



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Studienmotive und Studienerwartungen
von Studierenden mit Migrationshintergrund
im Bachelor-Studium Bildungswissenschaft
an der Universität Wien“

verfasst von

Rebekka Fiedler BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, April 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Der theoretische Begriffsrahmen, Begriffsdiskussion	6
2.1 Studienmotivation, Studienmotive	7
2.2 Studienerwartungen	9
2.3 Studierende mit Migrationshintergrund.....	10
3. Übersicht über den Forschungsstand	10
3.1 Motive der Fachwahl	12
3.2 Studienerwartungen und Informiertheit über das Studium.....	15
3.3 Studierende mit Migrationshintergrund.....	16
3.3.1. Primäre und sekundäre Effekte sozialer Herkunft	18
3.3.2 Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund.....	20
4. Methodik und Durchführung der Untersuchung	22
4.1 Erhebungsmethode	23
4.1.1 Leitfadiskonstruktion	25
4.1.2 Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der qualitativen Interviewstudie	27
4.1.3 Die Erhebung	29
4.2 Auswertung.....	30
4.2.1 Auswertungsmethode.....	30
4.2.2 Das Kategoriensystem	33
5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	34
5.1 Ergebnisse der Kategorienauswertung	34
5.1.1 Die Befragten	35
5.1.2 Motive	35
5.1.3 Erwartungen.....	36
5.1.4 Aktuelle Studiensituation.....	39
5.1.5 Informiertheit über das Studium	40
5.1.6 Haltung der Familie	40
5.1.7 Die Studierenden mit Migrationshintergrund	41
5.2 Einzelfalldarstellungen	43
Fallbeschreibung Leyla.....	43
Fallbeschreibung Sophia.....	45

Fallbeschreibung Vlado	46
Fallbeschreibung Marta	48
Fallbeschreibung Fairouz.....	49
Fallbeschreibung Patrick.....	50
Fallbeschreibung Charlotte	51
Fallbeschreibung Olivia.....	52
Fallbeschreibung Michael.....	54
Fallbeschreibung Karla	55
Fallbeschreibung Marie	56
Fallbeschreibung Franziska	57
Fallbeschreibung Lisa	58
5.3 Interpretation der Ergebnisse.....	60
6. Resümee	69
7. Literaturverzeichnis	72
8. Anhang.....	I
8.1 Feedbackbogen Studieneingangsphase Sommersemester 2013	I
8.2 Fragebogen der MESIES-Online-Befragung.....	XIV
8.3 Zusammenfassender Interviewleitfaden	XXV
8.4 Kategoriensystem der Auswertung.....	XXIX
8.5 Tabellarische Übersicht der Kategorienauswertung.....	XXXVIII
8.6 Abstract.....	XLVI
8.7 Eidesstattliche Erklärung.....	XLVII
8.8 Lebenslauf	XLVIII

1. Einleitung

Der Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft an der Universität Wien weist eine niedrige Abschlussquote auf. Den statistischen Daten der Abteilung für Studien- und Lehrwesen der Universität Wien zufolge erlangte zwischen dem Wintersemester 2007 und dem Sommersemester 2014 nur etwa die Hälfte der eingeschriebenen Studierenden den Bachelortitel¹. Dies lässt fragen, welche Gründe dazu führen, dass viele Studierende dieses Studium nicht abschließen.

Eine im Sommersemester 2013 im Rahmen der Studieneingangsphase durchgeführte Befragung, an der 38 Studierende des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft teilnahmen², ergab, dass es sich bei den Befragten um eine ausgesprochen heterogene Gruppe handelt. Dieser Befund betrifft sowohl den sozio-ökonomischen Hintergrund und die Bildungsbiografie der Studierenden, als auch ihre Gründe für die Studienwahl sowie die angestrebten beruflichen Ziele. Eine Gemeinsamkeit besteht allerdings darin, dass ein Großteil der angestrebten beruflichen Ziele im praktisch-pädagogischen Bereich zu verorten ist. Aus der Erhebung geht auch hervor, dass viele Studierende das Studium in der Erwartung aufnehmen, praxis-relevantes Wissen zu erwerben. Gemäß der wissenschaftlichen Ausrichtung des Studienganges, dessen Schwerpunkt auf der Vermittlung von Qualifikationen des wissenschaftlichen Arbeitens und der Fähigkeit zur theoretischen Reflexion der pädagogischen Praxis liegt³, sind im Studienplan praktische Erfahrungen allerdings kaum vorgesehen⁴. Dieser Widerspruch zwischen Studierenerwartungen und Studieninhalten gibt einen ersten Hinweis auf mögliche Ursachen der niedrigen Abschlussquote und macht eine Untersuchung der Studienmotive und Studierenerwartungen der Studierenden im Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft interessant.

Bestimmte Gruppen von Studierenden gelten als besonders von Studienabbruch gefährdet. Zwei in diesem Zusammenhang häufig erwähnte Einflussfaktoren sind der sozio-ökonomische sowie der sozio-kulturelle Hintergrund der Studierenden, wobei widersprüchliche Ergebnisse

¹ <http://studien-service-lehrwesen.univie.ac.at/weiteres-service/statistik/zahlen-und-statistiken/>

² Es handelt sich um nicht-veröffentlichtes Material aus einem internen Feedbackbogen zur LV „190058 PVÜ Servicelehrveranstaltung zu den Modulprüfungen StEOP1 und StEOP2“ im Sommersemester 2013. (Siehe Anhang.)

³ <http://sss-biwi.univie.ac.at/studierende/bachelor-bildungswissenschaft/>

⁴ [http://studentpoint.univie.ac.at/vor-dem-studium/detailansicht/studium/033-645/?tx_univiestudentpoint_pi1\[backpid\]=96349&cHash=57909724ddf4079936535e129a11ab46](http://studentpoint.univie.ac.at/vor-dem-studium/detailansicht/studium/033-645/?tx_univiestudentpoint_pi1[backpid]=96349&cHash=57909724ddf4079936535e129a11ab46)

zu der Frage vorliegen, inwiefern diese Merkmale einen Einfluss auf den Studienerfolg haben. In der vorliegenden Untersuchung liegt der Fokus auf Studierenden mit Migrationshintergrund als besondere sozio-kulturelle Gruppe innerhalb der Studierenden.

Die Frage, ob und inwiefern Studierende mit Migrationshintergrund sich in ihrem Studienerfolg von Studierenden ohne Migrationshintergrund unterscheiden, ist nicht hinreichend geklärt. Möglicherweise sind die in einigen Studien belegten Abweichungen gänzlich auf korrelierende Faktoren, wie z.B. sozio-ökonomische Voraussetzungen zurückführbar, denkbar wäre aber auch ein Einfluss von sozio-kulturellen Faktoren auf studienerfolgsbestimmende Faktoren, wie z.B. die Studienmotive und Studierenerwartungen. Während der Einfluss von sozio-ökonomischen Voraussetzungen auf die Studienmotive und –erwartungen an verschiedenen Stellen diskutiert wird (Unger et al., 2012a, Ramm, Multrus & Bargel, 2011), ist der Zusammenhang mit sozio-kulturellen Merkmalen bisher wenig beleuchtet worden. Daher befasst sich diese Arbeit mit Studienmotiven und Studierenerwartungen von Studierenden mit Migrationshintergrund. Diese Auseinandersetzung erscheint besonders interessant, weil in Familien mit Migrationshintergrund tendenziell höhere Bildungsaspirationen verzeichnet werden können, was die Frage aufwirft, ob und inwiefern sich diese höheren Bildungsaspirationen in den Studienmotiven und Studierenerwartungen niederschlagen.

Die zu beantwortenden Forschungsfrage lautet:

Mit welchen Motiven und Erwartungen nehmen Studierende mit Migrationshintergrund das Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien auf?

Zu diesem Zweck wird zunächst das dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis der zentralen Begriffe „Studienmotivation“/„Studienmotive“, „Studierenerwartungen“ und „Migrationshintergrund“ dargelegt. Danach wird dargestellt, mit welchen Motiven und Erwartungen Studierende ein Studium aufnehmen und inwiefern Studierende mit Migrationshintergrund eine besondere Gruppe der Studierenden darstellen.

Die geplante Masterarbeit wurde im Rahmen des Projekts „MESIES“⁵ verfasst, eine Studierendeninitiative, die zum Zwecke der Untersuchung von Studienmotiven und Studierenerwartungen von Studierenden des Bachelorstudienganges gegründet wurde. Ziel des

⁵ MESIES = „Motivations and Expectations of Students at the Institute of Educational Science“

Projekts ist es, die Erwartungen und Bedürfnisse von Studierenden zu erheben und aus diesen Ergebnissen Anregungen für eine mögliche Umgestaltung des Studienangebotes abzuleiten.

