend befremdend wirkt, dass für die Gruppe der Berufstätigen wissenschaftlich zwar durchaus hochwertige Bildungsangebote offeriert werden, jedoch auf z. T. recht teure ‚Weiterbildungsprogramme' beschränkt bleiben sollen. Denn die kostengünstigste und umfangreichste Produktpalette, nämlich die Vielzahl an anerkannten Regelstudien, scheint nach wie vor an Studierenden ausgerichtet, die sich uneingeschränkt ihrem Studium widmen können. Es erhebt sich damit – frei von jeder Polemik – die die Frage nach der Sinnhaftigkeit erweiterter Zugangsmöglichkeiten, wenn Universitäten schon jetzt an die Grenzen ihrer finanziellen, personalen und räumlichen Grenzen stoßen, aber von staatlicher Seite u. a. die notwendige Unterstützung zur Einrichtung berufsbegleitender (Teilzeit-)Studien fehlt. Denn bei allem Bemühen um ein erweitertes Verständnis für die Gruppe der berufserfahrenen und (voll-) erwerbstätigen Studierwilligen soll nicht vergessen werden, dass auch Universitäten gesellschaftlichen, politischen und vor allem wirtschaftlichen Ansprüchen gleichermaßen ausgesetzt sind: denn erstens sollen sie generell allen Hochschulberechtigten freien Zugang gewähren, zweitens sollen sie möglichst kostengünstig ‚gute und brauchbare' Staatsbürger hervorbringen und drittens wird von der Wirtschaft erwartet, dass Hochschulabsolventen

‚bedarfsgerecht geschult' weltweit einsetzbar sind. In diesem Sinn ist, auch um den Bogen an den Beginn der Arbeit zurückzuspannen, Adorno (1956, in ‚Die Zeit' 41,4) rückhaltlos zuzustimmen, wenn er festhält: „die Universitäten als Bildungsanstalten haben es schwer".

Dennoch bestand die Hoffnung, trotz momentan besonders prekärer finanzieller und personaler Rahmenbedingungen im Hochschulbereich, weiterbildungswillige Erwerbstätige im Bewusstsein von Hochschulangehörigen – „von der Universitätsleitung bis zu den Assistenten" (in Anlehnung an Neuhold/Patscheider 199, 174) – so zu positionieren, dass diese selbst in einem regulären Hochschulstudium nicht mehr als ‚Fremdköper' wahrgenommen werden. Um ein erweitertes Verständnis für diese Gruppe anzuregen, schien es notwendig, mit kritischem Blick das Spannungsfeld zu beschreiben, in dem sich weiterbildungswillige Erwachsene aufgrund sozioökonomischer, bildungs- und berufspolitischer Anforderungen bewegen und mit welchen daraus resultierenden Einstellungen, Hoffnungen und Erwartungen sie an die Institution und das Studium herangetreten sind. Denn „nur wenn…die vielfältigen Lern- und Lebensstrategien" auch dieser Gruppe erkundet würden, bestünde „die Chance, ein angemessenes, ‚passendes' Angebot entwerfen zu können" (Prengel 1997, 601). Möge der Staat, die Institution aber auch der einzelne zu einem guten Gelingen beitragen.

9. Literaturverzeichnis

Abels, Heinz/Honig, Michael-Sebastian/Saake, Irmhild/Weymann, Ansgar (2008): Lebensphasen. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Adorno, Theodor W. (1956): Aufklärung ohne Phrasen. Zum Deutschen Volkshochschultag 1956 – Ersatz für das „Studium Generale". In: Die Zeit. 1956/41. Unter: http://www.zeit.de/1956/41/Aufklaerung-ohne-Phrasen [09.11.2009]

AK.portal (20.05.2011) Unter: http://www.arbeiterkammer.at/online/bessere-vereinbarkeit-von-studium-und-beruf-61492.html [12.07.2011]

Alheit, P. (2005): Passungsprobleme: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs sogenannter „nicht traditioneller" Studenten ins Universitätssystem. In: Arnold, In: Arnold, Helmut/Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung: Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim: Juventa, 159-172

Alheit, Peter (2007): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem ‚zweiten Bildungsweg' (Aufsatz) Unter: http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Alheit-Aufsatz-Exklusionsmechanismen.pdf [21.07.2011]

Allgemeines Hochschul-Studiengesetz (AHStG)(1966): 177. Bundesgesetz vom 15.Juli 1966 über die Studien an den wissenschaftlichen Hochschulen. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Ausgegeben am 26.August 1966. (BGBl. 177/1966). Unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1966_177_0/1966_177_0.pdf

Arnold, Helmut/Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung: Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim: Juventa

Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2008): Bausteine zur Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Bacher, Johann (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 28 (3), 3–33.

Bacher, Johann (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung in Österreich. In: SWS Rundschau (2005), 45 (1), 37–63.

Bacher, Johann (2009). Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In Suchan, Birgitt/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hrsg.)(2009): PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, 79–101

Beck, Johannes (1999): Der verhältnismäßige Mensch. Die Einpassung des Einzelnen (Einführungsvortrag) European Conference „Lifelong Learning – Inside and Outside Schools" vom 25.-27.February 1999. Universität Bremen: Vortragsmanuskript. Unter: http://www.pudel.uni-bremen.de/pdf/Beck_ua_1444id [6.01.2010]

Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.)(2008): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Bles, Petra (2002): Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. In: Frey, Dieter/Irle, Martin (Hrsg.)(2002): Theorien der Sozialpsychologie. Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern [u.a.]: Verlag Hans Huber, 234-253

Bloch, Roland (2004): Flexibel Studierende. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. 13(2), 2004, Wittenberg: HoF Wittenberg (Hrsg.), 50-63

bm:ukk (2009): erwachsenenbildung.at. Weitere Gesetzte. Unter: http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/weitere_gesetze.php [01.06.2010]

bm:ukk. erwachsenenbildung.at. Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener. Unter: http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/rueckblick/anfaenge.php#anfaenge [13.08.2010]

Bologna Declaration (1999): Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19.Juni 1999, Bologna. Der Europäische Hochschulraum. Unter: http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf [01.09.2010]

Brandstätter, Hermann/Farthofer, Alois (2003): Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie (2003), 47(3), 134-145

Brandstätter, Hermann/Farthofer, Alois/Grillich, Ludwig (2001): Die Stabilität der Studienwahl als Funktion von Interessenkongruenz, Selbstkontrolle und intellektueller Leistungsfähigkeit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht (2001), 48(3), 200-218.

