



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Ich lass mir die Zeit nicht nehmen!“

*Die Wahrnehmung der Studienzeit in Zeiten der Veränderungen einer
Lebensphase und der Universitätsstrukturen.*

Verfasserin

Magdalena Kleestorfer

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im März 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A307

Studienrichtung lt. Studienblatt: Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuer: Dr. Wolfgang Kraus ao.Univ.-Prof.

Inhaltsverzeichnis

1. Danksagung	6
2. Einleitung	7
3. Methoden	9
3.1. Anthropology at home und die Bedeutung von Selbstreflexion	10
3.2. Erhebungsmethoden	12
3.2.1. Die Beobachtung als Erhebungsmethode	13
3.2.2. Das Interview als Erhebungsmethode	14
3.3. Datenanalyse und Interviewauswertung	16
3.3.1. Analyse der Feldnotizen	17
3.3.2. Inhaltsanalyse	18
4. Wie alles begann	20
4.1. Sample und Forschungsfragen	24
4.1.1. Forschungsfragen und Hypothesen	25
4.2. Definitionen	26
4.2.1. Bildung	26
4.2.2. Die Universität	26
4.2.3. Der Student / Die Studentin	27
4.2.4. Die Studienzeit	27
4.2.5. Bologna Prozess	27
5. Eine Lebensphase	29
5.1. Demographische Veränderungen	29
5.2. Eine neue Phase	32
5.3. Jugend und Kultur- und Sozialanthropologie	34
6. Studieren an einer österreichischen Universität	38
6.1. Die spezielle Rolle der Universität als Bildungsstätte	38
6.1.1. Neue Strukturen. Neue Werte. Neue Rollen.	40
6.1.1.1. Unternehmen Universität	40
6.1.1.2. Selbstökonomisierung	43
6.1.1.3. Studierende als KundInnen	44
6.1.1.4. Bildungsauftrag	46
6.1.2. Veränderungen an den österreichischen Universitäten	46
6.1.3. Was bleibt?	50
6.2. Zahlen, Daten, Fakten	51

6.2.1.	Studienstrukturen	52
6.2.2.	Berufsaussichten	53
6.2.3.	Staatliche Förderungen und Ermäßigungen für Studierende	56
6.2.3.1.	Stipendium/Studienbeihilfe	57
6.2.3.2.	Studienabschusstipendium	57
6.2.3.3.	Selbsterhalterstipendium	58
6.2.3.4.	Leistungs- und Förderstipendium	58
6.2.3.5.	Mobilitätstipendium	58
6.2.3.6.	Familienbeihilfe	58
6.2.3.7.	Ermäßigungen	59
6.2.4.	Arbeiten und Studieren	59
7.	Qualitative Analyse.....	61
7.1.	Wahrnehmung der Studienzeit.....	61
7.2.	Studienbedingungen.....	64
7.2.1.	Erwartungen.....	64
7.2.2.	Uni Beziehungen.....	66
7.2.3.	„Ich glaub es geht etwas verloren“	67
7.2.4.	Rollenwechsel.....	70
7.2.5.	„Du willst deinen Wissensdurst löschen, bekommst aber nichts zu Trinken.“ ..	71
7.3.	Berufliche Zukunft.....	73
7.3.1.	Die Studierenden der Studienrichtung Betriebswirtschaftslehre	73
7.3.2.	Die Studierenden der Studienrichtung Medieninformatik.....	75
7.3.3.	Die Studierenden der Kultur- und Sozialanthropologie.....	76
7.3.4.	Gute Aussichten?	79
7.4.	Finanzierung	80
7.4.1.	Studieren und Arbeiten	81
7.4.1.1.	„Am Ende des Monats wird’s schon mal knapp.“	82
7.4.1.2.	„Ich brauch ja nicht so viel.“	83
7.4.1.3.	Die Balance finden.....	85
7.5.	Soziale Beziehungen.....	88
7.5.1.	Die Familie	89
7.5.2.	Soziale Beziehungen an der Universität	90
7.5.2.1.	Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrpersonal.....	91
7.5.2.2.	Beziehungen zu StudienkollegInnen.....	92
7.6.	Freizeit	96
7.6.1.	Studium, Freizeit, Schlaf	97
7.6.2.	Alles unter einen Hut bekommen.	98
7.6.3.	Flexibilität.....	99

7.7. Studieren heute – „Ich lass mir die Zeit nicht nehmen!“	101
8. Schlussbetrachtung	104
Abstract	105
Bibliographie.....	106
Interviewverzeichnis.....	111
Lebenslauf	113

1. Danksagung

Ich bedanke mich bei allen, die mich in jeder Lebenslage begleiten/begleitet haben.

Müset in Naturbetrachten
Immer eins wie alles achten.
Nichts ist drinnen, nichts ist draußen;
Denn was innen, das ist auch außen.
So ergreift ohne Säumnis
Heilig öffentlich Geheimnis!

Freuet euch des wahren Scheins,
Euch des ernstesten Spieles!
Kein Lebend'ges ist ein Eins,
Immer ist's ein Vieles.

(Johann Wolfgang von Goethe)

2. Einleitung

„(...) du wirst es schon sehen, es ist die schönste Zeit im Leben!“

Ich bin einem Mythos begegnet – dem Mythos der Studienzeit. Dieser hat mich lange Zeit begleitet, bis zu dem Punkt an dem ich mehr über ihn wissen wollte.

Was ist die Studienzeit und was sind die Besonderheiten an ihr, die Absolventen nach Jahren und Jahrzehnten noch von der „Magie“ dieser Zeit berichten lassen? Diese anfänglichen Fragen führten mich zu meinem Diplomarbeitsthema bzw. zu meiner Diplomarbeit, mit der ich die Wahrnehmung der Studienzeit gegenwärtiger StudentInnen, anhand der Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie bearbeiten möchte.

Dazu werde ich mich im Folgenden in einem ersten Schritt mit den Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie und den von mir gewählten Instrumenten auseinandersetzen. Die österreichischen Universitäten und somit auch die einzelnen Studienrichtungen befinden sich seit den letzten Jahren in einem stetigen Wandel, der durch das Ziel europäische Standards in die Universitätsstrukturen einzuziehen, vorangetrieben wird. Doch es geht hier nicht nur um die Internationalisierung der Universitäten, es geht auch um die Ökonomisierung, darum Bildung als eine Dienstleistung zu vermarkten, wie Marilyn Strathern (Ed.) (2000) und Luise Gubitzer (2005) in ihren Werken beschreiben. Die Studierenden werden kritisiert und man kann sagen, dass die Art und Weise, wie die StudentInnen ihre Studienzeit leben, nicht erwünscht ist. Sie müssen effizienter werden. Das sind die Themen die in den momentanen bildungspolitischen Diskussionen den Ton angeben. Wie wirken diese Veränderungen und der neue, von der Bildungspolitik eingeschlagene, Kurs auf die Studierenden und deren Studienzeit? Zählt der Mythos einer phantastischen Zeit bald zur Vergangenheit? Und was, wenn sich die Studierenden dagegen entscheiden?

Neben den Veränderungen in der Hochschulpolitik kommt es gegenwärtig auch zu einem anderen, gegenläufigen Wandel. Die Phase der Jugend, dehnt sich aus und der Übergang vom jungen Erwachsenen zum Erwachsenen verschiebt sich nach hinten. Jeffrey Arnett schreibt in seinen Werken über „emerging adulthood“. Er sieht in seinen Arbeiten das Ende der Jugend zwischen 25 und 30 Jahren. Diese Veränderung (bzw. Verlängerung) der Phase der Jugend lässt sich auf unterschiedliche geschichtliche und demographische Entwicklungen zurückführen, auf welche ich in meiner Arbeit eingehen werde.

Diese beiden Entwicklungen führen uns zur gegenwärtigen Situation an den österreichischen Universitäten. Ich werde hier näher auf die Finanzierung des Studiums, die Studienmotive und Berufsaussichten eingehen. Weiters werde ich mich mit Zahlen, Daten, Fakten und den Studienstrukturen beschäftigen.

Die Kultur- und Sozialanthropologie kann einen zentralen Beitrag zu diesem Thema leisten, da ihrer Methode ein holistischer Zugang zu Grunde liegt, der über eine Erhebung durch Statistiken hinaus einen Einblick in die Lebensrealitäten ermöglicht. Weiters ermöglichen die Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie einen Einblick dahingehend, wie sich internationale Strukturen auf lokale Akteure auswirken. Ich werde mich daher nicht nur mit der gelebten sozialen Praxis auseinandersetzen, sondern auch mit den dahinterliegenden Normen und Wertvorstellungen, die im Alltag der Individuen eingebettet sind.

Zu meinen Ergebnissen führen mich die teilnehmende Beobachtung und qualitative Interviews, die mir dabei halfen, die komplexen und vielfältigen Realitäten der Studierenden zu untersuchen. Diese Methoden führten mich zu einem sehr diversen Bild, wie die StudentInnen ihre Studienzeite verbringen, welche Ziele sie verfolgen, was ihnen Schwierigkeiten bereitet und worauf sie in dieser Zeit Wert legen.

3. Methoden

„Etwas zu tun, ohne genau zu wissen, was man tut – damit eröffnet man sich die Chance, in dem, was man getan hat, etwas zu entdecken, was man vorher nicht wusste.“ (Bourdieu 1988, 39)

Mit diesem Satz beschreibt Pierre Bourdieu 1988 in seinem Werk „Homo Academicus“ die Fruchtbarkeit qualitativer Feldforschung. Anders als die quantitative Methode, lässt die qualitative Methode dem/der ForscherIn viel Freiraum ein individuelles Forschungsdesign zu gestalten. Dies soll nicht bedeuten, dass die qualitative Sozialforschung einen unkontrollierten Prozess darstellt, im Gegenteil, es bedeutet, dass die Offenheit und Flexibilität der Forschungsinstrumente einen freieren Zugang zum Feld und so Einsicht in die subjektiven Lebenswelten der Forschungssubjekte erlauben. Quantitative und qualitative Methoden verfolgen somit teilweise unterschiedliche Ziele. Während die eine versucht durch möglichst gute Vergleichbarkeit, Gesetzmäßigkeiten zu erheben und die Erhebung sozialer Realitäten messbar zu machen, versucht die andere Phänomene zu durchleuchten und Neues, vielleicht zuvor nicht Erwartetes zu entdecken.

Auch wenn die Messbarkeit bei der qualitativen Sozialforschung eine untergeordnete Rolle spielt, kann man sie anhand einiger Prinzipien festlegen. So ist als besonders zu vermerken, dass man dem Forschungsfeld nicht mit vorgefertigten oder festgelegten Annahmen begegnet, sondern versucht sich auf das Feld einzulassen. Dieses „sich Einlassen“ erfordert einen prozesshaften Charakter der qualitativen Forschung. Fragestellungen müssen gegebenenfalls verändert und die Methodik dementsprechend angepasst werden. Dieser Prozess verlangt natürlich auch die entsprechende Transparenz und Nachvollziehbarkeit. Die Entwicklungen und Erhebungen müssen daher klar aufbereitet sowie argumentiert und methodische Schritte, die zur Erkenntnisgewinnung führen, transparent dokumentiert werden. Wichtig ist daher, den Forschungsprozess einer stetigen Überprüfung und Reflexion zu unterziehen, um unter anderem auch die eigene Position darzulegen. Weiters stellt die Flexibilität einen entscheidenden Faktor im Forschungsprozess dar. Dies bedeutet nicht nur neue Aspekte flexibel in die Forschung zu integrieren, sondern auch, sich auf neue Einblicke methodisch einzulassen. So kommt es im Forschungsprozess zur permanenten Anpassung an neue bzw. veränderte Bedingungen. Der Einsatz differenter Methoden unterstützt die Flexibilität der

Forschung und hilft dabei einen umfassenderen Einblick und ein besseres Verständnis des Feldes zu erheben und zu dokumentieren. Nur so kann man die Vielschichtigkeit sozialen Handelns überhaupt erst erfassen (vgl. Halbmayer o.J.: 4.3.2; Lamnek 1995: 3-29; Beer 2003: 11-13).

Im Folgenden werde ich meinen Erhebungskontext sowie die methodische Vorgehensweise und das Forschungsdesign meiner Arbeit darlegen. Im Sinne der wissenschaftlichen Transparenz werde ich dabei auf meinen persönlichen Zugang zum Thema sowie die Phase der Ideenfindung eingehen. Das Forschungsdesign stellte einen durch Fragen und Hypothesen geleiteten Prozess dar, welcher sich methodisch wie analytisch auf die Prämissen der Kultur- und Sozialanthropologie stützt. Aber auch meine eigene Position im Forschungsfeld soll nicht unreflektiert bleiben, weshalb ich ebenfalls auf die Bedeutung von Reflexion, sowie die theoretischen Hintergründe der „anthropology at home“ eingehen möchte. Am Ende dieses Kapitels werde ich die ausgewählten Methoden zur Datenerhebung, -auswahl und -auswertung vorstellen und ihren Einsatz begründen.

3.1. Anthropology at home und die Bedeutung von Selbstreflexion

„Die nicht-industrialisierten, schriftlosen Völker, die auf geheimnisvollen fremden Kontinenten leben und deren Kultur und Lebensweise es zu erforschen gilt, sind verschwunden – sofern diesem Konstrukt jemals Realität innewohnte. Kulturelle und gesellschaftliche Differenzen haben sich deswegen aber nicht aufgelöst, sondern sind gewissermaßen zu einem Bestandteil des Alltags hier und heute sowie überall geworden.“ (Seiser, Gingrich, Pinkl und Czarnowski 2003:11)

Bei „anthropology at home“ oder „auto anthropology“ handelt es sich um eine Forschung, die im soziokulturellen Umfeld des/der ForscherIn durchgeführt wird. Eben die Forschung Zuhause. Die Forschung in der eigenen Gesellschaft bringt einige Veränderungen der Forschungsbedingungen sowie diverse Nachteile, aber auch Vorteile mit sich, die im Folgenden diskutiert werden.

Die „anthropology at home“ stellt für mich einen wichtigen Zweig der Disziplin dar. Für mich persönlich war es wichtig hier vor allem das „Eigene“ zu reflektieren, bevor ich über das „Fremde“ sprechen oder forschen kann. Auch die Weiterentwicklung meiner Kompetenzen und der Umgang mit den unterschiedlichen Methoden spielte dabei eine große Rolle. So konnte ich meine Kenntnisse über die Interviewführung und Beobachtung vertiefen. Auch die Bedeutung der Selbstreflexion mit Hilfe von „Reflexionsgespräche“ und meiner

Forschungsnotizen, wurde mir noch bewusster als zuvor. Doch auch die Forschung Zuhause kann gewisse Schwierigkeiten mit sich bringen.

Dadurch dass der/die Forscher/Forscherin den soziokulturellen Kontext mit dem Forschungsfeld teilt, kommt es zu Veränderungen im Forschungsablauf. So ist es bei Forschungen, die man in anderen Gesellschaften durchführt, oft schwierig Zugang zum Feld zu bekommen. Während im Fall der Feldforschung in einem anderen Land, die Phase der sozialen Adaptierung sehr lange dauern kann und einen kontinuierlichen Prozess des Kennenlernens darstellt, fällt dies bei der „anthropology at home“ weg. Ganz im Gegenteil, wenn man in einem bereits bekannten Forschungsfeld zu forschen beginnt, fällt die Phase der Annäherung und Orientierung weg.

„Es ist dann nicht ein langer, langsamer und kontinuierlicher Prozess, an dem man sich sozial adaptiert, sondern es handelt sich um ständige, rasche und abrupte Rollenwechsel, die Stress verursachen.“ (Schein, Seiser o.J.: 6.2.7)

Hier kommt auch einer der Nachteile der „anthropology at home“ zu tragen, der aber auch gleichzeitig einen Vorteil darstellt. Als Forscherin der eigenen Gesellschaft, wird erwartet bzw. davon ausgegangen, dass man alle Regeln und „cultural codes“ kennt, Fehler im Verhalten werden daher nicht verziehen. Sollte es zu Fehlern kommen, kann dies das Scheitern der Forschung bedeuten. Die Verhaltensregeln oder „cultural codes“ zu kennen ist aber auch ein Vorteil, da man sich nicht erst in einem langwierigen Prozess auf die Forschungsumgebung einstellen und sich den Zugang zum Feld erarbeiten muss (vgl. Barrett 1996; Halbmayer, Salat o.J.).

Diese geringe Distanz zwischen dem/der Forscher/Forscherin zum untersuchten Phänomen, kann aber noch ein weiteres Problem mit sich bringen. Es kann zu Verzerrungen der Forschung kommen. Dies passiert meist, wenn Dinge als Selbstverständlich angenommen werden und somit unbeobachtet und unhinterfragt bleiben. Es ist daher, vor allem für den Bereich der „anthropology at home“, wichtig, sich genau mit dem Forschungsprozess auseinanderzusetzen, um Fehler zu vermeiden. Ein bedeutendes „Werkzeug“ für diese stetige Kontrolle des Prozesses, aber auch zum Aufdecken der eigenen Emotionen, Stereotype und Annahmen, stellt dabei die Selbstreflexion dar. EthnographInnen versuchen Zugang zu den Dimensionen des Sprechens und Handelns der Forschungssubjekte zu bekommen, wobei diese beiden Dimensionen meist nicht identisch sind. Die ethnographische Forschung bedeutet also mit allen Sinnen zu forschen und versucht diese Unterschiede zwischen Sprechen und Handeln wahrzunehmen, aufzuzeigen und zu erklären. Der soziokulturelle

Kontext des/der Forschers/Forscherin nimmt daher Einfluss auf die Wahrnehmung und Gestaltung des Forschungsprozesses. Dies erfordert sowohl in der Forschung „at home“, als auch „abroad“ einen Prozess der stetigen Selbstreflexion und Reflexion. Es geht darum, eine Balance zwischen Nähe und Distanz zu finden, um den Forschungsprozess transparent, offen und flexibel zu gestalten und nicht auf Basis der eigenen Annahmen zu gründen.

„Ziel der Forderung nach Selbstreflexion und Reflexion der Interaktionssituationen ist nicht die große Nabelschau in publizierter Form, sondern das Vermeiden von massiven Verzerrungen der Daten.“ (Schein, Seiser o.J.: 6.2.7)

Wichtige Fragen zur Reflexion können sich rund um das eigene Handeln und die Auswirkung dieses auf das Handeln und die Wahrnehmung anderer drehen. Aber auch Fragen bezüglich der eigenen Emotionen und ihren Einfluss auf die Forschung und die Forschungsobjekte können zur Reflexion der eigenen Position beitragen.

Ich empfinde das einleitende Zitat von Pierre Bourdieu als sehr treffend. Denn ich habe während meiner Forschung gelernt, dass ich mich, mit Erwartungen und zu eng formulierten Fragestellungen, meiner wissenschaftlichen Freiheit beraube. Diese Schwierigkeit stellt sich vor allem, wenn man im eigenen gesellschaftlichen Kontext arbeitet. Einfach nur den Dingen zu folgen, die man behauptet oder glaubt zu wissen, würde nur einen Ausschnitt meiner Realität und der Faktoren, die mich beeinflussen bzw. die mir mit meiner Sozialisation als real erscheinen, widerspiegeln. Die Freiheit, einem individuellen und der sozialen Situation angepasstem Forschungsdesign zu folgen, war für mich anfänglich eine große Chance. Man eröffnet sich dadurch viele neue Möglichkeiten und Richtungen. Diese Freiheit, macht es aber auch manchmal schwierig, Grenzen zu stecken und nicht den roten Faden zu verlieren. Ich strukturierte meine Arbeit daher immer wieder mit „Haltepunkten“. Dies waren Tage, an denen ich mich einerseits mit dem bereits erhobenen Material auseinandersetzte. Andererseits konzentrierte ich mich an diesen Tagen auf die Weiterentwicklung und Anpassung meiner Forschungsfragen. Während meiner Forschung habe ich mich von dem antreiben lassen, was mir unterschiedlichen Personen, mit denen ich in Kontakt gekommen bin mitteilten und ich beobachten konnte.

3.2. Erhebungsmethoden

Meine Erhebungsmethoden lassen sich in zwei Bereiche gliedern, erstens teilnehmende Beobachtung und zweitens problemzentrierte Interviews und informelle Gespräche. In der qualitativen Sozialforschung und vor allem in der Kultur- und Sozialanthropologie, ist es

wichtig einen möglichst breiten Zugang zu den Forschungssubjekten zu bekommen, dabei geht es nicht nur darum gezielt Informationen über das Phänomen in Erfahrung zu bringen, sondern vor allem auch kontextuelle Faktoren, die auf das Phänomen wirken, mit einzubeziehen. Viele Phänomene lassen sich in einem ersten Moment zwar beobachten, aber aus der Beobachtung alleine kann man noch keine subjektiven Bedeutungen ableiten. Erst durch die Befragung der Subjekte, über ihren Kontext und ihren Zugang zum Thema kann man dem Beobachteten Bedeutungen zuschreiben, Beobachtung und Gespräch miteinander verbinden und zu einem Ausschnitt der Realität kombinieren (vgl. Halbmayr o.J.: 1).

Im Folgenden werde ich daher erst auf die Methode der teilnehmenden Beobachtung eingehen, da diese ein zentrales Element in der kultur- und sozialanthropologischen Forschung darstellt und eine Schlüsselrolle in den Forschungsprozessen einnimmt. In einem nächsten Schritt werde ich die informellen Gespräche und deren Bedeutung in meiner Arbeit eingehen. Die problemzentrierten Leitfadeninterviews halfen dabei die Fragen zu vertiefen und auch eine gewisse Vergleichbarkeit der subjektiven Wahrnehmungen zu schaffen.

3.2.1. Die Beobachtung als Erhebungsmethode

Die wissenschaftliche Beobachtung unterscheidet sich von der alltäglichen Beobachtung dadurch, dass sie gezielt und kontrolliert eingesetzt und das Erhobene gut dokumentiert wird. Aber auch bei der wissenschaftlichen Beobachtung gibt es diverse Herangehensweisen. Es werden vier verschiedene Beobachtungsformen unterschieden. 1.) Standardisierte und nicht standardisierte Beobachtung: Bei der standardisierten Beobachtung werden im Vorhinein relevante Indikatoren und Kriterien festgelegt. Diese stellen dann die Basis für einen Beobachtungsleitfaden dar. 2.) Offene und verdeckte Beobachtung: Dabei geht es um die Offenlegung der Rolle der/des ForscherIn im Feld. Ob die Beforschten über die Forschungstätigkeit bescheid wissen oder nicht.

„Jenseits der Unterscheidung von offener und verdeckter Beobachtung stellt sich insbesondere im Rahmen der ethnographischen Feldforschung die Frage der Informationspolitik gegenüber den Beforschten, deren Zustimmung und Möglichkeiten zur Mitbestimmung, das heißt zur Partizipation und aktiven Mitgestaltung des Forschungsprozesses.“ (Halbmayr, Salat o.J.: 5.1.1)

3.) Teilnehmende und nicht-teilnehmende Beobachtung: Dies bezeichnet wiederum die Rolle der/des Forscherin/Forschers und beschreibt den Grad der Involvierung im Feld. Das heißt, die Rolle der/des Forscherin/Forschers kann von reiner Beobachtung bis hin zur völligen Teilnahme am sozialen Geschehen variieren. 4.) Direkte und indirekte Beobachtung:

Während die Unterscheidung zwischen teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung auf die Rolle des/der ForscherIn eingeht, geht es bei der Differenzierung zwischen direkt und indirekt darum, ob der/die ForscherIn vor Ort ist und die Beobachtung für die Beobachteten wahrnehmbar ist (vgl. Halbmayer, Salat o.J.; Beer 2003).

Da es zum Thema der „Wahrnehmung der Studienzeit“ keine konkrete Literatur gab begann ich meinen Forschungsprozess mit einer explorativen Phase. Weiters erfordert die Erforschung der Perspektiven der StudentInnen, im Hinblick auf die Studienzeit, die Erhebung der subjektiven Lebenswelten der Studierenden. Die teilnehmende Beobachtung erlaubt eine größtmögliche Nähe zum Forschungsfeld und einen Einblick in unterschiedliche Realitäten. Im Laufe meiner Forschung hat sich aber auch meine Rolle verändert. So stand ganz am Anfang die Methode der teilnehmenden Beobachtung im Vordergrund. Später rückte aber immer mehr die nicht-teilnehmende Beobachtung bzw. zum Teil auch die standardisierte Beobachtung in den Vordergrund.

Um mich näher an meine Forschungsfragen heranzutasten, wählte ich als weiteres Forschungsinstrument das problemzentrierte Interview, dessen Relevanz in meinem Forschungsprozess ich im Folgenden beschreiben werde.

3.2.2. Das Interview als Erhebungsmethode

„Grundlage einer Befragung ist mittels sprachlicher Interventionen (mündlich bzw. schriftlich) Reaktionen bei den Interviewten auszulösen, mit dem Ziel, bestimmte inhaltlich thematische Angaben und Informationen zu gewinnen.“ (Halbmayer, Salat o.J.: 5.1.2.)

Eine der beliebtesten Methoden zur Erhebung von qualitativen Daten, stellen im deutschen Sprachraum die Leitfadeninterviews dar, da die Offenheit dieser einen sehr breiten Zugang zum untersuchten Phänomen erlaubt. Leitfadeninterviews eignen sich vor allem dazu, Sichtweisen und Kontexte der Befragten zu erheben, weshalb sie auch eine zentrale Rolle bei der qualitativen Erkenntnisgewinnung spielen (vgl. Flick 2002)

Die Gruppe der Leitfadeninterviews lässt sich wiederum in verschiedene Typen von Interviews unterteilen (stärker und schwächer strukturiert), wobei ich hier das problemzentrierte Interview näher beschreiben werden, da diesem eine zentrale Rolle in meinem Informationsgewinnungsprozess zukommt.

Das problemzentrierte Interview fällt unter die Gruppe der stärker strukturierten Interviews, bei dem eine Erzählsituation erzeugt werden soll, die einem Gespräch nahe kommt und somit möglichst offen ist. Gleichzeitig hat das problemzentrierte Interview, die Erhebung eines bestimmten Problems, das die/der ForscherIn bereits im Vorhinein durch Beobachtung und/oder informelle Gespräche analysiert hat, zum Ziel.

Das problemzentrierte Interview baut sich anhand eines bestimmten Problems oder einer Fragestellung auf. Aus den unterschiedlichen Aspekten des Phänomens werden dann die Themengebiete für den Interviewleitfaden zusammengestellt. In einem nächsten Schritt wird der Leitfaden in Probeinterviews getestet und weiterentwickelt bzw. modifiziert (vgl. Flick 2002: 135; Mayring 2002: 68-69). Zumindest in meinem Forschungsprozess dienten die Probeinterviews nicht nur dazu den Leitfaden zu testen, sondern sie stellten auch eine gute Gelegenheit dar, eigene Fehler während der Interviewführung zu reflektieren und somit die eigenen Fähigkeiten zu verbessern. Während des ganzen Prozesses des Erhebens und Reflektierens steht immer wieder die Problemorientierung im Mittelpunkt und auch neue Aspekte, die vorher nicht bedacht wurden, werden eingebracht.

Was das problemzentrierte Interview als qualitative Methode ausweist ist das Merkmal der Offenheit. Die/Der Interviewte soll dabei in seiner Antwort so viel Freiheit wie möglich bekommen und nicht durch Antwortkategorien in seinen Ausführungen eingeschränkt werden. Das problemzentrierte Interview kommt daher einer normalen Gesprächssituation nahe. Der Leitfaden dient dazu die/den Befragte(n) zum freien Erzählen anzuregen. Zwischenfragen werden nicht als störend empfunden, sondern als Teil des Gesprächs angesehen. Die Fragen dienen aber unter anderem auch dazu, der/dem InterviewpartnerIn Aufmerksamkeit und Respekt gegenüber zu bringen. So lässt sich auch vermeiden, dass sich die/der Befragte ausgehorcht fühlt und zeigt aktiv Interesse am Erzählten. Für die/den InterviewerIn dienen die Fragen dazu, die Antworten der Befragten zu hinterfragen, bei Verständnisproblemen nachzufragen und sie mit eventuell widersprüchlichen Aussagen zu konfrontieren (vgl. Schlehe 2003, 76-78).

Die zentrale Kommunikationsstrategien beim problemzentrierten Interview sind Sondierungs-, Leitfaden- und Ad-hoc-Fragen. Sondierungsfragen stellen allgemeine Einstiegsfragen dar, die dazu dienen das Interview zu eröffnen. Sie helfen auch dabei, den Einstieg in das Gespräch zu erleichtern und sich mit der/dem InterviewpartnerIn auf die Interviewsituation einzustellen. Die Einstiegsphase im Interview dient auch dazu die Relevanz der Thematik für den/die InterviewpartnerIn zu hinterfragen. Leitfadenfragen

orientieren sich dann rund um die bereits erhobenen Problemaspekte und stellen unterschiedliche Thematiken dar, die dabei helfen sollen, das Phänomen zu erheben. Im Verlauf des Interviews wird man auch immer wieder auf Aspekte stoßen, die im Leitfaden nicht berücksichtigt wurden oder es werden Themen angesprochen die noch zusätzliche nützliche Informationen bieten, dann greift die/der InterviewerIn auf spontan formulierte Ad-hoc-Fragen zurück (vgl. Mayring 2002: 70; Flick 2002: 138).

„Diese Art der Interviewführung habe ich immer als sehr lebendig, effektiv und zugleich aufrichtig erlebt. Ich gehe häufig noch darüber hinaus, indem ich, wenn ich meine vorläufigen Interpretationsansätze zur Diskussion stelle, dies sowohl mit Eindrücken aus vorangegangenen Interviews als auch mit Erfahrungen aus meinem eigenen Leben verbinde. Dies allerdings in Maßen, denn mein Gegenüber, nicht ich selbst, soll im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen.“ (Schlehe 2003: 78)

Ich schließe mich an dieser Stelle der Meinung von Judith Schlehe an. In meiner Interviewphase haben sich viele Fragen erst durch die oder in den Interviewsituationen selbst ergeben. Es schien mir, als würde ich meinen Interviewleitfaden gemeinsam mit meinen InterviewpartnerInnen spielerisch im Gespräch erarbeiten. Die Zwischenfragen boten dem Gesprächsfluss immer wieder einen Anreiz und halfen dabei Ungereimtheiten zu klären. Ich habe auch erlebt, dass man sehr schnell eine Vertrauensbasis zu den InterviewpartnerInnen aufbauen kann, wenn man einleitend etwas über sich selbst und die Forschung erzählt. Man darf dabei jedoch nicht zu sehr ins Detail gehen, um die/den InterviewpartnerIn nicht zu beeinflussen. Mir wurde auch nach den Interviews oft die Frage gestellt, was denn die Ergebnisse bis jetzt zeigen. Ich bin dann kurz auf meine Erhebungen eingegangen und habe auch getestet, wie mein Gegenüber darauf reagiert.

3.3. Datenanalyse und Interviewauswertung

Für welche Art der Datenanalyse man sich entscheidet, hängt von unterschiedlichen Fragen ab:

- Welche Forschungsfragen werden verfolgt (theoretische Ausrichtung des Projekts)?
- Welche Daten liegen vor (Datenart)?
- Welche Analyseebenen kommen für die angesammelten Daten in Frage? (vgl. Halbmayer o.J.: 6)

Das Analyseverfahren muss dazu dienen, die Forschungsfragen entsprechend zu bearbeiten bzw. beantworten. Die Erhebung der Qualitativen Daten kann auf unterschiedliche Weise

erfolgen. So werden Interviewstrategien, aber auch Bildquellen, Artefakte etc. zu den gängigen Erhebungsmethoden gezählt (vgl. Halbmayer o.J.: 6).

Bei der qualitativen Erhebung von Daten ist es wichtig alles zu dokumentieren, was die soziale Situation beeinflusst (Feldnotizen, Aufzeichnung informeller Gespräche, Erhebung Kontext, Interviews etc.). Dies lässt Geschichten über das Feld entstehen, die schlussendlich zur Interpretation der Daten führen (vgl. Flick 2002: 255-256).

„Die Aufbereitung zielt in der Regel darauf ab, den Fall in seiner jeweiligen Spezifik und Struktur zu dokumentieren, sodass er sich auch in seiner Gestalt rekonstruiert und hinsichtlich seiner Textonik – den Regeln, nach denen er funktioniert, dem Sinn, der ihm zugrunde liegt, der Bestandteile, die ihn ausmachen – analysieren und zerlegen lässt. Die Texte, die auf diesem Weg entstehen, konstruieren die untersuchte Wirklichkeit auf besondere Weise und machen sie als empirisches Material interpretativen Prozeduren zugänglich.“ (Flick 2002: 256)

Darin liegt auch der Kern der qualitativen Daten – die Interpretation. Der ganze Prozess der Datenerhebung ist dabei von einer stetigen Interpretation begleitet. So kann man auch herausfinden, welche Daten zur Beantwortung der Forschungsfragen noch benötigt werden.

Wenn, wie im Fall der qualitativen Forschung, zum Beispiel verschriftlichte Daten vorliegen (Transkriptionen von Interviews, Feldnotizen, Gesprächsprotokolle etc.), bieten sich viele Wege die Texte zu analysieren.

3.3.1. Analyse der Feldnotizen

Es ist sinnvoll während dem Forschungsprozess immer wieder Phasen der Interpretation einzuplanen. Dabei stellen vor allem die Feldnotizen einen wichtigen Bestandteil der Forschung dar und helfen dabei die gesammelten Daten immer wieder systematisch aufzuarbeiten. Die analytischen Phasen können wie „Zwischenstopps“ betrachtet werden. Hier kann man betrachten, was man schon erhoben hat, in welche Richtung sich die Forschung entwickelt, ob man vielleicht wichtige Bestandteile vergessen hat, oder man kann in diesen Phasen auch neue, zuvor nicht bedachte, Ansätze entdecken. Zum ersten Analyseschritt der Feldnotizen gehören das Lesen der Aufzeichnungen, Fragestellungen an die Fieldnotes, das Kodieren von Feldnotizen, sowie das Verfassen von Memos (vgl. Halbmayer o.J.: 6.1.).

3.3.2. Inhaltsanalyse

Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um eine Textanalyse, die primär aber nicht der Auswertung oder Interpretation von Sprache dient, sondern von Inhalten (Kommunikationsinhalte und Interaktionen). Es wird dabei das Ziel verfolgt, von den Textmerkmalen auf den Kontext schließen zu können (vgl. Halbmayer o.J.: 6.2; vgl. Flick 2002: 279).