Methodisches Vorgehen

Die geplante Arbeit soll die Ergebnisse der Fragebogenerhebung des Projekts MESIES⁶ um eine qualitative Ebene erweitern. Bei der dafür eingesetzten Methode handelt es sich um das fokussierte Interview nach Merton, Fiske und Kendall (1956), da dieses zum einen offen genug ist um einen Einblick in die Relevanzstruktur der Befragten zu ermöglichen, zum anderen jedoch eine gewisse Standardisierung zulässt, die eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews gewährleistet. Mithilfe des fokussierten Interviews sollen subjektive Definitionen sowie persönliche Wahrnehmungen und Einschätzungen der Interviewten in Bezug auf die Wahl des Studiums der Bildungswissenschaft untersucht werden. Dabei liegt der Fokus auf Motiven für und Erwartungen an das Studium der Bildungswissenschaft.

Leitfadenkonstruktion

Grundlage der Entwicklung des Interviewleitfadens ist die im Rahmen des Projekts MESIES im Wintersemester 2013/2014 durchgeführte quantitative Fragebogenerhebung zum Thema Studienmotivation und Studierenerwartungen, welche wiederum auf den Ergebnissen der Studienabbruchsforschung, vor allem auf der Befragung zu den Ursachen des Studienabbruchs (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer & Besuch, 2009) und den Ergebnissen der Befragung von Studierenden des Diplomstudienganges Pädagogik und des Bachelorstudienganges Bildungswissenschaft an der Universität Wien im Wintersemester 2007/2008 (Werkl, 2008) beruht.

Ziel der qualitativen Interviewerhebung ist es, die Interviewten zur ausführlicheren Explikation der im Online-Fragebogen getätigten Angaben anzuregen und so einen tieferen Einblick in die individuellen Motive für und Erwartungen an das Bachelorstudium der Bildungswissenschaft zu erhalten. Einige der für den Interviewleitfaden entwickelten Fragen dienen dabei eher der Generierung einer Erzählung, beispielsweise die Eingangsfrage, andere fordern zur Explikation bestimmter subjektiver Deutungen heraus. Zum Zwecke der besseren Vergleichbarkeit wurden einige der Fragen in alle Interviewleitfäden aufgenommen, während andere Fragen fallspezifisch abgewandelt wurden.

⁶ Siehe Anhang

Interviewmaterial

Voraussetzung für die Teilnahme am Interview war das Ausfüllen des MESIES-Online-Fragebogens und die Übermittlung des individuellen Codes. Sowohl das Ausfüllen des Fragebogens als auch die Teilnahme an den Interviews erfolgten auf freiwilliger Basis und unentgeltlich.

In der vorliegenden Arbeit werden insgesamt 13 Einzelinterviews mit einer zeitlichen Dauer zwischen 21 und 33 Minuten ausgewertet. Alle Interviewten sind zum Zeitpunkt des Interviews im Wintersemester 2013/2014 Erstsemestrige im Bachelorstudiengang Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Fünf der Interviewteilnehmer sind außerhalb Österreichs geboren, zwei Studierenden sind selbst in Österreich, beide Elternteile jedoch im Ausland geboren und weitere zwei Studierende haben jeweils einen im Ausland geborenen Elternteil. Die übrigen vier interviewten Studentinnen sind – wie auch ihre Eltern - in Österreich geboren, sie haben keinen Migrationshintergrund.

Auswertung

Die vorliegende Studie trägt einen explorativen Charakter und fokussiert eher auf thematische Breite als auf Tiefe. Um möglichst umfassende Ergebnisse zu erlangen, wird bei der Auswertung sowohl eine Einzelfalldarstellung als auch eine vergleichende Kategorienauswertung vorgenommen. Bei der Auswertung der Interviews kommt das sechsstufige inhaltsanalytische Verfahren nach Mühlfeld, Windolf, Lampert & Krüger (1981) zum Einsatz.

2. Der theoretische Begriffsrahmen, Begriffsdiskussion

An dieser Stelle wird das Verständnis der dieser Arbeit zugrunde liegenden zentralen Begriffe dargelegt. Zu diesem Zweck werden sowohl österreichische als auch deutsche Studierendensurveys herangezogen. Grundlegende Annahme der vorliegenden Studie ist die eines Zusammenhanges zwischen Studienmotiven und Studienerwartungen, welche zum Beispiel auch Heublein et al. (2009) in der Untersuchung der Motive von Studienabbrechern vertreten.

Um das zugrunde liegende Verständnis der zentralen Begriffe „Studienmotiv“/„Studienmotivation“ und „Studienenerwartungen“ zu bestimmen, bedarf es eines Blicks auf das Ziel dieser Arbeit. Die Ergebnisse der MESIES-Online-Fragebogenerhebung sollen um eine qualitative Ebene erweitert werden, indem subjektive Deutungen der Studierenden bezüglich des Studiums der Bildungswissenschaft erhoben werden. Es bedarf folglich eines zugrunde liegenden Begriffsverständnisses, das durch den Einsatz qualitativer Methoden überhaupt eingeholt werden kann und zusätzlich muss bei der Bestimmung der Begriffe „Motive“/„Motivation“ und „Studienenerwartungen“ auch berücksichtigt werden, welche Auffassung dieser Begriffe der MESIES-Online-Befragung zugrunde liegt.

2.1 Studienmotivation, Studienmotive

In der Literatur zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch lassen sich zwei hauptsächliche Verwendungsweisen der Begriffe „Motiv“ und „Motivation“ finden.

Zum einen bildet „Motivation“ einen Bestandteil einer Vielzahl von Theorien anhand derer versucht wird, Lernerfolg zu erklären, bzw. zu prognostizieren (Krapp & Ryan, 2002). Sowohl das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1977) als auch die Selbstbestimmungstheorien von Deci und Ryan (1985) sowie Zielorientierungs- und Interessentheorien arbeiten mit einem Motivationsbegriff, der einen Anspruch auf objektive Bestimmbarkeit zumindest impliziert. Motivation in diesem Sinne zu bestimmen, ist nicht Ziel dieser Arbeit, ein Urteil über die Studienmotivation oder gar die Erfolgswahrscheinlichkeit der Interviewten soll nicht gefällt werden.

Eine alternative Form der Verwendung des Begriffsfeldes „Motiv“/„Motivation“ ist vor allem in den Studierenden-Surveys zu finden, in denen der Begriff „Motiv“ subjektive Gründe für die Studienaufnahme oder den Studienfachwechsel/ Studienabbruch bezeichnet. So nehmen die in dieser Arbeit zitierten Studierendensurveys (Heublein et al., 2009, Ramm et al., 2011, Unger et al., 2012a) keine differenzierte Begriffsklärung (im Sinne einer psychologischen Konzeption) hinsichtlich der Begriffe „Motivation“ und „Motiv“ vor. Da der MESIES-Online-Fragebogen, der Grundlage für die Entwicklung der Interviewleitfäden war, zu weiten Teilen auf der Befragung von Studienabbrechern durch Heublein et al. (2009) basiert, sei an dieser Stelle beispielhaft das dort zugrunde liegende Begriffsverständnis angeführt.

Heublein et al. (2009) zufolge spiegeln Motive die Art der Fachidentifikation und die Erwartungen, die mit der Aufnahme eines Studiums verbunden sind, wider (ebd., 53). Die

Studienmotivation gibt „Auskunft über die konkreten Beweggründe für ein Studium eines bestimmten Studienfaches. Sie ist im Zusammenhang zu sehen mit der Stärke der Identifikation mit dem jeweiligen Fach und den sich aus dem Studium ergebenden beruflichen Möglichkeiten und Einsatzfeldern.“ (Ebd., 2009, 15). Motive werden hier als „konkrete Beweggründe“ verstanden, die die Wahl und die Ausübung des Studiums beeinflussen. Dieses Verständnis deckt sich nicht mit dem der psychologischen Motivationsforschung, der zufolge Motivation als Zusammentreffen von Motiven als konstante Personmerkmale und einer motivpassenden Situation, innerhalb derer die Motive wirksam werden, definiert wird. Die so entstandene Motivation wiederum beeinflusst das Verhalten und Erleben der Person (Rheinberg, 2004, 63, 70). Auch greifen Heublein et al. (2009) mit der Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven eine klassische, aber unklare Differenzierung (Rheinberg, 2004, 150ff.) auf. Da die Verwendung dieser Begriffe jedoch mit derjenigen Verwendung übereinstimmt, die sich Rheinberg zufolge in letzter Zeit durchgesetzt hat (intrinsisch = tätigkeitszentriert, extrinsisch = ergebnisorientiert) (ebd., 154), wird sie im Rahmen dieser Arbeit übernommen. Aus der Formulierung von Heublein et al. geht zudem nicht eindeutig hervor, inwiefern die „konkrete[n] Gründe“ in Zusammenhang mit der Fachidentifikation und Anreizen wie z.B. den beruflichen Möglichkeiten stehen. Die beruflichen Anreize entspringen der individuellen Bewertung, in die zwar soziale Bewertungen einfließen, die aber keineswegs objektiv gegeben sind. Man könnte folglich annehmen, dass Fachidentifikation und Anreize, wie z.B. berufliche Möglichkeiten, bereits in Form von individuellen Bewertungen in die subjektiven Gründe der Studienaufnahme einfließen.