Brandstätter, Hermann/Grillich, Ludwig/Farthofer, Alois (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (2006), 38(3). Göttingen: Hogrefe, 121-131

Breit, Simone/Schreiner, Claudia (2006): Sozioökonomische Herkunft und Schulleistung. In: Haider, Günter/Schreiner, Claudia (Hrsg.)(2006): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb. Wien u. a.: Böhlau, 195–210

Breit, Simone/Schreiner, Claudia (2009): Familiäre Faktoren und Schulleistung – über Chancen(un)gleichheit. In: Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula (Hrsg.)(2009): PISA 2009. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz: Leykam, 168–178

Brockhaus. Psychologie (2001): Fühlen, Denken und Verhalten verstehen. Leipzig, Mannheim: Brockhaus GmbH

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Brüsemeister, Thomas (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Hagener Studientexte zur Soziologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, Verlag für Sozialwissenschaften

Brunstein, Joachim C./Dargel, Anja/Glaser, Cornelia/Schmitt, Clemens H./Spörer, Nadine (2008): Persönliche Ziele im Studium. Erprobung einer Intervention zur Steigerung der

Zieleffektivität und Zufriedenheit im Studium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2008), 22 (3/4), Bern: Hans Huber. Hogrefe, 177-191

Buhr, Regina et al. (Hrsg.)(2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster [u.a.]: Waxmann

Buhr, Regina/Freitag, Walburga/Hartmann, Ernst A./Loroff, Claudia/Minks, Karl-Heinz/Mucke, Kerstin/Stamm-Riemer, Ida (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster [u.a.]: Waxmann

Bundesgesetz über Berufsreifeprüfung (1997): 68. Bundesgesetz über die Berufsreifeprüfung (BGBl. I Nr. 68/1997 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 118/2008). Unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997_68_1/1997_68_1.pdf [01.08.2010]

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl.)(1973): 171. Bundesgesetz: Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln (BGBl.1973, Nr.171) (Ausgegeben am 13.April 1973). Unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1973_171_0/1973_171_0.pdf

Communiqué von Bergen (2005): Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education Bergen, 19-20 May 2005: The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Unter: http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf (dt.) [01.09.2010]

Communiqué von Berlin (2003): Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003: Realising the European Higher Education Area. Unter: http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf (dt.) [01.09.2010]

Communiqué von Leuven/Louvain-la-Neuve (2009): Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Unter: http://www.bmbf.de/pub/leuvener_communique.pdf [01.09.2010]

Communiqué von London (2007): Londoner Kommuniqué vom 18.Mai 2007. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. Unter: http://www.bmbf.de/pub/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf [01.09.2010]

Communiqué von Prag (2001): Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. TOWARDS THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. Unter: http://www.bmbf.de/pub/ prager_kommunique.pdf (dt.) [01.09.2010]

Cordier, Heidi (1995): Sozialer Hintergrund, Studieneinstellungen und Arbeitsmarkteinschätzungen. In: Lewin, Karl/Cordier, Heidi/Heublein, Ulrich (1995): Studienabbrecher 1994 (Kurzinformation A14/95) Hannover: Hochschul-Informations-System (HIS), 17-30

Csikszentmihalyi, Mihaly (1991): Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper Perennial

dasrotewien.at. Weblexikon der Wiener Sozialdemokratie. Unter: http://www.dasrotewien.at/online/page.php?P=11549v [22.07.2010]

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (1993), 39(2). München: Beltz, 223-238

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (2000): The „What" and „Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determanation of Behavior. In: Psychological Inquiry (2000) 11(4), 227-268

Deci, Edward L./Vansteenkiste, Marteen (2004): Self-Determination Theory and basic need satisfaction: Understanding human development in Positive Psychology. In: Ricerche di Psicologia 2004 (27)1, 23-40

Der Brockhaus (2001): Psychologie. Fühlen, Denken und Verhalten verstehen. Mannheim, Leipzig: F. A. Brockhaus GmbH (Hrsg.)

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission (Hrsg.)(1973): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett

Deutschösterreichisches Volksbildungsamt (1919): Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich (genehmigt mit Erlaß vom 30.Juli 1919, Z. 16.450). In: Volksbildung. Monatsschrift für die Förderung des Volksbildungswesens in Deutschösterreich. 1(1), 5-17. Unter: http://www.adulteducation.at/de/literatur/ textarchiv/612/ [01.06.2010]

Die Presse: Tageszeitung vom 08.September 2010, Wien

Die Presse: Tageszeitung vom 17.Mai 2010, Wien

Diekmann, Knut (2008): Wege der Beförderung der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge". In: Buhr, Regina et al. (Hrsg.)(2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster [u.a.]: Waxmann, 66-74

Doering, Sabine/Hanft, Anke (2008): Studium für beruflich Qualifizierte. In: Buhr, Regina et al. (Hrsg.)(2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster [u.a.]: Waxmann, 176-186

Dorn, Barbara/Müller Susanne (2008): Durchlässigkeit und Flexibilität - Anforderung an ein modernes Bildungssystem. In: Buhr, Regina et al. (Hrsg.)(2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster [u.a.]: Waxmann, 52-58

Dostal, Thomas (2008): Volksbildung - Erwachsenenbildung - Lifelong Learning. In: Kühschelm, Oliver/ Langthaler, Ernst/ Eminger, Stefan (Hrsg.)(2008): Niederösterreich im 20. Jahrhundert (Bd. 3: Kultur). Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 73-110. Unter: http://www.adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/677/1_2/ [23.11.2009]

Dostal, Werner (2008): Durchlässigkeit und Anrechnung aus der Sicht der Arbeitsmarktforschung. In: Buhr, Regina et al. (Hrsg.)(2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster [u.a.]: Waxmann, 113-122

Dzierbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.)(2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker

Engeser, Stefan/Vollmeyer, Regina (2005): Tätigkeitsanreize und Flow-Erleben. In: Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hrsg.)(2005): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer, 59-71

EU-Kommission (1993): Wachstums, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch. KOM(93)700, Dezember 1993

EU-Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. KOM(95)590. Unter: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf [12.08.2010]

EU-Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen (Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen). Brüssel: 30.10.2000 Unter: http://ec.europa.eu/ education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_de.pdf [13.08.2010]

EU-Kommission (2001): Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Teil 1 u. 2 Unter: http://ec.europa.eu/dgs/education _culture/publ/pdf/ll-learning/area_de.pdf [12.08.2010]

EU-Kommission (2006): Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation. Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament (Mai 2006). Brüssel, den 10.6.2006, KOM(2006) 208 endgültig. Unter: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:DE: PDF [01.04.2009]

EU-Kommission (2006): Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Mitteilung zur Erwachsenenbildung (Oktober 2006). Brüssel, den 23.10.2006, KOM(2006) 614 endgültig. Unter: http://eur lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:DE: PDF [01.04.2009]