„Im Zentrum des qualitativen inhaltsanalytischen Vorgehens steht also die Entwicklung eines Kategoriensystems, welches in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt wird.“ (Halbmayer o.J.: 6.2)

Die qualitative Inhaltsanalyse, dient dazu nicht zu sehr in Quantifizierung abzurutschen und markante Einzelfälle nicht auszublenden, sondern in die Analyse und Interpretation miteinfließen zu lassen. Dabei unterscheidet Mayring die induktive und die deduktive Herangehensweise (vgl. Mayring 2002: 114):

- Die induktive Kategorienbildung stellt einen zentralen Prozess der gegenstandsbezogenen Theorienbildung dar. Dabei wird das erhobene Material begutachtet, indem man dieses schrittweise bzw. zeilenweise durcharbeitet. Die Fragestellung dabei stetig im Hinterkopf beginnt man das Material zu reduzieren und es entstehen Auswertungskategorien. Diese Methode ist sehr nahe am Material und man bearbeitet nicht nur das, was erhoben werden soll, sondern auch das, was das erhobene Material „hervorbringt“.
- Bei der deduktiven Kategorienbildung geht es andererseits darum, schon vor der Auswertung des Materials, bestimmte Auswertungskategorien definiert zu haben. Diese Codes wurden schon im Vorhinein aus dem theoretischen Material abgeleitet. Wichtig ist dabei, dass die Kategorien und Definitionen klar sind und begründet werden. So entsteht ein „Leitfaden“ mit dem man das Material bearbeitet (vgl. Mayring 2002: 115-116).



Abbildung 1: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2002: 116)

Bei meiner Auswertung bin ich grundsätzlich den Regeln der Inhaltsanalyse gefolgt. Ich habe mich dabei mit jedem meiner Interviews auseinandergesetzt und genau durchgearbeitet. Mit unterschiedlichen Farben habe ich dabei die Kategorien in den Texten markiert und in einem weiteren Schritt mit Mind-Maps gearbeitet.

4. Wie alles begann

Noch bevor ich zu studieren begann erzählten mir viele meiner Bekannten und Verwandten, die ihr Studium bereits abgeschlossen hatten, von der Magie der Studienzeit. Sie berichteten von einem Freiraum, in dem man einerseits auf die berufliche Zukunft vorbereitet, andererseits aber vor allem für das Leben lernt. Viele Geschichten prasselten auf mich ein. Geschichten über Liebe, Spaß, Freundschaft sowie über Wünsche und Träume. Als ich immer wieder mit diesen Erzählungen in Berührung kam, begann ich nachzufragen, was denn diesen Lebensabschnitt so besonders macht. Die Antworten dazu waren sehr vielfältig und ich möchte die Schwerpunkte im Folgenden aufarbeiten.

Am Beginn der Studienzeit und auch währenddessen verändern sich viele Dinge für das Individuum. So handelt es sich in einem ersten Schritt um eine Veränderung der Umgebung. Die meisten Studierenden verlassen für ihr Studium ihren Heimatort. Sie ziehen entweder in ein Studentenheim, oder in eine eigene Wohnung bzw. Wohngemeinschaft. Das heißt sie verlassen das Elternhaus und gründen (in den meisten Fällen) einen eigenen Haushalt. Sie strukturieren ihren Alltag nun selbst, kümmern sich eigenständig um ihr Essen, Kleidung, Haushaltsmittel etc.. Sie folgen somit zum ersten Mal einer eigens erschaffenen Struktur mit der sie ihren Alltag bestreiten.

Doch die Umgebung der Studierenden verändert sich nicht nur durch einen Ortswechsel, sondern auch durch einen Institutionswechsel. So unterscheidet sich die Studienzeit von der Schulzeit durch einige markante Punkte. Der Alltag ist nicht mehr so stark strukturiert, man hat meist keine bestimmten/geregelten Zeiten, zu denen man an die Universität geht und keine bestimmte Abfolge der Fächer. Auch fällt (in den meisten Fällen) die stetige Anwesenheitspflicht, weg. Während des Studiums kann man sich die Zeit, sowie die Abfolge der Fächer meist frei einteilen. Auch unterscheiden sich die Personen, die mit einem Individuum in der Klasse sitzen von jenen, die man im Hörsaal antrifft. Während Klassen- / SchulkollegInnen meist aus der selben Gemeinde stammen und das gleiche Alter teilen, kommen die StudienkollegInnen aus unterschiedlichen Bundesländern und auch Nationen und können verschiedenen Altersgruppen zugeteilt werden. So entsteht eine Gruppe von Individuen mit unterschiedlichen Herkünften und Lebensweisen. Das Studium an einer Universität ist nicht verpflichtend und das Fach wird meist frei und aus Interesse gewählt.

Während der Großteil der Schulzeit Pflicht ist und die meisten Fächer nicht aus Interesse gewählt werden, sondern dem Lehrplan gemäß erfüllt werden müssen. Die „peer group“ die in einer Klasse entsteht unterscheidet sich daher maßgeblich von jener, des Hörsaals einer Universität. Was die Studierenden miteinander verbindet stellt dabei das gemeinsame Interesse am Studienfach dar.

Auch was die Inhalte des Studiums unterscheiden sich stark von denen des Schulunterrichts. Während man in der Schule etwas vorgestellt bekommt und die Inhalte lernt, wird man während dem Studium mit einem „Werkzeugkoffer“ ausgestattet, der die Studierenden dazu befähigt sich kritisch mit dem Studienstoff auseinanderzusetzen. Im Vordergrund steht dabei die Entwicklung einer eigenen kritischen Meinung/Position. Das universitäre Lernen wird mit Interaktion und Diskussion in Verbindung gebracht. Wobei hier vor allem das Individuum aufgefordert ist, das Wissen rund um die Themen des Unterrichts zu vertiefen.

Was von meinen GesprächspartnerInnen, deren Studienzzeit schon länger zurückliegt, aber immer wieder betonten ist, dass die Studienzzeit die einzige Phase im Leben ist, in der man keinem durch Schule oder Beruf strukturierten Alltag folgt. Dadurch entsteht ein Freiraum, der der Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Individuums dient. Die Phase dient der freien Entfaltung von Interessen, Vorlieben und bereitet den Weg für die zukünftigen Entwicklungen. Was dabei nicht zu kurz kommt, ist die Gestaltung der Freizeit, der die einzelnen Befragten einen großen Stellenwert einräumen. Sei es die Partynacht mit Freunden und StudienkollegInnen oder die Entwicklung einer neuen Leidenschaft für ein Hobby etc. die Studienzzeit bedeutet auch Spaß.

Ein Faktor, der die Analyse von Erzählungen aus der Vergangenheit beeinflusst ist, dass Menschen dazu neigen, vergangene Erlebnisse auszuschnürceln. Die Erzählungen sind daher verzerrt und vor allem mit guten Erlebnissen aus der Vergangenheit verbunden („bessere Zeiten“). Es kann aber auch sein, dass im Fall von Erzählungen über die Studienzzeit, die Ereignisse deshalb als sehr positiv bewertet werden, da es eine Zeit vieler Veränderungen ist. Es findet dabei eine Festigung der Identität statt und es beginnen sich zukünftige Entwicklungswege abzuzeichnen (vgl. Arnett 2006, Gullestad 2004).

Die positiven Geschichten über die Studienzzeit ließen meine Erwartungen sowie meine Motivation steigen. Als ich im Wintersemester 2005 an der Universität Wien Kultur- und Sozialanthropologie zu studieren begann, habe ich für mein Studium meinen Heimatort verlassen und bin nach Wien umgezogen. Obwohl ich große Vorfreude in mir spürte, war der

Abschied von Zuhause doch sehr schwer und noch bevor ich zu studieren begann kamen einige Hürden, wie zum Beispiel die Unterkunftssuche, aber auch die Orientierung in der neuen Stadt etc. auf mich zu.

Doch nichts konnte meine Vorfreude schwächen. Ich bereitete mich gut auf die ersten Tage an der Universität vor. Der Studienplan und die Zusammenstellung meines Stundenplans bereiteten mir zwar anfänglich Schwierigkeiten, aber ich bastelte einfach an unterschiedlichen Stundenplan-Modellen und war überzeugt davon, dass einer der Entwürfe schon passen würde. Ich begegnete hier der erwarteten Freiheit.

Der erste Tag an der Universität war ereignisreich. Einerseits traf ich auf eine Masse von Studierenden, die alle mit fragenden Blicken und Spannung vor dem größten Hörsaal des Instituts warteten, was mich verunsicherte. Andererseits lernte ich in der Menschenmasse innerhalb weniger Minuten zwei Personen kennen (mit denen mich noch heute eine sehr gute Freundschaft verbindet) und wir halfen uns von Anfang an dabei uns zu orientieren und ließen den ersten Tag bei einem Getränk im Gasthaus neben der Universität ausklingen.

Heute, sechs Jahre später, muss ich zugeben, dass meine anfängliche Motivation etwas vergangen ist. Ich begann ab dem zweiten Semester aus finanziellen Gründen neben der Uni zu arbeiten, was meinen Alltag meist stressig gestaltete und es mir oft schwer gefallen ist das Studium, die Arbeit und meine Freizeit unter einen Hut zu bekommen. Meine Erwartungen an das Studium und an den Lebensabschnitt an sich wurden nicht unbedingt erfüllt. Ich stellte mir viel mehr Interaktion am Institut zwischen Professoren und StudentInnen vor, dachte an gemeinsame Diskussionsgruppen und interaktiven Unterricht. Obwohl meine Erwartungen nicht zu hundert Prozent erfüllt wurden, stellt die Studienzeit einen wichtigen Abschnitt in meinem Leben dar und ich versuche dieses Gefühl der Weiterentwicklung und des stetigen Kennenlernens von Neuem noch länger beizubehalten. Denn ich habe in dieser Zeit sehr viel erlebt. Ich habe viele Freiräume entdeckt, bin aber auch an meine Grenzen gestoßen.

Allerdings hatte ich nicht nur bei mir, sondern auch bei anderen den Eindruck, dass sich an der Wahrnehmung der Studienzeit an sich etwas verändert hat. Vor allem, als im Wintersemester 2009 an den Universitäten Österreichs lang andauernde Proteste ausbrachen fühlte ich mich in diesem Gefühl bestätigt. Ich konnte die Situation in Wien beobachten, wo tausende Studierende um ihr Recht auf Bildung kämpften, die Universitäten sowie die Straßen Wiens besetzten und für ihre Studienzeit einstanden. Durch viele informelle Gespräche mit StudienkollegInnen unterschiedlicher Fachrichtungen bemerkte ich immer mehr und mehr,

dass nicht nur meine Erwartungen enttäuscht wurden. Interessant war für mich dabei auch, dass sich die Meinungen von Studierenden des Masterstudienganges, stark von jenen der StudentInnen, die noch im Diplomstudiengang studieren unterscheiden. Die Zeiten an den österreichischen Universitäten haben sich verändert. Stetige Ressourcenknappheit, Veränderungen der Studienpläne, internationale Standardisierungen, sinkende Qualität etc. führten zu Unzufriedenheit auf Seiten des Universitätspersonals, aber auch auf Seiten der Studierenden.

Die Entscheidung die Wahrnehmung der Studienzeit mit Hilfe der Theorien und Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie zu untersuchen ergab sich aus mehreren Begebenheiten. Erstens hatte ich das Gefühl, dass sich die internationale Veränderungen in der Hochschulpolitik massiv auf die lokalen Strukturen der unterschiedlichen Institute und somit auf die Studienbedingungen auswirken, diese Auswirkungen aber noch nicht wirklich von Wissenschaft und Forschung aufgegriffen wurden. Zweitens weil es das Methodenset der Kultur- und Sozialanthropologie zulässt die Vielschichtigkeit sozialen Handelns zu erfassen und ich so den unterschiedlichen Realitäten und Lebensstilen der StudentInnen begegnen konnte. Drittens und das muss an dieser Stelle, vor allem im Hinblick auf die Darlegung meiner Position, klargestellt werden, stellt für mich das Thema der Hochschulbildung einen wichtigen Bestandteil der Struktur und Kultur einer Gesellschaft dar und ich denke, dass die unterschiedlichen Wissenschaften verstärkt sich selbst erforschen müssen, um zukünftig die Entwicklungen der Universitäten selbst vorantreiben zu können. Es ist von großer Bedeutung die Studienzeit auch weiterhin als besondere Zeit in den Köpfen der zukünftigen AbsolventInnen weiterleben zu lassen. Hier entstehen kritische, kreative und eigenständige Persönlichkeiten, die in jeder Hinsicht nur positiv zu den gesellschaftlichen Entwicklungen beitragen können.

Dass sich die österreichischen Hochschulen in einer Krise befinden ist spätestens seit den Protesten 2009/2010 auch in der breiten Öffentlichkeit bekannt. Die Kritik seitens der Studierenden und des Universitätspersonals richtet sich dabei vor allem gegen den Bologna Prozess und die österreichische Hochschulpolitik. Stetige Unterfinanzierung und Strukturänderungen wirken belastend auf die Universitäten. Für mich stellt sich die Frage, wie die gegenwärtigen Studierenden, ihre Studienzeit wahrnehmen. Welche Ziele, Träume und Erwartungen verfolgen die Studierenden, was bereitet ihnen Sorgen und womit haben sie zu kämpfen? Ist die Zeit für die Studierenden heute ebenfalls eine „magische“ Periode, oder wirken die Veränderungen belastend auf ihre Situation? Ist das Bild der Studienzeit, dass von

den AbsolventInnen geschildert wird bloße Utopie und Idealisierung, oder kann man dieses auch unter den gegenwärtigen Studierenden vorfinden?

Diese Fragen sind bedeutend für mich, da ich denke, dass das Wissen rund um die Funktion einer Universität vor allem bei den Akteuren liegt, die tagtäglich in den Strukturen bewegen müssen. Hier kann man die lokalen Auswirkungen vorfinden, die die globalen Veränderungen mit sich bringen.

„Üblicherweise gilt die Universität als ein Ort der Pflichten. An ihm soll diszipliniert Wissen produziert und fleißig studiert werden. Man soll während des Studiums das tun, was Hochschullehrer von einem verlangen, man soll sich auf Prüfungen vorbereiten, um später beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein.

Wer so denkt (...), verleugnet, dass die Universität auch ein Ort des Wünschens ist. Vor allem noch nicht von der Universität verdorbene Studienanfänger wünschen, dort neue Ideen oder auch künstlerische Möglichkeiten kennen zu lernen, die es erlauben, einen anderen, freieren Zugang zur Welt und zu sich selbst zu finden.“ (Vinnai 2005, 1)

4.1. Sample und Forschungsfragen

Anfänglich wollte ich mir meine Fragen durch die Erforschung der Wahrnehmung der Studienzeit der Studierenden der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien beantworten. Durch den Rat meines Diplomarbeitbetreuers und auch durch die anfänglichen Schwierigkeiten mit der nötigen Distanz, begann ich meine Zielgruppe auszuweiten.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich nun mit den Studierenden mehrere Studienrichtungen (Betriebswirtschaftslehre, Kultur- und Sozialanthropologie und Medieninformatik). Alle GesprächspartnerInnen meiner Zielgruppe befanden sich bereits im zweiten Studienabschnitt des Diplom- oder im Masterstudiengang und sind zwischen 24 und 29 Jahren alt. Weiters haben alle meine InterviewpartnerInnen vor dem Studium ein Oberstufenrealgymnasium oder eine berufsbildende Schule besucht und mussten keine Studienberechtigungsprüfung absolvieren.

Dieses Sample schien mir als sinnvoll, da ich davon ausging, dass sich die Sichtweisen Studierender einer geisteswissenschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Universität unterscheiden. Weiters hatte ich bei jeder der Studienrichtungen eine Person, die mir den Zugang zu weiteren InterviewpartnerInnen ermöglichte.

4.1.1. Forschungsfragen und Hypothesen

Ich sehe die Studienzeit als eine Phase des Sammelns von Erfahrungen und des Experimentierens mit unterschiedlichen Lebensmöglichkeiten. Sie stellt für mich eine Phase der Persönlichkeitsentwicklung dar, in der die Studierenden Freiräume besitzen in denen sie ihre Persönlichkeit und Identität festigen können. Dadurch dass die Studierenden keinem fest strukturierten Alltag folgen (wie in der Schule oder im Berufsleben), gestaltet sich ihr Leben abwechslungsreich (viele Hobbies, Freunde, Interessen, unterschiedliche Umfeldler – Familie, Freunde, Universität, Arbeits- und SportkollegInnen etc.). Trotz der Freiräume übernehmen die Studierenden Verantwortung für ihr eigenes Leben und beginnen damit, wichtige Entscheidungen für ihre Zukunft zu treffen. Viele leben in einem eigenen Haushalt, müssen Rechnungen bezahlen, Geld verdienen, das Studium bewältigen etc.. Sie übernehmen dabei auch Verantwortung über Freunde und Familie.

Die Studierenden fallen somit noch nicht in ein konkret definiertes Rollenbild. Sie sind weder Berufstätige, noch Schüler und gleichzeitig doch beides gemeinsam. Die Studienzeit ist eine sehr dynamische Zeit, die neben vielen Erfahrungen auch Unsicherheiten mit sich bringt. Denn viele der Erfahrungen können durchwegs schmerzhaft sein. Wie soll meine Zukunft aussehen? Welche Berufschancen habe ich nach meinem Studium? Wie kann ich mir meine Ausbildung finanzieren?

Mir stellt sich dabei vor allem die Frage, wie die Studierenden ihr gegenwärtiges Leben sehen. Was spielt eine Rolle in ihrem Alltag? Welche sozialen Beziehungen pflegen sie? Wie sehen sie sich selbst (in welcher Rolle)? Welche Bedeutung nimmt das Studium in ihrem Leben ein und wie sehen sie ihre zukünftigen Chancen?

Mit all diesen Fragen im Kopf werde ich im Folgenden zuerst mit unterschiedlichen Begriffen auseinandersetzen, die in meiner Arbeit eine wichtige Rolle spielen. Danach werde ich mich auf den Kontext der Studierenden konzentrieren und meine Ergebnisse in diesen einbetten.

4.2. Definitionen

Die folgenden Begriffe sind für meine Arbeit zentral und werden immer wieder in den unterschiedlichen Kapiteln eine Rolle spielen. Ich werde die Begriffe daher unter diesem Kapitel der Definitionen diskutieren, damit wir mit einer einheitlichen Vorstellung durch die Arbeit gehen.

4.2.1. Bildung

Das Wort Bildung stammt aus dem Althochdeutsch (*bildunga*) und bedeutet Schöpfung, Bildnis, Gestalt. Bildung bedeutet die Formung des Menschen im Hinblick auf seine geistigen Fähigkeiten. Eine einheitliche Definition von Bildung zu finden, gestaltet sich aber als schwierig. Denn Bildung ist an gesellschaftliche Werte und die vorherrschende Vorstellung von Bildung in der Gesellschaft geprägt. Bildung ist somit ein Stück weit an Kultur gekoppelt und somit als dynamisches Konzept zu betrachten. Lang Zeit war im europäischen Gebrauch von Bildung das humboldtsche Bildungsideal gemeint. In diesem Ideal besteht Bildung aus zwei zentralen Elementen. Einerseits die Ausbildung von Kompetenzen und andererseits die Entwicklung hin zu einem mündigen, selbstständigen handelnden und denkenden Menschen. In den letzten Jahren ist aber zu bemerken, dass dieses Bildungsideal immer mehr in den Hintergrund rückt und die ökonomische Bedeutung von Bildung in den Vordergrund rückt. Es geht also nicht mehr so sehr um die Entwicklung eines „Weltbürgers“, sondern um Bildung im Hinblick auf ökonomische Kompetenzvermittlung und Berufsausbildung. Ich möchte hier mit meiner Definition von Bildung anhalten, da man diesem Thema eine ganze Arbeit widmen könnte. Wichtig ist, dass ich Bildung als ein dynamisches Konzept betrachte, dass sich an die gesellschaftlich vorherrschenden Meinungen und Werte anpasst.

4.2.2. Die Universität

Die Universität ist ein Ort an dem Wissen produziert und reproduziert wird und somit an and das Konzept der Bildung gekoppelt. Lehrende geben ihr Wissen an Studierende weiter. Durch die Forschung an den unterschiedlichen Universitäten wird Wissen und die Wissenschaft weiterentwickelt. Die Universität ist ein Ort an dem Lehre, Wissenschaft und Forschung frei ist. Durch ihre spezielle Rolle als Stätte der Wissensproduktion und –reproduktion nimmt sie Einfluss auf die gesellschaftlichen Entwicklungen (zur speziellen Rolle der Universität finden sich mehr Informationen unter dem Kapitel 6.1.). Die Universität ist aber auch ein Ort der Wünsche und Träume von Studierenden, die erwarten, mehr über sich und die Welt zu

erfahren zu können und somit auch mit dem humboldtschen Ideal in Verbindung zu bringen (Vinnai 2005:1).

4.2.3. Der Student / Die Studentin

Das Wort Student stammt aus dem Lateinischen und bedeutet streben (nach), sich interessieren (für), sich bemühen (um). Bei einem/einer StudentIn handelt es sich um eine Person, die an einer Universität immatrikuliert ist und einen akademischen Abschluss anstrebt. Ein(e) StudentIn ist auch eine Person, die sich für eine bestimmte akademische Disziplin interessiert und eine Ausbildung in dieser erlangen will bzw. sich in einer Disziplin weiterentwickeln will.

4.2.4. Die Studienzeit

Rein sachlich betrachtet ist die Studienzeit oder Studiendauer jene Zeit, die StudentInnen benötigen, um das angestrebte Diplom zu erarbeiten. Beeinflusst wird die Studienzeit durch wirtschaftliche, strukturelle und personenbezogene Faktoren.

Die Studienzeit ist für mich aber gleichzeitig ein Zeitraum, in dem die Studierenden einen Veränderungsprozess durchleben. Sie stehen das erste Mal auf eigenen Beinen, entwickeln sich persönlich und akademisch weiter und beginnen ihre Zukunft zu planen.

4.2.5. Bologna Prozess

Der Bologna Prozess stellt die Umsetzung eines politischen Vorhabens dar, die europäische Hochschullandschaft zu standardisieren und wurde 1999 von 29 Mitgliedsländern in Bologna Italien unterzeichnet. Der Bologna Prozess stellt dabei unter anderem eine Arbeitsmarktstrategie dar, die die europäischen Länder mit internationalen Kompetenzen beliefern soll. Das Bologna Verfahren verfolgt dabei drei zentrale Ziele: die internationale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit (Employability) sowie die Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden. Dabei werden aber noch diverse Unterziele definiert:

- die Umsetzung eines neuen System in der Hochschulbildung, dass vergleichbare Abschlüsse, durch die Einführung des Diplomzusatzes;
- die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (Bachelor und Master – in Österreich und Deutschland);

- die Einführung eines European Credit Transfer System (ECTS), welche vor allem die Mobilität der Studierenden fördert (Auslandssemester, Anrechnung der ECTS Punkte);
- Qualitätsentwicklung durch europäische Zusammenarbeit;
- lebenslanges Lernen;
- etc..

Die Umsetzung in Österreich ließ viele Proteste auf Seiten der Lehrenden und Studierenden entstehen. Die größten Kritikpunkte waren dabei die Verschulung der Studiengänge, die Unterfinanzierung der Universitäten, sowie die steigende Arbeitsbelastung für Studierende und das Universitätspersonal. Nichts desto trotz ist eine vollständige Umsetzung der Bologna Strukturen bis Ende 2012 zu erwarten. Viele der österreichischen Universitäten haben das System bereit vollständig integriert.

Von dieser Einführung eines neuen Systems in die europäische Hochschullandschaft, kommen wir nun zu einer weiteren Entwicklung, die erst in den letzten Jahren in der wissenschaftlichen Diskussion an Bedeutung gewann. Es handelt sich dabei um die Verlängerung der Phase der Jugend, die ich im Folgenden genauer betrachten werde.

5. Eine Lebensphase

„A cover of The New Yorker last spring picked up on the zeitgeist: a young man hangs up his new Ph.D. in his boyhood bedroom, the cardboard box at his feet signaling his plans to move back home now that he’s officially overqualified for a job. In the doorway stand his parents, their expressions a mix of resignation, worry, annoyance and perplexity: how exactly did this happen?“ (Marantz Henig 2010: 1)

Die zweite theoretische Dimension, die ich nun genauer betrachten möchte, kommt eigentlich aus der Psychologie und ist mit Jeffrey James Arnett (2000, 2006, 2007) in Verbindung zu bringen. Er beschäftigt sich mit einer neuen gesellschaftlichen Entwicklung hin zu einer Verlängerung der Jugend Phase und betrifft in Zahlen betrachtet die Periode zwischen 18 und 25 Jahren (oder bis 30 Jahre). Arnett bezeichnet diese Phase als „emerging adulthood“. Das Konzept ist aber mittlerweile in vielen Disziplinen zu finden, vor allem in der Kultur- und Sozialanthropologie sowie in der Soziologie.

Die Lebensphase der Jugend konnte sich erst durch bestimmte gesellschaftliche, ökonomische und politische Bedingungen entwickeln. So spielte zum Beispiel die Entstehung unterschiedlicher Veränderungen im Bereich der Kinderarbeit und Schulpflicht, aber auch der steigende Wohlstand etc. eine maßgebliche Rolle in diesem Prozess. Arnett beobachtet „emerging adulthood“ in industrialisierten Gesellschaften. Das Konzept der Jugend kann aber als universal gültig angesehen werden. Darauf werde ich später noch genauer eingehen.

Gegenwärtig findet wieder eine Veränderung dieser Lebensphase statt. Sie verlängert sich und es entstehen neue Werte, Praktiken, Rollen und Bedürfnisse. Die Frage, die sich mir nun stellt ist, ob ich die Charakteristika der von Arnett beschriebenen „emerging adulthood“ auch in den Handlungen und Ausführungen meiner Forschungssubjekte erkennen kann.

5.1. Demographische Veränderungen

Diverse ökonomische, soziale aber auch politische Prozesse, ließen Anfang des 19. Jahrhunderts in Europa eine neue Lebensphase entstehen – die Jugend. Seit etwa 50 Jahren nun kann man erneute Veränderungen erkennen, die dazu führen, dass sich die Phase der Jugend verlängert.

„Across industrialized societies in the past half century, common changes have taken place with respect to the lives of young people: longer and more widespread participation in postsecondary education and training, greater tolerance of premarital sex and cohabitation, and later ages of entering marriage and parenthood. As a consequence of these changes, a new period of life course has developed between adolescence and young adulthood.“ (Arnett 2007: 70)

Viele Praktiken, die mit dem Erwachsenwerden verbunden sind, wie zum Beispiel Heirat, Kinder, eine feste Anstellung, etc., verschieben sich altersmäßig nach hinten. Lag das Heiratsalter früher bei Anfang 20, so ist liegt es jetzt bei Ende 20, Anfang 30, wie man in der folgenden Tabelle erkennen kann.

Country	Men		Women	
	1980	2000	1980	2000
Austria	25.7	30.5	23.1	28.1
Belgium	24.6	29.1	22.2	26.8
Bulgaria	24.5	28.1	21.4	24.7
France	25.2	30.7	23.0	28.6
Germany	26.1	31.2	23.4	28.4
Hungary	24.0	27.2	21.3	24.7
The Netherlands	25.4	31.0	23.1	29.1
Portugal	25.4	27.5	23.3	25.7
Spain	26.1	29.2	23.7	27.1
Sweden	29.0	33.1	26.4	30.6
United Kingdom	25.3	30.4	23.0	28.3
USA	24.7	27.0	22.0	25.2

Note: All numbers except those from the USA are from United Nations Economic Commission for Europe (2005). The 2000 numbers for Spain are from 1995, the latest year available. The US numbers are from Arnett (2004).

Abbildung 2: Arnett Table 1 2006: 112

2010 beträgt das durchschnittliche Heiratsalter in Österreich 29,7 bei Frauen und 31,8 bei Männern, was wiederum einen Anstieg im Vergleich zu 2000 erkennen lässt (vgl. Falter 2011). Obwohl das durchschnittliche Heiratsalter steigt, wird dennoch nicht auf die sexuelle Beziehung verzichtet. Heirat und Sexualität sind nicht mehr so eng miteinander verbunden, wie sie es früher einmal waren. Der Anstieg des durchschnittlichen Heiratsalters lässt sich aber unter anderem auch mit dem generellen Bedeutungsverlust der Eheschließung erklären. Arnett (2000, 2006, 2007) beschreibt, dass auch die Geburtenrate abnimmt und dass Frauen viel später Kinder bekommen als früher. In Österreich zeigt sich hier kein einheitliches Bild. Die Daten der Statistik Austria zeigen, dass zwischen 1980er und 1990er Jahren die

durchschnittliche Geburtenzahl pro Jahr bei 90.000 lag. Das Jahr 2001 weist mit 75.458 Geburten die bisher niedrigste Geburtenzahl auf. 2002 fand dann wieder ein Anstieg auf ca. 78.000 statt, im Folgejahr wieder ein Rückgang auf ca. 77.000 Geburten im Jahr. Dieses stetige Auf und Ab zieht sich weiter bis ins Jahr 2010. Hier lag die Geburtenzahl bei 78.742.

Dies lässt aber trotz der großen Schwankungen erkennen, dass auch die Geburtenzahl in Österreich zwischen den 1980iger Jahren und 2010 gesunken ist. Im ansteigen ist dagegen das Alter in dem eine Frau ihre Kinder bekommt. So lag das Durchschnittsalter 1980 bei 26,4, im Jahr 2010 bereits bei 30,1 Jahre (<http://www.statistik.at>).

Arnett (2000, 2006, 2007) beschreibt aber auch noch andere Faktoren, die zu einer Verlängerung der Jugend geführt haben. So spricht er zum Beispiel die steigende Anzahl an Personen, die einen höheren Bildungsweg einschlagen, an. Viele arbeiten neben ihrem Studium und so kommt es auch zu einer Verlängerung der Studiendauer.

„For emerging adults, college education is often pursued in a nonlinear way, frequently combined with work, and punctuated by periods of notattendance. For those who do eventually graduate with a four year degree, college is increasingly likely to be followed by graduate school.“ (Arnett 2000: 112)

Statistik Austria zeigt hier in Österreich im letzten Jahrzehnt wieder ein uneinheitliches Bild. Über längere Zeit betrachtet findet auch an den österreichischen Universitäten ein wachsender Zulauf statt.

Weiters spricht Arnett von vielen Orts- und Wohnungswechseln (In- und Ausland) der „emerging adults“ und stellt dies als eine Charaktereigenschaft dieser Zeit dar. Er beschreibt weiters, dass in Europa viele StudentInnen Unterstützung (Familie, Staat etc.) bis zum 30igsten Lebensjahr erhalten.

„Europeans, in contrast, can anticipate more support for a longer time; southern Europeans from their families, whom they may continue to live with until age 30 or even beyond, and northern Europeans from their governments, who typically provide emerging adults with a stipend for years after they leave home.“ (Arnett 2006: 113)

„It is this set of interconnected demographic changes, and the psychological phenomena accompanying them, that has led an increasing number of scholars to conclude that there is now a new stage of the life course, emerging adulthood, between adolescence and young adulthood.“ (Arnett 2006: 13)

5.2. Eine neue Phase

Wie auch dem Konzept der Jugend fehlt es „emerging adulthood“ an einer allgemein gültigen Definition. Die Phase scheint eher vom gesellschaftlichen Kontext abzuhängen. Von genauen kulturellen „Regeln“ oder fixen Alterskategorien. Es ist eher ein Prozess in dem sich die „Heranwachsenden“ befinden und in dem es zu biologischen, psychologischen sowie sozialen Veränderungen kommt. Das Phänomen der „youth“ oder „emerging/young adults“ tritt weltweit auf, wie viele anthropologische Forschungen zeigen. Die Entstehung der „youth“ kann also als globale Entwicklung, mit vielfältigen und differenten lokalen Praktiken, die daran gebunden sind, betrachtet werden. Die Ausführungen von Jeffrey Jensen Arnett über „emerging adulthood“, die ich im Folgenden beschreiben werden, konzentrieren sich auf den westlichen Kulturraum.

„As noted the outset of this article, demographic changes in the timing of marriage and parenthood in recent decades have made a period of emerging adulthood typical for young people in industrialized societies.“ (Arnett 2000: 470)

Arnett beschreibt „emerging adulthood“ als eine Phase zwischen Schul- und Berufszeit. Als eine Zeit, in der man sich weder jugendlich, noch erwachsen fühlt und deswegen unterschiedliche Erfahrungen sammelt und experimentiert.

„Emerging adulthood is distinguished by relative independence from social roles and from normative expectations. Having left the dependency of childhood and adolescence, and having not yet entered the enduring responsibilities that are normative in adulthood, emerging adults often explore a variety of possible life directions in love, work, and worldviews.“ (Arnett 2000: 469)

Es handelt sich also um eine sehr bewegte Lebensphase. Man hat sich noch nicht wirklich entschieden, was die Zukunft bringen soll, sondern probiert erst unterschiedliche Wege und Lebensmöglichkeiten aus. Als „emerging adult“ ist man unabhängiger, als in der Phase der Jugend. Meist wohnen sie nicht mehr bei ihren Eltern, sondern besitzen ihre eigenen vier Wände oder leben in Wohngemeinschaften und sind somit selbst für die Strukturierung ihres Alltags verantwortlich. Gleichzeitig übernehmen sie noch keine langfristige Verantwortung, wie eine feste Beschäftigung, Kinder oder beides. Sie haben oft wechselnde Partner und Jobs und weisen eine starke Neigung hin zu Risikoverhalten (Alkohol, Drogen, ungeschützten Geschlechtsverkehr, etc.). „Emerging adults“ ziehen oft um, nicht nur in der eigenen Stadt oder im eigenen Land. Viele gehen für längere Zeit ins Ausland und versuchen dort ihr Glück. Die Veränderungen im Wohnort kennzeichnen wiederum andere Veränderungen:

„Frequent residential changes during emerging adulthood reflect its exploratory quality, because these changes often take place at the end of one period of exploration or the beginning of another (e.g., the end of a period of cohabitation, entering of leaving college, the beginning of a new job in a new place)“ (Arnett 2000: 271)

Aber es werden noch keine tiefgreifenden Entscheidungen getroffen, sondern es wird noch experimentiert. Dies erweckt den Anschein, als ob sich die „emerging adults“ auf ihre Zukunft vorbereiten würden und erforschen, wie sie zukünftig leben wollen. Arnett beschreibt weiter, dass sie auch kein bestimmtes Rollenbild besitzen. Es werden ihnen von außen keine konkreten Verhaltensnormen zugeschrieben. Sie haben dadurch viele Möglichkeiten, mehr als in anderen Lebensphasen. Diese Lebensphase ist aber nicht nur charakteristisch für Veränderungen in Job, Wohnort und Liebe, sondern „emerging adults“ setzen sich auch mit unterschiedlichen Weltbildern und Lebensanschauungen auseinander (vgl. Arnett 2000, 2006, 2007). „A key feature of emerging adulthood is that it is the period of life that offers the most opportunity for identity explorations in the areas of love, work, and worldview.“ (Arnett 2000: 473)

Die Identitätskonstruktion in den Bereichen von Liebe, Arbeit und Weltbild beginnen bereits in der Jugend, doch in der Phase der „emerging adulthood“ beginnt sie sich zu festigen. Während zum Beispiel in der Phase der Jugend noch die Eltern über Weltbild oder auch den Bildungsweg entscheiden geht es nun darum selbst herauszufinden, was man will. Alles auszuprobieren und unterschiedliche Erfahrungen zu sammeln hängt also damit zusammen, herauszufinden, was man zukünftig wirklich machen will. Was will ich im Leben erreichen? Was macht mich glücklich? Wie soll mein Arbeitsplatz aussehen und welche Arbeit ist für mich geeignet? Was erwarte ich von mir und was erwarte ich von meinem Partner / meiner Partnerin und meine Freunden? Etc. Es wird also ein bestimmtes Ziel verfolgt: Wie will ich mein Leben gestalten?