Die angeführten Differenzen deuten darauf hin, dass zwischen dem Begriff der Motivation, wie Heublein et al. (2009) ihn verwenden und dem Begriff der Motivation gemäß der psychologischen Motivationsforschung eher wenige inhaltliche Anknüpfungspunkte bestehen. Zudem ist fraglich, inwiefern innerhalb und zwischen den verschiedenen Studierendensurveys von einer einheitlichen und eindeutigen Verwendung der zentralen Begriffe ausgegangen werden kann.

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff Motiv (in Übereinstimmung mit den Studierendensurveys) im Sinne von „subjektiver Grund“ verwendet, während auf den Begriff der Motivation verzichtet wird. Als „Motive“ werden in dieser Arbeit *allgemeine Gründe* für die Aufnahme des Studiums der Bildungswissenschaft verstanden, die *vor der Studienaufnahme* wirksam geworden sind. Dafür werden (die in den zitierten Studierendensurvey) gängigen Kategorien, z.B. fachliches Interesse, soziale und extrinsischen

Motive, aufgegriffen. Die Abgrenzung zu den (inhaltlichen und beruflichen) Erwartungen wird vor allem im Bereich der extrinsischen Motive über den *Grad der Allgemeinheit* vorgenommen. Das bedeutet konkret, dass bspw. die Funktion des Studienabschlusses als formale Qualifikation als Motiv eingeordnet wird, während konkrete Berufsvorstellungen dem Bereich der Erwartungen zugeordnet werden.

2.2 Studienerwartungen

Der Begriff „Studienerwartungen“ wird in den Studierendensurveys nicht einheitlich verwendet, zudem ist die Abgrenzung zum Begriff der „Studienmotive“ häufig nicht eindeutig. Heublein et al. (2009) zufolge betreffen die Erwartungen der Studierenden fachliche Inhalte, Studienbedingungen und -anforderungen, persönliche Eignung und spätere berufliche Möglichkeiten (ebd., 59). Unger et al. (2012a) differenzieren zwischen fachlichen Voraussetzungen, Leistungsanforderungen, Aufbau sowie Inhalten des Studiums, beruflichen Möglichkeiten sowie Qualifikationen, zeitlichem Aufwand und Möglichkeiten der Studienförderung (ebd., 106). Ramm et al. (2011) fassen die Studienerwartungen als „Nutzenerwartungen“ an das gewählte Studium auf. Nutzenerwartungen in diesem Sinne sind bspw. später eine interessante Arbeit zu haben, eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten, sich ein gutes Einkommen zu sichern, eigene Vorstellungen und Ideen entwickeln zu können, etc. (ebd., 33). Diese Auffassung deckt sich weder mit der von Heublein et al. (2009) noch mit derjenigen von Unger et al. (2012a) und zudem ist die genaue Abgrenzung zu den Motiven der Studienwahl fraglich. Trotzdem soll an dieser Stelle auf die Ergebnisse des 11. Studierendensurveys (Ramm et al., 2011) eingegangen werden, da die anderen Studien keine Ergebnisse bezüglich der Erwartungen an ein Studium bereitstellen, sondern die Studierenden lediglich den Stand ihrer Informiertheit einschätzen lassen. Über konkrete Erwartungen von Studierenden hinsichtlich der Inhalte und Anforderungen eines Studiums gibt keines der hier genannten Studierendensurveys Auskunft. Im Rahmen dieser Arbeit werden als Studienerwartungen (allgemeine und konkrete Vorstellungen) bezüglich der *Inhalte* des Studiums der Bildungswissenschaft verstanden, darüber hinaus werden dem Bereich der Studienerwartung die *Anforderungen* des Studiums und die *beruflichen Optionen* nach Studienabschluss zugerechnet.

2.3 Studierende mit Migrationshintergrund

Während nationale Statistiken zur Feststellungen eines Migrationshintergrundes häufig lediglich die Staatsbürgerschaft heranziehen (können) (Karakasoğlu & Wojciechowicz 2012, 273), hat es sich im europäischen Kontext in den letzten Jahren durchgesetzt, von einem Migrationshintergrund dann zu sprechen, wenn eine Person oder beide Elternteile im Ausland geboren ist/sind. Erweiterte Konstrukte von „Migrationshintergrund“ schließen auch solche Personen ein, die nur *einen* im Ausland geborenen Elternteil haben (ebd.) oder berücksichtigen die Erstsprache (Unger et al., 2012b, 65ff.). Dies erschwert die Vergleichbarkeit der Befunde zur Situation der Studierenden mit Migrationshintergrund.

In der Studierenden-Sozialerhebung 2011 (Unger et al., 2012b) werden der Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund Studierende zugerechnet, die entweder selbst im Ausland geboren sind oder deren Eltern im Ausland geboren sind. Zudem unterscheiden die Autoren zwischen „BildungsinländerInnen“, die ihre Studienberechtigung in Österreich erworben haben und „BildungsausländerInnen“, die über eine nicht-österreichische Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Studierende, die mindestens einen in Österreich geborenen Elternteil haben, werden der Gruppe der BildungsinländerInnen ohne Migrationshintergrund zugerechnet. Noch im Jahr 2009 hingegen wurden diese als Studierende mit Migrationshintergrund gezählt, dementsprechend war die Quote der BildungsinländerInnen mit Migrationshintergrund höher (ebd., 65ff.).

Im Rahmen dieser Studie gelten als Studierende mit Migrationshintergrund (in Übereinstimmung mit der Studierenden-Sozialerhebung aus dem Jahr 2009) solche Studierende, die mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil haben.

3. Übersicht über den Forschungsstand

In diesem Teil der Arbeit soll ein Einblick in den Forschungsstand zu Motiven für und Erwartungen an ein Studium gegeben werden. Mit Blick auf das Forschungsvorhaben, Studierende hinsichtlich ihrer Gründe für und Erwartungen an das Bachelorstudium der Bildungswissenschaft zu befragen und dabei durch eine möglichst offene Herangehensweise möglichst vielfältige Ergebnisse zu generieren, soll dieser Teil im Sinne eines Ausgangspunktes lediglich einen kurzen Überblick über aktuelle Ergebnisse zu Gründen für und Erwartungen an ein Studium bieten.

Die Beschränkung auf Surveys zur Situation von Studierenden an österreichischen und deutschen Universitäten erfolgt zum einen aufgrund der mangelnden internationalen Vergleichbarkeit von Studierenden-Surveys, die auf großen nationale Unterschiede in den Hochschulsystemen (Studienzugang, Finanzierungsmöglichkeiten, etc.) zurückgeführt werden können. Zum anderen können viele Studien-Ergebnisse zum Thema „Studienmotivation“ und „Studienerwartungen“ aus verschiedenen Gründen nur mit Einschränkungen herangezogen werden.