EU-Kommission (2007): Aktionsplan zur Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel, den 27.9.2007. KOM(2007) 558 endgültig. Unter: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/ LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:DE:PDF [01.04.2009]

EU-Kommission (2010): Mitteilung der Kommission. Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel (3.3.2019). KOM(2010) endgültig. Unter: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf [12.08.2010]

EU-Rat (2000): Sondertagung des Europäischen Rats. 23. Und 24. März 2000. Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Unter: http://www.europarl.europa.eu/summits/ lis1_de.htm [23.11.2009]

EU-Rat (2006): Modernisierung der Allgemeinen und Beruflichen Bildung: Ein elementarer Beitrag zu Wohlstand und sozialem Zusammenhalt in Europa. Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ (2006/C 79/01). Unter: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/c_079/c_07920060401de00010019.pdf [01.04.2009]

EU-Rat (2007): Entschließung des Rats über die Modernisierung der Universitäten im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit Europas in einer globalen wissensbasierten Wirtschaft. Entschließung des Rates (23.November 2007). Brüssel: Rat der Europäischen Union. Unter: http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/07/st16/st16096-re01.de07.pdf [01.04.2009]

EU-Rat (2007): Modernisierung der Universitäten im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit Europas in einer globalen wissensbasierten Wirtschaft. Entschließung des Rates (November 2007) Brüssel, den 6. Dezember 2007, (11.12)(OR.en) Unter: http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/07/st16/st16096-re01.de07.pdf [01.04.2009]

EU-Rat (2007): Modernisierung der Universitäten im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit Europas in einer globalen wissensbasierten Wirtschaft. Entschließung des Rates (November 2007) Brüssel, den 6. Dezember 2007, (11.12)(OR.en). Unter: http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/07/st16/st16096-re01.de07.pdf [01.04.2009]

EUROPA. Das Portal der Europäischen Union. Unter: http://europa.eu/index_de.htm [12.08.2010]

Europarat Portal. Unter http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=nepasconfondre&l=de [06.06.2011]

Eurostudent III (2005-2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europa. Synopsis of indicators (Final report). Bielefeld: Bertelsmann. Unter: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf [06.06.2011]

Faulstich, Peter (2003): Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. München, Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag

Faulstich, Peter/ Wiesner, Giesela/ Wittpoth, Jürgen (Hrsg.)(2000): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann. (Beiheft zu REPORT) Unter: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/faulstich00_01.pdf [11.08.2010]

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim, München: Juventa

Filla, Wilhelm (2009): Stiefkind der Wissenschaft: vergleichende Erwachsenenbildungsforschung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs (2009). Ausgabe 7/8 (04). Wien. Unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8. [09.11.09]

Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hrsg.)(1995): Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz (PVU)

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.)(2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann

Franzen, Axel/Hecken, Anna (2002): Studienmotivation, Erwerbspartizipation und der Einstieg in den Arbeitsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2002), 54(4), 733-752

Frey, Dieter/Irle, Martin (Hrsg.)(2002): Theorien der Sozialpsychologie. Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern [u.a.]: Verlag Hans Huber

Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.)(1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München: Juventa, 371-395

Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.)(1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim, München: Juventa

Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Universitätsverlag

Fuhs, Burkhard (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG)

GeoEpoche (2008): Die industrielle Revolution. Wie Dampf, Stahl und Strom die Welt veränderten. Heft 30. Hamburg: Gruner + Jahr AG & CoKG

Gold, Andreas (1988): Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. Frankfurt/M.[u.a.]: Peter Lang

Griesbach, Heinz/ Lewin, Karl/ Heublein, Ullrich/ Sommer, Dieter (1998): Studienabbruch - Typologie und Möglichkeit der Abbruchquotenbestimmung. Hochschul-Informations-System (HIS) Kurzinformation A5/98. Hannover

Grosses Universal Volkslexikon (1984): Band 6. Stuttgart: Lizenzausgabe Fackelverlag (Wiesbaden: Brockhaus und München: Deutscher Taschenbuchverlag)

Grube, Frank/Richter, Gerhard (1983): Das Wirtschaftswunder. Unser Weg in den Wohlstand. Hamburg: Hoffmann und Campe

Gruber, Elke (2009): Auf der Spur... . Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs (2009) Ausgabe 7/8 (02). Wien. Unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf. [09.11.2009]

Hanft, Anke /Knust, Michaela (2007): Executive Summary. In: Hanft, Anke/ Knust Michaela (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine in-

ternationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster [u.a.]: Waxmann, 7-13

Hanft, Anke /Knust, Michaela (2007): Zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Länderstudien. In: Hanft, Anke/ Knust Michaela (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster [u.a.]: Waxmann, 27-86

Hanft, Anke/ Teichler, Ulrich (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im Umbruch – Zur Funktion und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Hanft, Anke/ Knust Michaela (Hrsg.) (2007): Weiterbildung und lebenslanges Lernen in Hochschulen. Eine internationale Vergleichsstudie zu Strukturen, Organisation und Angebotsformen. Münster [u.a.]: Waxmann, 23- 26

Hartmann, Ernst A. (2008): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – wozu, wie, warum, für wen? In: Buhr, Regina et al. (Hrsg.)(2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster [u.a.]: Waxmann

Hartmann, Ludo Moritz (1908): Volksprofessuren. Bericht über die Verhandlungen des III. Deutschen Volkshochschultages am 27. April 1908 in Dresden in der Technischen Hochschule (veranstaltet vom Verbande für volkstümliche Kurse von Hochschullehreren des deutschen Reiches und vom Ausschusse für volkstümliche Universitätsvorträge an der Wiener Universität). Leipzig 1908, 69-71. Unter: http://www.adulteducation.at/en/literatur/textarchiv/603/ [23.11.2010]

Heckhausen, Heinz (1974): Leistungsmotivation – Unternehmerinitiative - Wirtschaftswachstum. In: Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.)(1974)2: Das Leistungsprinzip in der Industriegesellschaft. Köln: DIV (Deutscher Instituts-Verlag GmbH), 9-40

Heckhausen, Heinz (1989): Motivation und Handel. Berlin [u.a.]: Springer

Helmrich, Robert (2008): Fachkräfteengpässe – Anforderung an das Bildungssystem. In: Buhr, Regina et al. (Hrsg.)(2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster [u.a.]: Waxmann, 28-41

Hermanns, Harry (2007): Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.)(2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 360 -368

Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter /Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: Hochschul-Information System (HIS). Unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf [14.07.2011]

Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2005): Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. In: HIS Kurzinformation A1/2005 Hannover: Hochschul-Informations-System (HIS)(Hrsg.)