Doch die oft raschen Veränderungen in der Lebensgestaltung müssen nicht unbedingt als angenehm wahrgenommen werden. Denn was dieses Experimentieren auf jeden Fall mit sich bringt ist Unsicherheit. Und auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit kann zu schweren Krisen führen. „Although the identity explorations of emerging adulthood make it an especially full and intense time of life for many people, these explorations are not always experienced as enjoyable.“ (Arnett 2000: 474) Oft können, die sich ständig ändernden Lebensbedingungen, auch zu Überforderung führen oder zu immer wiederkehrenden Hochs und Tiefs. Weiters beschreibt Arnett, dass die „emerging adults“ oft sehr pessimistisch in ihre

Zukunft blicken. Vor allem was das Weltgeschehen angeht, entstehen Ängste um die eigene Zukunft. Nichts desto Trotz wird die Phase laut Arnett doch als eher positiv beschrieben, nur die Instabilität hinterlässt einen negativen Eindruck. Die Forschungen von Arnett zeigen auch, dass „emerging adults“ zwar vielen Hürden begegnen und sich auf viele davon auch bewusst einlassen und die meisten kommen mit diesen auch sehr gut zurecht. Das macht sie stolz. Sie finden heraus, was sie alles können, bezahlen ihre eigenen Rechnungen, machen dies und das und da und dort etwas und schaffen es (vgl. Arnett 2007: 71ff).

Ich gehe mit Arnett konform, dass es keine bestimmte Rollendefinition während dieser Lebensphase gibt. Denn ich denke die „emerging adults“ besitzen sehr viele Rollen gleichzeitig. Sie sind die Kinder ihrer Eltern, sie sind StudentInnen, LiebespartnerInnen, Freunde, ArbeitskollegInnen, ProjektpartnerInnen, Weltreisende, etc.

„I propose five features that make emerging adulthood distinct: it is the age of identity explorations, the age of instability, the self-focused age, the age of feeling in-between, and the age of possibilities.“ (Arnett 2007: 69)

Die Studierenden befinden sich in einem Schwellenzustand bzw. in einer Phase von aufeinanderfolgenden Schwellenzuständen.

5.3. Jugend und Kultur- und Sozialanthropologie

Die Phase der Jugend wurde bereits von vielen AnthropologInnen untersucht, da es einerseits ein universelles Phänomen ist und andererseits mit einem der kultur- und sozialanthropologischen Kernthemen, dem Übergangsritual, in Verbindung gebracht wird. Vor allem in den letzten Jahrzehnten konzentrierten sich viele AnthropologInnen darauf die Phase der Jugend auf unterschiedlichen Kontinenten zu beschreiben. Sie fanden neue kulturelle Rollen und Übergangsrituale, die diese liminale Phase begleiten (vgl. Bucholtz 2002: 530ff). Ich wäre sehr daran interessiert, ob auch in allen anderen Ländern eine Ausdehnung dieser Phase bemerkbar ist, die ich oben beschrieben habe. Fakt ist, dass dies zumindest in industrialisierten Gesellschaften der Fall ist.

Den Zugang der anthropologischen Werke zum Thema „emerging adulthood“ stellt die Ritualtheorie dar. Die Autoren beschreiben, dass es zu einer Ausdehnung der Phase der Jugend kommt, weil in industrialisierten Gesellschaften viele Strukturen, die den Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter begleiten sollten, verschwinden.

David Le Bretar (2004) schreibt über das Risikoverhalten der Heranwachsenden in westlichen Gesellschaften und stellt fest, dass dieses aufgrund fehlender Strukturen, die die Individuen auf dem Weg des Erwachsenwerdens begleiten sollten, zu diesem Verhalten führen.

Auch Ulrike Brunotte (2002) erklärt, dass durch die Auflösung der sozialen Gefüge und durch die Individualisierung, junge Leute immer mehr und mehr erlernen müssen sich selbst zu definieren. Sie sind dabei nicht mehr, wie in traditionellen Gesellschaften, in der Phase des Erwachsenwerdens von einem gesellschaftlichen Prozess begleitet werden. „Mehr denn je ist das Individuum dazu aufgefordert, Krisen und Übergänge, sowie seinen Eintritt ins Erwachsenenleben selbst zu meistern, kurz gesagt, sich selbst zu erschaffen.“ (Brunotte 2002: 25)

Der Prozess des Erwachsenwerdens ist in industrialisierten Gesellschaften nicht mehr, wie in traditionellen Gesellschaften in einen sozialen Prozess eingebettet. Der Statuswechsel vom Jugendlichen zum Erwachsenen ist daher nicht mehr eindeutig zu erkennen und das Individuum ist auf sich allein gestellt und muss sich seine gesellschaftliche Rolle selbst „erschaffen“. So beginnen die Heranwachsenden Identifikation über „peer groups“, Arbeit, oder Leistung zu erlangen. Es geht dabei sehr oft vor allem um den Selbstbeweis.

Auch Uwe Sandler (2002) beschäftigt sich mit der Verlängerung der Phase der Adoleszenz. Er bemerkt eine grundlegende Veränderung der Jugendphase und beschreibt, dass biographisch, ritualisierte Grenzen zwischen Jugend und Kindheit, aber vor allem auch zwischen Jugend und dem Erwachsenenalter verschwimmen. Die Phase der „jugendlichen Freiheit“ dauert dadurch länger. Junge gründen später eine Familie, steigen später in den Arbeitsmarkt ein, werden später ökonomisch unabhängig. Er spricht auch davon, dass sie der politischen Partizipation ausweichen. Dies mag vielleicht auf die Wahlbeteiligung zutreffen, allerdings habe erlebt, dass die Studierenden sehr wohl an politischen Ereignissen interessiert sind und machen sich durchaus Gedanken darüber. Man konnte dies auch während den Protesten beobachten.

Als wichtigen Faktor, die Verlängerung der Adoleszenz betreffend, beschreibt Sandler (2002) aber das Verschwinden der erkennbaren, standardisierten Übergangsriten.

„Und es existieren kaum standardisierte und äußerlich erkennbare Transformationsriten mehr, die dem betreffenden Heranwachsenden und seiner sozialen Umgebung eindeutig anzeigen, wann man tatsächlich nicht mehr Jugendlicher, sondern Erwachsener ist.“ (Sandler 2002: 47)

Weiters ist zu bemerken, dass das Konzept der Jugendlichkeit generell an gesellschaftlicher Bedeutung gewinnt. Jung sein ist „in“, egal ob es dabei um Mode, Einstellung oder Lebensgestaltung geht. Sandler beobachtet, dass sich das Konzept der Jugendlichkeit bereits durch alle Altersgruppen zieht. Dabei spielt vor allem die Autonomie, die mit dieser Lebensphase in Verbindung gebracht wird eine große Rolle (Sandler 2002: 50-51). Ich denke, wenn Sandler die Bedeutungsexpansion der Jugend als „gesamtgesellschaftliches Massenphänomen“ bezeichnet, steht dies vor allem auch mit der fehlenden Erklärung für den Tod und der damit verbundenen negativen Konnotation und dem Ausblenden des Phänomens im Zusammenhang. In unserer Gesellschaft sind das Alter und das damit einhergehende Ende des Lebens zwei Dinge, die ausgeschlossen werden. Die Jugendlichkeit ist sehr stark mit Leben verbunden, weshalb Konzepte wie Freiheit, Leichtigkeit, Erfahrungen sammeln etc. damit einher gehen. Die Angst vor dem Tod bzw. die Ungeklärtheit dieses Phänomens führt zu einer Ausblendung des Alters und des Todes, bei einer gleichzeitigen positiven Überbewertung der Jugendlichkeit (die positive Besetzung der Jugendlichkeit steht natürlich auch mit anderen Faktoren, wie z.B. dem Konsum, der Mode etc. in Verbindung).

Als weiteren Faktor, der auf die Veränderung der Jugendphase Einfluss nimmt, beschreibt Sandler einerseits die gesellschaftliche Inklusion, andererseits gesellschaftliche Exklusion. So wird von den Heranwachsenden zwar verlangt, an gesellschaftlichen Teilbereichen zu partizipieren, wie zum Beispiel die Teilnahme am Schulsystem, an der Politik und an der Konsumgesellschaft. Gleichzeitig findet aber gesellschaftliche Exklusion statt, indem Vieles der individuellen Entscheidung überlassen wird und man nicht mehr so stark wie früher in gesellschaftliche Strukturen eingebettet ist (vgl. Sandler 2002).

Die „emerging adulthood“ wird für mich zum Phänomen in industrialisierten Gesellschaften, dass zu einer Verlängerung der Phase der Jugend führt, weil viele Strukturen, die das Individuum auf dem Weg zum Erwachsenwerden begleiten sollten, verloren gehen. Jede/r einzelne muss sich daher selbst Strukturen schaffen, seine Rolle selbst definieren und auch die wichtigsten Entscheidungen trifft man selbst. Das lässt die Phase der „emerging adulthood“ einerseits zu einer spannenden, andererseits aber auch zu einer sehr schwierigen Zeit werden. Meine Frage ist nun, wie die Studierenden das Phänomen wahrnehmen und wie sie diese Phase empfinden. Zuvor möchte ich mich aber noch mit einer sehr gegenläufigen Entwicklung beschäftigen, die ebenfalls eine Rolle im Leben der StudentInnen spielt. Denn einerseits kommt es zu einer gesellschaftlich bedingten Verlängerung der Phase der Jugend,

andererseits kommt es zu einer Veränderung der Strukturen an den Universitäten, die das Studium sehr stark strukturiert und die Studierenden schneller an ihr Ziel bringen soll.

6. Studieren an einer österreichischen Universität

Im Folgenden werde ich mich näher mit dem Kontext, in dem sich die Studierenden bewegen, beschäftigen. Es scheint mir als bedeutend, näher auf die Strukturen und die Rolle der Universitäten in Österreich einzugehen, um erkennen zu können, welche Strukturen die Studierenden während ihrer Studienzeit beeinflussen. Dazu ist es wichtig vor allem auch die Bedeutung der Universität als Bildungsstätte in einer Gesellschaft zu betrachten. Ich werde mich daher mit der gegenwärtigen Rolle von Bildung in Österreich und den Situationen an den Universitäten für Studierende auseinandersetzen. Wie sind die Universitäten strukturiert, welche sozialen Leistungen gibt es für Studierende? Welche Chancen haben sie am Arbeitsmarkt und welche Studienmotive werden verfolgt? Dies sind einige Fragen, die ich dabei mit auf den Weg nehme.

Viele Autoren setzten sich beim Thema der gegenwärtigen Studienstrukturen mit der Ökonomisierung der Bildung auseinander. Es scheint als würde die Bildung und somit auch die Universitäten eine neue Rolle in der momentanen bildungspolitischen Neustrukturierung und Diskussion zukommen. So entwickeln sich die Universitäten von Produktions- und Reproduktionsstätten von Wissen, welche durchaus kritische und selbstbestimmte Individuen ausbilden, hin zu Ausbildungsstätten, der für die gewinnorientierte Ökonomie relevanten Kompetenzen. Diese Veränderung ist überall in der Literatur, die sich mit der momentanen Situation an den Universitäten auseinandersetzt zu finden. Ich werde mich daher im Folgenden mit diesem Wandel und den Konsequenzen die dieser mit sich bringt auseinandersetzen.

6.1. Die spezielle Rolle der Universität als Bildungsstätte

Die Bezeichnung Universität wurde im 14. Jahrhundert aus dem Lateinischen (*universitas*) entlehnt. *Universitas* bedeutet Gesamtheit der Lehrenden und Lernenden, gesellschaftlicher Verband, Rechtskollegium (vgl. auch *universal* *gesamt*, *ganz*, *allgemein*). Bei einer Universität handelt es sich um einen Raum oder Ort, in/an dem eine Gemeinschaft Wissen produziert, vermittelt und durch den gegenseitigen Austausch weiterentwickelt.

Durch die spezielle Rolle der Universität als Ort der Produktion und Reproduktion von Wissen, dienen die Bildungsstätten vor allem gesellschaftlichen Zwecken und sind daher

immer an die vorherrschenden gesellschaftlichen Meinungen und Werte gebunden. Wie wir wissen, ist Kultur ein dynamisches Konzept und befindet sich im stetigen Wandel. So auch die Bedeutung von Bildung, da diese an die Kultur einer Gesellschaft gebunden ist. Um zu verstehen, wie die Hochschulen funktionieren, ist es daher wichtig zu erkennen, welche Vorstellungen von Bildung in einer Gesellschaft vorherrschend sind und wie sich dabei die Bildungssysteme an die gesellschaftlichen Verhältnisse anpassen.

Lange Zeit galt die Universität als eine Institution, die maßgeblich an der „Erziehung“ kritikfähiger, selbstständiger und weltoffener Individuen beteiligt war. Gegenwärtig rücken aber andere Werte in den Mittelpunkt des Interesses – die Ökonomisierung von Bildung. Wenn man von Ökonomisierung der Bildung spricht, kann dies vielerlei Bedeutungen besitzen. So dient Ökonomie als Analysekategorie, wie zum Beispiel Kultur. In diesem Fall würde Ökonomie eine Kategorie darstellen, mit der man ein Phänomen analysiert. Wenn es aber um die gegenwärtige Situation geht, dann scheint alles miteinander verwoben und Ökonomie stellt nicht nur mehr eine Analysekategorie dar, sondern steht in Verbindung mit Politik und gesellschaftlichen Werten. Dies wird geläufig als die Phase des Neoliberalismus beschrieben, eine Phase in der Ökonomie als Ordnungsprinzip von Staat und Gesellschaft dient. Die Einflussbereiche von Politik und gewinnorientierte Wirtschaft können daher nicht mehr sinnvoll voneinander getrennt werden. Dies bedeutet nicht, dass die Ökonomie alle Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens übernommen hat, sondern dass Gewinn- und Profitorientierung der Institutionen in den Vordergrund rücken und somit dem Markt dienen. „Die Wirtschaft ist nicht mehr in die sozialen Beziehungen eingebettet, sondern die sozialen Beziehungen sind in die Wirtschaft eingebettet.“ (Polanyi 1978: 88; Faschingeder, Leubolt, Lichtblau, Praumüller, Schimmerl, Striedinger 2005: 12ff)

Es scheint also nicht mehr als ausreichend, Ökonomie nur als Analysekategorie zu betrachten. Viel sinnvoller scheint es zu sein, Ökonomie als kulturelle Entwicklung zu verstehen, die sich durch viele (fast alle) Bereiche des öffentlichen Lebens zieht. Die Verwobenheit von Politik und Ökonomie, setzt den Fokus auf Gewinnmaximierung, womit die gesellschaftlichen Entwicklungen in eine gewisse Richtung gelenkt werden. Was das nun mit der Ökonomisierung von Bildung zu tun hat? Es soll zeigen, dass die Entwicklung hin zu Ökonomisierung nicht nur Bildungsinstitutionen betrifft. Gewinnorientierte Wirtschaft wird zur treibenden Kraft einer Gesellschaft. Die Bildungsinstitutionen nehmen dabei eine wichtige Position ein, denn sie sind es, die Wissen in der Gesellschaft verbreiten, reproduzieren und weiterentwickeln. In Zeiten der Ökonomisierung soll Bildung in ein Gut

umgewandelt werden, welches den Kapitalmarkt bedienen soll/muss (Schwerpunktverschiebung von Bildung hin zu Ausbildung) (vgl. Faschingeder, Leubolt, Lichtblau, Praumüller, Schimmerl, Striedinger 2005: 12ff).

Vor allem die Universität war immer als Ort umfassender Bildung bekannt und sie erfüllte dabei nicht nur den Zweck der Reproduktion von Wissen. Die Hochschule war immer auch für die „Erziehung“ von kritischen, selbstständig denkenden und handelnden „Weltbürgern“ verantwortlich. Doch nicht nur das, denn neben der Bildung, die man an den Universitäten erlangen konnte, stellte die Ausbildung, den zweiten Schwerpunkt der Institutionen dar. Die Universität war ein wichtiger Bestandteil einer bewussten Weiterentwicklung der Gesellschaft. Wieso ich hier von „war“ spreche? Durch die immer engere Beziehung zwischen gewinnorientierter Wirtschaft und den Universitäten führt zu einem Wandel der Universitätsstrukturen und der Universität als Arbeits- und Studienplatz.

6.1.1. Neue Strukturen. Neue Werte. Neue Rollen.

Die Entwicklungen der neoliberalen Bildungspolitik führen zur Ökonomisierung von Bildung, was bedeutet, dass Bildung zur Ware bzw. zum wirtschaftlichen Gut wird¹. Dies wird durch unterschiedliche bildungspolitische Prozesse, wie z.B. dem Bologna Prozess, der dazu dienen soll Bildung international vergleichbar zu machen und somit einen Markt internationaler, miteinander in Konkurrenz tretender Studierender erschafft, ermöglicht. Dabei wurden zwar internationale Standards entwickelt, die Umsetzung war den einzelnen Ländern aber selbst überlassen. Luise Gubitzer (2005) erklärt den Prozess der Ökonomisierung von Bildung anhand von drei Argumenten: die Verbetriebswirtschaftlichung von Bildungsinstitutionen; die Vermarktlichung/ Kommerzialisierung von Bildung durch Selbstökonomisierung und die Ökonomisierung des Bildungsauftrages (Gubitzer 2005: 29). Ich werde diese Punkte im Folgenden bearbeiten.

6.1.1.1. Unternehmen Universität

Um Bildungsinstitute nach den Kriterien gewinnorientierter Wirtschaft zu organisieren und sie in ökonomische Einheiten umzuwandeln bedarf es neuer Rollen, Werte und Instrumente. In den letzten Jahrzehnten lässt sich eine Tendenz dazu erkennen, dass ManagerInnen und BeraterInnen aus der Privatwirtschaft, Einzug in Bildungsgremien halten. Sie besetzen

¹ Wenn ich im Folgenden über die Übernahme von wirtschaftlichen/ökonomischen Werten spreche, dann ist darunter nicht der breite Wirtschaftsbereich gemeint, sondern gezielt jener der gewinnorientierten Wirtschaft.

wichtige bildungspolitische Positionen, aber auch Stellen an den einzelnen Universitäten selbst. Doch dies ist nicht genug, denn auch das Universitätspersonal muss die neuen Werte übernehmen und anstatt als Lehrende oder Forschende zu handeln, wird es wichtiger für sie den Lehr- und Forschungsbetrieb nach den Werten der gewinnorientierten Wirtschaft zu managen. Dies funktioniert allerdings nicht von einem Tag auf den anderen. Um die neue „Mentalität“ einzuführen, benötigt man Instrumente, die nichts dem Zufall überlassen (vgl. Gubitzer 2005: 27ff).

Marilyn Strathern (Ed) (2000) beschreibt in ihrem Werk „Audit Cultures“ die Entstehung einer neuen Kultur. Sie beschäftigt sich mit Mechanismen, die dazu dienen Bildungsinstitutionen in gewinnorientierte Wirtschaftseinheiten umzuwandeln und auch Bildung selbst transparent und evaluierbar für den Markt aufzubereiten.

Zuerst müssen wir uns dem Begriff „Audit“ annähern. Das Wort Audit stammt von dem lateinischen Begriff „audire“ (wird mit hören, aber auch Anhörung übersetzt) und steht in Verbindung mit der Selbstökonomisierung² von Institutionen und Individuen. Audit ist ein Verfahren, welches dazu dient, Prozesse hinsichtlich ihrer Erfüllung von Anforderungen und Richtlinien zu untersuchen/evaluieren. Ursprünglich kamen Audits im Personalwesen zur Anwendung. Heute kann man die Durchführung dieser in allen Bereichen eines Unternehmens erkennen: Finanzwesen, Produktionsabläufe, Kunden-, Qualitäts- und Projektmanagement etc.. Das Ziel der Audits ist, Prozesse transparent zu strukturieren, um sie evaluieren und auf ihre Effizienz hin prüfen zu können. Wurde der Begriff und die dahinter stehenden Konzepte und Instrumente früher nur mit privatwirtschaftlichen Unternehmen und Organisationen in Verbindung gebracht, so kann man die Entwicklung der „audit culture“ heute in den meisten Institutionen des öffentlichen Sektors erkennen (vgl. Strathern 2000, Shore, White 2000, Shore 2008).

Audits stellen somit Instrumente dar, mit denen die Prozesse und Strukturen in einer sich verändernden Bildungslandschaft transparent gemacht werden können, die Ziele der gewinnorientierten Wirtschaft verfolgt und die Umsetzung evaluierbar gemacht wird, um die Erfolge messen zu können. Konkret bedeutet das, dass Lehre, Forschung und Wissenschaft an die neuen Werte der gewinnorientierten Wirtschaft angepasst werden. Um diese Anpassung zu garantieren, bedarf es unterschiedlicher Instrumente, die die Institutionen nach den neuen Prinzipien organisieren und transparent strukturieren. Dazu bedarf es neuer Gesetze und Strukturen und die Umsetzung dieser wird von Audits evaluiert. Nehmen wir als Beispiel die

² Das Konzept der Selbstökonomisierung wird im Kapitel 6.1.1.2. genauer behandelt.

Lehre an den Universitäten. Ein Ziel des Bologna Prozesses ist, die universitären Ausbildungen international vergleichbar zu machen. Um Lehre vergleichbar aufzubereiten muss diese bestimmten Prinzipien und auch Inhalten folgen, damit man sie evaluieren und somit vergleichbar machen kann. Das bedeutet die Lehre wird homogenisiert und international angepasst. Sie verliert dadurch an Freiheit und auch an Innovation und Kreativität. Sie ist nicht mehr an ein Individuum, den Lehrenden, gebunden, sondern wird stark strukturiert, um sie „häppchenweise“ evaluieren zu können. Die Lehrenden selbst müssen sich dabei ebenfalls einem Evaluationsschema unterwerfen, das ihre Qualitäten stetig überprüft. Das Ziel dahinter ist nicht nur die Internationalisierung der Lehre, sondern auch die Steigerung von Effizienz. Während Bildungsinhalte und -ziele in den Hintergrund rücken, wird die Verwertbarkeit der Lehre für den Markt zu einem neuen Schwerpunkt. Die stetige Evaluierung des Lehrbetriebes soll der Effizienzsteigerung dienen, in dem das einzelne Individuum für seine/ihre Ergebnisse selbst verantwortlich gemacht wird. Audits sind also keine neutrale Praxis, sondern ein Instrument, das ein neues Konzept der Subjektivität entstehen lässt, nämlich sich selbst regulierende Individuen, die sich und ihr Handeln evaluieren müssen und auf ihre Effizienz hin geprüft werden (vgl. Shore, White 2000; vgl. Gubitzer 2005).

„Our analysis underlies the fact that audit technologies being innocuously neutral, legal-rational practices: rather, they are instruments for new forms of governance and power. [...] In short, they are agents for the creation of new kinds of subjectivity: self-managing individuals who render themselves auditable.“ (Shore, White 2000: 57)

Die neuen Instrumente dienen dazu, die universitäre Ausbildung transparent aufzubereiten und für den Markt effizient und verwertbar zu gestalten. Man kann die „audit culture“ in allen Bereichen der „neuen“ Universität erkennen. Durch neue Strukturen und Werte, die Betonung der Eigenverantwortung, Evaluierung (Überwachung), kann die Universität in das Unternehmen Universität umgewandelt werden.

„Mit der neoliberalen Verbetriebswirtschaftlichung von Bildung erfolgt nun zweierlei. Erstens wird undemokratisch und intransparent der Bildungsauftrag verändert. Zweitens werden AkteurInnen in allen Sektoren gezwungen, Bildung nach den Kriterien des For Profit Sektors auszurichten, d.h. die Betriebsführung des For Profit Sektors und damit auch die For Profit Rationalität und die Instrumente ihrer Durchsetzung anzuwenden.“ (Gubitzer 2005: 31)

Dies alles bereitet den Weg für die Selbstökonomisierung der Individuen.

6.1.1.2. Selbstökonomisierung

Die Selbstökonomisierung von Individuen steht in enger Verbindung zur Verbetriebswirtschaftlichung von Bildung bzw. der Umstrukturierung der Hochschulen hin zum Unternehmen Universität und dem Konzept der „audit culture“. „Denn erst mittels Evaluierung entsteht ein *Ranking* und erst dieses stellt den Markt her.“ (Gubitzer 2005: 35)

Die Bildungseinrichtungen entwickeln sich daher nicht mehr selbst, sondern werden reguliert (durch stetige Evaluierungen, der neuen Strukturen und Werte). Die neuen Unternehmen müssen für den Markt wertvoll sein, was auch dazu führt, dass einige Fächer sich gut in der neuen Bildungslandschaft positionieren können, andere wiederum für den Markt wenig Wert bringen. Bildung dient also nun nicht mehr der Bildung wegen, sondern sie soll dem Markt dienen. Um dies zu erreichen muss es zu einem Ranking kommen, denn erst dieses lässt einen Markt mit Angebot und Nachfrage entstehen. Es entsteht also ein Wettbewerb in dem Bildung zu einem Gut wird. Einige Fächer entwickeln sich dabei zu echten „Cash Cows“, andere geraten zunehmend ins Hintertreffen. Der neue Bildungsmarkt funktioniert nach einem alten Prinzip: „survival of the fittest“. Denn Chancengleichheit gibt es auf dem Markt nicht (vgl. Gubitzer 2005, Strathern 2000).

Im Zentrum steht dabei die Selbstökonomisierung der Bildungsinstitute sowie der damit in Verbindung stehenden Individuen. Das bedeutet:

- BildungsakteurInnen werden zu ManagerInnen und verstehen sich als LeiterInnen des Unternehmens Universität.
- Bildungsfragen werden auf Wirtschaftsfragen reduziert. Hier tritt vor allem die Finanzierung der Hochschulen in den Vordergrund, während Bildungsziele in den Hintergrund rücken.
- Bei Lehrenden und ForscherInnen findet eine Verschiebung der Entscheidungsmacht statt. Sie werden zu ManagerInnen.
- Eine neue Sprache wird eingeführt, bzw. jene der gewinnorientierten Wirtschaft wird übernommen. Mit der neuen Sprachlichkeit kommt es auch Einführung von neuen Instrumenten, die den Prozess der Selbstökonomisierung begleiten: Evaluierung, Controlling, Outsourcing, Werbung etc.
- Die Universität wird zu einer Wettbewerbseinheit, die den Maßstäben der gewinnorientierten Wirtschaft folgt. Auch Lehre, Forschung und Wissenschaft, werden mit neuen Maßstäben gemessen. In den Vordergrund tritt dabei Outputorientierung und Konkurrenzfähigkeit.

- Um Wissenschaft, Lehre und Forschung international konkurrenzfähig zu machen, müssen die drei Säulen der Universität homogenisiert werden. „Wissen ist portioniert und quantifiziert, technisch testbar.“ (Gubitzer 2005: 41) Hier kommt es zu Umstrukturierungen des Lehrplans und der Prüfungsmodalitäten. Wissen muss messbar sein (vgl. Gubitzer 2005: 35-41).

Was in diesem Prozess passiert ist, dass die Hochschulen zu eigenständigen Unternehmen werden, die am Markt gewinnen oder verlieren. Dabei tritt das vorrangige Ziel einer Universität (Bildung) in den Hintergrund und die Institutionen können sich so auch nicht mehr frei entwickeln bzw. ihre Entwicklung an den gesellschaftlichen Bildungsbedarf anpassen. Es findet eine Anpassung an Werte, Strukturen, Handlungsweisen und Ziele der gewinnorientierten Wirtschaft statt und Wissen wird als Ware in der Produktionsstätte Universität erzeugt.

„Bildung ist aber weder ein Gegenstand wie ein Schuh noch eine reine Computer unterstützte Dienstleistung. Sie ist eine kommunikative, beidseitige Tätigkeit mit enormer Komplexität, bei der es um Inhalte, aber auch um Sozialisation, um die Persönlichkeit und Würde der Studierenden und Lehrenden geht. Wie misst man dabei Output, Erfolg, wie Misserfolg? Das sind aber die Bewertungsmaßstäbe der Ökonomisierung gemäß dem Denken der gewinnmaximierenden Wirtschaft.“ (Gubitzer 2005: 41)

Die Universität als Unternehmen kann nur funktionieren, wenn die damit verbundenen AkteurInnen durch unterschiedliche Instrumente kontrolliert werden und somit für seine/ihre Leistung Verantwortung übernimmt. Was oft unter dem Deckmantel der durchwegs positiv bewerteten „Selbstermächtigung“ steht, lässt Individuen nur mehr als marktwirtschaftliche Instrumente erscheinen, deren Leistungen evaluiert und untereinander gemessen werden.

„Diese Entwicklung verlangt Umdenkprozesse von Staat und SozialpartnerInnen, aber auch seitens der Individuen. Erwerbstätigkeit wird immer mehr zur Eigenverantwortung bzw. zum ‚Unternehmen in eigener Sache‘.“ (Sozialerhebung 2009: 6)

Aber die neue Universität als Unternehmen setzt natürlich auch die Rahmenbedingung für die Studierenden. Da Bildung nun zur Ware wird, benötigt man auch Nachfragende und KonsumentInnen.

6.1.1.3. Studierende als KundInnen

Mit der Einführung von Studiengebühren und der Ökonomisierung der Bildungsinstitutionen verändert sich auch das Selbstverständnis der Studierenden. Sie bezahlen für ihre Bildung an der Universität, was Bildung für sie zu einem käuflichen Gut macht. Wenn sie Zugang zu

ihrem Gut erhalten, müssen sie so viel wie möglich, in möglichst kurzer Zeit konsumieren, um am internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu sein. Was sie verloren haben ist ihr Mitbestimmungsrecht, Freiraum und Zeit. Die gewinnorientierte Mentalität der Wirtschaft hält also auch unter den StudentInnen Einzug. Auch sie müssen sich und ihr angeeignetes Wissen/ihre angeeigneten Kompetenzen vermarkten, um zukünftig eine passende Anstellung zu finden. Das Unternehmen Universität bringt so eine neue Art von StudentInnen auf den Markt. StudentInnen, die miteinander in Konkurrenz treten, in Hierarchien denken und Anweisungen ausführen (vgl. Gubitzer 2005). „Immer mehr Studierende stufen sich als ökonomische Subjekte höher ein als als politische Subjekte. Daher ist aus der Mitbestimmung vielfach Mitmachen geworden.“ (Gubitzer 2005: 43)

Die Mechanismen, die zur Entwicklung der Universität hin zu einem für den Kapitalmarkt wichtigen Unternehmen führen betreffen auch die Studierenden. So werden z.B. offene Prüfungen zu Multiple-Choice-Tests, um auch die Leistungen der Studierenden transparent auf einem Tablett servieren zu können. Zwischen dem einen Kreuz und dem nächsten bleibt leider wenig Platz für die Gedanken, die man sich zu unterschiedlichen Themen macht. Und auch die Kreativität der Studierenden wird nur insofern gefördert, als dass man sich tolle Muster ausdenken kann, oder durch „ene mene muh und raus bist du“ die nächste Frage beantwortet. Denn nicht nur die Leistungen der Lehrenden, sondern auch jene der Studierenden müssen „neutral“ bewertet werden können. Mit den Prüfungsmodalitäten verändert sich auch die Art und Weise des Lernens. Dienten die offenen Fragen auch dazu, die eigenen Gedanken und Ansätze des Individuums zu hinterfragen, wird hier einfach Wissen abgefragt. Entweder du weißt es, oder du weißt es nicht, aber was zwischen wissen und nicht wissen liegt (nämlich u.a. die kritische Auseinandersetzung mit dem Gelernten und die eigenen Meinung), ist hier nicht mehr von Bedeutung. So verändert sich auch der komplette Rhythmus und die Bedeutung des Studiums für die Studierenden (vgl. Gubitzer 2005: 43ff).

So beginnen auch die StudentInnen dem ökonomischen Prinzip zu folgen: universitäre Ziele sollen so schnell wie möglich und mit möglichst geringem Aufwand erreichen. Das Studium wird als Investition betrachtet, um später mehr Lohn nach Hause zu bringen. Das schränkt vor allem auch die Freiheit der Studierenden ein, denn ihr Selbstverständnis als KundInnen bringt ihnen keineswegs mehr Recht, als jenes als BürgerInnen oder StudentInnen. Vielleicht besteht der Glaube, dass man bekommt, was man bezahlt. Aber ohne Mitbestimmung, bekommt man

eben nur das, was ein anderer bestimmt. Das zeigt uns, dass auch die Studierenden der neuen Mentalität folgen (müssen).

6.1.1.4. *Bildungsauftrag*

Die Ökonomisierung des Bildungsauftrags steht mit der Konzentration auf einen Teilbereich der Bildung, nämlich der Ausbildung, im Zusammenhang. Es geht dabei um die Aneignung von, für den Markt interessanten, Kompetenzen. Hier sind wir wieder an dem Punkt der Homogenisierung der Lehre angekommen, der sich durch das komplette Thema zieht. Durch die Einbringung von ManagerInnen und BeraterInnen aus der Privatwirtschaft, werden neue Interessen vertreten und neue Werte, eine neue Mentalität etc. eingeführt. Der Bildungsauftrag wird intransparent verändert (u.a. durch den Bologna Prozess und den daraus entstehenden Universitätsgesetzen) und es erfolgt eine Konzentration auf die reine Ausbildung von international vergleichbaren Kompetenzen. Bildung wird also nur als homogenes Gut evaluierbar, kommerzialisierbar (es kann ein konkretes Gut angeboten werden), marktgerecht und vergleichbar. Vor allem die Vorgaben des Bologna Prozesses und die darauf folgenden Veränderungen der Universitätsgesetze, lassen die neue Universität entstehen (vgl. Gubitzer 2005: 47).