Im deutschsprachigen Raum existieren wenige Erhebungen von Studienmotiven und Studienerwartungen zu *Studienbeginn*, was mit einem generellen Mangel an Längsschnittstudien zum Studienverlauf (Heublein & Wolter, 2011, 217) in Zusammenhang gebracht werden kann. Die seit 2009 als Teil der NEPS-Studie laufende Studie „Hochschulstudium und Übergang in der Beruf“, die Bildungs- und Erwerbsverläufe in Deutschland untersucht, stellt noch keine für diese Studie verwertbaren Ergebnisse bereit. Vorhandene Ergebnisse stammen vor allem aus *Querschnitts*-Untersuchungen, meist zu Gründen des *Studienabbruchs* (Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008, 409). In diesem Kontext werden teilweise auch die Gründe für die Aufnahme des Studiums erhoben, wobei von einer retrospektiven Verzerrung bei den Angaben durch die Befragten ausgegangen werden kann (ebd.) was die Frage aufwirft, inwiefern diese Studien verwertbare Daten für die Erhebung von Studienmotiven zu *Studienbeginn* bereitstellen. Als weitere Einschränkung kommt hinzu, dass viele Ergebnisse aus der Zeit vor der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge stammen. Die Gründe für die Einführung der neuen Studienstruktur - schnellere und praxisnähere Erreichung des ersten Hochschulabschlusses (ebd., 407) sowie Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit (Wolter, 2009, 5) – lassen jedoch vermuten, dass sich in den neuen Studiengängen auch die Motive für und die Erwartungen an die Aufnahme eines Studiums gegenüber dem Diplom verändert haben. Zumindest ein Wandel der Abbruchsgründe gilt bereits als belegt (Blüthmann, Lepa & Thiel, 2012, 89).

In vielen aktuelleren (inter-)nationalen Studien zur Analyse von Studienbedingungen (Santiago, Tremblay, Basri & Arnal, 2008, Orr, Gwosć & Netz, 2011, Rokitte, 2012) dominiert ein quantitativ-vergleichender Ansatz, wodurch die Studien für eine qualitativ-inhaltliche Untersuchung von Studienmotiven und Studienerwartungen kaum hilfreiche Ergebnisse liefern. Dies alles unterstreicht die Bedeutung der vorliegenden Arbeit als qualitative Interviewstudie mit dem ausschließlichen Fokus auf den Gründen für und den Erwartungen an die Aufnahme eines Studiums.

Aufgrund der Einschränkungen hinsichtlich des Forschungsstandes und dem Ziel, mit einer möglichst offenen Herangehensweise an die Thematik möglichst vielfältige Ergebnisse zu generieren, werden sich die Ausführungen im Sinne eines inhaltlichen Ausgangspunktes für das angestrebte explorative Verfahren auf eine kurze Darstellung der wichtigsten Ergebnisse dreier Studierenden-Surveys aus dem deutschsprachigen Raum beschränken. Konkret handelt es sich um die österreichische Studierenden-Sozialerhebung aus dem Jahr 2011 (Unger et al., 2012a, b, c) sowie das aus Deutschland stammende 11. Studierendensurvey zu Studiensituation und studentischen Orientierungen (Ramm et al., 2011) und die ebenfalls in Deutschland durchgeführte Befragung zu Ursachen des Studienabbruchs (Heublein et al., 2009), die zwar *ehemalige* Studierende an deutschen Universitäten fokussiert, trotzdem jedoch im Rahmen dieser Arbeit wichtige Informationen bereitstellt. Alle Studien setzen unterschiedliche Schwerpunkte, wodurch sich die unterschiedlichen Studien hinsichtlich der für diese Arbeit relevanten Daten ergänzen und die Ergebnislücken der österreichischen Studie durch Rückgriff auf die deutschen Studien gefüllt werden können.

Die Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund wird unter Bezugnahme auf verschiedene Ergebnisse der Migrationsforschung (v.a. Relikowski, 2012) sowie Daten des österreichischen Bundesamts für Statistik (Statistik Austria, 2012) und der Studierenden-Sozialerhebung 2012 (Unger et al., 2012a,b,c) dargestellt. Zudem werden weitere Studien herangezogen, die die Lage von Personen mit Migrationshintergrund in Österreich thematisieren, beispielsweise die Expertise des österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung zur sozialen Selektion beim Bildungszugang (Lachmayr, Leitgöb, Bacher, 2011) und der Nationale Bildungsbericht für Österreich aus dem Jahr 2012 (Herzog-Punzenberger, 2012).

3.1 Motive der Fachwahl

Die Fachwahl hängt stark von der schulischen Spezialisierung, den schulischen Leistungen, dem Geschlecht und der fachlichen Ausbildung der Eltern ab (Ramm et al., 2011, 25ff.). Darüber hinaus resultiert die Studienfachwahl aus persönlichen Beweggründen und Neigungen sowie aus Erwartungen an das Studienfach (Heublein et al., 2009, 15). Hinsichtlich der Studienwahlmotive identifizieren Heublein et al. (2009) fünf Motivgruppen: Die *intrinsischen Motive* umfassen persönliche sowie fachliche Interessen, die *extrinsischen Motive* berufliche und finanzielle Anreize und bei den *sozialen Motiven* steht der berufliche Kontakt mit

Menschen im Vordergrund. Die *fremd geleitete Studienwahl* resultiert aus der Beratung durch Dritte, während beim *ungewissen Studienwunsch* eine zufällige Entscheidung getroffen wurde. Darüber hinaus gibt es das für sich stehende Wahlmotiv „fester Berufswunsch“ (ebd., 53ff.). Von Studierenden der Sozialwissenschaften⁷ an deutschen Universitäten werden besonders häufig die Motive „Fachinteresse“ und „Begabung“ genannt, während Einkommens- und Karrieremotive weitgehend als unbedeutend eingestuft werden (Ramm et al., 2011, 30).

Auch für österreichische StudienanfängerInnen stellt das Fachinteresse den wichtigsten Grund der Studienaufnahme dar. Auf einer Skala von 1-5 wird dieses Motiv im Durchschnitt mit 4,7 bewertet. Extrinsische Motive, wie bessere Job- und Einkommenschancen werden an zweiter und dritter Stelle genannt (3,9, bzw. 3,6) und auch dem Motiv, ein höheres Ansehen zu erreichen, wird von vielen Studierenden große Bedeutung zugeschrieben (2,8). Unterschiede hinsichtlich der Studienmotive ergeben sich in Abhängigkeit von Alter, Schichtzugehörigkeit und Bildungsweg der Studierenden, welche miteinander korrelieren (Unger et al., 2012a, 80f.). Unger (2012c) zufolge bieten „[d]ie Gründe für die Aufnahme eines Studiums [...] aufschlussreiche Informationen bezüglich der Wege, die Studierende an die Universitäten und Hochschulen führen. Sie können, z.T. besser als klassische „Schichtindikatoren“, Auskunft darüber geben, inwiefern durch das Studium soziale Herkunft reproduziert wird oder ob und wie (Hochschul-)Bildung als Vehikel für sozialen Aufstieg gesehen wird. Darüber hinaus zeigen die Studienmotive auch Unterschiede in der Herangehensweise der Studierenden an das Studium, die mit anderen Indikatoren [...] zwar erkennbar, aber nicht analysierbar sind. Diese Unterschiede, etwa zwischen Studierenden, die sich über ein Studium fortbilden oder aber beruflich umorientieren wollen, sind dagegen über die Studienmotive erfassbar.“ (Ebd., 14.)

In der österreichischen Studierenden-Sozialerhebung wurden mittels Clusteranalyse sieben Studienmotivtypen gebildet. Diese Typen wurden hinsichtlich ihrer Zusammensetzung nach Geschlecht, Alter, sozialer Herkunft und Bildungsbiografie analysiert. Insgesamt beginnt ein knappes Drittel der Studierenden ein Studium vor dem Hintergrund einer Berufstätigkeit, diese Studierenden stammen vorwiegend aus sozial niedrigen Schichten. Dementsprechend sind Studierende niedriger sozialer Herkunft in den Motivclustern “Berufliche Weiterbildung“ und “Berufliche Umorientierung“ überrepräsentiert, zudem weisen diese Cluster unverhältnismäßig

⁷ Im 11. Studierenden-Survey wird das Studienfach „Bildungswissenschaft“ dem Fächergebiet „Sozial- und Erziehungswissenschaften“ zugeordnet (Ramm et al., 2011, 208).

viele Studierende mit verzögertem Studienbeginn⁸ auf und bilden außerdem die beiden Motivcluster mit den ältesten Studierenden. Im Gegensatz dazu vereinen die Motivcluster „Statuserhalt“ und „Intrinsische Motivation“ überwiegend Studierende aus den höheren Schichten. Während allerdings im ersten der beiden Cluster Einkommensmöglichkeiten und Ansehensgewinn eine große Rolle bei der Studienwahl spielen, sind diese für Studierende des zweiten Clusters wenig bedeutsam. Studierende der Geisteswissenschaften⁹ sind in diesem Cluster überrepräsentiert. Die Mittelschicht dominiert in den beiden Clustern „Wissenschaftliche Karriere“ und „Diffuse Aufstiegsorientierung“, wobei die Angehörigen des ersten Clusters eine Karriere in der Wissenschaft als Weg zu guten Arbeitsmarkt- und Einkommensmöglichkeiten zu sehen scheinen. Weibliche Studierende sind in diesem Cluster unterrepräsentiert. Im Cluster „Diffuse Aufstiegsorientierung“ hingegen finden sich Studierende, die ein unterdurchschnittliches Interesse an Wissenschaft zeigen, dafür jedoch stärker Arbeitsmarkt- und Einkommensorientiert sind. Neben Frauen sind Studierende mit Migrationshintergrund zweiter Generation überrepräsentiert. Über alle Schichten gleichmäßig verteilt sind die 12% der Studierenden, die mit ihrem Studium kein bestimmtes Ziel zu verfolgen scheinen und dieses als „Lebensphase“ auffassen. Dieser Motivtyp ist besonders in den Geisteswissenschaften vertreten (Unger et al., 2012a, 85ff.).