Heublein, Ulrich/Schwarzenberger, Astrid (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – ein internationaler Vergleich. (Kurzinformation A2). Hannover: Hochschul-

Informations-System (HIS) Unter: http://www.his.de/pdf/pub_kia/kia200502.pdf [18.05.2009]

Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hannover: Hochschul-Informations-System (HIS). Unter: http://www.bmbf.de/pub/ursachen_des_studienabbruchs.pdf [03.07.2011]

Hofer, Konrad (2009): Motive für die Berufswahl. Eine qualitative Studie. Wien: institut für qualitative arbeits- und lebensweltforschung (iqual)

Homepage der STATISTIK AUSTRIA: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/ index.html [06.06.2011]

Homepage des Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens BIFIE: http://www.bifie.at/ [12.06.2011]

Homepage des Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (bm:wf): uni:data – Zahlen und Fakten zum Hochschulbereich Unter: http://eportal.bmbwk.gv.at/portal/ page?_pageid=93,499528&_dad=portal&_schema=PORTAL [06.06.2011]

Homepage des Deutschen Studentenwerkes (Sozialerhebung): http://www.studentenwerke.de/se/ [06.06.2011]

Homepage des Hochschul-Informations-System (HIS): http://www.his.de/ [06.06.2011]

Homepage des Instituts für höhere Studien (IHS). Unter: http://www.ihs.ac.at/vienna/ [06.06.2011]

Hopf, Christel (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hrsg.)(1995): Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, Psychologie Veralgs Union, 177-182

Hopf, Christel (2007): Qualitative Interviews – Ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.)(2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 349-360

Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.)(1974)2: Das Leistungsprinzip in der Industriegesellschaft. Köln: DIV (Deutscher Instituts-Verlag GmbH)

Jüttemann, Gerd (Hrsg.)(1989): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler. Heidelberg: Asanger

Kakanien revisited. Plattform für interdisziplinäre Forschung im Breich Mittel-, Ost- bzw. Zentraleuropa. Unter: http://www.kakanien.ac.at/ [22.11.2009]

Kant (1793): Beantwortung der Frage „Was ist Aufklärung“. Unter: http://upload. wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f3/KantWasIstAufkl%C3%A4rung.png [22.11.2009]

Keddi, Markus (2008): Auf der Suche nach der optimalen Mitarbeitermotivation. Theoretische Überlegungen und empirische Analysen zur Relevanz pädagogisch-psychologischer Motivationstheorien im betrieblichen Kontext. Münster: Waxmann

Kehr, Hugo M. (2005): das Kompensationsmodell der Motivation und Volition als Basis für die Führung von Mitarbeitern. In: Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hrsg.)(2005): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer, 131-150

Kinder, Hermann/Hilgemann, Werner (1986)21: dtv-Altlas zur Weltgeschichte. Karten und chronologischer Abriß. (Bd.1: Von den Anfängen bis zur französchen Revolution/ Bd.2: Von der französischen Revolution bis zur Gegenwart). München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Klink, Cornelia (2000): Akademische Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen. Universitäre Bildung in der Öffnung für das lebenslange Lernen: der Beitrag der offenen Universität der Niederlande. Münster [u.a.]: Waxmann

Klink, Cornelia (2001): Universitäre Bildung in der Öffnung für das Lebenslange Lernen. Der Beitrag der offenen Universität der Niederlande. Münster [u.a.]: Waxmann

Knowledgebase Erwachsenenbildung (a) Wissen für alle. Eine Entdeckungsreise durch die Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Unter: http://www.adulteducation.at/de/historiografie/ [23.11.2009]

Knowledgebase Erwachsenenbildung (b) Zeitreise (von 1774 bis 2007) Unter: http://www.adulteducation.at/de/historiografie/zeitreise/ [23.11.2009]

Knowledgebase Erwachsenenbildung (c) Allgemeine Erwachsenenbildung. Unter: http://www.adulteducation.at/de/historiografie/institutionen/148/ [23.11.2009]

Knowledgebase Erwachsenenbildung (d) Zweite Republik. Wiederaufbau nach 1945. Unter: http://www.adulteducation.at/de/historiografie/ausstellung/222/ [23.11.2009]

Knowledgebase Erwachsenenbildung (e) Universitäre Erwachsenenbildung. Unter: http://www.adulteducation.at/de/historiografie/institutionen/287/ [23.11.2009]

Knowledgebase Erwachsenenbildung (f) University Extension. Unter: http://www.adulteducation.at/de/historiografie/institutionen/288/ [23.11.2009]

Knowledgebase Erwachsenenbildung (g) Volksbildungsvereine. Unter: http://www.adulteducation.at/de/historiografie/institutionen/264/ [23.11.2009]

Knowledgebase Erwachsenenbildung (h) Volkshochschule Volksheim Ottakring. Unter: http://www.adulteducation.at/de/historiografie/institutionen/278/ [23.11.2009]

Knowledgebase Erwachsenenbildung (i) University Meets Public. Unter: http://www.adulteducation.at/de/historiografie/institutionen/289/ [23.11.2009]

Knowledgebase Erwachsenenbildung: Aktuelle Entwicklung und Geschichte der österreichischen Erwachsenenbildung. Erfahrbar, erforschbar und anwendbar. Unter: http://www.adulteducation.at/ [23.11.2009]

Koch, Stefan (2006): Persönliche Verantwortung für den Studienerfolg: Dimensionen und Korrelate: In Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2006), 20 (3), Bern: Hans Huber. Hogrefe, 243-251

Kolland, Franz (2002): Studienabbruch. Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten. Wien: Braumüller

König, Eckhard/Zedler, Peter (Hrsg.)(2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim, Basel: Beltz

Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interesse im Unterreicht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht (1998) 44, 185-201

Krapp, Andreas (2001): Interesse. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.)(2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz PVU, 286-294

Krapp, Andreas (2002): Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. In: Learning and Instruction (2002) 12, 383-409

Krapp, Andreas (2004): Beschreibung und Erklärung antagonistisch wirkender Steuerungssysteme in pädagogisch-psychologischen Motivationstheorien. Eine Weiterführung der von Manfred Hofer initiierten Theoriediskussion. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2004) 18(4), 145-156

Krapp, Andreas/Prenzel, Manfred (Hrsg.)(1992): Interesse, Lernen, Leistung: neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster: Aschendorff (Krapp: Das Interessenkonstrukt, 297-329)

Krapp, Andreas/Ryan, Richard M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Banduras der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.)(2002): Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozess in Bildungsinstitutionen. 44.Beiheft, 54-82

Krapp, Andreas/Schiefele, Hans (Hrsg.)(1981): Handbuch zur pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth

Krapp, Andreas/Schiefele, Ullrich/Wild, Klaus P./Winteler, Adolf (1993): Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI). In: Diagnostica (1993) 39(4), 335-351. Unter: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3360/ [24.01.2010]