Luise Gubitzer (2005) beschreibt erkennt die Wirkung der Umsetzung der Bologna Ziele auf zwei Ebenen:

- Ebene der Implementierung: Durch die konkrete Vorstellung von Effizienz (Zeit und Kosten sparen) entsteht ein Kampf zwischen den Fächern. Wer kann sich gut positionieren und somit seine Existenz sichern? „Das ist einerseits eine Frage des *Standings* an der Universität aber ganz wesentlich auch eine der „Flurbereinigung“ kritischer Geister und Inhalte.“ (Gubitzer 2005: 48)
- Ebene des Bildungsauftrags: Die Entwicklung des Bildungsauftrages unterliegt nicht mehr der öffentlichen und kritischen Diskussion, dabei geht das Mitspracherecht verloren. Auch wenn es keine Diskussion gibt, werden doch starke und schwerwiegende Umstrukturierungen vorgenommen (vgl. Gubitzer 2005: 48).

6.1.2. *Veränderungen an den österreichischen Universitäten*

„Bis in die 1970-er Jahre waren die österreichischen Hochschulen typische Ordinarienuniversitäten, in denen Professoren weitgehende Rechte innerhalb eines ständisch organisierten System der Selbstverwaltung genossen, welches vom Staat erhalten und reguliert wurde.“ (Pasqualoni 2010: 76)

In den 1970er Jahren, waren die österreichischen Hochschulen von demokratischen Strukturen geprägt. Die Universität, sowie ihr Personal und die StudentInnen genossen freie Strukturen, im Bezug auf Lehre und Studium. Es war zu dieser Zeit auch noch leichter eine wissenschaftliche Karriere anzustreben, da es viele Plätze für AssistentInnen gab und wenn man einmal in dem System war, konnte man dort auch auf einen sicheren Job setzen. ProfessorInnen konnten über ihre Lehre frei entscheiden und StudentInnen hatten freien Zugang zu jeder wissenschaftlichen Disziplin. Es gab keine Regelungen, die Studiendauer betreffen und es gab „großzügige“, staatliche Förderungssysteme für Studierende. Die Hochschullandschaft der 1970er Jahre war geprägt von einem liberalen System, das sich rund um drei Säulen aufbaute: Freiheit der Forschung und Lehre, sowie Freiheit des Studierens (vgl. Fillitz 2000: 236ff; vgl. Pasqualoni 2010: 76).

In den 80er Jahren kam es zu Veränderungen im öffentlichen Sektor. Die OECD Länder wurden mit der Einführung vieler marktwirtschaftlicher Mechanismen konfrontiert, die darauf abzielten, mehr Effizienz, Eigenverantwortung und Konsumenten zu erreichen. Ziel war es, die Organisationen des öffentlichen Sektors hin zu wirtschaftlich orientierten und selbstverantwortlichen Wettbewerbseinheiten zu entwickeln. Dieser Wandel beeinflusst Institutionen und Individuen in ihrer Selbstauffassung, sie werden auf ihre Bedeutung als ökonomische Ressource reduziert und je nach dem bewertet, wie wirtschaftlich effizient sie arbeiten. Dieser Prozess läuft oft unter dem Deckmantel der „Selbstermächtigung“.

„It contends that audit ‚enables‘ individuals and institutions to ensure quality and improve performance not by imposing external standards of conduct, but by allowing people to be judged by the targets that they set for themselves.“ (Shore, White 2000: 62)

Audit wird nun als hierarchisches System erkennbar, dass von Individuen und Organisationen verlangt sich mit gewissen Regeln und Normen zu identifizieren, die dazu dienen ihre Leistung messbar zu machen und sich als selbstständige Wettbewerbseinheit zu organisieren.

Mit dem UOG (Universitäts Organisations Gesetz) 1993 kam es in Österreich zu einer ersten Reformwelle. Es wurden Evaluierungen des Lehrbetriebes eingefordert, internationale Lern-Standards und monokratische Strukturen eingezogen sowie der freie Zugang für StudentInnen eingegrenzt. Die einzelnen Universitäten sollten sich zu selbstständigen Organisationseinheiten entwickeln. Anfänglich stießen die neuen Praktiken auf Resignation. Niemand interessierte sich sonderlich für diese Veränderungen und wollte einfach nur zu

seinem/ihrer Tagwerk zurückkehren. Bis es 1996 dann zur Einführung der Audit Kultur durch die Anpassung an internationale EU-Standards kam (vgl. Fillitz 2000).

Das vordergründige Ziel der Anpassung an die Standards der Europäischen Union war die internationale Anerkennung von akademischen Titeln, die Mobilität von Studierenden und Lehrenden zu fördern. Dazu bedarf es neuer Strukturen. Um die Forderungen des UOG 1993 auch umsetzen zu können, mussten sich die Hochschulen zu verändern. Internationale Standards in die Lehre und in Wissenschaft und Forschung aufzunehmen bedeutet auch, dass diese Bereiche neu strukturiert werden müssen. Mit den neuen Strukturen kamen neue Instrumente, die die Standardisierung und die Umsetzung der neuen Strukturen garantieren sollten. Diese Instrumente sollten die individuellen Leistungen nicht nur seitens der Lehrenden evaluierbar und somit transparent aufbereiten, sondern auch jene der Studierenden. Der Aufwand in den Bereichen Lehre und Administration stieg an. Auch musste sich das universitäre Personal Evaluierungen unterziehen und die Kontrollsysteme in ihren täglichen Arbeitsalltag einbauen, was den Druck auf die Organisation, aber auch die einzelnen Individuen steigen ließ (vgl. Fillitz 2000).

Shore und White (2000) können den Prozess der Ökonomisierung der die damit einhergehende Einführung von „audits“ an den britischen Universitäten erkennen. „Increasing efficiency invariably meant cost-cutting and reforms designed to transform public institutions into pseudo businesses.“ (Shore, White 2000: 64). Die neuen Reformen kosteten in Großbritannien viel Geld und stellten ebenfalls eine starke Belastung für die Universitäten und ihr Personal dar.

Auch in Österreich, wurden die Universitäten in den letzten Jahrzehnten überfordert. Das Personal ist ausgebrannt, die Produktion und Reproduktion von Wissen besitzt nicht mehr die gleiche Qualität wie zuvor. Die Lehrende, administratives Personal und Studierende der österreichischen Hochschulen fühlten sich wie Marionetten und begegneten der Forderung nach möglichst schneller Umsetzung der von der Politik vorgegebenen Veränderungen mit Widerstand. Im März 1996 wurde der Lehrbetrieb eingestellt und die Betroffenen gingen auf die Straßen um ihrem Unmut Gehör zu verschaffen. Lange konnten die Protestbewegungen, dem Druck der Regierung jedoch nicht Stand halten. Alle mussten, ohne wirklich etwas erreicht zu haben, wieder zum „normalen“ Universitätsbetrieb zurückkehren (Fillitz 2000: 236ff).

1999 wurde der Bologna Prozess beschlossen. Die Länder sollten dabei alle Ziele bis 2010 umgesetzt haben. Ab dem Jahr 2000 kam es daher zu starken Veränderungen. So wurde zum Beispiel 2001 Studiengebühren eingeführt und 2002 wurde das Universitäts-Gesetz reformiert. Mit dem Universitätsgesetz 2002 wurden die Universitäten zu juristischen Personen öffentlichen Rechts, mit dem Ziel, dass die Universität eine ökonomisch eigenständige Einheit wird. Die Finanzierung und Erhaltung der Hochschulen liegt dabei immer noch in staatlicher Hand. Das Universitätsgesetz 2002 bewirkte ebenfalls eine Veränderung der demokratischen Strukturen der Universitäten, hin zu monokratischen Strukturen. Durch die vorrangige Konzentration auf Effizienz der Lehre und Forschung sowie auf die Umstrukturierung der Universitäten hin zu autonomen Einheiten, begann die Qualität zu leiden. Sie war gesunken und immer noch waren die Betroffenen unzufrieden. Die Regierung beteuerte, dass sie sich zwischen 2007 und 2010 maßgeblich auf die Verbesserung der Lehre und Forschung konzentrieren würde, das Versprechen wurde jedoch nicht eingelöst. Anstatt dessen kam es 2007 zu erneuten Diskussionen bezüglich der Studiengebühren. Sie sollten nun wieder abgeschafft werden, so das Wahlversprechen der SPÖ. Die Regierungspartner waren damit aber nicht einverstanden und so kam es nur zur „Pseudo-Abschaffung“. Anstatt sich auf die Verbesserung von Lehre und Forschung zu konzentrieren, suchte man nun nach unterschiedlichen Möglichkeiten das System der Studiengebühren zu verändern. Was blieb waren weiterhin kein angepasstes Budget für Lehre und Forschung, geschweige denn für Personal und an den Hochschulen herrschte weiterhin eine prekäre Betreuungssituation. Viele finanzielle Mittel flossen in die nochmaligen Restrukturierungen der eingezogenen Evaluationsmechanismen sowie der Strukturen zur Steigerung der Effizienz. 2009 kam es dann zu einer weiteren Protestbewegung von Studierenden mit Beteiligung der Lehrenden. StudentInnengruppen in ganz Österreich besetzten Hörsäle und gingen auf die Straßen. Sie forderten mehr Finanzierung für die Universitäten und wiesen auf die schlechten Verhältnisse an den Universitäten und die Auswirkungen für die Hochschulbildung durch die Ökonomisierung von Bildung hin. Sie wollten in den Diskurs treten. Man hörte die Betroffenen zwar, aber auch dieses Mal, lösten die Proteste nur wenige Veränderungen aus (vgl. Kohl, Maurer 2010: 80ff, Fillitz 2000: 237ff).

6.1.3. Was bleibt?

Am Beispiel der österreichischen Universitäten kann man erkennen, dass eine Transformation der Hochschulen hin zu Leistungssystemen stattgefunden hat. Das universitäre Ideal, auch Raum für Persönlichkeitsentwicklung und kritische Bildung zu schaffen, ist nicht mehr haltbar. In den Vordergrund tritt die Vermittlung, der für den Markt relevanten Kompetenzen³ und die Messbarkeit dieser. Die Universitäten erleben eine Veränderung ihrer Rolle und auch ihr Charakter, als vormals mächtigste Institution in Sachen höherer Bildung und Wissen, schwindet⁴.

Ich denke, dass mit dem Bologna Prozess zu viele Ziele in zu kurzer Zeit erreicht werden wollten. Denn wie kann man so schwerwiegende Veränderungen in nur 10 Jahren umsetzen? Ja vielleicht kann man es, aber das Ergebnis wird darunter leiden. Weiters denke ich, dass nicht genau bedacht wurde, was die Umsetzung diese Anforderungen und Ziele in der Praxis bedeuten und was sich dadurch alles verändern wird. Dadurch dass die Umsetzung der Ziele den Ländern überlassen wurde, kann ich mir vorstellen, dass es auch Übersetzungsschwierigkeiten gab und die Anforderungen unterschiedlich verstanden wurden. Ich denke Bologna wurde nicht nachhaltig gedacht und geplant. Vielleicht werden somit zukünftig „Lücken“ des Arbeitsmarkts gestopft, doch was der beinahe Wegfall von kritischer Bildung für die zukünftige Entwicklung der Kulturen und Gesellschaften bedeutet, das wurde nicht bedacht.

Gleichzeitig denke ich aber auch, dass damit die Ökonomisierung der Bildung verfolgt wird. Die Bologna Erklärung ist aus einer neuen Arbeitsmarktstrategie heraus entstanden. Man hofft Arbeitslosigkeit verhindern zu können, indem man Qualifizierungs- und Beschäftigungsstrategien sowie die Förderung von lebenslangem Lernen verfolgt. Nur so könne man die Beschäftigungsfähigkeit sicherstellen. Doch was bedeutet diese Beschäftigungsfähigkeit überhaupt? Ich muss mich selbst befähigen (durch Ausbildungen, Leistung etc.), um für den Markt interessant zu werden und ich muss diese Befähigung stetig auffrischen um für den Markt auch interessant zu bleiben. Die Universität stellt dabei eine

³ Employability: Employability wird übersetzt mit der „Berufsfähigkeit“ eines Menschen. Hier stellt sich also die Frage, inwieweit es einen Person möglich ist einen Arbeitsplatz zu erhalten und auch zu halten (Vgl. Pier-Paolo Pasqualoni 2005: 124 ff).

⁴ Neben der staatlichen Universität rücken momentan Fachhochschulen, Privatuniversitäten in den Vordergrund. Auch hat sich die Auffassung von Bildung verändert und stellt nunmehr ein Konzept des lebenslangen Lernens dar. Weiters bieten Organisationen und Betriebe viele Möglichkeiten der Weiterbildung für ihre Mitarbeiter.

Institution dar, in der man zu so einem selbstständigen und eigenverantwortlichen Individuum ausgebildet werden soll.

Was bleibt sind die Betroffenen, die sich in diesem System bewegen und orientieren müssen. Sie sind es die sich täglich mit den Konsequenzen dieser Veränderungsprozesse auseinandersetzen müssen.

Die meisten Studien über die Auswirkungen von audit culture beschäftigen sich mit Lehrenden oder generell mit dem Universitätspersonal. Die Frage ist aber auch, wie sich die veränderten Bedingungen auf die Wahrnehmung sowie die Handlungen der Studierenden auswirkt. Wie sie den Wandel wahrnehmen und mit welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen sie zu kämpfen haben.

6.2. Zahlen, Daten, Fakten

Im Folgenden werde ich näher auf den Kontext der österreichischen Universitäten, sowie auf die Strukturen, Einrichtungen und Förderungen für Studierende eingehen. Dabei werde ich mich mit Themen beschäftigen, die direkt auf die Wahrnehmung der Studienzeit Einfluss nehmen. So spielt zum Beispiel die Finanzierung eine wichtige Rolle, aber auch die Strukturen der einzelnen Fakultäten und welche Berufschancen die Studierenden der unterschiedlichen Studienrichtungen haben. Denn die Studierenden und ihre Studienzeit sind beeinflusst durch unterschiedliche strukturelle, politische und auch persönliche Faktoren. Interessant ist dabei, wie die unterschiedlichen Einflüsse auf die Studierenden wirken, was ich aber erst im Kapitel der Auswertung diskutieren werde. Im Folgenden gehe ich auf die „Ausgangssituation“ ein und beschäftige mich mit den externen Faktoren, die mit der Studienzeit in Verbindung stehen.

Im internationalen Vergleich steht Österreich mit den Bildungsinvestitionen im Tertiärbereich als Anteil am BIP mit 1,3% über dem OECD-Durchschnitt, der bei 1% liegt und somit über dem EU-Durchschnitt, der bei 1,1% liegt (Erhebung 2007 bm:uk und bm.w_fa).

In Österreich gibt es bundesweit insgesamt 22. Universitäten. Bei der Anzahl der Studierenden ist zu bemerken, dass vor allem die Universitäten der Bundeshauptstadt eine beachtliche Zahl an StudentInnen aufzuweisen haben.

So besuchten, nach einer Auswertung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung im Wintersemester

2010 (Stichtag 28.01.2010) 87.705 StudentInnen die Universität Wien, 27.447 StudentInnen die Wirtschaftsuniversität Wien, 27.354 StudentInnen die Universität Graz und 25.171 StudentInnen die Technische Universität Wien.

Die Verteilung der Nutzflächen der österreichischen Universitäten wurden ebenfalls in der oben erwähnten Studie erhoben. Als Stichtag galt der 31.12.2010. Wenn man hier die Universitäten einem Vergleich unterzieht, dann führt die Universität Wien, mit einer Nutzfläche von 335.091 m², das Ranking an. An zweiter Stelle ist hier die Technische Universität Wien mit einer Fläche von 197.097m² zu nennen, gefolgt von der Universität Innsbruck mit 179.025m² und der Technischen Universität Graz mit 147.051m². Im Vergleich dazu besitzt die Wirtschaftsuniversität Wien, trotz der großen Anzahl an StudentInnen, nur eine Nutzfläche von 65.071m² in Jahr 2010, wobei hier noch interessant zu vermerken ist, dass die Nutzfläche im Jahr 2005 noch 82.021m² betrug. Die Nutzfläche der Wirtschaftsuniversität Wien ist die einzige österreichische Universität, die zwischen 2005 und 2010 an Nutzfläche verloren hat. Die meiste Fläche verlor sie zwischen 2005 und 2006. Von 2006 bis 2010 ist die Nutzfläche wiederum von 63.022 m² auf die oben genannten 65.071 m² angestiegen. Neben den räumlichen Strukturen wirken aber auch die Studienstrukturen auf die Studienzeit der Studierenden.

6.2.1. Studienstrukturen

Ab Oktober 2012 dürfen neue Studien in Österreich nicht mehr als Diplomstudien eingerichtet werden. Die neuen Studienstrukturen basieren nunmehr auf den Strukturen der Bachelor- und Masterstudien, die mit dem Bologna Prozess und dem Universitätsgesetz 2002 eingeführt wurden. Bei allen drei Studienrichtungen meiner Forschung kann man erkennen, dass es in den letzten Jahren sehr viele Übergangsbestimmungen für Diplomstudien, aber auch für Bachelor- und Masterstudien gab. Die Umstrukturierungen brachten immer neue Regeln und Studienplanänderungen mit sich. Studierende, die sich noch im Diplomstudiengang befinden, mussten in vielen Fächern ihr Diplomarbeitsthema bis spätestens Ende 2010 bekanntgeben und eingereicht haben.

An der TU Wien gab es ab dem Studienjahr 2010 nur mehr Bachelor- und Masterstudiengänge. Der Diplomstudiengang stellt dabei ein Auslaufmodell dar. Die TU Wien ist somit eine der ersten österreichischen Universitäten, die das neue Bologna System vollständig umgesetzt hat. Aber auch an der WU und der Universität Wien zählen die Diplomstudiengänge bald zur Vergangenheit. Ich behandle das Thema der Studienstrukturen

hier nur kurz, denn wie die neuen Strukturen auf die Studierenden wirken, wurde oben schon ausführlich erklärt.

6.2.2. Berufsaussichten

Die zukünftigen Berufschancen der AkademikerInnen in Österreich sind als gering einzustufen, wenn man die Stichwörter „Akademiker Arbeitslosigkeit“ in Google eingibt. Hier findet man Schlagzeilen wie „Akademiker-Arbeitslosigkeit steigt weiter stark“, „Akademikrarbeitslosigkeit steigt: Uni-Abschluss ist kein Garant mehr für einen sicheren Arbeitsplatz“, oder „Akademiker ohne Job haben größte Angst vor der Zukunft“ etc.. Man trifft hier aber auch auf Zeitungsartikel, die über die schlechte Bezahlung von JungakademikerInnen schreiben. Die schlechte Situation am Arbeitsmarkt für AkademikerInnen wirkt sich unweigerlich auf die gegenwärtigen StudentInnen aus. Wie sie ihre Zukunft sehen und welche Chancen sie sich ausrechnen, hängt vor allem auch mit dem Bedarf am Arbeitsmarkt zusammen. Die unterschiedlichen Studienrichtungen beliefern den Markt dabei mit unterschiedlichen Kompetenzen. So gibt es einige Studienrichtungen, die sehr viele geforderte oder gewünschte Kompetenzen vermitteln und andere, die keine unmittelbaren „Wert“ für den Arbeitsmarkt bzw. die Wirtschaft besitzen.

Der Karriereindex⁵ Wirtschaft ist ein Indikator der den Bedarf des Arbeitsmarktes für AkademikerInnen eines bestimmten Studienfaches zeigt. Der Index misst, wie viel Prozent der AbsolventInnen jedes Studienganges in einen Beruf einsteigen, der in der Wirtschaft angesiedelt ist und wie schnell diese eine Vollzeitanzstellung finden, die ihrer Qualifikation entspricht (vgl. www.wegweiser.ac.at).

Der Karriereindex zeigt bei den Studienrichtungen Medieninformatik (Zweig von Informatik), Betriebswirtschaft und Kultur- und Sozialanthropologie, drei sehr unterschiedliche Bilder.

Die Grafik unterhalb zeigt uns, dass die Studienrichtung Informatik, an achter Stelle des Karriere-Index-Rankings liegt. Aus Daten der Volkszählung geht hervor, dass 82% der AbsolventInnen, des Studienfaches Informatik nach ihrem Studium in der Wirtschaft tätig werden. Die restlichen 18% steigen in einen Beruf im öffentlichen Bereich ein. Durchschnittlich dauert die Jobsuche bei InformatikabsolventInnen, laut Karriere Index, 2,1

⁵ Die vorliegenden Zahlen sind als Orientierungspunkte gedacht. Sie berücksichtigen nicht die persönlichen oder regionalen Gegebenheiten.

Monate. Die Chancen am Arbeitsmarkt sind sehr hoch für Junge InformatikerInnen und auch die Bezahlung ist dabei meist ihrer Qualifikation entsprechend (vgl. www.wegweiser.ac.at).

Die Studienrichtung Betriebswirtschaftslehre findet sich auf Platz 22 des Rankings. 90% Der AbsolventInnen des Faches Betriebswirtschaft gehen nach ihrem Abschluss in die Wirtschaft und 10% in den öffentlichen Bereich. Die durchschnittliche Zeit, in der die AbsolventInnen auf Jobsuche sind, beträgt 3,9 Monate (vgl. www.wegweiser.ac.at).

Weit hinten, auf Platz 69, liegt die Studienrichtung Kultur- und Sozialanthropologie. Hier zeigt sich auch ein anderes Bild, als bei den beiden vorhergehenden Studienrichtungen. Es ist dabei aber wichtig zu bedenken, dass viele Studierende der Kultur- und Sozialanthropologie bereits neben dem Studium arbeiten bzw. dieses berufsbegleitend absolvieren.

Die unterschiedlichen Kompetenzen, die die Studierenden während ihrer Studienzzeit sammeln, beeinflussen auch welchen Weg die StudentInnen gehen und ob sie ihre Arbeit eher in der Wirtschaft oder eher im öffentlichen Bereich sehen. Während weit über die Hälfte der AbsolventInnen der Studienrichtungen Informatik und Betriebswirtschaft in die Wirtschaft einsteigen, sind es bei dem Fach Kultur- und Sozialanthropologie nur 53%. Die restlichen 47% der AkademikerInnen steigen in den öffentlichen Bereich ein. Die Jobsuche der AbsolventInnen kann sich in diesem Fall über Jahre ziehen, bis man eine der Qualifikation entsprechende Anstellung findet. Auch das Einstiegsgehalt liegt bei ihnen unter dem, der vorher genannten Studienrichtungen.

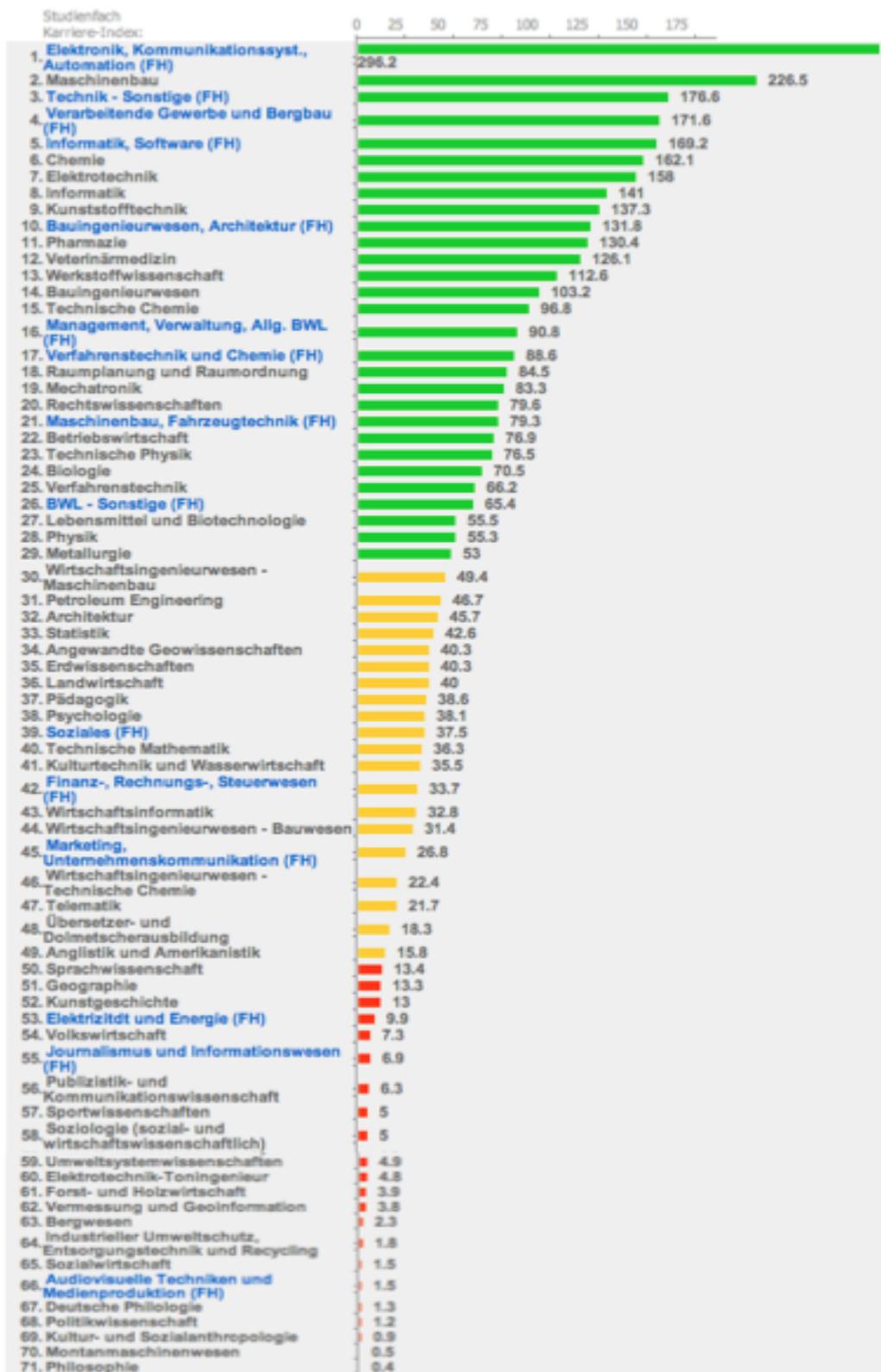


Abbildung 3: <http://www.wegweiser.ac.at/studium/karriere>

6.2.3. Staatliche Förderungen und Ermäßigungen für Studierende

Die Studierenden aus Österreich und deren Familien können bei der Finanzierung des Studiums auf unterschiedliche staatliche Förderungen zurückgreifen. Laut Erhebungen des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung spielt die Familie bei der Finanzierung des Studiums in Form von Geld und Naturalleistungen eine bedeutende Rolle. Laut der Sozialstudie für Studierende 2009 erhalten rund 66,5% aller Studierenden Unterstützung in Form von Geld (u.a. auch Familienbeihilfe) von ihren Eltern sowie 57,4% in Form von Naturalleistungen. 22,2 % der Studierenden erhalten finanzielle Unterstützung durch Stipendien und Beihilfen. 60,3% der Studierenden finanzieren ihr Studium auch oder nur durch Erwerbstätigkeit. In der Sozialerhebung 2009 wird ein durchschnittliches Monatsbudget eines Studierenden mit € 979,70 berechnet (eine kurze Bemerkung nebenbei: die Armutsgefährdungsschwelle in Österreich liegt bei € 1.031,00 vgl. <http://www.statistik.at/>). In der Sozialerhebung 2009 werden zusätzlich die durchschnittlichen monatlichen Ausgaben der Studierenden mit einem Betrag von € 902,20⁶ berechnet.

Weiters findet man in der Studierendensozialerhebung 2009 Aufzeichnungen dazu, wie viele Studierende Kenntnis über die einzelnen Förderungen besitzen. So wissen 77,7% der Studierenden über die staatliche Studienbeihilfe, 29% über das Studienabschlussstipendium, 51,4% über Förderungs- und Leistungsstipendien ihrer Universität und 37,3% über Auslandsstudienbeihilfen Bescheid. Beim Bezug der Förderungen zeigt sich folgendes Bild:

Förderung	Prozent
Familienbeihilfe	55,1%
Staatliche Studienbeihilfe	18,2%
Selbsterhalterstipendium	6,6%
Studienabschlussstipendium	0,2%
Leistungsstipendium	3,4%
Anderes Stipendium der eigenen Hochschule	0,6%

⁶ Die € 902,2 setzen sich aus den durchschnittlichen Kosten, die die StudentInnen für Wohnen (€ 283,70), Ernährung (€ 183,60), Kleidung (€ 50,40), Mobilität (€ 67,90), Kommunikation/Medien (€ 34,20), Freizeit (€ 87,70), Studium (€ 81,00) und Sonstiges (Gesundheit, Kredit etc.) (€ 113,80) pro Monat ausgeben. http://www.bmwf.gv.at/startseite/mini_menu/service/publikationen/wissenschaft/universitaet/swesen/studierenden_sozialerhebung/2009/

Kinderbetreuungsstipendium	1,1%
Stipendium der Gemeinde / des Bundeslandes	2,4%
Förderung durch private Unternehmen	3,2%
Keine	41,5%

http://www.bmwf.gv.at/startseite/mini_menu/service/publikationen/wissenschaft/universitaetswesen/studierenden_sozialerhebung/2009/

Ich werde nun näher auf die einzelnen Förderungen eingehen, um zu verstehen, welche Bedingungen an den Bezug einer Beihilfe gebunden sind.

6.2.3.1. *Stipendium/Studienbeihilfe*

Ein Stipendium können jene Studierende beziehen, die sozial bedürftig sind und sich ihr Studium rein durch die Mittel, die sie von ihren Eltern zur Verfügung gestellt bekommen, nicht leisten könnten. Die Studienbeihilfe muss von den Studierenden anhand eines speziellen Formulars beantragt werden. Die Höhe der Studienbeihilfe hängt von dem Gehalt der Eltern ab. Der momentane Höchstbetrag sind momentan 5.698,56 Euro jährlich (dies entspricht einem Betrag von 474,88 Euro monatlich), wenn der/die StudentIn bei den Eltern wohnt. Wenn der/die Studierende jedoch nicht an ihrem Heimatort wohnt, Selbsterhalter ist oder ein Kind hat etc., dann beträgt die Beihilfe 8.144,64 Euro jährlich (die entspricht einem Betrag von 678,72 Euro monatlich).

Natürlich sind an den Bezug der Studienbeihilfe auch unterschiedliche Bedingungen gebunden. So gibt es eine Alters- bzw. Zeitbegrenzung (das vollendete 30. Lebensjahr; Mindeststudienzeit inkl. eines Toleranzsemesters pro Abschnitt), in der die Studierenden ihr Studium beenden müssen. Wird diese Grenze überschritten, verfällt der Anspruch auf Studienbeihilfe automatisch. Weiters muss ein gewisser Studienerfolg nachgewiesen werden (Mindestanzahl an absolvierten Prüfungen) und die Studienrichtung darf nicht öfter als zwei Mal gewechselt werden. Der Anspruch auf die Förderung erlischt sofort, wenn eine der Bedingungen nicht eingehalten wird (vgl. www.studieren.at)

6.2.3.2. *Studienabschlussstipendium*

Das Studienabschlussstipendium kann in der Abschlussphase des Studiums, wenn nur mehr 8 Semesterstunden des Studienplans fehlen und die Diplomarbeit bereits eingereicht wurde, von den Studierenden beantragt werden. Weiters muss der/die StudentIn in den letzten vier Jahren mindestens einer Halbzeitbeschäftigung nachgegangen sein und darf in ebendiesem Zeitraum

keine Studienbeihilfe bezogen haben. Das Studienabschussstipendium kann maximal sechs Monate in Anspruch genommen werden (vgl. www.studieren.at).

6.2.3.3. Selbsterhalterstipendium

Das Selbsterhalterstipendium gilt für jene Studierende, die vor dem Studium bereits vier Jahre lang ökonomisch unabhängig waren, dabei muss das jährliche Einkommen mindestens 7.272,00 Euro betragen haben. Diese Beihilfe kann dabei unabhängig vom Verdienst der Eltern beantragt werden. Der Betrag des Selbsterhalterstipendiums ist dabei variabel, wobei der Höchstbetrag bei 8.148,00 Euro jährlich (das ergibt einen Betrag von 679,00 Euro monatlich) liegt. Der Anspruch auf diese Förderung erlischt mit dem vollendeten 30. Lebensjahr (vgl. www.studieren.at).

6.2.3.4. Leistungs- und Förderstipendium

Ein Leistungs- und Förderstipendium kann aufgrund einer herausragenden Leistung im Bezug auf das Studium beantragt werden. Wer Anspruch auf dieses Stipendium hat, ist von Fakultät zu Fakultät anders geregelt. Diese Förderung kann auch von Studierenden bezogen werden, die ihre Diplomarbeit schreiben, oder an wissenschaftlichen Projekten arbeiten etc. (vgl. www.studieren.at).

6.2.3.5. Mobilitätsstipendium

Das Mobilitätsstipendium kann dann beantragt werden, wenn ein/eine österreichische(r) StudentIn sein/ihr Studium in einem EWR Land oder in der Schweiz absolviert. Vorausgesetzt ist dabei, dass keine andere Förderung bezogen wird, die Hochschulreife in Österreich erworben wurde, der Lebensmittelpunkt seit mindestens fünf Jahren Österreich ist, sowie ein erkennbarer Fortschritt im Verlauf des Studiums. Mit der Vollendung des 30. Lebensjahres erlischt der Anspruch auf das Mobilitätsstipendium. Die Höhe der Förderung ist dabei variabel und hängt von der sozialen Bedürftigkeit des Antragsstellers / der Antragsstellerin ab (vgl. www.studieren.at).

6.2.3.6. Familienbeihilfe

Die Familienbeihilfe kann bezogen werden, wenn ein Kind zu dem Haushalt einer Person gehört und diese Person Unterhalt leistet. Die Haushaltszugehörigkeit besteht auch, wenn das Kind aufgrund der Ausbildung an einem anderen Ort wohnt. Die Altersgrenze für den Bezug der Familienbeihilfe lag bis 2011 bei dem vollendeten 26. Lebensjahr. Mit dem 01.07.2011

liegt sie nun bei dem vollendeten 24. Lebensjahr. Bei Überschreitung der Mindeststudienzeit, inklusive eines Toleranzsemesters pro Studienabschnitt, erlischt der Anspruch auf diese Förderung. Das Studium darf nur zwei Mal gewechselt werden und es ist ein Leistungsnachweis beim zuständigen Finanzamt zu erbringen. Neben der Familienbeihilfe ist es den Studierenden erlaubt nebenbei 9.000,00 Euro jährlich zu verdienen (vgl. www.studieren.at).