Generell nennen Studierende, die bei Studienbeginn älter als 26 sind, vermehrt arbeitsmarktrelevante Motive, besonders wenn sie das Kriterium „verzögerter Studienbeginn“ erfüllen. Eine Steigerung des Ansehens ist eher für Studierende aus der hohen und der niedrigen Schicht bedeutsam, weniger jedoch für Studierende aus den mittleren Schichten (ebd., 82f.).

Der Studienfachwahl und den ihr zugrunde liegenden Motiven kommt Heublein et al. (2009) zufolge angesichts der hohen Abbruchraten aufgrund von nachlassendem Fachinteresse oder falschen Studierenerwartungen eine hohe Bedeutung zu (ebd., 53). Die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs ist bei Studierenden mit einer intrinsischen oder sozialen Studienmotivation höher als bei Studierenden, die vorwiegend extrinsisch motiviert sind oder das Studium gewählt haben, da sie keine Zulassung zu ihrem Wunschfach erhalten haben (Heublein et al., 2009, 53ff., Kolland, 2002, 48).

⁸ „Aufnahme eines Studiums mehr als 2 Jahre nach Erwerb der Hochschulreife, oder mit nicht-traditionellem Hochschulzugang.“ (Unger et al., 2012a, 204.)

⁷ „nicht traditionell“ = „Nicht-traditionelle Studienberechtigung umfasst die Studienberechtigungsprüfung, Berufsreifeprüfung, Externistenmatura.“ (Unger et al., 2012a, 204.)

⁹ In der Studierenden-Sozialerhebung 2011 wird das Studienfach „Pädagogik“ den Geisteswissenschaften zugeordnet (Unger et al. 2012b, 446), „Bildungswissenschaft“ wird als Disziplin nicht genannt

3.2 Studienerwartungen und Informiertheit über das Studium

Ramm et al. (2011) zufolge differieren die Erwartungen an ein Studium in Abhängigkeit von der Fachzugehörigkeit. In den Sozialwissenschaften sieht ein Drittel der Studierenden den hauptsächlichsten Nutzen ihres Studiums darin, eine interessante Arbeit ausüben zu können und mehr über das gewählte Fachgebiet zu erfahren. Über die Hälfte der Studierenden erwartet eine gute wissenschaftliche Ausbildung, eine gute Allgemeinbildung, die Entwicklung eigener Vorstellungen und Ideen, Menschen helfen und einen Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft leisten zu können. Damit ist die Erwartung, zur Verbesserung der Gesellschaft beizutragen, bei Studierenden der Sozialwissenschaften vergleichsweise stark ausgeprägt, ganz im Gegensatz zu der Erwartung auf ein gutes Einkommen oder eine hohe soziale Position (ebd., 34).

Unger et al. (2012a) erheben den Informationsstand von StudienanfängerInnen bezüglich des von ihnen gewählten Studiums vor Studienbeginn. Es zeigt sich, dass Studierende, die unmittelbar nach dem Absolvieren der Reifeprüfung ein Studium aufnehmen, schlechter informiert sind, als Studierende mit verzögertem Studienbeginn, dass Studierende mit AHS-Matura gegenüber denen mit BHS-Matura in fast allen Kategorien deutlich schlechter informiert sind und dass generell Studierende mit traditioneller Reifeprüfung schlechter informiert sind als Studierende des zweiten Bildungsweges. StudienanfängerInnen der Geistes- und Kulturwissenschaften geben seltener an, (sehr) gut über die Studieninhalte, die Leistungsanforderungen, den zeitlichen Aufwand, die Qualifikationen und die beruflichen Möglichkeiten nach Studienabschluss Bescheid zu wissen als Studierende anderer Studienrichtungen (ebd., 106ff.).

Der Vergleich zwischen Absolventen und Studienabbrechern in Hinblick auf die Abbruchsgründe zeigt ein unterschiedliches Ausmaß der Informiertheit zu Studienbeginn. Nach eigenen Angaben schlecht informiert waren überdurchschnittlich häufig Studierende, die wegen fehlender Studienmotivation oder Leistungsschwierigkeiten ihr Studium abgebrochen haben. Mangelnde Informiertheit über das Studium birgt also offenbar einerseits das Risiko enttäuscht zu werden und andererseits (bei fehlender Information über die Leistungsanforderungen des Studiums) die Gefahr, dass die persönliche Eignung nicht ausreichend reflektiert wird (Heublein et al., 2009, 61f.).

3.3 Studierende mit Migrationshintergrund

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund an deutschen und österreichischen Hochschulen gegeben. Im Anschluss daran wird auf primäre und sekundäre Effekte sozialer Herkunft eingegangen, um in diesem Kontext die besonderen Bildungsaspirationen von Familien mit Migrationshintergrund zu thematisieren.

Insgesamt ist die Befundlage zum Ausmaß der Beteiligung der Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund im tertiären Bildungssektor und zu spezifischen Problemlagen von Studierenden mit Migrationshintergrund in Österreich eher dünn. Daher wird im Rahmen dieser Arbeit zum Teil auf Ergebnisse aus dem deutschen Hochschulraum zurückgegriffen, wobei der Vergleich dadurch erschwert wird, dass sich die Länder hinsichtlich ihrer Bevölkerungszusammensetzung unterscheiden und die Hochschulsysteme nur bedingt miteinander vergleichbar sind. Darüber hinaus sind die Ergebnisse bezüglich der Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund an deutschen Universitäten vielfältig und zum Teil widersprüchlich. Eine Ursache hierfür besteht in der unterschiedlichen Definition des Faktors „Migrationshintergrund“. Zudem können Effekte des Migrationshintergrundes nicht unabhängig von Effekten der Zugehörigkeit zu sozialen Schichten betrachtet werden (Relikowski, 2012, 27f.).

Die mehrdeutige Befundlage zur Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund ist also unter anderem auf die mangelnde Vergleichbarkeit der Forschungsergebnisse und auf das komplexe Zusammenwirken migrationsspezifischer und schichtspezifischer Effekte zurückzuführen.

Von den 82% der studierenden BildungsinländerInnen an österreichischen Universitäten verfügten im Jahr 2011 7% über einen Migrationshintergrund. Rechnet man die BildungsausländerInnen mit Migrationshintergrund hinzu, beläuft sich der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund an österreichischen Hochschulen auf knapp ein Viertel. Als studierende BildungsinländerInnen mit Migrationshintergrund gelten im Rahmen der hier zitierten Studierenden-Sozialerhebung jene Studierenden, die ihre Studienberechtigung in Österreich erworben haben und deren Geburtsort im Ausland liegt oder deren Eltern im Ausland geboren sind (Unger et al. 2012b, 65ff.).