Kreitz, Robert/Otten, Andreas (2000): Die Öffnung der Hochschule für „Non-Traditional Students“. Die Situation in Deutschland im europäischen Vergleich. In: Faulstich, Peter/ Wiesner, Giesela/ Wittpoth, Jürgen (Hrsg.)(2000): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, 157-170

Kremer, Manfred (2008): Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Trampelpfad oder Königsweg?. In: In: Buhr, Regina et al. (Hrsg.)(2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster [u.a.]: Waxmann, 59-65

Kriwy, Peter/Gross, Christiane (Hrsg.) (2008): Klein aber fein! Quantitative empirische Sozialforschung mit kleinen Fallzahlen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Kuhlenkamp, Detlef (2000): Universitäten als Motor lebenslangen Lernens? Das internationale Projekt „Making it work“ der Europäischen Kommission. In: Faulstich, Peter/ Wiesner, Giesela/ Wittpoth, Jürgen (Hrsg.)(2000): Internationalität der Erwachsenenbildung. Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, 145-156

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken (Bd.2). Weinheim, Basel: Beltz, PVU

Lamnek, Siegfried (2002): Qualitative Interviews. In: König, Eckhard/Zedler, Peter (Hrsg.)(2002): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim, Basel: Beltz, 157-193

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel: Beltz, PVU

Langens, Thomas A./Schmalt, Heinz-Dieter/Sokolowski, Kurt (2005): Motivmessung: Grundlagen und Anwendung. In: Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hrsg.)(2005): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer, 72-91

Lewin, Karl (1995): Wege zum Studium. In: Lewin, Karl/Cordier, Heidi/Heublein, Ulrich (1995): Studienabbrecher 1994 (Kurzinformation A14/95) Hannover: Hochschul-Informations-System (HIS), 1-16

Lewin, Karl/Cordier, Heidi/Heublein, Ulrich (1995): Studienabbrecher 1994 (Kurzinformation A14/95) Hannover: Hochschul-Informations-System (HIS)

Liessmann, Konrad P. (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag

MAGAZIN erwachsenenbildung.at. (meb)(2009): Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs . Ausgabe 7/8. Wien. Unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf. [09.11.2009]

Mayring, Philipp (1995): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hrsg.)(1995): Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz (PVU), 209-213

Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz, Psychologe Verlags Union

Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.)(2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 468-475

Mayring, Philipp (2008a): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz

Mayring, Philipp (2008b): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.)(2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz, 7-19

Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (2008) (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7.Jg./1974 (Sonderdruck), Nürnberg: Kohlhammer, 36-43 Unter: http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf [09.08.2010]

Mey, Günter (1999): Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodische und empirische Erkundungen. Berlin: Köster

Multrus, Frank/Ramm, Michael/Bargel, Tino (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. (Kurzfassung). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) [29.05.2011]

Neuhold, Andreas/ Patscheider, Herwig (1999): Universitäre Weiterbildung in Österreich. Frankfurt am Main; Wien [u.a]: Peter Lang

Nikolai, Rita (2008): Ein Blick über den Tellerrand – Bildungsstand und Erwerbschancen im internationalen Vergleich und die Herausforderungen für das Bildungssystem. In: Buhr, Regina et al. (Hrsg.)(2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster [u.a.]: Waxmann, 101-110

Nittel, Dieter (2003): Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (Hrsg)(2003): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehung- und sozialwissenschaftliche Züge (Festschrift für Jochen Kade). Bielefeld: Bertelsmann, 71-93

OECD Berlin Centre. Unter: http://www.oecd.org/pages/0,3417,de_34968570_35009030_1_1_1_1_1,00.html [12.08.2010]

Orthey, Frank Michael (2004): Zwielichtiges Lernen. Gegenstimmen zur Weiterbildungsdiskussion. Bielefeld: Bertelsmann

Orthey, Frank Michael/Geißler, Karlheinz A. (2004): Employability: Ein Bildungskonzept für die Ich-AG. In: Orthey, Frank Michael (2004): Zwielichtiges Lernen. Gegenstimmen zur Weiterbildungsdiskussion. Bielefeld: Bertelsmann, 87-89

Pechar, Hans/Wroblewski, Angela (1998): Non-traditional-students in Österreich. Studienbedingungen bei Nebenerwerbstätigkeit, verspätetem Übertritt und alternativem Hochschulzugang (Endbericht). Wien: EquiIHS. Unter: http://www.equi.at/dateien/non-traditional_students.pdf [03.07.2009]

Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg im Breisgau, 16-35. Unter: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Lehre/som3/BuG/picht1964.pdf [05.08.2010]

Pongratz, Ludwig A. (2003): Erwachsenenbildung zwischen Aufklärung und Instrumentalisierung, In: Pongratz, Ludwig A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung, Weinheim/Basel: Deutscher Studien Verlag, 9-24.

Pongratz, Ludwig A. (2003): Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung, Weinheim/Basel: Deutscher Studien Verlag

Pongratz, Ludwig A. (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hrsg.)(2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker, 162-171

Prengel, Annedore (1997): Perspektiven anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.)(1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 599-627

Reinhoffer, Bernd (2008): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematischer Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (2oo8) (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim, Basel: Beltz, 123-141

Rheinberg, Falko (2008): Motivation. Grundriss der Psychologie. Bd.6. Stuttgart: Kohlhammer

Ribolits, Erich (2009): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien: Löcker

Rost, Detlef H. (Hrsg.)(2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz PVU

Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000a): Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. In: Educational Psychology (2002), 25, 54-67

Ryan, Richard M./Deci, Edward L. (2000b): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist (2000) 55(1), 68-78

Schaeper, Hilde/Schramm, Michael/Weiland, Meike/Kraft, Susanne/Wolter, Andrä (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung (Abschlussbericht). Hannover: Hochschul-Informations-System (HIS)

Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (2004): Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschen-buch Verlag

Schiefele, Hans (1981): Motivation und Motiventwicklung. In: Krapp, Andreas/Schiefele, Hans (Hrsg.)(1981): Handbuch zur pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, 260-265

Schiefele, Ullrich/ Sierwald, Wolfgang/ Winteler, Adolf (1988): Interesse, Leistung und Wissen: die Erfassung von Studieninteresse und seine Bedeutung für Studienleistung und fachbezogenes Wissen. In: Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung (1988) 2(3), 227-250. Unter: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/ 2009/3350/ [24.01.2010]

Schiefele, Ulrich/ Köller, Olaf (2001): Intrinsische und extrinsische Motivation. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.)(2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz PVU, 304-310