6.2.3.7. Ermäßigungen

Neben den unterschiedlichen staatlichen Förderungssystemen gibt es auch viele Ermäßigungen für Studierende im Kultur- und Freizeitsektor. So erhalten die Studierenden ermäßigten Eintritt in unterschiedliche Museen, Konzerte, Kulturveranstaltungen, Bibliotheken etc.. Vergünstigungen gibt es aber auch die Mobilität betreffend, so gibt es spezielle Preise die Nutzung der öffentlichen Verkehrsmittel. Auch in puncto Freizeitangebot können die Studierenden auf viele Ermäßigungen zurückgreifen (zum Beispiel beim Eintritt in Sport-, Unterhaltungseinrichtungen).

6.2.4. Arbeiten und Studieren

In den letzten Jahrzehnten kam es zu einem Anstieg der Studierenden, die nebenbei arbeiten. Die Beschäftigungsformen variieren dabei zwischen echtem Dienstvertrag, freiem Dienstvertrag, Werkverträgen, geringfügiger Beschäftigung und Ferialjobs bzw. –praktika. Die diversen Vertragsarten nehmen unterschiedlich Einfluss auf die Studierenden und deren Studium, da mit diesen oft auch Zeit, die für den Beruf aufgebracht werden muss, verbunden ist. Bei Ferialjobs oder Praktika ist es kein Problem Studium und Arbeit miteinander zu vereinbaren. Auch bei einem Arbeitsausmaß zwischen zehn und fünfzehn Stunden pro Woche, kann man Arbeit und Uni noch gut miteinander verbinden. Bei steigender Stundenzahl wird die Situation schon problematischer und die Studierenden geben an, dass es für sie einen Balanceakt darstellt Studium und Beruf miteinander zu vereinbaren. Wobei sie auch angeben, dass in stressigen Situationen meist das Studium vernachlässigt wird und nicht die Arbeit. Studierende, die 20 Stunden oder mehr arbeiten, geben an, dass sie oft zu wenig Zeit und Energie für das Studium haben. Ein Job neben dem Studium, der ein Arbeitsausmaß von 15 Stunden überschreitet, führt in den meisten Fällen zu anfänglich ungeplanten Studienverzögerungen, auch wenn in den meisten Fällen, der Leistungsdurchschnitt sehr gut ist (vgl. www.studienberatung.at).

Die Studierenden-Sozialerhebung 2009 zeigt, dass 44,7% der Studierenden während des gesamten Semesters arbeiten, 16,5% während des Semesters gelegentlich einer Arbeit nachgehen und 38,8% keiner Erwerbstätigkeit neben dem Studium nachgehen. Die erwerbstätigen Studierenden arbeiten durchschnittlich 19,7⁷ Stunden pro Woche. Dabei gehen die Studierenden oft nicht nur einer Arbeit nach, sondern unterschiedlichen Tätigkeiten mit oft unterschiedlichen Beschäftigungsarten. 66,3% der Studierenden geben an, dass sie nur einen Job haben. 30,8% besitzen zwischen zwei und drei Jobs gleichzeitig und 2,9% der StudentInnen gehen vier und mehr Erwerbstätigkeiten nach. Neben den unterschiedlichen Tätigkeiten denen die Studierenden nachgehen, befinden sie sich auch in verschiedenen Beschäftigungsverhältnissen.

Die finanzielle Situation unterscheidet sich von StudentIn zu StudentIn. Einige kommen mit ihren finanziellen Mitteln gut aus, andere haben am Ende des Monats oder auch nach Abschluss des Studiums mit ihrer finanziellen Situation zu kämpfen. Zwar bieten die unterschiedlichen Ergebnisse der Sozialerhebung 2009 Anhaltspunkte, wie die finanzielle Situation der Studierenden aussehen kann, es sind aber eben doch nur immer Durchschnittswerte. Wie die einzelnen Realitäten der Studierenden aussehen (ob finanziell, strukturell etc.) können, damit werde ich im Zuge meiner qualitativen Auswertung im Folgenden auseinandersetzen.

⁷ 38,3% der Studierenden arbeiten >0-10, 27,6% >10-20, 16,3% >20-35 und 17,8% >35 Stunden pro Woche.
http://www.bmwf.gv.at/startseite/mini_menu/service/publikationen/wissenschaft/universitaet/swesen/studierenden_sozialerhebung/2009/

7. Qualitative Analyse

Die Beobachtungen, Gespräche und Interviews mit den Studierenden zeigten mir ein sehr vielseitiges Bild davon, wie man „studieren“ kann. Diese Unterschiede entstehen durch die verschiedenen Kontexte aus denen die Studierenden kommen. Sie besitzen unterschiedliche Vorstellungen davon, wie man das Leben leben kann. Auch die Erwartungen an das Studium und die Studienzeit, sowie die Studienmotive variieren stark. Dies machte es manchmal schwer das Feld einzugrenzen. Eingangs glaubte ich große Unterschiede zwischen den StudentInnen der einzelnen Studienrichtungen zu erkennen. Natürlich gibt es einige Punkte in denen man Unterschiede aufgrund der Studienrichtung erkennen kann, aber es waren nicht so viele, wie erwartet. Mehr Differenzen konnte ich zwischen den StudentInnen im Diplomstudiengang und jenen im Masterstudiengang finden. Die meisten Unterschiede zwischen den Studierenden konnte man aber aufgrund der unterschiedlichen Herkunft, der Studienmotive, der sozialen und finanziellen Umstände, sowie der individuellen Bedeutung, die dem Studium beigemessen wird, erkennen.

„In this kind of context, students study orientations obviously vary greatly. Indeed, each student gives an individual significance to studying.“ (Mäkinen, Olkinuora, Lonka 2004: 174)

7.1. Wahrnehmung der Studienzeit

Wie die Studierenden ihre Studienzeit wahrnehmen, wird von unterschiedlichen Bedingungen beeinflusst. So nehmen zum Beispiel strukturelle (gesellschaftliche, universitäre Strukturen, etc.), politische (Arbeitsmarktsituation, Förderungssysteme) und personenbezogene Aspekte, Einfluss auf die Wahrnehmung der Studienzeit. Es geht hier also auch um den Kontext (persönlich, politisch und strukturell), in den die Studienzeit eingebettet ist.

Die Wahrnehmung der Studienzeit ist meist sehr individuell und steht stark mit dem persönlichen Kontext und den individuellen Zielen der StudentInnen im Zusammenhang. Wichtig ist auch, dass das StudentInnenleben oder die Studienzeit von Erwachsenen, die neben der Arbeit oder der Familie studieren, anders wahrgenommen wird als von StudentInnen, die gleich nach der Schule zu studieren begannen.

„For reason of perspective – differences of age, generation, and institution location and agenda – college is never the same for the adults who run it as for the late-

adolescents who typically make up the most of its residential undergraduates.“
(Moffatt 1991: 45)

Für jene, die direkt nach der Schulzeit mit dem Studium begonnen haben, stellt das Studium ein Zeitfenster zwischen Schul- und Berufsleben dar. Dabei beschreiben die von mir interviewten Studierenden, ein sehr vielseitiges Bild, einer Phase in der jede/r Einzelne sehr viel erlebt/durchlebt. Und doch gibt es markante Punkte dieser Zeit, die jede/r StudentIn durchlebt. So stellt die Phase des Studiums einen Zeitraum dar, in dem viele wichtige Entscheidungen, die Zukunft betreffend, getroffen werden und es werden auch immer wieder Hürden gemeistert (z.B. Prüfungen). Eines wurde mir während meiner ersten Gespräche auch klar und zwar verstehen die Studierenden unter dem Begriff der Studienzeit nicht nur ihre akademische, sondern auch ihre persönliche Entwicklung. Für die Studierenden steht während dieser Phase die Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund. Es geht darum sich auf die Zukunft vorzubereiten, indem man verschiedene Dinge ausprobiert und Erfahrungen sammelt. Es werden in dieser Phase Fragen beantwortet und Entscheidungen getroffen, die das zukünftige Leben vorbereiten. Was will ich beruflich machen? Wo will ich leben? Wie soll ich mein Leben gestalten? Aber trotzdem wirkt es so, als würde das Studium dies erst ermöglichen. So identifiziert sich der Großteil der Studierenden in einem ersten Schritt als StudentIn (vgl. auch Astin 1993; Moffatt 1991).

Mit der Selbstbezeichnung StudentIn findet eine Abgrenzung zu Schul- und Berufsleben statt. Obwohl viele der Studierenden neben dem Studium arbeiten, sehen sie sich nicht als Berufstätige. Zwar gab es einige unter meinen GesprächspartnerInnen, die erklären, dass sie aufgrund der Arbeit nicht das „klassische Studentenleben“ führen, aber auch sie identifizierten sich vorrangig als StudentIn. Weiters wird eine scharfe Grenze zur Schulzeit gezogen. Während es in der Schulzeit noch um Identitätsentwicklung geht, scheint es mir bei den Studierenden, als würden sie an ihrer Identitätsfestigung arbeiten. Meine InterviewpartnerInnen differenzierten sehr genau zwischen Schul- und Studienzeit. Man ist viel unabhängiger als vorher, kann sich viel besser eine eigene Meinung bilden, setzt sich mit seinen Stärken und Schwächen auseinander, man sucht nach den eigenen Vorlieben und dem, was man nicht machen will, etc.. Sie beschreiben weiter, dass man während der Schule noch stark beeinflusst wird (von Lehrern, Eltern, Klassenkollegen, etc.), es dann an der Universität aber gewünscht ist kritisches Denken zu entwickeln.

„Also in der Schule war das so, da hast du was von den Eltern oder von den Lehrern gelernt und das stimmt dann auch, weil die müssen es ja wissen. Also wenn sie dir früher gesagt haben, lies das Buch, weil was da drinnen steht das stimmt, dann hast

du das natürlich geglaubt. Und dann kommst du auf die Uni und da erklärt dir auf einmal jemand, lies das Buch, ich geb dir das und das Werkzeug mit auf den Weg und dann denk darüber nach, ob das so stimmen kann. Ja und so ist das während der ganzen Zeit. Du entdeckst und lernst und das nicht nur über dich selbst, sondern auch über die Welt.“

Die Studierenden grenzen beide Bildungsinstitutionen und die Entwicklung, die dahinter steht voneinander ab. So bewerten sie die Strukturen der Universität als viel freier als jede der Schule. Die Studierenden erwähnen, dass es viel mehr Unterschiede zwischen den Mitstudierenden gibt, als es unter den MitschülerInnen je geben hätte können. Sie nennen dabei das unterschiedliche Alter, andere Lebensstile, Wohnorte, Interessen und Erwartungen. Die Unterschiede werden positiv wahrgenommen und mit dem Kennenlernen neuer Perspektiven verbunden. Generell wird das Studentenleben, anders wahrgenommen als das Schülerleben. Es gestaltet sich viel autonomer. Meist gründen die Studierenden einen eigenen Haushalt und verlassen für ihr Studium ihren Heimatort. Somit stellt der Einstieg in das Studium auch den Beginn eines Prozesses hin zur Unabhängigkeit dar. Sie schlagen einen individuellen Weg ein, treffen eigene Entscheidungen und beginnen damit, mitten im Leben zu stehen. Meine InterviewpartnerInnen definieren die Studienzeit, als eine Entwicklung hin zu einem eigenständigen Leben.

Wie die Studierenden die Studienzeit wahrnehmen, hängt auch sehr stark damit zusammen, welche Möglichkeiten sie haben, um Erfahrungen zu sammeln, zu experimentieren, sich selbst und die Welt kennenzulernen. So beeinflussen die Studienbedingungen, aber auch die finanziellen Mittel und sozialen Ressourcen, die den Studierenden zur Verfügung stehen, die Wahrnehmung ihrer Studienzeit.

Die Phase der Studienzeit stellt auch eine Zeit voll Übergangssituationen dar. Man ist kein Jugendlicher mehr, gleichzeitig aber auch noch nicht erwachsen. Man ist berufstätig, aber doch noch nicht ganz ökonomisch unabhängig und man wird auch noch nicht als Angestellte(r) oder ArbeiterIn gesehen. Man ist StudentIn, aber vielleicht nie WissenschaftlerIn oder AbsolventIn. Die Studienzeit stellt daher vor allem auch eine Phase dar, in der sich vieles für die zukünftige Lebenssituation entscheidet und sich die soziale und gesellschaftliche Rolle in einem Veränderungsprozess befindet.

7.2. Studienbedingungen

Wie unter dem Kapitel 6. bereits erwähnt, haben sich die Studienbedingungen an den österreichischen Universitäten in den letzten Jahrzehnten maßgeblich verändert. Die Entwicklungen wurden durch den Wunsch europäische Standards im Hochschulbildungssektor einzuziehen vorangetrieben. Gleichzeitig kam es seitens der Politik zu Sparmaßnahmen, sowohl die Universitäten selbst, als auch die Studierendenförderungen betreffend. Die momentane Situation der Hochschulen, ist durch jahrzehntelange Unterfinanzierung und -entwicklung geprägt. Die schlechte Verfassung der österreichischen Universitäten ist kein Geheimnis mehr und diese wurde auch in unterschiedlichen studentischen Protestbewegungen immer wieder hervorgehoben. Doch wie werden die Studienbedingungen, sowie die Veränderungen von den Studierenden wahrgenommen und wie beeinflussen diese ihren Studienalltag? Die Frage bleibt auch, welche Werte den Studierenden durch das neue Bild der Universität vermittelt werden.

7.2.1. Erwartungen

Gerhard Vinnai (2005) spricht in seiner Abschlussrede an der Universität Bremen von Wünschen und Träumen, mit denen die StudienanfängerInnen an die Universität kommen. Es gibt unterschiedliche Erwartungen und auch Studienmotive, mit denen die Studierenden ihr Studium beginnen. So studiert man aus Interesse, um sich weiterzubilden, weil man einen bestimmten Beruf anstrebt, oder einfach nur mehr über „sich und die Welt erfahren will“. Die Studierenden erwarten auch etwas Neues zu erfahren bzw. zu erlernen, sich mit Themen auseinander zu setzen, die sie wirklich interessieren. Sie erwarten sich gewisse Freiheiten und neue Perspektiven.

Meine InterviewpartnerInnen berichteten von unterschiedlichen Erwartungen, die sie an ihr Studium hatten. In den meisten Fällen wurde den Studierenden ein bestimmtes Bild der Universität durch ihre Familie, durch Freunde oder Bekannte vermittelt.

Peter erzählt von seinem Bild, das er vor der Universität hatte und welches durch sein Umfeld reproduziert wird.

„Also man hört ja schon immer bevor man zu Studieren beginnt, was man sich ca. erwarten kann. Mir haben meine Familie und Leute die eben mit dem Studium schon fertig sind erzählt, dass es mir gefallen wird, weil du eben das machen kannst, was dich interessiert. Jetzt studententechnisch, aber auch in der Freizeit. Rein von der Uni her war es eben das, dass ich wählen kann, was ich machen will und eben meine

eigenen Schwerpunkte setzten. Also ich hatte ein sehr positives Bild. Das dann so auch nie eingetroffen ist.“ (Peter)

Das positive Bild, das Peter vermittelt wurde, führte bei ihm zu enttäuschten Erwartungen. Er war vor allem am Anfang mit den vielen Mitstudierenden, überfüllten Hörsälen und sehr viel neuem Lehrstoff überfordert. Dies führe bei ihm anfänglich zu Unsicherheit. Peter hat bereits im Bachelor-System zu studieren begonnen. Er hatte sich mehr Freizeit erwartet und auch kritischere Vorlesungen und Seminare. Auch wurde seine Erwartung, Stunden frei wählen zu können und sich sein Studium frei zu gestalten, enttäuscht.

Anna erzählt, dass sie von Freunden aus ihrem Ort, die bereits ein oder zwei Jahre studierten, und von ihren Eltern sehr unterschiedliche Bilder vermittelt bekam.

„Na ja, ich hab mir eigentlich nicht viel erwartet, weil einerseits haben mir meine Eltern erzählt, dass die coolste Zeit meines Lebens vor mir steht und andererseits haben mir ein paar Freunde, die eben zu dem Zeitpunkt schon studiert haben, ganz andere Sachen erzählt. Von wegen überfüllte Hörsäle, keine Mittel, Ausschlussverfahren und so weiter. Im Endeffekt wars dann so wie sie es gesagt haben. Also war ich eigentlich nicht weiter überrascht.“

Anna hat im Diplomstudiengang zu studieren begonnen. Sie war positiv überrascht davon, dass sie ihren Stundenplan selbst zusammenstellen und sich somit auch ihre Zeit frei einteilen konnte. Zwar hat sie sich mehr von den Vorlesungen und Seminaren erwartet und kämpft manchmal um einen Platz im Hörsaal oder Seminar prinzipiell gefällt ihr das Studium aber.

Anna und Peter bekamen von Personen, die das Studium bereits abgeschlossen haben und auch schon älter sind als sie, ein sehr positives Bild der Universität vermittelt. Arnett (2006) weist darauf hin, dass die Zeit in der das Studium stattfindet, generell eine als sehr intensiv wahrgenommene Phase darstellt und in Erzählungen über die Vergangenheit meist erwähnt und überbewertet wird. Aber vielleicht kann man auch gleichzeitig zwischen diesen beiden unterschiedlichen Bildern, im Fall von Anna, den Bruch, der in den 80iger Jahren an der Universität stattgefunden hat erkennen. Von einer sehr demokratischen Universität hin zu einer von „Audits“ geprägten Universität.

7.2.2. Uni Beziehungen

Astin (1993) weist in seinem Artikel „What matters in College?“ darauf hin, dass die akademische Leistung (Studienfortschritt und -erfolg), sowie die akademische Umgebung maßgeblich darauf Einfluss nehmen, wie die Studierenden ihre Studienzeit wahrnehmen. Weiters erklärt er, dass die Qualität der Beziehungen zwischen Studierenden und dem Universitätspersonal auf die Motivation, sowie auf die akademische Leistung der Studierenden Einfluss nimmt. Eine gute Beziehung zwischen Professoren und StudentInnen wirkt sich auch darauf aus, wie die Studierenden ihre Zukunfts- und Berufsperspektiven einschätzen. Astin erwähnt aber auch die Wichtigkeit der Beziehungen zwischen den StudentInnen. Der gegenseitige Informationsaustausch und die Unterstützung bei akademischen Fragestellungen (vgl. Astin 1993).

Meine InterviewpartnerInnen aller drei Studienrichtungen, gaben an, dass es kaum zur Interaktion zwischen den ProfessorInnen ihrer Fakultäten und den Studierenden kommt. Sie sehen dies allerdings nicht als Schuld der ProfessorInnen oder Universitätsangestellten, sondern kritisieren die Strukturen. So beschreibt der Kultur- und Sozialanthropologie – Student Johann:

„Ich muss echt sagen, was mich am meisten stört ist einfach das, dass es nicht genügend Mittel für neue Lehrkräfte und mehr Hörsäle gibt. Ich mein es ist immer das Gleiche. Ich hoffe von Seminar zu Seminar, dass es besser wird, aber irgendwie ist alles ein einziger Frontalvortrag. Ja ich mein ich kann die Professoren auch verstehen, weil, wie sollen die so einer Masse an Studenten sonst begegnen? Aber ich hab dann auch keine Lust mehr und am Ende kommt wieder nur eine Seminararbeit heraus, die ich einfach irgendwie geschrieben habe. Was natürlich auch nicht unbedingt gut ist. Aber es ist eben auch so, dass dich ja kein Professor beim Namen kennt. Wenn dich der Prof kennt, dann strengst du dich auch mehr an. Was aber gut ist, sind die Freunde und Studienkollegen. Wenn du dich nicht auskennst, oder nicht mehr weiter weißt, oder einfach nur Spaß am Lernen haben willst, dann fragst du die.“

Johann erklärt sich die fehlende Beziehung zwischen ProfessorInnen und Studentinnen, durch zu wenige Ressourcen an der Universität, um der großen Anzahl an Studierenden zu begegnen. Dies wirkt sich negativ auf seine Leistungen aus. Einerseits, weil die Motivation durch die von ihm geschilderten Frontalvorträge sinkt und andererseits, weil er durch die fehlende Beziehung zu den ProfessorInnen nicht das Gefühl hat, sich anstrengen zu müssen. Die Anonymität vermeidet gleichzeitig eine persönliche Bewertung in dem Sinn, dass der/die ProfessorIn den persönlichen Aufwand, der hinter der Arbeit oder der Prüfung steckt, nicht einschätzen kann. Dies bewirkt bei Johann, dass er sich erst gar nicht wirklich anstrengt.

Gleichzeitig zeigt es uns aber, dass sobald eine persönliche Beziehung zwischen ProfessorIn und StudentIn besteht, auch Gefühle mit im Spiel sind. So würde eine schlechte „Performance“ bei einer/m ProfessorIn, den/die man kenn Scham und noch bevor man die Arbeit abgibt Angst und Unsicherheit auslösen.

Die oben geschilderte Wissensvermittlung durch Frontalvorträge bewirkt aber auch, dass die Studierenden bei der Aneignung ihres Wissens oft auf sich selbst gestellt sind. In dem Prozess des Selbststudiums spielen vor allem die StudienkollegInnen eine wichtige Rolle.

Die Beziehungen zwischen den Studierenden scheinen, bis zu einem gewissen Grad, die schwachen Beziehungen zu den Professoren auszugleichen. Zwischen den KollegInnen findet sowohl ein Austausch von Informationen, als auch ein Austausch von Wissen im Hinblick auf ihre akademische Entwicklung statt. Sie bilden Lerngruppen, tauschen Unterlagen aus, führen Diskussionen, reflektieren und forschen gemeinsam. Die Beziehung zu MitstudentInnen wirkt sich stark auf akademische Leistung, denn viele Dinge lassen sich gemeinsam spielerisch viel besser erarbeiten (vgl. auch Astin 1993).

7.2.3. *„Ich glaub es geht etwas verloren“*

Die Studierenden äußern eine starke Unzufriedenheit gegenüber dem Zustand der an den Universitäten herrscht. Sie sprechen dabei von Massenabfertigung, steigendem Druck, Verregelung der Strukturen, sinkender Qualität etc.. Die schlechten Bedingungen und die stetigen Veränderungen der letzten Jahre an den Universitäten hinterlassen bei den Studierenden ein Gefühl der Unsicherheit. Einerseits sind sie sich nicht sicher, ob ihre Ausbildung sie wirklich auf das zukünftige Schaffen in ihrer Disziplin vorbereitet. Andererseits sehen sie auch die zukünftige Rolle der Universität als Stätte der Wissensproduktion und –reproduktion als gefährdet. Interessant ist, dass alle Studierenden ein ganz genaues Bild davon haben, wie die Universität sein sollte und diese unterschiedlichen Anforderungen ergeben meist ein Idealbild der Hochschule. Die Studierenden der Institute Betriebswirtschaftslehre, Medieninformatik und Kultur- und Sozialanthropologie haben dabei ähnliche Vorstellungen, wie die Universität sein sollte, wobei zu bemerken ist, dass die Studierenden der Kultur- und Sozialanthropologie, die schlechten Bedingungen an den Hochschulen vor allem in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext betrachten.

Tina, Studierende der Kultur- und Sozialanthropologie, schildert ihr Idealbild der Universität, wie folgt.

„Die Universität ist eben ein Ort, an dem jeder der will die Chance bekommen sollte, sich akademisch aber auch persönlich weiterzuentwickeln. Dazu ist die Freiheit von Lehre, Forschung und Wissenschaft unumgänglich, denn nur so kann objektives Wissen produziert und reproduziert werden. Es ist wichtig, dass es dabei zu einem Austausch von Lehrenden und Studierenden, aber auch von Studierenden untereinander kommt, um Wissen stetig weiterzuentwickeln und viele Perspektiven zu entdecken. Also ich sehe das so, du sollst einerseits auf deine berufliche Zukunft vorbereitet werden, andererseits solltest du aber auch ein Gespür für die Welt vermittelt bekommen, um entscheiden zu können, was richtig oder was falsch ist. Das ist auch gesamtgesellschaftlich betrachtet sehr bedeutend, weil ich zum Beispiel will nicht immer andere für mich entscheiden lassen, was richtig oder falsch ist, oder welchen Weg wir einschlagen.“

Tina stellt in ihrem Bild der Universität fünf Forderungen an diese. Erstens soll die Universität ein Ort der Weiterentwicklung sein. Zweites soll der Zugang für jeden/jede offen sein, der/die daran Interesse zeigt. Drittens soll sie ihre Rolle der objektiven Wissensproduktion und –reproduktion wahrnehmen. Viertens soll die Hochschule ein Ort der Bildung aber auch der Ausbildung sein. Fünftens soll die Universität in ihrer speziellen Rolle, gesamtgesellschaftliche Verantwortung im Hinblick auf zukünftige Entwicklungen wahrnehmen.

Man kann hier große Unterschiede zwischen den Studierenden des Diplomstudienganges und jenen des Bachelor- und Masterstudienganges erkennen. Die StudentInnen, die noch im alten System studieren sind froh, dass sie noch den Freiraum besitzen ihr Studium selbst zu gestalten. Sie beschreiben, dass es für sie von Vorteil war, Themen vertiefen zu können und sich auf eine Richtung zu konzentrieren. Sie können in ihrem Studium ihre eigenen Schwerpunkte setzen. Die Studierenden beschreiben aber auch, dass es ihnen oft schwer gefallen ist, sich zu orientieren. Welche Fächer fehlen noch, was kann ich noch machen usw.? Aber im Großen und Ganzen empfinden sie es als sehr positiv, dass sie alles machen konnten, wann sie es machen wollten. Eine meiner InterviewpartnerInnen meint:

„Das Gute daran, war nicht nur, dass du dir die Zeit sowie die Fächer, die du besuchen wolltest frei einteilen kannst, sondern das bringt auch viele andere Vorteile mit sich. So befinden sich in einer Vorlesung oder einem Seminar Leute aus höheren und niedrigeren Semestern. Und oft kommt es auch vor, dass die Leute in unterschiedlichen Abschnitten sind. Ich hab das immer als sehr positiv empfunden, denn so besteht auch bei Gruppenarbeiten ein Mix aus Personen, die viel voneinander lernen können.“

Durch die relativ freie Wahl der Fächer und auch der Entscheidung zu welchem Zeitpunkt man diese absolvieren will, beschreiben die Studierenden weniger Druck und viele Freiräume. Dadurch ergeben sich unterschiedliche Vorteile. Einerseits setzen sich die Studierenden

länger damit auseinander, was sie lernen und welchen Weg sie gehen wollen, andererseits treffen sie so auf sehr unterschiedliche Studierende und arbeiten nicht immer mit den gleichen Partnern zusammen. Im Seminarraum oder im Hörsaal treffen somit viele unterschiedliche Menschen aufeinander. Die einen studieren schon länger, die anderen haben gerade eben angefangen. Dies lässt auch eine Mischung verschiedener Fähigkeiten, Kenntnisse und Zugänge zum Studium entstehen, die eine gegenseitige Bereicherung darstellen.

Die Studierenden des Bachelor- und Masterstudienganges beschreiben hier ein anderes Bild. Sie berichten von steigendem Druck durch mehr Lehrstoff in kürzerer Zeit. Anders als die Studierenden des Diplomstudienganges, schildern sie, dass sie bestimmte Fächer einfach machen müssen und sich den Studienplan nicht mehr nur nach eigenen Interessen zusammenstellen können.

„Einerseits begegne ich nicht der erwarteten Freiheit bei der Zusammenstellung meines Stundenplans und andererseits bemerke ich auch, dass der Druck steigt. Wir müssen manche Dinge einfach zu einem gewissen Zeitpunkt absolvieren, sonst kommen wir im Studienplan nicht mehr voran. Durch die Veränderung hin zu Multiple-Choice-Tests kann viel mehr Wissen abgefragt werden und gleichzeitig geht es aber viel weniger, um die eigenen Gedanken, die du dir gemacht hast. Dadurch dass der Aufwand angestiegen ist, zieht irgendwie jeder nur mehr sein eigenes Ding durch. Die Uni ist so schneller geworden und es wird viel mehr erwartet. Irgendwie hab auch das Gefühl, dass das die Konkurrenz unter den Studierenden steigen lässt.“

Die Studierenden des Masterstudienganges besitzen nicht mehr so viele Freiräume und müssen nach eigenen Angaben auch mehr leisten. Sie berichten, dass sie nicht mehr so viel Zeit haben, über das Gelernte nachzudenken, weil der Stoffumfang meist sehr groß ist und auch bei den Prüfungen nicht mehr nach der eigenen Meinung gefragt wird. Es scheint als würden sich hier die Erwartungen, die man an den Bologna Prozess hatte, bewahrheiten. Mehr Lehrstoff, weniger Freiräume für Persönlichkeitsentwicklung. Die Studierenden können sich ihre Zeit nicht mehr frei einteilen, was zwar wahrscheinlich zur Verkürzung der Studiendauern führen wird, andererseits können sie sich weniger auf ihre individuellen Neigungen, Stärken, Schwächen etc. konzentrieren. Sie folgen somit nicht mehr einem eigenen Rhythmus. Was man hier allerdings beachten muss ist, dass die Studierenden des Masterstudienganges keinen direkten Vergleich zu dem vorhergehenden Studienplan haben. Ich denke die negativen Ausführungen meiner InterviewpartnerInnen bezüglich des neuen Studiensystems sind vor allem auch durch die generelle negative Einstellung, die der Umstellung gegenübergebracht wird, beeinflusst.

7.2.4. Rollenwechsel

Jürgen studiert im Masterstudiengang Medieninformatik. Er beschreibt, wie er die Situation an der Universität wahrnimmt.

„Also bei uns kann ich schon einen steigenden Druck wahrnehmen. Einerseits an der Uni, mach dies, mach das, sei da, sei dort und das alles in möglichst kurzer Zeit und andererseits aber auch von außen. Ich kann nicht mehr frei wählen, was ich alles machen möchte und ich muss unglaublich viel Stoff lernen. Hier ist aber nicht gefordert sich möglichst eigenen Gedanke zu was zu machen. Nein. Um der Menge an Stoff zu begegnen und dann einen Kreuzerltest zu bestehen muss ich den Stoff auswendig lernen. So macht jeder das, was er eben machen muss und ich hab auch irgendwie das Gefühl, dass sich viele Studenten an der Uni als Konkurrenten verstehen. Aber nicht nur der interne Druck steigt, sondern eben auch jener von außen. Ich mein, mich haben schon alle außerhalb der Uni blöd angesehen, weil ich im achten Semester bin und noch nicht fertig studiert habe. Ja und warum bist du noch nicht fertig? Wie lange dauert es noch bis du fertig bist? Bla bla. Das kommt noch bevor mich überhaupt jemand fragt, wie es mir geht. Na ja, ich mein, wenn du studierst bist du irgendwie für alle der Trottel. Ich mein es gibt Probleme mit den Uni Strukturen, die dich oft daran hindern weiterzukommen, gleichzeitig musst du aber schnell weiterkommen, weil sonst spuckt dich irgendwann das System aus. Dann der Blick von allen anderen auf dich: jetzt ist der noch nicht fertig, wie kann denn das sein. Du bist dann echt irgendwie so der faule Student, der eh nichts macht, außer Studieren und von der Familienbeihilfe leben. Als ob man von der leben könnte. [...] Ja und ich mein, dann kommen Sie immer alle mit den Studiengebühren und wir sollen doch zahlen, wenn wir studieren wollen. Na gerne, ich bezahl gerne, aber dafür muss ich auch was geboten bekommen und das ist momentan nicht der Fall.“

Mit der Rolle der Universität verändert sich auch jene der Studierenden. Mit dem Wandel der Universitätsstrukturen ändert sich auch das Recht auf Mitsprache für die Studierenden, denn dieses ist an der „neuen“ Universität nicht mehr vorgesehen. So verändert sich die Beziehung, zwischen der Hochschule als Institution und den Studierenden maßgeblich. Anstatt eines Interaktionspartners stellt die Universität nun eine Dienstleistungseinheit dar und wird zur Anbieterin der Ware Wissen. Die Studierenden nehmen nun klar die Position des Nachfragenden ein und schlüpfen in die KonsumentInnenrolle. „Die Zuschreibung der neuen StudentInnen-Rolle als KundInnen wurde in Österreich durch die Einführung der Studiengebühren im Wintersemester 2001/02 fixiert.“ (Maltschnig, Moldaschl 2010: 97)

Die neue Rolle als KonsumentInnen, brachte Seitens der Studierenden aber auch neue Forderungen mit sich, denn wer bezahlt, will auch etwas dafür geboten bekommen (Maltsching, Moldaschl: 2010: 97ff). Nach Einführung der neuen Regelung der Studiengebühren (die man nun erst bezahlen muss, wenn man die Mindeststudienzeit überschritten hat), bleibt die Rolle der Studierenden als Konsument trotzdem aufrecht. „Ja also ich würde die Studiengebühren schon bezahlen, wenn ich was dafür geboten bekomme, was aber leider momentan nicht der Fall ist.“

Weiters verliert die Universität durch die neuen Strukturen an kreativem Freiraum. Die Studierenden können nicht mehr so viel wählen, wie zuvor und auch die Art der Wissensabfrage hat sich verändert. Die Struktur der Universität wird der Struktur einer Schule immer ähnlicher. Durch die veränderten Bedingungen entsteht auch eine neue Rolle bzw. ein neues Bild der Studierenden.

Aber auch das Bild des „schmarotzenden Langzeitstudenten“, dass jahrelang den öffentlichen Diskurs über die Hochschulen prägte, wirkt sich auf die Rolle der Studierenden aus. Dadurch sind die Studierenden staatlicher Universitäten mit dem stetigen Gefühl, nicht willkommen zu sein, konfrontiert. Gleichzeitig werden sie zum stetigen Bittsteller im Hinblick auf studentische Fördermittel, erbitten Wissen von überarbeiteten und teilweise überforderten ProfessorInnen, die viele Anliegen nur als zusätzlichen Arbeitsaufwand wahrnehmen, bitten um Unterstützung bei Familie, Freunden etc. (vgl. Heissenberger, Hiesberger, Konecny, Lichtenberger, Mark, Schramm, Sniesko 2010: 13-17; Fillitz 2000).