Studierende mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich deutlich in Hinblick auf ihre soziale Herkunft, gemessen am Bildungsniveau ihrer Eltern, welches sich aus dem

höchsten Bildungsabschluss von Vater und Mutter ergibt. BildungsinländerInnen ohne Migrationshintergrund stammen vorwiegend aus den mittleren Bildungsschichten¹⁰, während Studierende BildungsinländerInnen mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Bildungsherkunft eine heterogene Gruppe bilden. Sie stammen zu 48% (1. Generation), bzw. 37% (2. Generation) aus Akademiker-Haushalten, gleichzeitig jedoch zu 9% (1. Generation), bzw. zu 20% (2. Generation) aus den niedrigsten Bildungsschichten¹¹ (Unger et al. 2012b, 68f.). Dieses Bild korrespondiert mit dem Befund, dass die in Österreich lebende Bevölkerung mit Migrationshintergrund ein anderes Bildungsprofil aufweist als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Während Personen mit Migrationshintergrund in den höchsten und niedrigsten Bildungsschichten überproportional häufig vertreten sind, verfügen Personen ohne Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig über mittlere Qualifikationen wie Lehr- und Fachschulausbildungen (Statistik Austria, 2012, 48). Der Blick auf den generellen Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit und Hochschulzugang im europäischen Vergleich zeigt, dass Studierende aus hohen Bildungsschichten¹² im österreichischen Hochschulsystem überrepräsentiert sind. Studierende aus niedrigen Bildungsschichten sind zwar unterrepräsentiert, jedoch liegt der Wert nur knapp unter dem Durchschnittswert aller Länder. Damit befindet sich Österreich an der Grenze zu einem „transition system“, im Gegensatz zum deutschen Hochschulsystem, welches eindeutig den sozial exklusiven Systemen zugeordnet werden kann (Orr, Gwosć & Netz, 2011, 51).

Einige Studien konstatieren eine höhere Abbruchrate von Studierenden mit Migrationshintergrund (Meinhardt & Zittlau, 2009), während in anderen Studien (zumindest für bestimmte Gruppen von Studierenden mit Migrationshintergrund) eine durchschnittliche Studienerfolgsquote verzeichnet werden konnte (Weegen, 2011). Diverse Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf eine mögliche Korrelation von sozio-kulturellen mit sozio-ökonomischen Faktoren, bspw. stammen Studierende mit Migrationshintergrund an deutschen Universitäten überproportional häufig aus einkommensschwachen und hochschulfernen Familien (Karakaoğlu & Wojciechowicz 2012, 277).

Für den österreichischen Hochschulraum identifizieren Unger et al. (2012b) die Studierenden mit Migrationshintergrund als Risikogruppe, da sie tendenziell stärker von finanziellen

¹⁰ Mit Hochschulzugangsberechtigung oder mit Ausbildung ohne Hochschulzugangsberechtigung, z.B. Lehre, Berufsbildende Fachschule, Meister etc. (Unger et al., 2012b, 68f.)

¹¹ Höchstens Pflichtschulabschluss (Unger et al., 2012b, 69)

¹² Gemessen am höchsten Bildungsabschluss des Vaters (Orr et al. 2011, 46ff.).

Schwierigkeiten betroffen sind. Über 40% der BildungsinländerInnen mit Migrationshintergrund geben an, von (sehr) starken finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein; haben sie eine andere Erstsprache als Deutsch, steigt dieser Anteil auf nahezu 50%. Das Auslaufen staatlicher Transferleistungen und die Schwierigkeit, die Erwerbstätigkeit mit dem Studium zu vereinbaren, können ein Risiko für den Studienfortschritt darstellen (ebd., 172, 342ff.).

Abgesehen von diesen, auf sozio-ökonomische Ausgangsbedingungen zurückführbaren, Ursachen für die Benachteiligung von Personen mit Migrationshintergrund im tertiären Bildungssystem, konnten zumindest für den sekundären Bereich Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt werden, die auch nach Kontrolle des sozialen Hintergrundes bestehen bleiben (Kristen & Dollmann, 2012, 113, Relikowski, 2012, 27f., Sixt & Fuchs, 2009, 267). Dieses Phänomen wird im Kontext primärer und sekundärer Effekte sozialer Herkunft diskutiert.

3.3.1. Primäre und sekundäre Effekte sozialer Herkunft

Für die Reproduktion von Bildungsungleichheiten zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund existiert eine Vielzahl von Erklärungsansätzen, die Bedingungen auf der Makro-, Meso- und der Mikroebene lokalisieren (Kristen & Dollmann, 2012, 104). Diese verschiedenen Erklärungsansätze werden von Kristen und Dollmann anhand des Modells der primären und sekundären Herkunftseffekte von Bildungsentscheidungen nach Boudon (1974) geordnet. Den Ausgangspunkt dieser Systematisierung bildet der Kapitalansatz von Bourdieu (1983), demzufolge sich Individuen innerhalb eines bestimmten sozialen Kontextes in Hinblick auf das ihnen zur Verfügung stehende finanzielle, soziale und kulturelle Kapital unterscheiden (Kristen & Dollmann, 2012, 105). Während das ökonomische Kapital grundsätzlich in Geld konvertierbar ist, besteht das soziale Kapital in sozialen Zugehörigkeiten, Verpflichtungen und Beziehungen. Das kulturelle Kapital existiert in drei Formen: inkorporiert (=verinnerlichte kulturelle Dispositionen), objektiviert (=kulturelle Güter) und institutionalisiert (=v.a. Zertifikate und Titel). Alle diese Kapitalformen können ineinander umgewandelt werden und sind hinsichtlich ihres Volumens und ihrer Zusammensetzung bestimmend für die Position eines Individuums im sozialen Raum. Diese Ressourcen ermöglichen und beschränken das individuelle Handeln innerhalb des sozialen Kontextes zum einen in Form von ‚objektiven‘ Handlungsbedingungen, zum anderen in Form des „Habitus“ als subjektiv ‚verinnerlicht[e]‘

Schemata des Denkens, Wahrnehmens und Handelns (Wolter, 2005, 22f.). Mit der Frage nach dem Handeln sind Fragen der Entscheidung verbunden, was im Kontext von Bildung insofern interessant wird, als dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen in Form des Kapitals die Entscheidung für oder gegen bestimmte Ausbildungswege beeinflussen (Kristen & Dollmann, 2012, 105).

Für die Erklärung des Zustandekommens von Bildungsentscheidungen ziehen die Autoren das Modell primärer und sekundärer sozialer Herkunftseffekte nach Boudon (1974) heran. In Boudons Modell wirken die primären Effekte sozialer Herkunft auf den Erwerb von Kompetenzen, während die sekundären Effekte die Bildungsentscheidungen beeinflussen. Sozial bedingt kann es daher bei gleichen Schulleistungen zu unterschiedlichen Bildungsentscheidungen kommen (Kristen & Dollmann, 2012, 106). Während primäre Effekte sozialer Herkunft auf die schichtspezifische Ausstattung des Elternhauses mit bildungsförderlichen Ressourcen zurückgeführt werden, wird als bestimmender Faktor der sekundären Effekte sozialer Herkunft eine subjektive Kosten-Nutzen-Abwägung angeführt. In diese Berechnung werden sowohl die antizipierten Kosten und der erwartbare Ertrag eines Bildungsweges, als auch die Wahrscheinlichkeit, diesen Bildungsweg erfolgreich zu absolvieren, einbezogen. Die nachgewiesenen schichtspezifischen Unterschiede im Bildungsverhalten entstehen diesem Ansatz zufolge dadurch, dass Eltern mit einem hohen sozialen Status den Ertrag höherer Bildung und die Erfolgswahrscheinlichkeit ihrer Kinder in einer entsprechenden Schule höher einschätzen und die Kosten (aufgrund der besseren Ausstattung mit ökonomischem Kapital) vergleichsweise niedrig ausfallen. Als wichtiger Aspekt im Rahmen dieses Entscheidungsprozesses wird das Motiv des Stuserhalts angeführt. Familien mit hohem sozialen Status müssen ihren Kindern eine höhere Bildung ermöglichen, um einen Statusverlust zu vermeiden, während bei Familien mit niedrigem sozialen Status der Stuserhalt bereits durch weniger anspruchsvolle Bildungswege gesichert werden kann. Daher sind die Bildungsaspirationen von Eltern in den oberen sozialen Schichten höher als die von Eltern in den niedrigen sozialen Schichten (Relikowski, 2012, 19f.).

Ursprünglich zur Erklärung der Bildungsungleichheiten zwischen sozialen Klassen entwickelt, wird das Modell häufig zur Erklärung migrationsbedingter Ungleichheit von Bildungsmustern aufgegriffen (Kristen & Dollmann, 2012, 105ff.). Die schlechteren Schulleistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund als Ausdruck primärer Effekte sozialer Herkunft werden zum Teil durch die sekundären Effekte in Form der darauf beruhenden Bildungsentscheidungen ausgeglichen: Bei vergleichbaren schulischen Leistungen und

ähnlichem sozialen Hintergrund wählen SchülerInnen mit Migrationshintergrund tendenziell anspruchsvollere Schularten und entscheiden sich auch häufiger für ein Studium (ebd., 114). Dies wird auf die hohen Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund zurückgeführt.