Schiefele, Ulrich/Jacob-Ebbinghaus, Luzia (2006): Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (2006), 20(3). Bern: Hans Huber. Hogrefe, 199-212

Schiefele, Ulrich/Streblow, Lilian (2005): Intrinsische Motivation – Theorien und Befunde. In: Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hrsg.)(2005): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer, 39-58

Schlögel, Peter/Dall, Elke/Gary, Chris/Rinnhofer, Petra (2002): Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit in ausgewählten Universitäts- und Fachhochschul-Studienrichtungen in Wien (Abschlussbericht). Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) (Hrsg.) . Unter: http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/ 20061212185417_oeibf_02-03_Vereinbarkeit.pdf [01.04.2009] bzw. http://www.oeibf.at/ db/ calimero/tools/proxy.php?id=14120 [11.07.2011]

Schlögl, Peter/Lachmayr, Norbert (2004). Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnitterhebung im Herbst 2003. Wien: öibf (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung)

Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2006): Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit in ausgewählten Universitäts- und Fachhochschul-Studienrichtungen in Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öifb): Unter: http://www.oeibf.at/_TCgi_Images/oeibf/20070319104351_oeibf_06-06_Vereinbarkeit.pdf [10.01.2008]

Schlutz, Erhard (1982): Die Hinwendung zum Teilnehmer. Signal einer "reflexiven Wende" der Erwachsenenbildung? Beiträge zur Orientierung an der Subjektivität, an der Erfahrung und an Lernproblemen (Tagungsbericht), Bremen: Universität

Schmid, Kurt (2003): Familie und Schulwahl. Der Einfluss familiärer Charakteristika auf das Schulverhalten Jugendlicher in Österreich (Mitteilungen April 2003). Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw)

Schneeberger, Arthur (2005): Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien: ibw-Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/beteiligung_eb.pdf [14.05.2009]

Schulorganisationsgesetz (1962): (BGBl.Nr. 242/1962 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 77/2001). Unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_pdf [01.08.2010]

Seitter, Wolfgang (2002): Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld: Bertelsmann (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Hrsg.)

Siebert, Horst (2009): Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs (2009) Ausgabe 7/8 (03). Wien. Unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf. [09.11.2009]

Sorbonne Joint Declaration (1998): Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system (25.Mai 1998). Unter: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF [01.09.2010]

Staatsgrundgesetz vom 21.Dezember 1867 (R.G.Bl.142/1867), über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder. Unter: http://www.verfassungen.de/at/stgg67-2.htm [12.08.2010]

Stachel, Peter (2002): Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. In: Acham, Karl (Hrsg.): Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften. Historischer Kontext, wissenschaftssoziologoische Befunde und methodologische Voraussetzungen (Bd.1). Wien: Passagen, 115-146. bzw. Unter: http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf [20.08.2010]

STATISTIK AUSTRIA (Hrsg.) (2011a): Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: STATISTIK AUSTRIA.

STATISTIK AUSTRIA (Hrsg.)(2009): Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien: Kommissionsverlag

STATISTIK AUSTRIA (Hrsg.)(2011b): Bildung in Zahlen 2009/10. Tabellenband. Wien: STATISTIK AUSTRIA.

Statistische Nachrichten (April 2011): Bildung und Kultur. Intergenerationale Bildungsmobilität. Bildungsstruktur junger Erwachsener im Alter von 15 bis 34 Jahren im Vergleich mit jener ihrer Eltern (Kurzzusammenfassungen; Begutachteter Beitrag) Unter: http://www.statistik.at/web_de/services/stat_nachrichten/056109.html#index3 [12.06.2011]

Stern, Josef Luitpold (1930): Klassenkampf und Massenschulung. Wien (5.Aufl.). Unter: http://www.adulteducation.at/de/literatur/textarchiv/646/ [20.07.2010]

Studienberechtigungsgesetz (StudBerG) (1985): Bundesgesetz vom 27.Juni 1985 über die Erlangung studienrichtungsbezogener Studienberechtigungen an Universitäten und Hochschulen künstlerischer Richtung (BGBl.Nr. 292/1985 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 136/2001). Unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1985_292_0/1985_292_0.pdf [01.08.2010]

Suchan, Birgit/Wallner-Paschon, Christina/Schreiner, Claudia (Hrsg.)(2010): TIMSS 2007. Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule (Österreichischer Expertenbericht). Graz: Leykam. Unter: http://www.bifie.at/buch/1336 [12.06.2011]

Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionell Studierende. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2004/02. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 64-80. Unter: http://www.hof.uni-halle.de/journal/dhs204.htm [10.11.2009]

Thielen, Michael (2008): Eine Agenda für Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit. In: Buhr, Regina et al. (Hrsg.)(2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster [u.a.]: Waxmann

Tietgens, Hans (Hrsg.)(1997): Erwachsenenbildung zwischen Reform und Voluntarismus. In: Tietgens, Hans (Hrsg.)(1997): Indirekte Kommunikation. Ausgewählte Beiträge 1968 bis 1996. (Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbidung/DIE). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 126-139 Quelle: http://www.die-frankfurt.de/esprid/ dokumente/doc-1997/tietgens97_01.pdf [28.07.2010]

Tietgens, Hans (Hrsg.) (1991): Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle. Deutscher Volkshochschul Verband (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd.2, zusammengest. v. H. Tietgens). Unter: http://d-nb.info/969174187/34 [28.07.2010]

UNESCO Internetportal. Quelle: http://www.unesco.org/new/en/unesco/ [12.08.2010]

Unger, Martin/Angel, Stefan/Dünser, Lukas (2010): Umstieg vom Bachelor- auf das Masterstudium. Studierende im konsekutiven Masterstudium. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009. Wien: IHS. Institut für Höhere Studien. Unter: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_uebergang_bachelor_masterstudium.pdf [16.09.2010]

Unger, Martin/Grabher, Angelika/Paulinger, Gerhard/Zaussinger, Sarah (2010): Studiensituation 2009. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009 (Projektbericht). Wien: Institut für höhere Studien (IHS)

Unger, Martin/Zaussinger, Sarah/Angel, Stefan/Dünser, Lukas /Grabher, Angelika /Hartl, Jakob /Paulinger, Gerhard/Brandl, Johanna/Wejwar, Petra /Gottwald, Regina (2010): Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden (Projektbericht). Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). Unter: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/sozialerhebung_2009_ueberarbeitete_version.pdf [01.06.2011]

Universität Wien (Hrsg.)(2008): 116. Entwicklungsplan der Universität Wien „Universität Wien 2012“. Mitteilungsblatt. Studienjahr 2007/2008. Ausgegeben am 20.03.2008, Wien. Unter: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2007_2008/2007_2008_116.pdf [12.03.2009]