Die neuen Bedingungen, sowie die sich verändernde Rolle der Universität, lassen auch neue Bilder der Studierenden entstehen. Einerseits, wie sie von außen betrachtet werde und andererseits, wie sie sich selbst sehen.

7.2.5. *„Du willst deinen Wissensdurst löschen, bekommst aber nichts zu Trinken.“*

Zusammenfassend musste ich feststellen, dass vor allem jene StudentInnen, die sich im Masterstudiengang befinden in ihren Erwartungen an die Universität enttäuscht wurden. Die Studierenden bemerken, dass ihre Institute zu wenig Ressourcen besitzen, um den Unterricht an der Uni gut gestalten zu können. Sie bemerken auch, dass die ProfessorInnen überfordert sind und sich der Unterricht und die Studienzeit an sich, hin zur Massenabfertigung entwickelt.

Die Tatsache, dass die Studierenden dazu aufgefordert werden, immer schneller zu studieren, löst Stress bei den Betroffenen aus. Dieser Stress bewirkt bei manchen, dass sie noch härter und mehr arbeiten, bei anderen, dass sie sich vom Studium distanzieren und nur mehr das Notwendigste machen und mehr Wert auf ihre Freizeit legen. Die enttäuschten Erwartungen führen aber bei allen dazu, dass ihre Motivation sinkt. Dieses Sinken der Motivation wirkt sich gleichzeitig auf ihren Studienerfolg und ihre Studiendauer aus. Es scheint hier also wieder zu einem Widerspruch im Universitätssystem zu kommen. Einerseits wird verlangt so schnell wie möglich zu studieren, andererseits stehen dem reibungslosen Ablauf der Studienzeit aber die Strukturen im Weg, denn diese führen wiederum zu Verzögerungen. Die StudentInnen finden sich dadurch in einem Spannungsverhältnis wieder. Sie wissen, sie müssen schnell vorankommen, fühlen sich aber gleichzeitig durch die Strukturen blockiert. Auch dieses Spannungsverhältnis löst Stress bei den Studierenden aus, da sie sich zwar bemühen, sich im Hinblick auf die Strukturen aber ohnmächtig fühlen.

Als interessant ist zu vermerken, dass die sozialen Beziehungen zwischen den StudentInnen an den Instituten als „Lückenfüller“ wirken. Was in der Vorlesung zu kurz kommt, oder nicht verstanden wurde, wird mit den StudienkollegInnen aufgearbeitet und auch in administrativen Belangen helfen sich die KommilitonInnen gegenseitig aus. Mehr zu diesem Punkt wird aber im Folgenden unter dem Kapitel „Soziale Beziehungen“ diskutiert.

Die gegenwärtigen Studierenden erleben eine Veränderung der Rolle an den Hochschulen sowie ihrer eigenen Rolle als StudentIn. Sie sehen, dass sich die Studienbedingungen und auch die -anforderungen verändert haben. Es wird verlangt sich mehr und immer schneller Wissen anzueignen. Gleichzeitig gibt es aber keine stabilen Strukturen, die es ermöglichen ohne Blockaden durch die Studienzeit zu kommen. Viele Studierende müssen aufgrund gekürzter Förderungen nebenbei arbeiten, die Massenuniversität, aber auch die stetigen Veränderungen in den Universitätsstrukturen führen zu Verlängerung der Studienzeit, bei gleichzeitig sinkender Qualität. Diese Veränderungen führen zu Unsicherheiten, die in weiterer Folge zu einem negativ bewerteten Zukunftsbild führen. Die Sorge bezüglich der zukünftigen Entwicklungen betrifft nicht nur ihre eigene Situation, sondern auch die Position der Hochschulen im gesamtgesellschaftlichen Kontext. Der Umbruch in dem sich die Studierenden befinden, führt zu einem Wertekonflikt zwischen neuen und alten Werten.

7.3. Berufliche Zukunft

Ob die StudentInnen ihre zukünftigen Chancen eher positiv oder negativ bewerten, hängt auch damit zusammen, wie gut sie sich vorbereitet fühlen. Hier kommt es zu einem großen Unterschied zwischen den Studierenden unterschiedlicher Fächer. Jene, die mit ihrem Studium bereits eine Berufsausbildung absolvieren (Jus, Medizin, Informatik, etc.) fühlen sich gut auf ihre Zukunft vorbereitet. Andere, deren Studium keinen unmittelbaren Wert für den Arbeitsmarkt liefern (z.B. geisteswissenschaftliche Studien) sind eher unsicher, ihre berufliche Zukunft betreffend.

Wie die Studierenden ihre zukünftigen Chancen einschätzen wirkt auf ihre gegenwärtigen Entscheidungen und beeinflusst somit auch die Wahrnehmung der Studienzeit.

Für mich war vordergründig interessant, mit welchen Studienmotiven die Studierenden ihr Studium begonnen haben, wie sie das Gelernte zukünftig um- und einsetzen wollen. Aber auch, wie sie sich ihre Chancen am Arbeitsmarkt ausmalen und sich ihre berufliche Zukunft vorstellen.

7.3.1. Die Studierenden der Studienrichtung Betriebswirtschaftslehre

Bei den Studienmotiven der Studierenden der Betriebswirtschaftslehre zeigte sich ein sehr vielfältiges Bild, obwohl ich Tendenzen erkennen konnte, die ich hier kurz aufzeigen möchte. Was meine InterviewpartnerInnen der BWL bei der Frage nach den Studienmotiven immer gleich vorweg nahmen, war die Interesse am Fach sowie die Meinung, dass man mit BWL nicht viel falsch machen kann.

„Na ja, einerseits habe ich mich natürlich aus Interesse für das Studium entschieden. Ich hatte hier durch die HAK auch schon einen Einblick in das Feld. Andererseits wusste ich aber auch, dass ich mit dieser Wahl nicht viel falsch machen kann. Weil du erhältst einen Einblick in die unterschiedlichen Felder der BWL und kannst dich dann vertiefen. Das kann für den Berufseinstieg nur hilfreich sein.“

Hier zeigt sich die gute Positionierung, aber auch die Bekanntheit des Faches, als gewinnbringend für den beruflichen Werdegang. Das Studienfach BWL wurde von allen meinen InterviewpartnerInnen als berufsbildend beschrieben. Einige besaßen bereits eine konkrete Vorstellung davon, was sie mit dem Gelernten später machen wollen. Andere erklärten, dass sie bei der Wahl des Studiums zwar noch nicht konkret wussten, was sie

machen wollten, aber dass es auf jeden Fall nicht schlecht wäre, wenn in ihrem Lebenslauf als Studium BWL steht. Manche meiner InterviewpartnerInnen teilten mir mit, dass bereits ihr(e) Mutter/Vater oder Geschwister BWL studiert hätten und dass die Wahl des Studiums somit relativ klar war für sie.

Bei der Frage nach den Berufsaussichten sprachen meine InterviewpartnerInnen immer wieder von Kompetenzen, die sie sich aneignen. Sie schätzen daher ihre Chancen am Arbeitsmarkt als gut ein. Viele meiner InterviewpartnerInnen stehen ihrer beruflichen Zukunft sehr selbstbewusst gegenüber und können sich vorstellen einmal in einem mittelgroßen, bis großen Unternehmen zu arbeiten, oder sich selbstständig zu machen. Sie erhoffen sich einen gut bezahlten Job und sehen die Universität auch als Plattform, um Kontakte zu knüpfen, die später einmal hilfreich sein können.

„Networking wird bei uns groß geschrieben. Es ist wichtig, dass du viele Kontakte knüpfst, weil dir einige davon beim Berufseinstieg und auch später behilflich sein können. Vor allem in Österreich, wo alles auf Freunderlwirtschaft basiert, ist es wichtig, dass du schon während dem Studium deine Kontakte für später knüpfst. Weil wenn dich jemand kennt oder vielleicht sogar empfiehlt hast du schon gewonnen.“

Das Networking am Institut für Betriebswirtschaftslehre scheint gut zu funktionieren, auch viele der Lehrenden kommen aus der Praxis und können ihre Erfahrungen daher weitergeben. Ihr Netzwerk bietet den Studierenden Sicherheit im Hinblick auf ihr zukünftiges Berufsleben. Sie wissen auch, dass sie in ihrem Studium eine für den Markt wichtige Kompetenz erwerben.

Obwohl sich die Studierenden ziemlich sicher sind, dass sie nach dem Abschluss ihres Studiums einen Job finden werden, haben sie meist noch keine konkrete Vorstellung, wie dieser Job aussehen soll. Manche meiner InterviewpartnerInnen können sich vorstellen nach dem Abschluss der Betriebswirtschaft noch etwas vollkommen anderes zu studieren. Einige denken darüber nach vielleicht noch nicht von Anfang an in einer Vollzeitanstellung zu arbeiten, sondern vorher unterschiedliche Berufsfelder zu erkunden und sich dann erst zu entscheiden, was sie zukünftig machen wollen. Andere haben ganz konkrete Vorstellungen und wissen genau, was sie machen wollen. Diese Studierenden haben meist schon Eltern, Geschwister oder Freunde, die in der gleichen Branche arbeiten und ihnen ihre Erfahrungen mitteilten. Sie haben auch selbst schon Erfahrungen durch diverse Praktika oder Nebenjobs in der Branche gesammelt.

Manche sehen sich ganz klar, ihrem Studium entsprechend, in einem wirtschaftlichen Berufsfeld arbeiten, andere können sich auch vorstellen im öffentlichen Bereich zu arbeiten.

Den Studierenden ist es aber sehr wichtig einen Job zu finden, der ihnen gefällt und mit dem sie sich identifizieren können. Wichtig ist für sie auch, dass sie sich mit ihren ArbeitskollegInnen verstehen und eine gute Beziehung zu ihnen aufbauen können.

Prinzipiell machen sich die Studierenden der Betriebswirtschaftslehre keine Sorgen um ihre berufliche Zukunft. Zwar sind die Vorstellungen, wo sie beruflich „landen“ werden unterschiedlich, doch die Studierenden wollen einen Job, der ihnen Spaß macht und in dem sie sich und ihre Ideen einbringen können.

7.3.2. Die Studierenden der Studienrichtung Medieninformatik

Die InterviewpartnerInnen der Studienrichtung Medieninformatik hatten alle dieselbe Erwartung an das Studium – ihr Können im Bereich der Informatik zu vertiefen. Sie entschieden sich für das Studium der Medieninformatik, weil sie schon vorher viele Erfahrungen in dem Bereich gesammelt haben und sich ein sehr großes Interesse für das Fach entwickelt hat. Daran gebunden waren die Vorstellungen einmal im Kreativbereich zu arbeiten (Film, Werbung, Fotografie, Spiele programmieren, etc.). Informatik stellte für die meisten schon vor dem Studium ein Hobby dar.

Sie sehen ihr Studium ebenfalls als gute Vorbereitung auf ihre berufliche Zukunft. Wobei sie starke Kritik an dem momentanen technischen Stand und den gegenwärtigen Mitteln üben. Sie sehen dies als hinderlich für ihre berufliche Zukunft, da oft veraltete Systeme und Geräte die Qualität ihrer Ausbildung sinken lassen. Dies beeinflusst ihre zukünftigen Chancen am Arbeitsmarkt. So meint eine Interviewpartnerin, dass es ihr unangenehm wäre, wenn sie in eine Firma kommt und dann kann sie dieses oder jenes Programm nicht bedienen, weil sie aufgrund ihrer Ausbildung nur ältere Programme kennt.

„Also das wäre mir wirklich unangenehm, wenn ich dann an meinem ersten Tag im Büro sitze und ich bekomme eine Aufgabe gestellt in einem viel verwendeten Grafikprogramm und ich könnte es nicht machen, weil ich das Programm noch nie gesehen habe. Und das als TU-Studentin. Das wäre mir echt peinlich.“

Obwohl sich die Studierenden der Studienrichtung Medieninformatik prinzipiell keine Sorgen machen einen Job zu finden, zweifeln sie doch an der Qualität ihrer Ausbildung und wie sich diese auf ihre berufliche Zukunft auswirken wird.

Meine InterviewpartnerInnen beschreiben aber auch, dass es sehr schwer werden wird, später wirklich in der Sparte der Medieninformatik arbeiten zu können, da die Konkurrenz groß ist

und es zu wenige Arbeitsplätze in den wirklichen Kreativbereichen gibt. Und doch kam ich immer wieder mit folgender Aussage in Berührung „auch wenn es mit der Medieninformatik nichts werden sollte, als Informatiker findest immer irgendwas.“

Viele der StudentInnen können sich vorstellen nicht gleich in einer Festanstellung zu arbeiten, sondern an verschiedenen Projekten mitzuarbeiten. Von einigen meiner InterviewpartnerInnen wurde immer wieder betont, dass es ihnen sehr wichtig ist, einer Arbeit nachzugehen, die ihnen Spaß macht und auch das Arbeitsumfeld, sprich die ArbeitskollegInnen und Chef, sollte angenehm sein.

„Für mich ist es schon sehr wichtig, dass ich mich mit meinen Arbeitskollegen und meinem Chef verstehe. Weil immerhin werde ich zukünftig 40 Stunden die Woche mit ihnen verbringen. Wenn dann die Beziehung nicht passt, dann macht auch die Arbeit keinen Spaß mehr.“

Die Studierenden wissen, dass die Arbeit viel Zeit in ihrem zukünftigen Leben einnehmen wird, darum wollen sie, dass die Arbeit möglichst angenehm gestaltet ist und sie „gerne“ arbeiten gehen.

Prinzipiell haben die Studierenden noch keine konkreten Vorstellungen, was sie später arbeiten möchten. Nur Einige, die neben dem Studium schon einer Arbeit nachgegangen sind, können sich ein ungefähres Bild ihres zukünftigen Jobs vorstellen.

Auch den Studierenden der Studienrichtung Medieninformatik scheint es wichtig zu sein, dass sie einen angenehmen Arbeitsplatz haben, was genau sie arbeiten werden spielt dabei eine untergeordnete Rolle.

7.3.3. Die Studierenden der Kultur- und Sozialanthropologie

Bei den Studierenden der Kultur- und Sozialanthropologie zeigte sich bei der Frage den Studienmotiven ein ganz anderes Bild, als bei den beiden zuvor beschriebenen Studienrichtungen. Meine InterviewpartnerInnen nannten mir nie einen konkreten Grund, warum sie sich für ihr Studium entschieden haben. Meist waren es mehrere Gründe, die zur Wahl ihres Studiums beigetragen haben.

„Vor dem Studium war ich sehr unschlüssig, was ich machen will. Ich habe mich sehr gut erkundigt, hab mir unterschiedliche Fächer angesehen und viel gelesen. Eigentlich habe ich mich dann erst relativ spät entschieden. Schussendlich dachte ich mir aber, dass es auf gar keinen Fall schlecht sein kann. Du lernst was über dich und die Welt und generell hab ich das Studium als sehr vielfältig eingeschätzt. Es trägt ja

auch auf jeden Fall zu deiner persönlichen Entwicklung und zu deinem Weltverständnis bei.“

Die Gründe, warum meine InterviewpartnerInnen das Fach der Kultur- und Sozialanthropologie gewählt haben gehen vom Interesse an anderen Kulturen, Geschichte und am Reisen, über „etwas über die Welt und sich selbst lernen“, hin zu dem Erwerb von sozialer Kompetenz, Weiterbildung und Persönlichkeitsentwicklung.

Die Berufsaussichten betreffend, zeigte sich ein großer Unterschied zwischen jenen Studierenden, die neben dem Studium flexiblen Gelegenheitsjobs nachgehen und anderen, die einer geregelten Arbeit, in einem Berufsfeld, das sie sich auch für die Zukunft vorstellen können, nachgehen.

Jene, die quasi „nur“ Kultur- und Sozialanthropologie studieren und sich ansonsten nicht, ich nenne es, spezialisieren, schätzen ihre Chancen am Arbeitsmarkt als gering ein. Sie beschreiben das Studium als nicht berufsbildend, wissen aber sehr wohl, dass ihnen wichtige Kompetenzen vermittelt werden. Diese schlechte Einschätzung hängt unter anderem damit zusammen, dass der Zugang zur akademischen Karriere begrenzt ist und sich die Kultur- und Sozialanthropologie noch keinen positiven Ruf in außerwissenschaftlichen Berufsfeldern aufgebaut hat.

„Ja weißt du, ich schätze meine Zukunft nicht so rosig ein. Wer sucht denn schon, also ich mein jetzt außerhalb der Wissenschaft, eine Kultur- und Sozialanthropologin? Die Meisten wissen ja noch nicht einmal was das ist und wenn sie es kennen, dann als irgend so ein exotisches Fach und dann sind die Würfel schon gefallen.“

Das Studium der KSA scheint nach außen hin keine unmittelbare Kompetenz zu vermitteln und wird als „Orchideenfach“ angesehen, weshalb es den AbsolventInnen schwer fällt in außerwissenschaftliche Berufsfelder einzusteigen (vgl. Seiser, Czarnowski, Pinkl, Gingrich 2003)

Aber es gibt auch eine andere Seite. Die Studierenden, die ein zweites Studium absolvieren oder neben dem Studium einer geregelten Arbeit nachgehen, werten das Studium sehr auf. Sie sehen die darin erworbenen Kompetenzen als gewinnbringend für ihre momentane und zukünftige Situation.

So beschreibt eine Interviewpartnerin, dass sie die Kompetenzen der Kultur- und Sozialanthropologie sehr gut in ihren momentanen Job einbauen kann und dass sich durch ihre Zugänge und Perspektiven von ihren KollegInnen unterscheidet. Sie bewertet das

Studium der Kultur- und Sozialanthropologie als positiv, weil sie oft alternative Themen in ihre Arbeit miteinbringen kann.

„Ich glaub, dass meine Ansichten und dieser Perspektivenwechsel, den ich teilweise speziell aus der Anthropologie erlernt habe, mich schon jetzt sehr stark geprägt haben in meiner Arbeit. Das ist vielleicht auch ein Grund, warum ich meine Arbeit so gut leiste, weil ich sehr oft einen ganz anderen Zugang zu Themen wähle, als meine KollegInnen.“

„Ich denke jeder kann irgendwas. Die einen kennen sich mit Statistiken aus, die anderen mit Computern und Rechnungswesen. Die KSA bringt aber die Vielfalt mit.“

Oder eine andere Studentin, die bereits während dem Studium berufliche Erfahrungen gesammelt hat, geht darauf ein, dass vor allem ihre sozialen Kompetenzen während dem Studium gefördert wurden und dass dies auch zukünftig in jeder Hinsicht hilfreich sein wird.

„Ich empfand das Studium nie als Berufsausbildung, ich bin persönlich einfach sehr gewachsen dadurch. Auch meine sozialen Kompetenzen, die ich während meines Studiums erworben habe, werden unausweichlich auch in meinem nächsten Beruf genutzt werden können.“

Die StudentInnen, die neben dem Studium ein weiteres Studium absolvieren, oder neben dem Studium einer geregelten Arbeit in einem nicht wissenschaftlichen Beruf nachgehen, wissen über ihre Kernkompetenzen und erlernten „soft skills“ Bescheid und sie wissen diese auch einzusetzen. Jene StudentInnen die sich „nur“ auf ihr Studium konzentriert haben schätzen ihre Chancen am Arbeitsmarkt als gering ein. Sie sehen, dass man durch das Studium wenig außerwissenschaftliche, praktische Kompetenzen erwirbt und dass das Erlernte nicht offensichtlich wirtschaftlich verwertbar ist. Verwunderlich ist aber, dass sie deswegen nicht versuchen ihre Kompetenzen mehr herauszuarbeiten oder ihre Studienrichtung nach außen zu „vermarkten“. Ganz im Gegenteil. Was sich zeigt ist Resignation - „Ich bekomme sowieso keinen Job.“ Diese Einstellung wirkt natürlich belastend. Viele Studierende der Kultur- und Sozialanthropologie brechen ihr Studium ab, oder kommen nicht ordentlich voran.

Die meisten StudentInnen, die neben dem Studium gearbeitet haben, haben schon ein mehr oder weniger konkretes Bild, was sie nach dem Studium machen wollen.

Interessant ist, dass alle meiner GesprächspartnerInnen der Kultur- und Sozialanthropologie, in ihrem Berufsleben etwas zum Gemeinwohl beitragen wollen. Dabei sehen sie sich aber entweder im wirtschaftlichen oder im sozialen Bereich arbeiten. Sie wollen ihre Kompetenzen weitergeben und etwas verändern. Auch ihnen ist es wichtig einen Job zu bekommen, der

ihnen gefällt, in dem sie einen Sinn sehen und in dem die Beziehungen zu ihren zukünftigen ArbeitskollegInnen gut sind.

7.3.4. Gute Aussichten?

Gemeinsam haben alle Studienrichtungen, dass die Studierenden etwas machen wollen mit dem sie sich identifizieren können und dass sie einem Beruf nachgehen, der ihnen Spaß macht. Das Finanzielle ist, zumindest bei meinen InterviewpartnerInnen, nicht unbedingt das übergeordnete Kriterium. Viel wichtiger war meinen GesprächspartnerInnen, dass sie sich in ihrer zukünftigen Arbeit wohl fühlen, dass sie nette Arbeitskollegen haben, mit denen man auch mal Privat etwas macht. Einige wollen zuerst nach dem Studium noch eine eher flexible Beschäftigung eingehen. So können sie sich zum Beispiel vorstellen anfänglich 25 Stunden zu arbeiten, oder bei unterschiedlichen Projekten mitzuarbeiten.

Was die einzelnen Studienrichtungen voneinander unterscheidet ist, dass manche direkt in Verbindung mit einer Berufsausbildung stehen, andere aber nicht. Daran gebunden ist auch, wie die Studierenden ihre berufliche Zukunft als eher positiv oder negativ bewerten. So sehen die Studierenden der BWL und der Medieninformatik zwar, dass sie viel Konkurrenz haben, aber bestimmt eine für sich entsprechenden Arbeitsplatz finden werden. Ein anderes Bild zeigt sich hier bei den StudentInnen der Kultur- und Sozialanthropologie, deren Studium nicht unmittelbar der Berufsausbildung dient. Sie sehen ihre berufliche Zukunft eher unsicher, wobei es hier auch wieder, wie oben beschrieben, Unterschiede gibt.

Auch wenn die Meinungen der Studierenden der unterschiedlichen Studienrichtungen kein einheitliches Bild bezüglich ihrer beruflichen Zukunft zeigen, teilten mir alle meine InterviewpartnerInnen mit, dass es sehr auf die persönliche Einstellung ankommt. Und es im Endeffekt nicht wichtig ist, welches Studium man gewählt hat.

„Ich denk es ist egal, was du studierst. Wichtig ist, was du daraus machst.“

7.4. Finanzierung

Ob die Phase der Studienzeit als eher positiv oder negativ wahrgenommen wird, hängt auch maßgeblich von der finanziellen Situation der StudentInnen ab, da diese die Lebensqualität beeinflusst. Während der Forschung berichteten mir meine InterviewpartnerInnen von drei Einnahmequellen: staatliche Förderungen (Studienbeihilfen, Familienbeihilfe, Stipendien, sonstige Förderungen), die Familie und Arbeit.

An die Finanzierung durch die Familie, sind gewisse Erwartungen gekoppelt. Für die Unterstützung wird erwartet, dass das Studium gut und in absehbarer Zeit abgeschlossen wird. Dies schränkt die erwartete Unabhängigkeit der Studienzeit ein und in manchen Fällen ist der Erwartungsdruck sehr groß.

Die Finanzierung durch die Familie, aber vor allem auch durch die Arbeit hat in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen, da die staatlichen Förderungen seit den 80iger Jahren immer wieder gekürzt wurden.

„The financial level of the grants was substantially decreased but the possibilities for earning additional income were substantially increased. In fact, the new system almost obliges students to seek a job, because a grant alone is not usually enough to subsist on.“ (Hofmann, Steju 2003: 128)

Doch nicht nur die Kürzungen der staatlichen Förderungen führen dazu, dass die meisten Studierenden arbeiten, sondern neben dem Studium einem Job nachzugehen, stellt auch einen Ressource für die Verbesserung des sozialen Status dar. Selbst Geld zu verdienen bedeutet Unabhängigkeit und gleichzeitig auch eine Aufstockung des Kapitals, dass in der Freizeit ausgegeben werden kann (vgl. Hofmann, Steju 2003: 129).

Die meisten meiner InterviewpartnerInnen bekommen eine der staatlichen Förderungen für Studierende, wobei die Höhe des Betrages variiert. Neben diesen finanziellen Förderungen, werden die Meisten auch von ihrer Familie finanziell unterstützt. Trotz der Finanzierung durch Staat und Familie gehen viele StudentInnen neben dem Studium einer Arbeit nach (nicht nur aufgrund der Finanzierung, sondern auch um Erfahrungen zu sammeln). Im Folgenden werde ich mich auf die unterschiedlichen Möglichkeiten eingehen, wie man sich das Studium finanzieren kann.

7.4.1. Studieren und Arbeiten

Alle meine InterviewpartnerInnen gingen neben dem Studium einer Arbeit nach. Diese Jobs variierten von Festanstellungen, über flexible Jobs, Praktikumsstellen oder Hobbies mit denen sich ein Bisschen Geld nebenbei verdienen lässt. Warum einer Arbeit neben dem Studium nachgegangen wird kann mehrere Gründe haben.

Für Manche dient der Job nebenbei zur kompletten Finanzierung ihres Studiums. In diesen Fällen ermöglicht die Arbeit das Studium, weil anders die finanziellen Mittel nicht ausreichen würden. Andere arbeiten aus Interesse und verfolgen das Ziel, neben dem Studium praktische Erfahrungen und zusätzliche Qualifikationen für das zukünftige Berufsleben zu sammeln. Sie erhoffen sich dadurch bessere Chancen am Arbeitsmarkt und eine bessere Bezahlung wenn sie mit dem Studium fertig sind. Eine Anstellung neben dem Studium kann aber auch dazu dienen ein Bisschen zusätzliches Geld zu verdienen, um sich auch gelegentlich etwas leisten zu können. Es gibt hier auch Mischformen, also die StudentInnen arbeiten einerseits aus Interesse, andererseits aber auch aus finanziellen Gründen und natürlich gibt es auch Studierende die nebenbei gar nicht arbeiten. Allerdings gibt es diese meiner Meinung nach nur sehr selten und auch meine Interviewpartner gingen alle, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen und in diversen Anstellungen, einer Arbeit nach (vgl. auch Nienhüser, Becker, Jans 2000: 23).

Auch die Beschäftigungsverhältnisse, in denen die Studierenden arbeiten, variieren. Von geringfügiger Beschäftigung über Arbeit auf Werkvertragsbasis, als Freier Dienstnehmer oder Neuer Selbständiger bis hin zur Festanstellung, sind unter den Studierenden alle Beschäftigungsformen vertreten. Ebenso ist es mit der Art des Jobs. Vielen der Studierenden ist es egal, was sie arbeiten, andere haben wieder eine ganz konkrete Vorstellung. Dies hängt auch mit dem oben genannten Gründen, weshalb einer Arbeit nachgegangen wird zusammen. Einige der StudentInnen gehen auch mehreren Jobs gleichzeitig nach. Die Arbeit neben dem Studium beeinflusst die Lebenssituationen der Studierenden. Im Folgenden werde ich daher drei Fallbeispiele anführen, die zeigen, wie sich die Studierenden ihr Studium finanzieren⁸.

⁸ Die Fallbeispiele stammen aus den drei unterschiedlichen Studienrichtungen. Dies hat aber nichts mit einem Vergleich zwischen den Studienrichtungen zu tun. Die angeführten Beispiele stellen lediglich die drei Wege dar, wie sich die Studierenden ihr Studium finanzieren.

7.4.1.1. „Am Ende des Monats wird's schon mal knapp.“

Florian studiert Medieninformatik an der Technischen Universität Wien. Er erhält Familienbeihilfe und alle restlichen Kosten übernehmen seine Eltern für ihn. Um sich zusätzlich gelegentlich etwas Leisten zu können und das Fortgehen zu finanzieren hat Florian sein Hobby zum Beruf gemacht und organisiert nebenbei Veranstaltungen auf denen er als DJ arbeitet. Er sieht dies aber nicht als richtige Arbeit, sondern eher als Spaß und Hobby, das zusätzlich den Vorteil mit sich bringt, dass er ein Bisschen Geld damit verdienen kann. Ende des Monats ist sein Konto immer leer oder schreibt sogar rote Zahlen, aber Florian versucht seinen Lebensstil an seine finanziellen Mittel anzupassen, was auch meist funktioniert. Wenn das Geld aber knapp wird ist es eine Belastung für ihn.

„Also natürlich kann ich mir nicht alles leisten, was ich will, aber ich komm ganz gut zurecht. Manchmal belastet mich meine finanzielle Situation zwar schon, aber ich versuch das immer irgendwie auszugleichen. Mit Verlusten muss man eben rechnen. Ich mein, ich hab meinen Lebensstandard im Vergleich zu vorher schon sehr runtergeschraubt. Aber ich hab das immer mehr und mehr unter Kontrolle, nicht über die Stränge zu schlagen.“

Vor allem am Anfang des Studiums musste er auf viele Freizeitaktivitäten verzichten, bis ihm seine Eltern mehr finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt haben. Er erklärt, dass er dies eine schreckliche Phase war, weil er auch nichts mit seinen Freunden unternehmen konnte, da er einfach kein Geld hatte. So wurde der Kontakt zu seinen Freunden immer schwächer und alle bezeichneten ihn als Langweiler.

„Wenn du wirklich nur Geld hast, um dir Essen kaufen zu können, dann geht das gar nicht. Du kannst dann einfach nichts machen, außer zu Hause sitzen. Ich war zu der Zeit echt isoliert, einfach weil ich mir nichts leisten konnte. Und irgendwann wirkt sich das natürlich aufs Gemüt aus und dann in einem nächsten Schritt auf den Studienerfolg.“

Sich gar nichts leisten zu können, war für Florian ein großes Problem. Er verlor seinen sozialen Status in seinem Freundeskreis und war einsam und isoliert. Dies wirkte sich vor allem auf seinen Studienerfolg aus, weil er sich einfach nicht gut fühlte. Irgendwann besprach er dies mit seinen Eltern und sie stellten ihm mehr finanzielle Mittel zur Verfügung. Weiters suchte sich Florian den Job als DJ, wo er Geld verdienen, Freizeit und Freunde treffen miteinander verbinden konnte. Dies stellt für ihn eine gute Lösung dar, mit seiner Situation umzugehen.

Die Finanzierung durch seine Eltern ist mit unterschiedlichen Erwartungen verbunden. Sie wollen natürlich über seinen Studienfortschritt informiert werden und er muss öfter nach

Hause kommen (Florian kommt ursprünglich aus Steyr, Oberösterreich und ist für sein Studium nach Wien gezogen). Wenn es in der Uni nicht gut läuft melden sie sich sofort und weisen ihn zurecht. Florian fühlt sich dadurch kontrolliert und in seiner Unabhängigkeit eingeschränkt.

„Ja also manchmal nervt mich das schon mit meinen Eltern, weil sie mich eben echt irgendwie kontrollieren. Eigentlich dachte ich immer als Student werde ich unabhängiger sein, aber in Wirklichkeit erinnern sie mich immer daran, dass es eben nicht so ist. Aber na ja, wie sagt man so schön eine Hand wäscht die andere. Ich würde es bei meinem Kind auch nicht anders machen. Ich mein sie geben mir echt viel Geld und dafür kann ich ja auch was machen.“

Durch die Finanzierung der Eltern büßen Studierende einen Teil ihrer Unabhängigkeit ein. Die finanziellen Mittel, die von Eltern zur Verfügung gestellt werden verlangen eine Gegenleistung. Im Fall von Florian sind dies gute akademische Leistungen und ein erkennbarer Studienfortschritt.

Florian fühlt sich finanziell nicht unbedingt abgesichert. Auch wenn er in Gesprächen immer wieder betonte, dass schon alles irgendwie geht, konnte ich beobachten, dass er sich oft sehr unsicher fühlt und sich diese Unsicherheiten auf sein Handeln auswirken. Es kommt oft vor, dass ihm das Geld gegen Ende des Monats ausgeht und er sich Sorgen um die Finanzierung des nächsten Monats machen muss. Die unsichere finanzielle Situation führt zu mehreren Problemen, die sich gegenseitig beeinflussen. Geringe finanzielle Mittel führen zu einem Rückgang der Freizeitaktivitäten, der in extremen Fällen zur sozialen Isolation führen kann. Die Isolation wirkt sich wiederum auf die psychologische Komponente aus und sich schlecht zu fühlen wirkt sich in einem weiteren Schritt auch auf die Studienleistungen aber auch auf die Lebensqualität aus. Florian versucht daher sein Leben an seine finanziellen Mitteln anzupassen, was ihm bei der Verbindung aus Beruf, Hobby und Freunde treffen auch gelingt.

Dies zeigt, dass finanzielle Unsicherheit sehr schnell zu einer negativen Wahrnehmung der Studienzeit führen kann, weil die nötigen Sicherheiten in unterschiedlichen Bereichen (Freundeskreis, Studium, generelle Lebenserhaltung) fehlen.

7.4.1.2. „Ich brauch ja nicht so viel.“

Peter studiert Betriebswirtschaftslehre an der Wirtschaftsuniversität Wien. Er erhält Familienbeihilfe vom Staat. Weitere Förderungen wie Studienbeihilfe oder Stipendium hat er versucht zu beantragen, allerdings wurde sein Antrag abgelehnt, weil seine Eltern beide arbeiten und „zu viel“ verdienen, um in die Förderungsgruppe zu fallen. Sein Vater finanziert

seine Studentenheim-Wohnung und hat damals die Studiengebühren bezahlt. Essen und Freizeitaktivitäten finanziert Peter durch Ersparnisse aus unterschiedlichen Beschäftigungen in den Ferien und durch seine Arbeit am Computerreferat im Studentenheim. Er arbeitet durchschnittlich fünf bis zehn Stunden in der Woche, außer zu Semesterbeginn steigt die Stundenzahl meist an.

Er beschreibt, dass die Arbeit für ihn nicht wichtig ist, sondern dass sie dazu dient ein bisschen Geld zu verdienen, um sich das Leben angenehmer gestalten zu können.