3.3.2 Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund

„Bildungsaspirationen [stellen] eine vorläufige Bildungsentscheidung dar, welche sich im Sinne sekundärer Herkunftseffekte unmittelbar auf die tatsächliche Realisierung der Übertrittsentscheidung auswirken.“ (Relikowski, 2012, 31.)

International können im schichtspezifischen Vergleich Hinweise auf höhere Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund gefunden werden. Bei gleichen Leistungen und ähnlichem sozialen Hintergrund wählen Migranten häufiger die anspruchsvolleren Bildungswege. Dieses Phänomen wird als positiver sekundärer Effekt ethnischer Herkunft bezeichnet und es wird davon ausgegangen, dass sekundäre Effekte ethnischer Herkunft die Wirkung sekundärer Effekte sozialer Herkunft beeinflussen (Relikowski, 2012, 28ff.).

Das Konzept der Bildungsaspirationen wird in Bezug auf Bildungsentscheidungen vor allem im Rahmen von Rational-Choice-Modellen herangezogen. Geprägt werden Bildungsaspirationen von der sozialen Schicht und dem Bildungshintergrund ihrer Träger, wobei dem Motiv des Stuserhalts und der damit verbundene Kosten-Nutzen-Abwägung in Bezug auf Bildungsentscheidungen zentrale Bedeutung zugeschrieben werden. Zusätzlich beeinflussen erbrachte Schulleistungen und institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungssystems die Bildungsaspirationen (ebd., 2012, 31).

Die höheren Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund und die Variation zwischen verschiedenen Gruppen von Migranten werden auf unterschiedliche Weise erklärt, ein Ansatz ist die Immigrant-Optimism-Hypothese, der zufolge sich Migranten durch einen besonderen Aufstiegswillen von der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden. Da sich die erste Migrantengeneration im Zielland jedoch häufig in besonders niedrigen Berufspositionen platziert, werden die sozialen Aufstiegserwartungen auf die nächste Generation projiziert (ebd., 33).

In Österreich empirisch nachgewiesen wurden die höheren Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund im Rahmen der vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung herausgegebenen Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang mit dem Schwerpunkt Migration (Lachmayr, Leitgöb & Bacher, 2011). Bei vergleichbarem Bildungshintergrund (=Pflichtschulabschluss) streben türkische Haushalte überproportional häufig einen Hochschulabschluss für ihre Kinder an, während Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien überproportional häufig die Matura als Bildungsziel angeben. Dagegen zeigt die österreichische Vergleichsgruppe eine überproportionale Präferenz für die Lehre (ebd., 10f.) Passend dazu bewerten österreichische Haushalte die Chancen am Arbeitsmarkt mit einer Lehre höher und mit einer Matura niedriger als die Vergleichsgruppen der Eltern mit türkischem, bzw. ex-jugoslawischem Hintergrund (ebd., 16). Anhand der Datenanalyse mittels linearer Regressionsanalysen sowie explorativer Pfadmodelle kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass sich die Zugehörigkeit zu einer Familie, in der überwiegend nicht Deutsch gesprochen wird, positiv auf die elterlichen Bildungsaspirationen und negativ auf die Berufsorientierung auswirkt. Keine relevanten Effekte wurden in Bezug auf Unterschiede zwischen bestimmten migrantische Subgruppen (z.B. türkischer oder ex-jugoslawischer Herkunft) festgestellt. Die Autoren konnten darüber hinaus keinen direkten Einfluss des Migrationshintergrundes auf den Besuch der Sekundarstufe II einer maturaführenden Schule nachweisen, wohl aber einen negativen Einfluss auf die Schulleistungen sowie einen tendenziell negativen Effekt auf die erste Bildungsentscheidung am Übergang in die Sekundarstufe I (Lachmayr et al., 2011, 35ff.). Auch wenn diese Erhebung nicht als repräsentativ für Österreich gelten kann, da sie sich auf den Raum Wien bezieht, illustriert sie doch anschaulich die wissenschaftliche Diskussion.

Die hohen Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund, die als sekundäre Effekte an den Übergängen im Bildungswesen wirksam werden, können jedoch die nachteiligen primären Effekte, die sich in den schlechteren Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund niederschlagen, nicht kompensieren (Kristen & Dollmann, 2012, 114, Relikowski, 2012, 30).

In Österreich haben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bis zur 8. Schulstufe ein niedrigeres Leistungsniveau, welches auch nach Kontrolle des sozialen Hintergrundes bestehen bleibt. Am Übergang in die Sekundarstufe I zeigen sich im österreichischen Bildungssystem starke sekundäre Effekte der sozialen Herkunft. Der Migrationshintergrund

zeigt an diesem ersten Bildungsübergang geringe Effekte wobei die sekundären Effekte die negativen primären Effekte in Form schlechterer Schulleistungen ausgleichen. Am zweiten Bildungsübergang in die Sekundarstufe II hingegen kann ein relativ starker sekundärer Effekt des Migrationshintergrundes vermerkt werden, während die sekundären Effekte der sozialen Herkunft eine geringere Bedeutung haben. Bei gleichen Leistungen wechseln SchülerInnen mit Migrationshintergrund zwar häufiger in eine maturaführende Schule, jedoch kann diese Tendenz die schlechteren schulischen Leistungen nicht ausgleichen, was im Endeffekt zu einem schwachen negativen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und dem Besuch einer maturaführenden Schule führt. Die Übergangsquote von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ist also für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund geringer als für solche ohne Migrationshintergrund (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012, 200ff.).

Vor dem Hintergrund der höheren Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund lässt sich fragen, mit welchen Motiven und Erwartungen Personen mit Migrationshintergrund ein Studium aufnehmen. Daher werden in der vorliegenden Arbeit Studierende mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Motive für und Erwartungen an das Bachelorstudium der Bildungswissenschaft befragt.

4. Methodik und Durchführung der Untersuchung

Wie aus den vorhergehenden Erläuterungen hervorgeht, sind die Forschungsergebnisse zum Thema Studienmotive und Studienerwartungen sowie zur Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund lückenhaft und teilweise widersprüchlich. Aufgrund der wenig eindeutigen Datenlage, die einerseits die Formulierung konkreter Vorannahmen erschwert, andererseits jedoch Raum für vielfältige Ergebnisse eröffnet, trägt die vorliegende Studie einen explorativen Charakter. In diesem Sinne zielen die Bemühungen darauf ab, die Situation der Studierenden möglichst umfassend zu beleuchten, dabei jedoch den Fokus auf die Motive für und Erwartungen an das Studium der Bildungswissenschaft zu legen. Die Interviewstudie soll möglichst vielfältige Möglichkeiten der Thematisierung der Studienmotive und Studienerwartungen eröffnen und geht damit thematisch eher in die Breite als in die Tiefe. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Motive als allgemeine Entscheidungsgrundlage vor Studienbeginn und die Erwartungen als konkrete inhaltliche und berufliche Erwartungen

verstanden. Da die Studienmotive Unger et al. (2012c, 14) zufolge eng mit der Bildungsbiografie der einzelnen Studierenden verknüpft sind, bedarf es einer Erhebungsmethode, die eine inhaltliche Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren Studienmotiven und -erwartungen im Kontext ihrer Bildungsbiografie ermöglicht und dabei dem Anspruch der Offenheit, die das explorative Verfahren kennzeichnet (Lamnek, 2010, 23ff.), gerecht wird.

Ein Ziel der vorliegenden Untersuchung besteht darin, individuelle Fälle in der sehr heterogenen Gruppe der Studierenden der Bildungswissenschaft genauer zu beleuchten, um zu erfahren, wie im Einzelfall die Entscheidung für das Studium der Bildungswissenschaft zustande gekommen ist. Das zweite Ziel, die inhaltlichen Erwartungen der Interviewten an das Studium der Bildungswissenschaft zu erheben, bietet hingegen die Möglichkeit, zwischen den einzelnen Fällen zu vergleichen und sich so einen Überblick darüber zu verschaffen, welche Vorstellungen Studierende vom Studium der Bildungswissenschaft haben und welche (damit verbundenen) Erwartungen sie an das Studium herantragen.

Um die Studienmotive und Studierenerwartungen von Studierenden mit Migrationshintergrund zu erheben, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, welches eine differenzierte Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Untersuchungsgegenstand ermöglicht. Zwar erhebt auch die quantitative Fragebogenerhebung im Rahmen des Projekts MESIES die Studienmotive und Studierenerwartungen der befragten Studierenden, jedoch zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, diese quantitativen Ergebnisse um eine qualitative Ebene zu erweitern. Fokussiert wird dabei ein bestimmter Ausschnitt aus der Erfahrungswelt der Befragten und zwar die Wahl des Studiums der Bildungswissenschaft. In diesem Kontext liegt der Schwerpunkt des Interviews auf den Gründen für die Wahl des Studiums der Bildungswissenschaft und auf den Erwartungen, die mit der Studienwahl verknüpft sind.