Universitätsgesetzt 2002 (Stand 1.Jänner 2009): Universitätsgesetz 2002. Österreichisches Hochschulrecht. Stand: BGBl. I Nr. 134/2008. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung. Unter: www.bmwf.gv.at/uploads/.../UG_2002_Stand_1._Jaenner_2009.pdf bzw. http://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen& Gesetzesnummer = 20002128 [19.01.2010]

Universitäts-Organisationsgesetz (UOG)(1975): 285. Bundesgesetz vom 11.April 1975 über die Organisation der Universitäten. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Ausgegeben am 13.Mai 1975. (BGBl. 258/1975). Unter: http://www.ris.bka.gv.at/ Dokumente/BgblPdf/1975_258_0/1975_258_0.pdf [12.08.2010]

Universitäts-Organisationsgesetz (UOG)(1993): 805. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Ausgegeben am 26.November 1993. (BGBl. 805/1993). Unter: http://www.ris.bka.gv.at/ Dokumente/BgblPdf/1993_805_0/1993_805_0.pdf [12.08.2010]

Universitäts-Studiengesetz (UniStG)(1997): 48. Bundesgesetz über die Studien an den Universitäten (Universitäts-Studiengesetz - UniStG)). Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Ausgegeben am 25.April 1997. (BGBl. 805/1993). Unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1997_48_1/1997_48_1.pdf [12.08.2010]

Urhahne, Detlef (2008): Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungsergebnisse. In: Psychologische Rundschau 59(3), 150-166

Vollmeyer, Regina (2005): Einführung: Ein Ordnungsschema zur Integration verschiedener Motivationskomponenten. In: Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hrsg.)(2005): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer, 9-19

Vollmeyer, Regina/Brunstein, Joachim (Hrsg.)(2005): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer

Voß, Günther/Pongratz, Hans G. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft”. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. KZfSS 50/1998. Berlin, Heidelberg: Springer, 131-158

Weiland, Meike (2006): Österreich. In: Schaeper, Hilde/Schramm, Michael/Weiland, Meike/Kraft, Susanne/Wolter, Andrä (2006): International vergleichende Studie zur Teil-

nahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover: HIS (Hochschul-Informations-System; Projektbericht Oktober 2006), 305-344

Wiesner, Gisela/Wolter, Andrä (Hrsg.)(2005): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung der Wissensgesellschaft. Weinheim, München: Juventa

Willich, Julia/Buck, Daniel/ Heine, Christoph/ Sommer, Dieter (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover: Hochschul-Informations-System (HIS)

Witzel, Andreas (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Gerd Jüttemann (Hrsg.) (1989): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfehler. Heidelberg: Asanger, 227-256

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: FQS. Forum: Qualitative Social Research (2000) 1(1), Art.22. [25 Absätze]. Unter: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/599/1300 [19.03.2009]

Wolter, Andrä (2006): Zusammenfassung und Folgerungen. In: Schaeper, Hilde et al. (2006): International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung. Abschlussbericht. Hannover: HIS (Hochschul-Informations-System; Projektbericht Oktober 2006), I-X

Wolter, Andrä (2008): Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt. In: Buhr, Regina et al. (Hrsg.)(2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster [u.a.]: Waxmann

Wroblewski, Angela/Unger, Martin/Schmutzer-Hollensteiner, Eva (1999): Bericht zur sozialen Lage der Studierenden (Studierenden-Sozialerhebung 1999). Wien: Institut für Höhere Studien (IHS) (Hrsg.). Unter: http://archiv.bmbwk.gv.at/universitaeten/pm/publ/Materialien_zur_sozialen4680.xml [12.08.2010]

10. Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemein höherbildende Schule(n)
AMS	Arbeitsmarktservice
BAKIP	Bildungsanstalt für Kindrgartenpädagogik
BHS	Berufsbildende höhere Schule(n)
BMS	Berufsbildende mittlere Schule(n)
erg.	ergänzt
et al.	et alii (und andere)
EU	Europäische Union
FH	Fachhochschule(n)
gem.	gemeint
hg. I.K.	hervorgehoben durch die Autorin (Ingrid Kirchbacher)
HIS	Hochschulinformationssystem GmbH
HS	Hauptschule(n)
NTS	non-traditional students/ nicht-traditionell Studierende
PÄDAK	Pädagogische Akademie
SS	Sommersemester
vgl.	vergleiche
VS	Volksschule(n)
vs.	versus (gegen, gegenüber)
WS	Wintersemester

(…) Auslassung einzelner Worte bzw. Satzteile

[…] Auslassung ganzer Sätze bzw. Textpassagen

11. Anhang

11.1 Interviewleitfaden

Gesprächseinstieg: Wie Du weißt, interessiere ich mich für die Gründe, die Erwachsene mit Berufsausbildung oder mehrjähriger Berufserfahrung veranlasst haben, sich neben ihrem Job noch den Herausforderungen eines Studiums zu stellen…Wenn du so auf deine Bildungslaufbahn zurückblickst, wie würdest du deinen Weg bis hierher/bis an die Uni beschreiben? Wenn du möchtest, kannst du mit deiner Erzählung gern auch mit der Volksschule beginnen…

Themenbereich 1: Bildungswegentscheidungen

Wie war bei euch daheim so die Einstellung zum Lernen bzw. zu Bildung?

Wie würdest du die Erwartungen deiner Eltern an dich/an euch Kinder beschreiben?

Kannst du dich an bestimmte Personen erinnern, die dich abseits deines Elternhauses beeindruckt, unterstützt oder gefördert hätten?

Gab es auch Situationen, die für dich „richtungsweisend" waren? Könntest du mir die/das beschreiben/davon erzählen?

Wenn du dich an deine Kindheit/Jugend erinnerst, wie würdest du dich da beschreiben?

Was hat dich so interessiert…hat dir Spaß gemacht…wo lagen deine Stärken?

Seit wann bestand so etwa der Wunsch…zu werden?

Wann etwa hast du dich entschieden, im sozialen/pädagogischen Bereich tätig zu werden?

Was hat diese Arbeit für dich so reizvoll gemacht?

Ist das bis heute so geblieben…haben sich deine Interessen in irgendeiner Weise verändert?

Themenbereich 2: Gründe für ein Universitätsstudium

Kannst du dich an den Augenblick erinnern, an dem du dich zum Studium entschlossen hast?

Welche Wünsche u. Hoffnungen waren damit verknüpft?

Welche Erwartungen und Ziele waren mit dem Entschluss zu studieren verbunden?

Was machte den besonderen Reiz eines Hochschulstudiums aus?

Wie waren so die Reaktionen deiner Familie und Freunde?

Wie haben dein Arbeitgeber od. deine KollegInnen reagiert?