„Also mein Job ist das Studium und das hab ich auch von Anfang an so gesehen. Mit den paar Stunden Arbeit nebenbei, kann ich meine Freizeit besser finanzieren und kann mehr unternehmen und unterschiedlichen Hobbies nachgehen. Berufliche Erfahrung kann ich auch später noch sammeln, da mach ich mir jetzt noch keinen Stress. Ich will auch einfach die Studienzeit genießen und dazu hab ich nur jetzt Zeit, weil später muss ich sowieso arbeiten.“

Peter sieht sich in erster Linie als Student und will die Zeit, die er als Studierender hat für sich nutzen. Für ihn ist es wichtig seine Aufgaben und Verantwortungen des Studiums wahrzunehmen. Er arbeitet nicht um zusätzliche berufliche Erfahrungen und Qualifikationen zu sammeln, sondern um sich seine Freizeit zu finanzieren. Er will die Studienzeit genießen, denn arbeiten kann er später immer noch. Das Studium allein bereitet ihm schon genug Arbeit und hat daher ganz klar vor allem anderen Vorrang. Viele seiner Kollegen arbeiten sehr viel neben dem Studium, aber er meint, dass das nicht gut ist, weil alle die so viel arbeiten immer gestresst sind und ihre Zeit gar nicht genießen können. Zwar ist er kein „Schwerverdiener“ und es kommt auch gelegentlich vor, dass das Geld am Ende des Monats knapp wird, aber alles in allem hat Peter genügend finanzielle Mittel, um sich seinen Lebensstil zu finanzieren.

„Ich mein ich hab alles, was ich brauch. Okay ich mein ich brauch ja auch nicht so viel. Kleidung hab ich alles was ich brauch, Bücher kauf ich mir gebraucht, Essen geht sich auch immer aus und ja alle meine Hobbies kann ich mir auch finanzieren.“

Die Finanzierung durch seine Eltern empfindet Peter als angenehm. Im Gegensatz zu Florian fühlt sich Peter von seinen Eltern nicht unter Druck gesetzt. Seine Eltern haben beide kein Studium absolviert und lassen ihm viel Freiraum.

„Meine Eltern sind sehr stolz, dass ich es überhaupt so weit gebracht habe. Sie sind froh, dass ich studiere und deswegen machen sie mir auch keinen Stress. Sie wollen einfach nur, dass ich irgendwann fertig werde. Sie wissen ja auch gar nicht, was im Studium alles verlangt wird, daher mischen sie sich da auch nicht ein.“

Peters Eltern haben beide nicht studiert, was ein Anzeichen dafür sein kann, dass sie sehr stolz sind, dass ihr Kind studiert, weil sie diese Möglichkeit vielleicht nicht hatten. Sie setzen ihn deshalb nicht unter Druck, weil sie selbst nie studiert haben und die Abläufe sowie den Aufwand, der hinter einem Studium steht, nicht kennen. Das soll nicht heißen, dass es Peters Eltern egal ist, was er macht. Aber dadurch, dass sie in diesem Bereich selbst noch keine Erfahrungen gesammelt haben, sehen sie den Studienerfolg in Peters Verantwortung und vertrauen ihm.

Peter kann sich sein Leben gut durch die staatliche Förderung in Form der Familienbeihilfe, die Finanzierung durch seine Eltern und durch seinen Job finanzieren. Die Freizeit ist sehr wichtig für ihn. Der Job nebenbei dient als Ressource für seine Sozialstatus, da er sich damit vor allem seine Freizeit und Aktivitäten mit seinen Freunden finanziert. Auch wenn das Geld gegen Monatsende oft knapp wird, fühlt sich Peter finanziell gut abgesichert. Er beschreibt, dass er alles hat was er braucht. In seinem Fall wirkt weder die Arbeit als Stressfaktor, noch die Finanzierung. Er fühlt sich sicher und kann das Studium, wie seine Freizeit in vollen Zügen auskosten.

7.4.1.3. *Die Balance finden*

Rita studiert Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien. Sie hat am Anfang des Studiums begonnen nebenbei zu arbeiten. Mit dem Job neben dem Studium will sie sich auf ihre berufliche Zukunft vorbereiten. Auch finanziell betrachtet war es wichtig einer Arbeit nachzugehen, die regelmäßige Einnahmen bringt. Zwar erhält Rita einen kleinen Beitrag von ihren Eltern, aber dieser reicht für die Finanzierung ihres Lebens nicht aus. Zuerst war sie als freie Dienstnehmerin bei einem österreichischen Nachrichtensender angestellt und arbeitete durchschnittlich zwischen zwanzig und vierzig Stunden pro Woche. Ab dem zweiten Abschnitt bekam sie dann ein Angebot von ihrem Arbeitgeber und sie begann in einer Festanstellung mit vierzig Stunden pro Woche zu arbeiten. Sie beschreibt, dass sie durch die Arbeit nie den „typischen“ Studentenalltag hatte.

„Ich hatte nie das Gefühl, dass ich wirklich in den Uni Alltag involviert bin, wobei ich dazu sagen muss, dass ich ja nur ein Semester nur dem Studium nachgegangen bin und dann ja gearbeitet habe. Also für mich gab es so das typische Studentenleben, ich steh in der Früh auf, dann mach ich die eine Vorlesung, dann geh ich ins Seminar, dann geh ich wieder in eine andere Vorlesung, dann nach Hause lernen und so weiter, das gab es für mich nie. So kam es bei mir auch dazu, dass ich in vielen der Vorlesungen und Seminaren, wo ich nicht unbedingt anwesend sein musste, in den meisten Fällen auch nicht anwesend war.“

Durch die Arbeit nebenbei identifiziert sich Rita zwar über die Universität nicht als „typische“ Studentin. Sie versucht in dieser Doppelbelastung weder das Studium noch die Arbeit zu vernachlässigen. Auch wenn ihr das manchmal schwer fällt und sich durch die Arbeit ihr Abschluss verzögert versucht sie immer gute Leistungen zu zeigen.

„Natürlich hat sich das auch auf mein Studium, auf meine Leistungen und den Studienfortschritt ausgewirkt. Ich mein ich war nie eine schlechte Studentin, weil ich ja weiß, was am Spiel steht. Ich hab immer versucht alles so gut wie möglich abzuschließen, aber ich konnte mich eben nicht nur auf das Studium konzentrieren.“

Für Rita ist es von großer Bedeutung, dass ihre Leistungen gut sind und dass sie beim Studium vorankommt. Sie sieht nicht nur die Arbeit und die Erfahrungen und Qualifikationen, die sie in diesem Kontext sammelt als bedeutend, sondern legt auch viel Wert auf die Erfahrungen, die sie im universitären Kontext sammelt. Und doch ist es oft schwierig für sie alles unter einen Hut zu bekommen und Studium und Arbeit in der Balance zu halten. Der Job nimmt viel Platz in ihrem Leben ein und der Abschluss des Studiums verzögert sich dadurch, auch wenn ihre Leistungen gut bleiben. So werden Vorlesungen und Seminare in denen die Anwesenheit nicht unbedingt erforderlich ist, auch nicht besucht. Dies liegt ihrer Meinung nach aber auch daran, dass die wirklich interessanten und spannenden Einheiten meist am Vormittag oder am frühen Nachmittag stattfinden. Wenn man eine Festanstellung hat kann man diese nicht besuchen und dann nimmt man eben das aus dem Vorlesungsangebot was gegen Abend stattfindet und meist überbleibt.

Durch die Doppelbelastung studieren und arbeiten hat Rita nur wenig Freizeit. Der Arbeitsurlaub wird meist dazu genutzt alles was man an der Uni versäumt hat wieder nachzuholen. Die Zeit, in der sie wirklich frei hat, nutzt sie zum Schlafen und dazu ihre Freunde und ihre Familie zu treffen. Sie beschreibt, dass es ihr sehr schwer fällt ihre sozialen Kontakte regelmäßig zu pflegen, da es für sie immer etwas zu tun gibt und ihre Freundschaften sowie die Beziehung zu ihrer Familie darunter leiden. Diese Tatsache macht sie traurig, aber sie hat noch keine Lösung dafür gefunden, wie sie es besser machen könnte. Die wenige Zeit, die Rita für ihre sozialen Beziehungen aufbringen kann, geht auch an ihren Freunden und ihrer Familie nicht spurlos vorüber. Sie berichtet davon, dass sie oft mit dem Vorwurf konfrontiert ist, dass sie zu wenig Zeit hat und sie auch zu vielen ihrer Freunde den Kontakt verloren hat, was sie sehr belastet.

„Also Arbeit, Uni und Privates unter einen Hut zu bringen ist nicht nur eine leichte Spannung, sondern eine extreme. Zwei meiner Freunde, die ich ganz am Anfang vom Studium kennengelernt habe waren ab dem Zeitpunkt ab dem ich angefangen

habe zu arbeiten verloren. Die haben mir das auch vorgeworfen, dass ich zu wenig Zeit habe, dass ich nie erreichbar bin und eigentlich nur mehr arbeite. Ich hab einfach mit der Arbeit nebenbei nicht dieses Studenten-like-life geführt, das sie führen. Das hat lange an mir genagt, einfach auch deshalb weil ich bemerkt habe, dass ich alle meine Kontakte verliere. Ich hab dann versucht mich wieder bewusst darauf zu konzentrieren, mich bei allen zu melden, aber es ist einfach zu viel.“

Die Tatsache, dass neben Studium und Arbeit nur mehr wenig Zeit für die Pflege der sozialen Beziehungen bleibt, wirkt belastend auf Rita. Sie hat deshalb ein schlechtes Gewissen, kann aber gleichzeitig auch keine wirkliche Lösung für dieses Problem finden, weil sie einfach wenig Zeit hat. Gleichzeitig kritisiert sie den Lebensstil ihrer Freunde, die nach ihren Aussagen, das „typische Student-like-life“ führen. Es wirkte aber eher so, als hätte sie dieses Leben auch gerne und beneidet ihre Freunde deshalb dafür. Dies kann man auch daran erkennen, dass sie sich während des Gesprächs stetig für ihren Lebensstil rechtfertigte und auch wehmütig berichtete, was sie durch die Arbeit alles versäumt hat. Gleichzeitig ist sie aber stolz auf das, was sie erreicht hat und betont immer wieder, dass sie dadurch schon einen Vorteil gegenüber ihren StudienkollegInnen hat.

Zusammenfassend gibt es zu sagen, dass Rita unter anderem aufgrund ihrer finanziellen Situation zu arbeiten begonnen hat. Zwar hat sie nun keine finanziellen Schwierigkeiten mehr, aber durch die Kombination aus Studieren und Arbeiten entstehen andere Schwierigkeiten für sie. Erstens leiden ihre sozialen Kontakte durch die Doppelbelastung aus Studium und Arbeit. Zweitens vernachlässigt sie ihr Studium, da oft neben der Arbeit keine Zeit mehr bleibt sich nur auf das Studium zu konzentrieren. Auch wenn sie versucht gute Noten zu erlangen, besucht sie viele Lehrveranstaltungen aus mangelnder Zeit und mangelndem Interesse oft nicht, was sich wiederum auf ihre Studiendauer auswirkt. Drittens verursacht die Kombination aus Studium und Arbeit großen Druck und sie muss oft die Entscheidung treffen, was nun wichtiger ist. In den meisten Fällen, fällt die Entscheidung dabei auf die Arbeit.

Auffällig ist, dass die finanzielle Situation der Studierenden eine maßgebliche Rolle in deren Leben spielt. Die Studierenden greifen dabei auf drei „Einnahmequellen“ zurück: staatliche Förderungen, Finanzierung durch Eltern und Arbeit. Die staatlichen Förderungen alleine reichen meist nicht aus. Die meisten meiner InterviewpartnerInnen bekommen daher zusätzliches Geld von ihren Eltern oder arbeiten neben dem Studium.

Auch beim Thema der Finanzierung zeigt sich ein sehr vielfältiges Bild. Wie die finanzielle Situation der Studierenden aussieht, welche Einnahmequellen sie heranziehen und wie die unterschiedlichen Arten Geld zu erhalten/verdienen, wiederum auf ihr Leben wirkten, ist sehr individuell. Die Studierenden finden unterschiedliche Lösungen und Wege mit ihren finanziellen Mitteln auszukommen. Natürlich gibt es auch Studierende, wie im Fall von Rita, die keine finanziellen Probleme haben. In diesen Fällen arbeiten die Studierenden neben dem Studium meist viel. Bei ihnen zeigen sich dann aber andere Schwierigkeiten, die die Wahrnehmung ihrer Studienzeit beeinflussen.

7.5. Soziale Beziehungen

Die Analyse der sozialen Beziehungen erweist sich als bedeutend, wenn es darum geht die Wahrnehmung der StudentInnen hinsichtlich ihrer Studienzeit zu erforschen, denn die sozialen Beziehungen haben unterschiedliche Wirkungen auf den Verlauf der Studienzeit. So pflegen die StudentInnen soziale Beziehungen zu unterschiedlichen Lebenswelten⁹. Es gibt einerseits die Bindungen zur Familie, zu ArbeitskollegInnen, zu Freunden aus der Zeit vor dem Studium und zu ihrem universitären Umfeld.

Oft wurde in der Kultur- und Sozialanthropologie das Konzept der Verwandtschaft, dem der Freundschaft gegenübergestellt und der Fokus lag bei der Erforschung der Kin-Beziehungen. Durch die Veränderungen der Familienstrukturen, rückten aber vor allem auch die freundschaftlichen Beziehungen in den Vordergrund (vgl. Bell und Cohen 1999).

Vor allem im Westen ist Freundschaft ein moralisch besetztes Thema. Freundschaften entstehen durch die individuelle Wahl und es spielen daher unterschiedliche Erwartungen eine Rolle. Ich werde im Folgenden daher einen Schwerpunkt auf jene Beziehungen setzen, die die Studierenden zu ihren StudienkollegInnen knüpfen, da ich denke, dass vor allem diese Bindungen maßgeblich auf die Wahrnehmung der Studienzeit Einfluss nehmen. Die Beziehung zur Familie soll dabei aber auch nicht unerwähnt bleiben. In meiner Forschung konnte ich allerdings nicht alle Beziehungen in den unterschiedlichen Lebenswelten der Studierenden erforschen, weshalb ich auf die Bindungen zu ArbeitskollegInnen, wie zu den Freundschaften, die vor der Zeit des Studiums entstanden sind nicht näher eingehen werde.

⁹ Lebenswelt: „We use the term world to mean cultural knowledge and behavior found within the boundaries of student’s families, peer groups, and schools; we presume that each world contains values and beliefs, expectations, actions, and emotional responses familiar to insiders.“ (Phelan, Locke Davidson, Thanh Cao 1991: 225)

7.5.1. Die Familie

Bevor ich mich mit den Beziehungen der Studierenden zu ihren Familien näher auseinandersetze, möchte ich noch einmal erwähnen, dass mit der Zeit des Studierens auch eine Zeit der Unabhängigkeit beginnt. Viele der StudentInnen gründen zum ersten Mal ihren eigenen Haushalt und beginnen auf eigenen Beinen zu stehen (vgl. Mäkinen, Olkinuora, Lonka 2004: 184). Die Beziehung zu den Eltern verändert sich in dieser Zeit stark, weil die StudentInnen erstmals ihre eigenen Regeln aufstellen können.

Wie oben bereits erwähnt sind jedoch viele der Studierenden finanziell noch von ihren Eltern abhängig, woran einige Erwartungen, vor allem den Studienerfolg betreffend, geknüpft sind. Viele fühlen sich dadurch in ihrer Unabhängigkeit etwas eingeschränkt, wobei sie aber die Hilfe ihrer Eltern schätzen und auch wissen, dass sie es ohne dieser nicht bzw. nicht so leicht schaffen würden.

Interessant ist, dass viele der StudentInnen, die für ihr Studium ihren Heimatort verlassen haben, mit der steigenden Anzahl der Studienjahre, immer seltener nach Hause fahren, um ihre Eltern zu besuchen. Für einige hängt das damit zusammen, dass sie etwas Abstand gewinnen wollen.

„Weißt du, seit ich nicht mehr so oft nach Hause fahren, freuen die sich auch viel mehr wenn ich komme. Wir haben uns dann viel mehr zu erzählen und ich werde seither auch als vollwertiger Gesprächspartner wahrgenommen.“

Während der Studienzeit befindet sich die Beziehung zu den Eltern in einem stetigen Veränderungsprozess, in dem die Studierenden Schritt für Schritt mehr Unabhängigkeit gewinnen und eine neue Position/Rolle in der Familienstruktur einnehmen. Ein Prozess, der damit endet, dass die StudentInnen als vollwertiges, unabhängiges und erwachsenes Mitglied der Familie angesehen werden. Dieser „Ababelungsprozess“ bringt natürlich auch Probleme mit sich. Einerseits werden die Studierenden immer die Kinder ihrer Eltern bleiben, andererseits wollen die StudentInnen endlich als unabhängig und eigenständig angesehen werden. Sie wollen nicht, dass sich ihre Eltern zu sehr in ihr Leben einmischen und sollten sie eine Grenze überschreiten, kommt es oft zum Streit.

„Manchmal da habe ich echt keine Lust mehr mir Sachen vorschreiben zu lassen. Ich mein ich lebe hier in Wien, führe meine eigenen Haushalt, erfülle meine Pflichten und habe alle meine Dinge unter Kontrolle. Aber irgendwie hab ich das Gefühl,

meine Eltern können das nicht glauben und dann sind sie manchmal so überfürsorglich. Da platzt mir manchmal echt der Kragen und es endet natürlich in einem Streit.“

Viele der Studierenden berichten auch, dass sie ihren Eltern immer nur das Nötigste erzählen, damit sie sich nicht zu sehr in ihre Angelegenheiten einmischen.

Andere genießen die Fürsorge der Eltern noch und sehen in ihnen einen wichtigen Sicherheitsanker, wenn es ihnen mal nicht so gut geht. Die Familie hilft hier auch beim Treffen von wichtigen Entscheidungen. Sie bieten den StudentInnen Halt und Sicherheit.

Sollte es aber zu Problemen in der Familie oder zu Familienkrisen kommen, wirkt sich dies auf das Leben der StudentInnen sowie auf ihr Studium aus. So berichtet mir eine meiner InterviewpartnerInnen, dass ihre Schwester von zu Hause weggelaufen ist und sich alle große Sorgen gemacht haben. Die ganze Familie war in Aufruhr und sie musste nach Hause fahren (meine InterviewpartnerIn kommt ursprünglich aus der Steiermark). Die Krise ist am Semesteranfang ausgebrochen und sie hat dadurch ein ganzes Semester ausgesetzt. Sie wollte auch nicht mehr zu den Vorlesungen gehen und sich auch nicht mit Freunden treffen, weil sie sich wirklich schlecht fühlte. Auch andere InterviewpartnerInnen berichteten mir davon, dass Familienkrisen dazu führten, dass sie ihr Studium und auch den Kontakt zu ihren Freunden vernachlässigten.

Zusammenfassend gibt es zu sagen, dass die Beziehung zwischen Eltern und den StudentInnen während der Studienzeit von Veränderungen geprägt ist. Auch wenn sich die Studierenden durch ihre Eltern oft in ihrer Unabhängigkeit oder Freiheit eingeschränkt fühlen, stellt das Zuhause doch einen wichtigen Anlaufpunkt in Krisensituationen dar. Die meisten Studierenden sind auch noch von ihren Familien abhängig, auch wenn sie das nicht akzeptieren wollen und sich in ihrer Freiheit eingeschränkt fühlen. Manchmal fühlen sie sich durch die Bevormundung ihrer Eltern auch gekränkt. „Die mischen sich immer überall ein. Glauben die ich schaff das nicht alleine?“. Auch wenn sie bereits gerne unabhängig sein möchten, steht die Familie sofort wieder im Vordergrund, wenn es zu Familienkrisen kommt. Sie vernachlässigen dafür sogar ihr Studium.

7.5.2. Soziale Beziehungen an der Universität

Neben der Beziehungen zur Familie beeinflussen die sozialen Beziehungen an der Universität den Studienerfolg und -fortschritt, sowie die Wahrnehmung der Studienzeit maßgeblich.

Im Folgenden werde ich daher näher auf die Beziehung zwischen Studierenden und den ProfessorInnen sowie ihren StudienkollegInnen eingehen.

7.5.2.1. *Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrpersonal*

Die Zufriedenheit mit dem Institut, sowie der Kontakt zum Institutspersonal stellen einen wichtigen Bestandteil der akademischen Entwicklung (Zugehörigkeit zur wissenschaftlichen Disziplin) der Studierenden dar. Ob die Beziehung zu den Lehrenden und dem Fakultätspersonal als eher gut oder schlecht wahrgenommen wird, beeinflusst vor allem den Studienerfolg und die Ziele der StudentInnen.

„It also has positive effects on all other areas of student satisfaction, but especially with the quality of instruction on the overall college experience. Student-faculty interaction also has significant positive correlations with every academic attainment outcome: college GPA, degree attainment, graduating with honors, and enrollment in graduate or professional school.“ (Astin 1993: 7-8)

Wie unter dem Kapitel der Studienbedingungen bereits angeführt, scheint es, als wäre die Beziehung zwischen den einzelnen Lehrenden und den StudentInnen quasi kaum vorhanden. Die StudentInnen vermissen die Betreuung und engere Beziehung zu Professoren und empfinden die Universität als einen Ort der Anonymität. Dies wirkt nicht nur hemmend auf die Motivation der Studierenden, sondern es fehlt ihnen auch ein professioneller Ansprechpartner, wenn es um tiefere Fragen zu ihrem Studienfach geht. Einige meiner InterviewpartnerInnen berichten von einem Professor/einer Professorin zu dem/der sie zumindest eine Zeit lang engeren Kontakt hatten. Es scheint als hätte diese Beziehung die Motivation der Studierenden steigern lassen, weil sie auf einmal nicht mehr Einer/Eine unter Vielen waren.

„Ja ich hatte eine Professorin, die mich eben beim Namen kannte und mit der ich mich öfter unterhalten habe. Ich besuchte dann auch einige ihrer Seminare und plötzlich hatte ich zum ersten Mal etwas zu verlieren an der Universität. Ich habe mich noch nie so bemüht eine ordentliche Seminararbeit auf die Beine zu stellen, weil ich einfach mein Gesicht vor ihr nicht verlieren wollte. Ich bekam dann auch eine gute Note und die war so viel Wert für mich, wie keine andere Note seither.“

Die persönliche Betreuung bzw. der persönliche Kontakt zu einem Professor/einer Professorin scheint die StudentInnen zu motivieren, härter an ihren Leistungen zu arbeiten. Wenn sie es dann schaffen gute Leistungen zu erbringen, erfüllt sie dies mit einem Gefühl von Stolz. Durch den persönlichen Kontakt, sind sie nicht mehr anonym und sie haben das Gefühl jemanden etwas beweisen zu müssen.

Die Beziehungen zu Tutoren und Assistenten gestaltet sich oft schwierig. Einerseits sollten diese die Aufgabe der Lernbegleiter und Lehrenden erfüllen, andererseits sind vor allem die Tutoren oft nur StudentInnen aus den oberen Semestern.

„Ja und dann gibt's da die Tutoren, die keinerlei pädagogische Ausbildung aufweisen, meist nur zwei oder drei Semester über dir sind, auf die meisten Fragen keine Antworten wissen, aber glauben sie können dir was vorschreiben. Lehrveranstaltungen mit Tutoren besuche ich daher aus Prinzip nicht.“

Vor allem meine InterviewpartnerInnen der Medieninformatik beschreiben das Verhältnis zu ihren Tutoren als schlecht. Sie erleben stetig Konflikte, da die sie meist wenig Respekt vor den Tutoren haben („nur zwei oder drei Semester über dir“), diese sich aber eine Respektsituation verschaffen müssen, um lehren zu können. Dadurch kommt es immer wieder zu Widerständen seitens der Studierenden.

7.5.2.2. *Beziehungen zu StudienkollegInnen*

Die Beziehungen zu den StudienkollegInnen gestalten sich unterschiedlich. Prinzipiell konnte ich aber zwei Beziehungsmuster entdecken, deren Intensität variiert. Ich wählte dabei die Begriffe Freunde, Bekannte und StudienkollegInnen, da diese von meinen InterviewpartnerInnen so benannt wurden. Neben diesen Beziehungen konnte ich beobachten, dass es auch noch zu Liebesbeziehungen zwischen den Studierenden kommt. Auf diese kann ich aber leider nicht eingehen, da keine(r) meiner InterviewpartnerInnen ihren/seinen PartnerIn an der Universität kennengelernt hat.

Freunde

Wie bereits einleitend erwähnt ist das Konzept der Freundschaft in westlichen Gesellschaften vor allem von moralischem Wert.

„For Westerners in general, friendship is a topic with much moral weight. From our friends, we hope to derive emotional support, advice and material help in times of need. Through the ambiguities and ambivalences involved in establishing and keeping friendship alive, we learn about how others see us and therefore, in some sense, how to view ourselves.“ (Bell und Coleman 1999: 1)

Als Freunde werden Personen bezeichnet, die man entweder schon vor der Universität kannte, oder erst während dem Studium kennengelernt hat. Ich werde mich hier aber auf die Beziehungen konzentrieren, die während des Studiums geknüpft wurden. Die Freundschaften zu den StudienkollegInnen erfüllen unterschiedliche Funktionen. Sie bieten emotionale und

materielle Unterstützung. Sie sind die Messlatte, wenn es um Studienfortschritt und -erfolg geht.

„Meine Freunde sind nicht nur eine emotionale Bereicherung, sondern ich hatte auch das erste Mal wirkliche Ansprechpartner, was die Organisation des Studiums betrifft. Wir alle sitzen ja mehr oder weniger im selben Boot.“

Einige meiner InterviewpartnerInnen sprachen von einer/m speziellen FreundIn, mit der/dem sie alles teilen können. Andere sprachen von ganzen „Freundschaftsgruppen“. Ob es nur um eine Person handelt oder um eine ganze Gruppe ist von nicht so großer Bedeutung. Wichtig ist jedoch, dass Freunde die Wahrnehmung der Studienzeit, sowie den Studienerfolg und -fortschritt maßgeblich beeinflussen. „Generally speaking, students tend to change their values, behavior, and academic plans in the direction of dominant orientation of their peer group.“ (Astin 1993: 4)

Eine Interviewpartnerin beschreibt, dass sie ohne ihre Freunde wahrscheinlich nie so weit gekommen wäre. Zuerst wollte sie das Studium abbrechen, weil sie dem Lernaufwand nicht gewachsen war. Mit ihren Freunden organisierte sie dann eine Lern- und Diskussionsgruppe und ihre Noten wurden besser und sie lernte den Lehrstoff viel besser zu strukturieren. Nach den Gruppentreffen „belohnten“ sie sich dann meist mit einem gemeinsamen Essen oder feierten Parties.

Doch nicht alle Beziehungen scheinen förderlich auf das Studium zu wirken. So beschreibt zum Beispiel einer meiner Interviewpartner, dass er im ersten Semester sehr motiviert war alle Vorlesungen besucht und hart für das Studium gearbeitet hat. Im zweiten Semester hat er dann eine Gruppe kennengelernt und ist ein Teil davon geworden. Seit dem Zeitpunkt hat er sein Studium nur mehr nebenbei laufen lassen und hat vor allem Parties mit seinen Freunden gefeiert. Er hat den Anschluss in seinem Studienfach schon längst verloren, aber er genießt die Zeit mit seinen Freunden. Aber gleichzeitig hat er ein schlechtes Gewissen, weil er sich um sein Studium kümmern sollte. Er würde aber vor seinen Freunden „blöd dastehen“ wenn er „zu viel“ lernt und viel Wert auf sein Studium legt. Das heißt er würde seinen Sozialstatus in dieser Gruppe einbüßen, weil hier das Studium keinen wichtigen Gruppenwert darstellt.

Bei diesen beiden Beispielen kann man erkennen, dass die Freunde sehr stark auf den Verlauf des Studiums, aber auch auf die Wahrnehmung der Studienzeit Einfluss nehmen. Ob dieser Einfluss positiv oder negativ auf die akademische Entwicklung wirkt, hängt von den Werten ab, die innerhalb der Gruppe dominant sind. Auffällig ist auch, dass die Studierenden die Zeit mit ihren Freunden meist als positiv (eine gute Zeit) wahrnehmen.

Doch nicht alle StudentInnen besitzen freundschaftliche Beziehungen zu ihren StudienkollegInnen. Dies hängt vor allem auch damit zusammen, wie offen die Studierenden sind neue Freunde an der Universität zu finden. So knüpfen zum Beispiel Studierende, die für das Studium ihren Heimatort verlassen haben und auch noch keine sozialen Beziehungen am Studienort besitzen, sehr schnell neue Freundschaften an der Universität. Während StudentInnen, die bereits ein soziales Netzwerk an ihrem Studienort besitzen, eher seltener wirkliche Freundschaften an der Universität knüpfen (vgl. Buote, Pancer, Pratt 2007).

Bekannte und StudienkollegInnen

Bekannte und StudienkollegInnen sind vor allem Personen, die dabei helfen, sich an der Universität zu orientieren und Informationen über Lehrveranstaltungen, Prüfungsstoff und -fragen etc. zu erhalten. Diese Beziehungen sind nicht so sehr moralisch besetzt, wie die oben genannten Freundschaften und sie sind lokal gebunden. So trifft man Bekannte nur im universitären Kontext und geht vielleicht gelegentlich nach einer Vorlesung noch gemeinsam etwas Trinken. Die Gesprächsthemen sind dabei aber oberflächlich und universitätsbezogen. An diese Beziehungen sind weniger Erwartungen gekoppelt als an Freundschaften.

„Meine Freunde stellen vor allem eine Bereicherung für mein Leben dar und das in den unterschiedlichen Lebenskontexten. Bei Bekannten ist das eher anders. Oft habe ich deren Telefonnummer nur, weil ich wissen will, was zur nächsten Prüfung kommt. Zwar sind das auch total nette Leute, aber irgendwie ist der Funke eben nie so übergesprungen.“

Ob jemand zu einem Freund/einer Freundin wird hängt sehr stark mit der individuellen Entscheidung und mit dem Augenblick des Kennenlernens zusammen.

„Friendship is not just a relationship between two people, it is a kind of relationship, one based on spontaneous and unconstrained sentiment or affection.“ (Carrier 1999: 21)

Die Intensität der Beziehungen zu Bekannten variiert. Manche Bekanntschaften halten die ganze Studienzeit, man trifft sich immer wieder in Vorlesungen, hat gemeinsame Projekte etc., aber die Beziehungen vertiefen sich nie. Andere Bekannte, trifft man nur ein Semester lang, weil man zufällig im selben Seminar sitzt und einen Gruppenarbeit gemeinsam organisiert.

„Ja also da gibt es dann auch noch Personen, ich bezeichne sie jetzt einfach als Studienkollegen, mit denen hat man ein Semester lang Kontakt. Meist wegen einer

Gruppenarbeit oder so. Man kennt sich zwar und weiß, wer der jeweils andere ist, aber ins Gespräch kommt man außerhalb oder nach der Lehrveranstaltung meist nicht.“

Es scheint so, als besteht an einer Beziehung zu manchen Menschen gar kein Interesse. Warum dies so ist hängt sehr stark mit den individuellen Erwartungen, Vorlieben, der Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensstile etc., aber auch mit dem Moment bzw. dem Kontext des Kennenlernens zusammen.

Wenn man an die Universität kommt, herrscht meist reges Treiben in den Gängen. Man trifft auf Studierende, die über den Unterrichtsstoff diskutieren, sich aufgrund einer schlechten Note gegenseitig trösten, eine gemeinsame Feier planen etc.. Meine InterviewpartnerInnen zeigten mir, wie wichtig diese Beziehungen sind, dass sie zwar nicht immer positiv auf das Studium wirken, aber dass sie in einer Phase von vielen Veränderungen Sicherheit bieten. So helfen sich Bekannte über die nächste Prüfung in dem sie ihre Unterlagen austauschen oder gemeinsam lernen. Freunde nehmen hier noch eine viel wichtigere Rolle ein, da sie nicht nur mit dem Studium und der Unterstützung, die sie hier bieten in Verbindung gebracht werden. Sie helfen auch dabei außeruniversitäre Krisen zu bewältigen, Spaß zu haben, sich gegenseitig zu trösten etc.. Auffällig ist hier auch, dass die Studierenden sehr viele soziale Beziehungen zu unterschiedlichen Lebenswelten pflegen und versuchen diese miteinander zu verknüpfen. So sehen sie ihren Freundeskreis an der Universität und Freunde, die nicht mit ihrem Studium verbunden sind (Arbeit, Schulzeit, Heimatort, Hobbies, etc.) nicht als getrennt voneinander. Sie versuchen die Beziehungen zu verknüpfen und suchen nach Gelegenheiten, bei denen alle aufeinandertreffen und sie gemeinsam Zeit verbringen können.

7.6. Freizeit

Wie einleitend bereits erwähnt steht neben der akademischen, auch die persönliche Weiterentwicklung während der Studienzeit für die Studierenden im Vordergrund. Zeit für ihre persönliche Entwicklung zu haben, steht in Verbindung mit dem Studium (Aneignung von neuem Wissen, kritisches Denken, Heranbilden einer eigenen Meinung/Position), wird aber auch der Freizeit zugeordnet. Die Aktivitäten variieren, so zählen Hobbies wie sportliche Aktivitäten, Freunde treffen, Musik, oder auch Computerspiele, Fernsehen etc., zu den unterschiedlichen Möglichkeiten die Freizeit zu gestalten.

Wichtig ist, dass die Studierenden ihre frei verfügbare Zeit, autonom planen können. Hier können sie sich „ausprobieren“, ihre Stärken und Schwächen definieren und herausfinden, was ihnen wirklich Spaß macht (vgl. Moffatt 1991; Murtaugh 1988).

Auch meine InterviewpartnerInnen betonen, wie bedeutend Freizeit für sie ist. Jedoch konnte man sehr starke Unterschiede darin erkennen, wie die Studierenden ihren Alltag gestalten.

Michael Moffatt (1991) setzt sich in seinem Artikel „College Life“ mit der modernen „College-Life-Culture“ der 1980iger Jahre auseinander. Er kritisiert, dass es viel zu wenig Forschung über StudentInnen gibt, in denen es nicht um den akademischen Lernprozess geht, sondern um das, was außerhalb der Hörsäle passiert. Der Entwicklungsprozess der Studierenden findet nicht nur im „Klassenzimmer“ statt, sondern noch viel mehr in deren Freizeit. Die Studierenden geben zwar an, dass die Studienzeit ohne das Studium nicht möglich wäre, ohne den Prozess, der beginnt, in dem man sich kritisches Denken aneignet, neue Perspektiven kennenlernt und weltoffener wird, aber laut der Studierenden findet der Großteil der Persönlichkeitsentwicklung nicht aufgrund des Lehrplans statt.

„College is also about what goes on outside the classroom, among the students with no adults around. College is about being in your own, about autonomy, about freedom for the authority of adults, however being their intentions. And last but far from least, college is about fun, about unique forms of peer-group fun before, in students conceptions, the grayer actualities of adult life in the real world begin to close in on you.“ (Moffatt 1991: 46)

Der Spaß, den Moffatt beschreibt, wird in anderen Forschungen auch oft mit Risikoverhalten in Verbindung gebracht. Die Studierenden suchen nach Möglichkeiten und Grenzen und testen dabei aus, wie „frei“ sie wirklich sind. Sie sehen dies als einen Freiraum, den sie noch leben können, bevor, der von ihnen beschriebene, graue Alltag des Erwachsenenlebens

beginnt. Die Möglichkeit sich die Zeit während dem Studium flexibel einteilen zu können, schafft relativ viel Freizeit für die Studierenden. Wichtig ist der Wert, den diese Zeit für die Studierenden besitzt. Sie haben Zeit sich ihren Interessen, Leidenschaften, Stärken und Schwächen zu widmen. So lernen die Studierende auch Freunde kennen, die ihre Interessen und Werte teilen. Die Freizeitaktivitäten können auch als Puffer wirken, wenn die akademischen Leistungen schwach sind, denn wirken positiv auf die Entwicklung des sozialen Status.

„Also outside interests offer a way for young people to make friends and impress those who share their interests and values. They offer a way to impress parents, who otherwise may have few good things to boast of about their children.“ (Murtaugh 1998: 383)

Im Folgenden werde ich mich mit zwei Fallbeispielen auseinandersetzen, die sich jeweils rund um die Gestaltung des Alltags der Studierenden drehen.

7.6.1. Studium, Freizeit, Schlaf

Jürgen: „Also ja, bei mir ist das so, ich geh am Vormittag, so ab zehn, durchschnittlich vier bis fünf Stunden an die Uni und besuch verschiedene Vorlesungen und Seminare. Dann komm ich nach Hause, mach vielleicht ein Bisschen was für die Arbeit und wenn gerade was ansteht auch für die Uni. Und dann ja, dann treff ich mich meist mit Freunden. Wir machen dann irgendwas, vom Kino bis hin zu irgendeiner Ausstellung oder Party. Wenn keiner Zeit hat, dann mach ich einfach allein was, da ich ja genug Hobbies hab denen ich nachgehen kann.“

Auf die Frage, welche Bedeutung die Freizeit in seinem momentanen Leben spielt, antwortet Jürgen wie folgt:

„Meine Hobbies und Freunde sind auf jeden Fall sehr wichtig für mich. Das ist auch wichtig für mich als Person. Also das hatte ich vorher noch nie so, dir ist einfach nie fad, du weißt immer was du machen kannst und es ist einfach, also du kannst alles machen, was dir Spaß macht und was du kannst. Du kannst so viele neue Dinge für dich entdecken, keiner schreibt dir dabei irgendwas vor, oder so. Du kannst einfach machen was du willst. Ja ich sehe das ja so, während dem Studieren da gibt es die Dreier Regel: Studium, Freizeit und ich glaub Schlaf. Wenn du es schaffst Studium und Freizeit in einer guten Balance zu halten, der Schlaf kann dabei schon ein Bisschen zu kurz kommen, wenn du das schaffst, dann hast du ein erfülltes Studentenleben. Denn wenn du deinen Schwerpunkt nur auf das Studium setzt und

nur Sachen für das Studium machst, dann hast du keinen Spaß und du kannst auch nicht entdecken, was du sonst noch so könntest. Wenn du den Schwerpunkt aber auf Freizeit setzt, dann kommt meist das Studium viel zu kurz und wenn du die ganze Zeit verschläfst, dann ist es auch schiefgegangen. Also ich glaub zum Studium gehört die Freizeit einfach dazu. Da lernst du eben noch was anderes.“

Mit dem Studium beginnt eine Phase, in der man sich die Zeit frei einteilen kann, anders als dies in der Schule, oder später in der Arbeit der Fall ist / sein wird. Die Vorlesungen und Seminare können von den Studierenden so gut wie frei eingeteilt werden, was bedeutet, dass sie sich ihren Alltag selbst strukturieren können. Freie Zeit nimmt somit eine wichtige Bedeutung im Leben der StudentInnen ein. Auch wenn Freizeit meist mit faul sein in Verbindung gebracht wird, ist hier auffällig, dass auch die freie Zeit dazu genutzt wird zu lernen und sich zu entwickeln. Bei dem Beispiel oben scheint es als würde dieser Freiraum dazu verwendet werden, die eigenen Stärken und Schwächen zu entdecken, sich auszuprobieren und abseits von Benotung und Beobachtung, Neues zu erfahren. Interessant ist auch, dass hier wieder eine scharfe Grenze zwischen Schul- und Arbeitsleben gezogen wird. Der Studentenalltag wird als gewonnene Zeit angesehen und sollte daher nicht verschwendet werden.

7.6.2. Alles unter einen Hut bekommen.

Juliane: „Ich geh jeden Tag so um ca. acht aus dem Haus, dann geh ich in die Arbeit, meist bis drei oder vier und dann noch auf die Uni. Kommt natürlich auch vor, dass ich nicht mehr auf die Uni geh, weil ich zu fertig bin vom Arbeiten. Na ja, abends mach ich dann meist was mit meinem Freund oder mit Freunden, oder lern für die Uni. Unter der Woche geh ich eigentlich nie fort und auch am Wochenende nur selten. Mir hängt das in der Arbeit sonst immer so nach. Also mit dem Arbeit nebenbei, das hätte ich zwar nie geglaubt, aber das ist schon anstrengend und vor allem wenn es mehr als nur zehn oder fünfzehn Stunden in der Woche sind, dann kannst eigentlich nicht so einen richtigen Studentenalltag genießen. Aber ja ich hab auch Spaß am Arbeiten, also an dem was ich mach und Studium und Arbeit ergänzen sich eben auch voll. Ich mein es ist auch immer wieder herausfordernd, aber trotzdem find ich, dass ich das alles schon gut mach, dass mir das zukünftig auch viel bringen wird und ich mich auch dadurch stark weiterentwickelt habe.“

Auffällig ist hier, dass mehr als zehn bis fünfzehn Stunden Arbeit neben dem Studium die freie Zeiteinteilung einschränken. Vor allem wenn die Arbeitszeit und der Arbeitsort nicht

flexibel eingeteilt werden können, sondern einer fixen Struktur folgen. Dies hat in diesem Fall zu Folge, dass nur wenig Zeit für wirkliche „Freizeit“ bleibt, trotzdem scheint auch hier die Zeit abseits des Studiums gut genutzt zu werden. Lernen in unterschiedlichen Lebensbereichen: Arbeit, Studium und Freizeit. Diese Kombination ist zwar oft schwer unter „einen Hut zu bekommen“, trotzdem kann man auch hier eine Weiterentwicklung des Individuums erkennen.

7.6.3. Flexibilität

„Ich Arbeit ca. 15 Stunden in der Woche auf drei Tage verteilt. Den Rest der Zeit verbring ich mit Uni, Freunden, der Freundin, vor dem Computer oder Fernseher, oder ich mach einfach irgendwas. Es ist alles ganz gut, weil ich mir die Zeit für die Arbeit, für die Uni und somit auch für die Freizeit, flexibel einteilen kann. Das werde ich später auf jeden Fall vermissen. Die Zeit ist voll wichtig für dich selbst und auch für deine zukünftige Lebensplanung.“

Auf die Frage, wie er sich denn sein zukünftiges Leben vorstellt antwortete Rüdiger:

„Na ja, später kannst du dir die Zeit einfach nicht mehr so frei einteilen. Alleine schon wegen der Arbeit. Denn 40 Stunden sind doch was anderes, als nur 15 Stunden. Und dann wenn du auch noch Familie hast und so weiter, dann hast du ja gar keine Zeit mehr für dich und für deine Hobbies und Vorlieben. Momentan kann ich meine Zeit einfach echt frei planen und das ist schon echt ja, wahrscheinlich ein Luxus, in dessen Genuss ich nach dieser Zeit nicht mehr so schnell kommen werde.“

In diesem Fallbeispiel kann man erkennen, dass flexiblere Arbeitszeiten und kein festgelegter Arbeitsort mehr Spielraum erlauben. Die Zeit kann trotz fünfzehn Stunden Arbeit in der Woche frei eingeteilt werden. Auch hier kann man erkennen, dass die Freizeit einen wichtigen Bestandteil der Studienzeit darstellt. Sie wird dazu genutzt sich auszuprobieren und in der Freien- sowie in der Arbeitszeit werden Stärken und Schwächen, aber auch Vorlieben entdeckt. In diesem Beispiel ist weiters auffällig, dass immer wieder erwähnt wurde, dass man während der Studienzeit noch nicht so viel Verantwortung übernehmen muss und man deshalb viel Zeit für sich hat. Die Zukunft wird als Zeit, in der man Verantwortung über Beruf, Familie, Freizeit, etc. übernehmen muss, beschrieben. Die Studienzeit wird vielleicht deshalb so genossen, weil man in ihr einen Freiraum erkennt.

Bei der Freizeitgestaltung von Studierenden zeigt sich ein sehr vielfältiges Bild. Auffällig ist jedoch, dass alle drei Studierenden ihre Freizeit bzw. generell die Zeit außerhalb der Studienzeit als sehr bedeutend beschreiben. Sie stellt einen wichtigen Bestandteil in ihrem Leben dar und bietet ihnen Raum, sich losgelöst von der universitären Entwicklung, auch auf andere Stärken und Vorlieben zu konzentrieren. Auch jene Studierende, die neben dem Studium arbeiten, wissen ihre Freizeit sehr zu schätzen. Gleichzeitig bedauern sie zwar, dass sie nicht so viel freie Zeit zur Verfügung haben, wissen aber auch, dass sie in ihrer Arbeit wichtige Kompetenzen und Erfahrungen für die Zukunft sammeln. Ob man die Zeit nehmen dem Studium mit Arbeit oder Freizeit verbringt ist von Person zu Person unterschiedlich. Wichtig ist aber zu erkennen, dass nicht nur das Studium, sondern auch Arbeit und Freizeit einen Teil des Entwicklungsprozesses der Studierenden darstellen. Sie probieren sich hier aus und bereiten sich somit auf ihre Zukunft vor.

Die Freizeit nimmt bei den Studierenden nicht nur eine wichtige Rolle ein, weil sie hier keiner lernen, arbeiten etc. müssen, sondern weil sie sich ausprobieren können, ohne bewertet oder beurteilt zu werden. Die Zeit abseits von Studium und Arbeit ist wichtig, um persönliche Vorlieben, Stärken und Schwächen, frei von jeglicher Beurteilung oder Beobachtung, testen zu können. Dies ermöglicht allerdings nur die freie Zeiteinteilung, in der man flexibel agieren kann.

Die Studierenden schätzen die Studienzeit sehr und wissen auch, dass sie später nicht mehr so einfach die Möglichkeit dazu haben werden, sich ihre Zeit frei einteilen zu können. Sie kosten die Zeit daher aus und versuchen so viel wie möglich für sich selbst mitzunehmen.

7.7. Studieren heute – „Ich lass mir die Zeit nicht nehmen!“

Während der Studienzeit durchleben die Studierenden einen Veränderungsprozess. Sie eignen sich neues Wissen an, wählen Spezialgebiete und bilden sich eine eigene Meinung/Position. Die StudentInnen beginnen ein eigenes Leben, gründen einen Haushalt abseits ihres Elternhauses und übernehmen Verantwortung für ihr Leben bzw. ihre Entscheidungen. Natürlich sind sie in dieser Phase noch nicht ganz unabhängig und müssen immer wieder auf die Ressourcen der Familie, anderer sozialer Beziehungen und des Staates zurückgreifen. Obwohl die Studierenden bereits eigene Entscheidungen treffen und auch Verantwortung für diese übernehmen, sehen sie sich selbst noch nicht als erwachsen. Sie sehen die Phase der Studienzeit als eine Möglichkeit sich auszuprobieren und sich auf die Zukunft vorzubereiten.

Diese Phase bringt natürlich auch Unsicherheiten mit sich, die die Studierenden sowohl an der Universität, als auch in ihren sozialen Beziehungen und finanziell erleben. Die Wege, die die StudentInnen einschlagen sind sehr unterschiedlich. Daher wird der Phase der Studienzeit immer eine individuelle Bedeutung zugeschrieben. Weder die Wahl ihres Studiums, noch die gegenwärtigen Entscheidungen sind vorgegeben. Wie sie später leben wollen, ihre Ziele, Träume sowie die Möglichkeiten, die sie für ihr späteres Leben haben, werden in dieser Phase verfolgt, identifiziert und vorbereitet. Die Phase der Studienzeit stellt einerseits einen großen Freiraum dar, in dem die Studierenden herausfinden können, wer sie sind und was sie wollen. Andererseits entsteht hier auch ein großer Druck, denn „siegen“ oder „versagen“ liegt nur in eigenen Händen. Man kann anhand des Beispiels der gegenwärtigen Studierenden erkennen, dass viele gesellschaftliche Strukturen, die früher den Übergang zwischen Jugendlichem und Erwachsenen gekennzeichnet haben, nicht mehr vorhanden zu sein. Dadurch gestalten sich die StudentInnen ihre Übergänge und den Weg hin zum Erwachsenen selbst. Was sie dafür benötigen ist Zeit, was für mich auch mitunter das Phänomen der „emerging adulthood“ erklärt. Viele Dinge sind nicht mehr gesellschaftlich bedingt, sondern der freien Entscheidung des Individuums überlassen (Vgl. Sandler 2002).

Die Studierenden erwarten von ihrem Studium bzw. von der Universität, den Raum und die Zeit zu erhalten, die sie für diese Entwicklung benötigen. Das Studium gibt keinen klar strukturieren Alltag vor. Man muss dabei nicht an bestimmten „Arbeitszeiten“ orientieren, sondern kann sich seine Stunden jedes Semester neu einteilen. Sie können dabei auch ihre

inhaltlichen Schwerpunkte setzen und individuellen Interessen folgen. Dies sieht laut meiner InterviewpartnerInnen bei den Studierenden im Masterstudiengang bereits anders aus, als bei jenen des Diplomstudienganges. Während die Studienstrukturen des Diplomstudienganges Freiräume erlauben, werden die Strukturen im Masterstudiengang bereits enger. Sie beschreiben, dass der Druck steigt, es stressiger wird und weniger auf die individuellen Interessen eingegangen werden kann. Doch auch wenn der Druck von Außen und durch die Studienstrukturen steigt, vermittelten mir die Studierenden, dass sie diese Veränderungen zwar wahrnehmen, aber sie handeln noch nicht danach bzw. lassen sich davon nicht „mitreißen“. Sie bewerten den Wandel als negativ und stellen sich auch dagegen, wie man zum Beispiel auch durch die StudentInnenproteste erleben konnte. Es scheint so, als würden sie ihre Zeit verteidigen.

„Auch wenn ich immer wieder kritisiert werde, dass ich zu lange brauche, weil das heute nicht gern gesehen wird und auch das Studium nicht mehr danach ausgerichtet ist – ich lass mir die Zeit nicht nehmen. Es ist ja nicht so, dass ich nichts tue. Ich mache ständig irgendwas. Ich verschwende meine Zeit nicht, ich lerne.“

Das Studium strukturiert den Alltag nicht vollkommen, wann man eine Vorlesung besucht, für das Studium lernt oder die Seminararbeit schreibt, ist fast ganz der individuellen Entscheidung überlassen. Dadurch entsteht auch abseits des Studiums sehr viel freie Zeit, die die Studierenden individuell nutzen. Manche arbeiten, andere setzen sich intensiv mit ihren Hobbies auseinander, wieder andere reisen oder verbringen die Zeit größtenteils mit ihren Freuden. Ich hatte nie den Eindruck, dass die Studierenden ihre freie Zeit verschwenden. Auch ich konnte miterleben, dass sie ihre Zeit sehr wohl gezielt nutzen. Natürlich und das wurde mir in jedem Interview mitgeteilt, ist es manchmal schwer immer etwas zu tun und es gibt auch Phasen in denen die Studierenden nicht viel für das Studium machen und auch sonst nichts tun. Aber das waren zumindest bei meinen InterviewpartnerInnen nur Phasen. Im Großen und Ganzen nutzen die Studierende ihre Studienzeit, um sich auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten. Nicht nur durch die Kompetenzen, die ihnen durch ihr Studium vermittelt werden, sondern auch durch eigene „Experimente“. Es scheint, als würden sie ihre Persönlichkeit spielerisch entwickeln, denn was ich aus allen Gesprächen und auch den unterschiedlichen Geschichten, die mir erzählt wurden, immer wieder hören konnte war Spaß. So schwer manche Entscheidungen auch fallen mögen und so oft sie sich auch in unsicheren Situationen finden, beschreiben meine InterviewpartnerInnen ihr Leben als sehr abwechslungsreich und positiv. Es scheint als würden sie vor allem wenn sie wichtige Entscheidungen treffen oder besonders schwierige Prüfungen bestehen müssen, viel

Unterhaltung benötigen. Ich konnte hier feststellen, dass Spaß und die Art und Weise, wie sie ihre Freizeit genießen wie ein Puffer auf unsichere und stressige Situationen wirkt.

Zusammenfassend stellt die Studienzeit eine Übergangsphase zwischen Jugendlichem und Erwachsenen dar. Diese Zeit wird als sehr ereignisreich erlebt. Es gibt Höhen und Tiefen und das Leben der Studierenden gestaltet sich sehr abwechslungsreich. Es ist eine Phase der intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit. Eine Übergangsphase in der die Studierenden keinen gesellschaftlich vorgegebenen Strukturen folgen, sondern eigene Strukturen aufbauen. Oft fällt es ihnen hier schwer sich zu orientieren, da es gegenwärtig wirklich viele Möglichkeiten gibt sein Leben zu leben. Aber sie scheuen sich nicht davor, Verantwortung für ihre Entscheidungen zu übernehmen, auch wenn sie öfters einen eingeschlagenen Weg wieder verlassen müssen und dadurch viele Umwege entstehen.

Ich kann den Mythos, von dem AbsolventInnen immer wieder berichten, hier erkennen. Die Studienzeit ist eine sehr ereignisreiche Phase, in der sich sehr viel im Leben eines Individuums verändern kann. Weiters stellt die Studienzeit eine Phase dar, in der man keinem stark strukturierten Alltag folgt (anders in der Schul- und Berufszeit), wodurch sich ein Freiraum ergibt in dem man den individuellen Interessen folgen kann. Diese Zeit ist daher aber keine „verschwendete“ Zeit, weil sich die Studierenden auf ihre Zukunft vorbereiten und an ihrer Persönlichkeit arbeiten.

8. Schlussbetrachtung

Die gegenwärtigen Studierenden leben in einer Zeit in der man zwei gegenläufige Entwicklungen beobachten kann. Einerseits steigt der Druck seitens der Universitäten, andererseits dehnt sich die Phase der Jugend aus. Die einzelnen Studienrichtungen werden durch internationale Standardisierung stärker strukturiert und mit der gewinnbringenden Wirtschaft verbunden. Es entsteht dadurch eine neue Erwartung, die an die Studierenden gerichtet ist. Sie müssen mehr Kompetenzen in kürzerer Zeit erwerben, um am internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu sein. Die gegenwärtigen Studierenden nehmen dies zwar wahr, manche folgen dieser auch bereits, doch viele lassen sich ihr Zeit nicht nehmen. Viele gesellschaftliche Strukturen, die sie im Übergang zum Erwachsenenleben begleiten sollten existieren nicht mehr, weshalb sich die Studierenden diesen Weg selbst strukturieren müssen. Was sie dafür benötigen ist Zeit, die sie sich von einer Bildungsinstitution, wie es die Universität ist, erwarten.

Weiters scheint es mir als bedeutend, dass es zu mehr Forschung in diesem Bereich kommt. Denn mit der Qualität der Universitäten und auch mit der Zeit, die die Studierenden mit ihrem Studium in Verbindung bringen, entwickeln sich auch unsere zukünftigen gesellschaftlichen Verhältnisse. Geht es also nur mehr um die Vermittlung von für den Arbeitsmarkt nützlichen Kompetenzen oder geht es auch an die Heranbildung von kritischen und selbstständigen Individuen? Wie werden die Studierenden in fünf oder zehn Jahren, ihre Studienzeit und ihr Studium wahrnehmen. Wie wird sich der Übergang (in diesem Fall) vom Studierenden zum Erwachsenen gestalten? Denn man kann bereits gegenwärtig einen Unterschied zwischen Studierenden in den unterschiedlichen Studiensystemen erkennen. Um ehrlich zu sein, war ich etwas enttäuscht, als ich begonnen habe mich mit dem Thema zu beschäftigen. Ich erhoffte mir mehr Material, das das Leben der Studierenden beschreibt. Natürlich gibt es einzelne Arbeiten dazu, die aber immer nur kleine Ausschnitte vom Leben an der Universität präsentieren. Es wird zukünftig noch mehr von Bedeutung sein, auch in den „eigenen vier Wänden“ zu forschen, um die Entwicklung der Universitäten selbst in die Hand nehmen zu können. Ich habe während meiner Forschung wahrgenommen, dass unter anderem die Kultur- und Sozialanthropologie einen wichtigen Teil zu dieser Forschung, um die Universitäten selbst weiterzuentwickeln, beitragen kann. Die Methoden und die Art und Weise, wie sich ein kultur- und sozialanthropologischer Forschungsprozess gestaltet, bieten ein flexibles Set an Möglichkeiten, um soziale Realitäten zu betrachten.

Abstract

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine ethnographische Feldforschung, die sich mit gegenwärtigen österreichischen Studierenden drei verschiedener Studienrichtungen beschäftigt. Dabei soll deren Wahrnehmung der Studienzeit erhoben werden. Fragen wie, wie nehmen die Studierenden die Phase des Studiums wahr, wie gestaltet sich ihr Alltag, was bedeutet die Studienzeit für sie etc., sollen im Folgenden beantwortet werden. Dabei wird die aktuelle Situation an den österreichischen Universitäten, sowie die Lebensphase in der sich die Studierenden befinden, beschrieben und Faktoren erhoben, die das Leben der StudentInnen beeinflussen. Mit Hilfe der Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie werden Ausschnitte der unterschiedlichen Realitäten der Studierenden betrachtet und analysiert. Abseits von Stress und Wissensvermittlung, zeigt sich hier die Studienzeit als Phase der Persönlichkeitsentwicklung.

This work is an ethnographic case study, which deals with the present situation of austrian university students and their perception of their years of study. Questions like, how do they observe their years of study, how do they arrange their everyday life, what do the years of study mean to them etc. should be answered. In a first step, the current situation of the Austrian Universities, and the life stage in which the students could be located, were described. Furthermore factors that affect the lives of students are collected. Using the methods of cultural and social anthropology, different realities of students lifes are considered and analyzed. I could observe that they gain a lot of experiencee during this period. One can ascertain the years of study as a phase of personality development.

Key words: university students; perception of years of study; emerging adulthood; personality development; reorganization of education.

Bibliographie

Arnett, Jeffrey Jensen (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*. Vol 55. No. 5: 469-480.

Arnett, Jensen Jeffrey (2006): Debate. Emerging Adulthood in Europe: A Response to Bynner. *Journal of Youth Studies*. Vol. 9. No. 1: 111-123

Arnett, Jeffrey Jensen (2007): Emerging Adulthood: What Is It, and What I It Good For? *Child Development Perspectives*. Volume 1. Number 2. 2007: 68-73.

Astin, Alexander W. (1993): What matters in college? *Liberal Education*. Vol 79. Iss 4. <http://scholar.google.at/scholar?q=Astin+what+matters+in+college&hl=de&btnG=Suche&lr=> (zuletzt zugegriffen am 15.08.2011)

Barrett, Stanley R. (1996): *Anthropology. A Student's Guide to Theory and Method*. Toronto: University of Toronto Press.

Bell, Sandra; **Coleman**, Simon (Ed.) (1999): *The Anthropology of Friendship*. Oxford. Oxford International Publishers Ltd.

Bourdieu, Pierre (1988): *Homo academicus*: Erste Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Brunotte, Ulrike (2002): Gefahr und Mut im Übergang. In: Eschler, Stephan; Griese, Hartmut M. (Hg.) (2002): *Ritualtheorie, Initiationsriten und empirische Jugendweihforschung*. Stuttgart. Lucius & Lucius. 12-33.

Bucholtz, Mary (2002): Youth and Cultural Practice. *Annual Review of Anthropology*. 31: 525-552)

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung – Studierenden-Sozialerhebung
2009: IM TEXT KONTROLLIEREN UND ZITIEREN
http://www.bmwf.gv.at/startseite/mini_menu/service/publikationen/wissenschaft/universitaet/swesen/studierenden_sozialerhebung/2009/

Buote, Vanessa M.; **Pancer**, Mark S; **Pratt**, Michael W.; **Adams**, Gerald; **Birnie-Lefcovitch**, Shelly; **Polivy**, Janet; **Gallander Wintre**, Maxine (2007): The Importance of Friends: Friendship and Adjustment Among 1st-Year University Students. *Journal of Adolescent Research*. Vol. 22: 665-689.

Carrier, James G. (1999): People Who Can Be Friends: Selves and Social Relationships. In: Bell, Sandra; Coleman, Simon (Ed.) (1999): *The Anthropology of Friendship*. Oxford. Oxford International Publishers Ltd.

Falter (2011): Wir werden mehr. Und anders. Demographischer Wandel Countdown. Heureka: Das Wissenschaftsmagazin im Falter:
<http://www.falter.at/web/heureka/blog/?p=440> (Zugegriffen am 20. Mai 2011)

Faschingeder, Gerald; **Leubolt**, Bernhard; **Lichtblau**, Pia; **Prausmüller**, Oliver; **Schimmerl**, Johannes; **Striedinger**, Angelika (2005): Bildung ermächtigt. Eine Einleitung. In: Österreichische HochschülerInnenschaft; Paolo Freire Zentrum (Hg.) (2005): Ökonomisierung von Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Mandelbaum Verlag. Wien: 7-26.

Fillitz, Thomas (2000): Academia. Same pressures, same conditions of work? In: Strathern Marilyn (Ed.) (2000): Audit Cultures. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy. Great Britain / London. Routledge. 236-255.

Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.

Gubitzer, Luise (2005): Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen. Zur Ökonomisierung von Bildung. In: Österreichische HochschülerInnenschaft; Paolo Freire Zentrum (Hg.) (2005): Ökonomisierung von Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Mandelbaum Verlag. Wien: 27-52.

Gullestad, Marianne (Hg.) (2004): Imagined Childhoods. Modernity, Self and Childhood in Autobiographical Accounts. Adapted Version of the introductory chapter in Gullestad (1996). ISF Paper 12.

Halbmayer, Ernst; **Salat**, Jana (o.J.): Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Institut für Kultur- und Sozialanthropologie. Universität Wien.
<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-titel.html>

Halbmayer, Ernst (o.J.): Einführung in die empirischen Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. Institut für Kultur- und Sozialanthropologie. Universität Wien.
<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/ksamethoden/ksamethoden-titel.html>

Karriereindex

www.wegweiser.ac.at (zuletzt zugegriffen am 11.09.2011)

Karriereindex Betriebswirtschaftslehre

<http://www.wegweiser.ac.at/studium/karriere/150/1/betriebswirtschaft> (zuletzt zugegriffen am 11.09.2011)

Karriereindex Informatik

<http://www.wegweiser.ac.at/studium/karriere/880/1/informatik> (zuletzt zugegriffen am 11.09.2011)

Karriereindex Kultur- und Sozialanthropologie

<http://www.wegweiser.ac.at/studium/karriere/307/1/kultur--und-sozialanthropologie> (zuletzt zugegriffen am 11.09.2011)

Kohl, Lukas; **Maurer**, Sigrid (2010): Hochschulen im Dornröschenschlaf. In: Heissenberger, Stefan; Mark, Viola; Schramm, Susanne; Sniesko, Peter; Süß, Rahel Sophia (2010): Uni brennt. Grundsätzliches, Kritisches, Atmosphärisches. Wien-Berlin. Verlag Turia und Kant: 80-85.

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. 3. korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz. Psychologie Verlags Union.

Mäkinen, Jarkko; **Olkinuora**, Erkki; **Lonka**, Kirsti (2004): Students at Risk: Student's General Study Orientation and Abandoning/Prolonging the Course of Studies. Higher Education. Vol 48. No. 2: 173-188.

Maltschnig, Eva; **Moldaschl**, Thomas (2010): Ökonomie und Bildung – Eine Beziehungskrise. In: In: Heissenberger, Stefan; Mark, Viola; Schramm, Susanne; Sniesko, Peter; Süß, Rahel Sophia (2010): Uni brennt. Grundsätzliches, Kritisches, Atmosphärisches. Wien-Berlin. Verlag Turia und Kant: 91-100.

Marantz Henig, Robin (2010): Why are so many people in their 20s taking so long to grow up? New York Times. August 18th, 2010.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Moffatt, Michael (1991): College Life: Undergraduate Culture and Higher Education. The Journal of Higher Education. Jstor. Vol. 62. No. 1: 44- 61

Murtaugh, Michael (1988): Achievement outside the Classroom: The Role of Nonacademic Activities in the Lives of High School Students. Anthropology & Education Quarterly. Vol. 19. No. 4: 382-395.

Pasqualoni, Pier-Paolo (2010): Die kleine Geschichte der österreichischen Hochschulpolitik. In: Heissenberger, Stefan; Mark, Viola; Schramm, Susanne; Sniesko, Peter; Süß, Rahel Sophia (2010): Uni brennt. Grundsätzliches, Kritisches, Atmosphärisches. Wien-Berlin. Verlag Turia und Kant: 65-79

Pasqualoni, Pier-Paolo (2005): Österreichische Universitäten im Spiegel der Geschichte. Fallstricke einer Reform der Reform. In: Österreichische HochschülerInnenschaft; Paolo Freire Zentrum (Hg.) (2005): Ökonomisierung von Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Mandelbaum Verlag. Wien: 103-128.

Phelan, Patricia; **Locke Davidson**, Ann; **Thanh Cao**, Hanh (1991): Students' Multiple Worlds: Negotiating the Boundaries of Family Peer, and School Cultures. Anthropology and Education Quarterly. Vol. 22. No. 3: 224-250.

Polanyi, Karl (1978): The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschafts- systemen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Sandler, Uwe (2002): Jugend – der lange Marsch ins Erwachsenenalter. In: Eschler, Stephan; Griese, Hartmut M. (Hg.) (2002): Ritualtheorie, Initiationsriten und empirische Jugendweihforschung. Stuttgart. Lucius & Lucius. 47-64.

Schein, Gerlinde; **Seiser**, Gertraud (o.J.): Einführung in die Organisations- und Betriebsanthropologie. Institut für Kultur- und Sozialanthropologie. Universität Wien.
<http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/organthro/organthro-titel.html>

Schlehe, Judith (2003): Formen qualitativer ethnographischer Interviews. In: Beer, Bettina (Hg.) (2003): Methoden und Techniken der Feldforschung. Berlin: Dietrich Reimer Verlag. 71-93.

Seiser, Gertraud; **Czarnowski**, Julia; **Pinkl**, Petra; **Gingrich**, Andre (Hg.) (2003): Explorationen Ethnologischer Berufsfelder. Chancen und Risiken für UniversitätsabsolventInnen. Wien. Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Shore, Cris; **Wright**, Susan (2000): Coercive Accountability. In: Strathern, Marilyn (Ed.) (2000): Audit Cultures. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy. Great Britain / London. Routledge. 57-89.

Shore, Cris (2008): Audit culture and Illiberal governance: Universities and the politics of accountability. Anthropological Theory. Vol. 8: 278-298.

Statistik Austria – Armut und soziale Eingliederung:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/armut_und_soziale_eingliederung/index.html (zuletzt zugegriffen am 15.08.2011)

Statistik Austria – Bevölkerung und Geburten:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/geburten/index.html (Zugegriffen am 20. Mai 2011)

Strathern, Marilyn (Ed.) (2000): Audit Cultures. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy. Great Britain / London. Routledge.

Studieren.at – Stipendien und Förderungsmöglichkeiten:

<http://www.studieren.at/articles/185/1/Stipendien-und-Forderungsmoeglichkeiten/Seite1.html> (zuletzt zugegriffen am 13.08.2011)

Studienberatung.at – Studieren und Arbeiten:

www.studienberatung.at (zuletzt zugegriffen am 13.08.2011)

Vinnai, Gerhard (2005): Utopie und Wirklichkeit der Universität. Abschiedsvorlesung gehalten am 28. Juni 2005. Universität Bremen.

<http://www.vinnai.de/utopie.pdf> (zuletzt zugegriffen am 15.05.2011)

Interviewverzeichnis

Interviewer	Datum	Dauer	Interviewer
InterviewpartnerIn 1	23.03.2011	00:45	Magdalena Kleestorfer
InterviewpartnerIn 2	25.03.2011	00:51	Magdalena Kleestorfer
InterviewpartnerIn 3	26.03.2011	01:08	Magdalena Kleestorfer
InterviewpartnerIn 4	26.03.2011	00:52	Magdalena Kleestorfer
InterviewpartnerIn 5	02.04.2011	01:23	Magdalena Kleestorfer
InterviewpartnerIn 6	02.04.2011	01:47	Magdalena Kleestorfer
InterviewpartnerIn 7	29.04.2011	01:02	Magdalena Kleestorfer
InterviewpartnerIn 8	30.04.2011	00:58	Magdalena Kleestorfer
InterviewpartnerIn 9	06.05.2011	01:19	Magdalena Kleestorfer

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Magdalena Kleestorfer
Geboren am 26.04.1986

Ausbildung

2000-2005 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
Schwerpunkt: Kulturtourismus
Juni 2005 Reifeprüfung in Deutsch, Englisch, Spanisch, Rechnungswesen,
Kulturtouristik; Projekt: Organisation eines Skiurlaubs für
gehörlose Kinder (ÖCIG)
Oktober 2005 Beginn des Studiums der Kultur- und Sozialanthropologie,
Universität Wien mit den Wahlfachpaketen „Religion,
Weltbilder, Recht“, „Tourismus, interkulturelle
Zusammenarbeit und Mediation“ und Spanisch

Forschung

April und Mai 2008 3 wöchiger Feldforschungsaufenthalt im Rahmen der
Methodenausbildung der Kultur- und Sozialanthropologie, in
St. Georgen am Walde (Oberösterreich) zum Thema
„Generationswechsel in Familienbetrieben“

Berufserfahrung

2005-2009 PEF Consulting GmbH / OMV Learning & Development
(Personalentwicklung)
2010-2011 Diem Oberbauer GmbH (Human Resource und
Projectmanagement)
Seit Juni 2011 MDI – Management Development Institute GmbH
(Personalentwicklung)