Wie wichtig war dir … der Zuspruch/Stolz …deiner Familie und Freunde?

Jetzt bietet die Uni bietet ja ein breites Angebot an Weiterbildungsprogrammen …

Wie bist du gerade auf das Pädagogikstudium gekommen?
Nach welchen Kriterien hast du im Verlauf des Studiums deine Schwerpunkte gewählt?
Nach welchen Gesichtspunkten hast du VO u. SE ausgewählt?
Welche Inhalte waren dir dabei besonders wichtig?
Gab‘s Themenbereiche, mit denen du dich, auch wenn‘s schwierig war, besonders intensiv auseinandergesetzt hast oder die dir besonders Spaß gemacht haben?
Inwieweit, denkst du, waren oder werden dir die Inhalte von Nutzen/Vorteil sein?
Wie würdest du Weiterbildung umschreiben?
Welchen Stellenwert hat Lernen bzw. Weiterbildung für dich?

Themenbereich 3: verfolgte Ziele u. Folgen d. Universitätsabschluss
Du stehst jetzt knapp vor dem Ende deines Studiums/hast vor Kurzem abgeschlossen…
Jetzt, so rückblickend, was war für dich das Wesentlichste in deiner Studienzeit?
Wie soll’s aus deiner Sicht weitergehen?
Welche/n Vorteile/Nutzen, denkst du, bringt dir der Universitätsabschluss?
Welche privaten oder beruflichen Veränderungen, glaubst du, werden sich durch den Abschluss ergeben?
Welchen Stellenwert hat der akademische Titel in der Gesellschaft bzw. für dich?

Gesprächsausstieg: Du hast mir jetzt schon so viele Fragen beantwortet. Jetzt darfst du dir etwas wünschen: Stell dir vor, du triffst auf eine gute Fee, die dir nicht nur drei, sondern unendlich viele Wünsche erfüllen will. Was würdest du dir bei ihr für die nächsten 2-3 Jahre wünschen?

***Gesprächsende*:** So, ich hätte jetzt eigentlich keine Fragen mehr, aber wenn du noch etwas fragen oder ergänzen möchtest, was dir wichtig scheint, dann bitte nur zu…Dann bedanke ich mich für deine Zeit und Offenheit

(1) Nachfragen, wie es ihr/ihm ergangen ist (2) Angebot, bei Interesse fertige Arbeit zu mailen (3) Hinweis auf Kurzfragebogen (per e-mail - mit Bitte um Rücksendung in den nächsten Tagen)

11.2 (Kurz-)Fragebogen

Geschlecht:

Geburtsjahr u. –ort:

Familienstand:

Anzahl d. Kinder (Alter d. Kinder):

Beruf meiner Mutter und/oder meines Vaters:

Höchster Bildungsabschluss meiner Mutter und/oder meines Vaters:

Mein Bildungsweg in Stichworten/Abkürzungen:

‚Weiter'-Bildung (vor und/oder während meines Studiums):

Vor:

Während:

(nach dem Studium) angedacht od. geplant:

Erlernter Beruf(e):

Während des Studiums ausgeübter Beruf:

Ausmaß d. Berufstätigkeit während d. Studiums: durchschnittlich ca……Wochenstunden

Hochschulzugang durch:

Pädagogik inskribiert im WS / SS 20…. – angestrebtes/erhofftes Studienende im WS / SS 20….

Gewählte Schwerpunkte:

Studium zur (bitte markieren od. ergänzen): Ausbildung – Fortbildung – Weiterbildung – Umschulung – Neuorientierung oder……

Die 5 Hauptgründe zu studieren waren für mich (bitte mit dem wichtigsten beginnen):

1.

2.

3.

4.

5.

Stünde ich nochmals vor der Entscheidung Pädagogik zu studieren, dann würde ich

……

weil

……

Ein akademischer Titel/ein Hochschulabschluss bringt

……..……

Herzlichen Dank für Eure Mühe und Ausdauer!

11.3 Zusammenfassung

Diese Arbeit sieht sich als kritischer Beitrag hinsichtlich ökonomischer, politischer wie auch gesellschaftlicher Ansprüche, die die individuelle Bereitschaft und das Bemühen um lebenslanges Lernen selbst an öffentlichen Universitäten vorantreiben dürften. Dafür wurden mit zehn erfolgreichen Studierenden der Bildungswissenschaft an der Universität Wien problemzentrierte Interviews durchgeführt, um die Frage zu klären, warum sich Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung und nach jahrelanger beruflicher Tätigkeit neben ihrer Erwerbstätigkeit und oft auch familiären Verpflichtungen noch den Herausforderungen eines regulären Hochschulstudiums stellen. Da der verzögerte Studienbeginn auch von biographischen Begebenheiten beeinflusst worden sein dürfte, wurden im Zuge der Befragung (1) Faktoren der Bildungswegentscheidungen und (2) des Studienentschlusses ebenso untersucht wie (3) damit verbundene Ziele, Hoffnungen und Erwartungen.

Abstract

This diploma thesis should be a critical contribution in terms of economic, political and social demands, which possibly promote the individual readiness and commitment to lifelong learning even at public universities. Therefore problem-centred interviews with ten successful students of educational sciences at the University of Vienna have been conducted to clarify the question, why people who have completed professional education and worked in their respective fields for several years are seeking the challenge of regular high school studies - in addition to their work and often beside familiar obligations. Because the delayed start of study may have been influenced by biographical events, the interviews asked for (1) reasons which led to primary education, (2) reasons what motivated them to start studying and (3) their hopes, goals and expectations connected to this decision.

11.4 Lebenslauf

Name		Ingrid, Regine Kirchbacher, geb: Vejskal
Geburtsdatum und –Ort	30.06.1963	Wien
Staatsangehörigkeit		Österreich
Familienstand	1985	verheiratet
Kinder	1986	Florian
	1990	Anna
	1993	Julia
Schulbildung	1982	Matura
	1973-1982	BG/BRG, 1160 Wien (neusprachlich)
	1969-1973	VS, 1160 Wien
Studium	2006-	2.Abschnitt ‚Pädagogik' (Schwerpunkte: Aus- u. Weiterbildungsforschung, Personenzent. Beratung u. Psychotherapie, Psychoanalytische Pädagogik)
	2004-2006	Universität Wien, Studium der Pädagogik (1.Abschnitt)
	1982-1992	Universität Wien, Teilstudium der Medizin u. der Biologie
Weiterbildung	2003-2007	Diplom ‚Lebens- u. Sozialberaterin'
	2006	Teildiplom ‚ErziehungsberaterIn'
	2004	Teildiplom ‚ElternbildnerIn'
Kurse		Englisch, Französisch, Italienisch
		Computerkurse u.a.