4.1 Erhebungsmethode

Die gesuchte Methode sollte zum einen offen genug sein, um einen Einblick in die Relevanzstruktur der Befragten zu ermöglichen, zum anderen jedoch eine gewisse Standardisierung aufweisen, die die Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Fällen gewährleistet. Diese Kriterien legen die Auswahl des fokussierten Interviews nach Merton, Fiske & Kendall (1956) nahe.

Das fokussierte Interview verbindet eine zurückhaltende, nicht-direktive Gesprächsführung mit dem Interesse an spezifischen Informationen und der Möglichkeit zur gegenstandsbezogenen Explikation von Bedeutungen. Obwohl die Interviewform als Gruppeninterview konzipiert wurde, ist sie nicht an diese Sozialform gebunden (Hopf, 2005, 353f.). Mithilfe des fokussierten Interviews kann sowohl auf bestehende Ergebnisse und Hypothesen Bezug genommen als auch zur Generierung neuer Hypothesen beigetragen werden (Flick, 2007, 201). Kennzeichen des fokussierten Interviews sind die Konzentration auf ein vorab festgelegtes Gesprächsthema und die Verwendung eines flexiblen Leitfadens. Ziel des Interviews ist die Anregung freier -auch assoziativer- Äußerungen zum Gesprächsgegenstand, um die Themenreichweite zu maximieren und um den Interviewten die Möglichkeit zu eröffnen, auch nicht-antizipierte Aspekte der Situation zu thematisieren (Hopf, 2005, 353f.).

Grundannahme des fokussierten Interviews ist, dass alle interviewten Personen eine bestimmte, reale, soziale Situation erlebt haben. In der vorliegenden Arbeit wird als gemeinsamer Ausgangspunkt der fokussierten Einzelinterviews der Umstand gewertet, dass alle Interviewten Erstsemestrige im Bachelor-Studiengang Bildungswissenschaft an der Universität Wien sind. Mithilfe des fokussierten Interviews sollen subjektive Definitionen sowie die persönliche Wahrnehmung und Einschätzung dieser Situation durch die Interviewten untersucht werden. Dazu wird zunächst die zum Ausgangspunkt genommene (soziale) Situation analysiert, diese Analyse dient als Grundlage für die Formulierung eines Interviewleitfadens, der die herausgefilterten Aspekte thematisiert (Lamnek, 2010, 337.) Im Rahmen dieser Arbeit wurde als Grundlage der Leitfadentwicklung vor allem die im Zuge der MESIES-Fragebogenerhebung gewonnenen Ergebnisse herangezogen.

Qualitätskriterien fokussierter Interviews sind (Flick, 2007, 195ff.):

1. Nicht-Beeinflussung des Interviewpartners: Diese soll durch geeignete Frageformen erreicht werden, vor allem durch die Verwendung unstrukturierter und halbstrukturierter Fragen, wobei eine erst allmähliche Strukturierung sicherstellen soll, dass die Sichtweise des/ der Befragten zur Geltung gebracht werden kann. Unterstützt wird diese Strategie durch die flexible Handhabung des Leitfadens und die Verwendung einer nicht-direktiven Gesprächsführung.
2. Spezifität: Im Interview sollen konkrete Aspekte, die die Gesamtwahrnehmung des fokussierten Gesprächsthemas durch den/die Interviewte(n) bestimmen, herausgearbeitet werden, damit nicht nur Äußerungen auf einer allgemeine Ebene

getroffen werden. Zu diesem Zwecke werden möglichst offene Frageformen eingesetzt und dabei anhand der „retrospektiven Introspektion“ auf die Vergegenwärtigung einer bestimmten Situation abgezielt um den/die Befragte(n) durch weitere spezifizierende Fragen zu einer Stellungnahme bezüglich dieser Situation anzuregen. Als schwierig kann in dieser Hinsicht das Bestreben angesehen werden, möglichst spezifische Antworten bezüglich der interessierenden Aspekte zu erhalten, dies jedoch durch so allgemeine Fragen zu erreichen, dass der/die Interviewte nicht durch den Interviewer in eine bestimmte Richtung gedrängt wird.

3. Erfassung eines breiten Spektrums: Einerseits soll der Interviewer es dem/der Interviewten ermöglichen, eigene Themen in das Interview einzubringen, andererseits muss er jedoch auch dafür sorgen, dass alle für die Beantwortung der Fragestellung relevanten Aspekte im Verlauf des Interviews thematisiert werden. Dies birgt die Gefahr der Oberflächlichkeit.
4. Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen: Die affektiven Äußerungen des/ der Interviewten im Rahmen des Interviews sollten nach Möglichkeit über einfache Wertungen hinausgehen, Ziel ist ‚ein Höchstmaß an selbstenthüllenden Kommentaren des Informanten‘.

Im folgenden Teil wird die Entwicklung des Interviewleitfadens, der einen grundlegenden Bestandteil des fokussierten Interviews darstellt, beschrieben.

4.1.1 Leitfadenkonstruktion

Grundlage für die Entwicklung des Interviewleitfadens ist die im Rahmen des Projekts MESIES im Wintersemester 2013/2014 durchgeführte quantitative Fragebogenerhebung zum Thema Studienmotivation und Studierenerwartungen, welche wiederum auf den Ergebnissen der Studienabbruchsforschung (v. a. Heublein et. al., 2009) und der Befragung von Studierenden des Diplomstudienganges Pädagogik und des Bachelorstudienganges Bildungswissenschaft an der Universität Wien im Wintersemester 2007/2008 (Werkl, 2008) beruht.

Ziel der qualitativen Interviewerhebung ist es, die Interviewten zur ausführlicheren Explikation der im Online-Fragebogen getätigten Angaben anzuregen und so einen tieferen Einblick in die individuellen Motive für und Erwartungen an das Bachelorstudium der Bildungswissenschaft zu erhalten. Im Rahmen dieser Arbeit werden als *Motive* alle vor Aufnahme des Studiums liegenden allgemeinen Gründe und als *Erwartungen* alle allgemeinen und konkreten

Vermutungen über die Inhalte und Anforderungen des Studienganges Bildungswissenschaft, sowie die mit dem Studienabschluss verbundenen beruflichen Möglichkeiten verstanden. Aus den ausgefüllten Fragebögen wurden die Aspekte herausgefiltert, deren Thematisierung einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn bezüglich der Studienmotive und –erwartungen der interviewten Studierenden vermuten lässt. Dabei handelt es sich um Fragen, die die Bildungsbiografie, die Gründe für die Aufnahme des Studiums und die Erwartungen an das Studium der Bildungswissenschaft thematisieren. Die entsprechenden Fragen im „MESIES“-Fragebogen¹³ waren in Hinblick auf die *Bildungsbiografie* die Fragen nach Erwerbszeitpunkt und Art der Hochschulberechtigung (Rubrik RP: Reifeprüfung und Rubrik SC: Schule), nach der Tätigkeit vor Studienbeginn (Rubrik VO: Vorher), dem Zeitpunkt der Entscheidung für ein Hochschulstudium (Rubrik SW: Schwerpunkt), die Fragen nach der Ablehnung in einem anderen Studienfach (Rubrik FA: Fach_BI01_16) sowie nach einem Zweitstudium (Rubrik ZS: Zweitstudium). Eine Konkretisierung der *Motive* für die Wahl des Studienganges Bildungswissenschaft lässt sich vor allem durch die Thematisierung der Gründe für die Aufnahme des Studiums der Bildungswissenschaft (Rubrik BI: Biwi) erhoffen. *Erwartungen* an die Inhalte und beruflichen Optionen, welche das Studium der Bildungswissenschaft bietet, können durch die Frage nach den allgemeinen Erwartungen an die Studieninhalte (Rubrik B2: Biwi2), nach dem Informationsstand über das Studium (Rubrik IN: Information), nach den Berufsvorstellungen und dem angestrebten beruflichen Bereich (Rubrik BE: Beruf + Rubrik AB: Arbeit) sowie nach der geplanten Studiendauer (Rubrik ST: Studienerfolg) näher beleuchtet werden.

Für jede(n) Interviewte(n) wurde zunächst ein Fragebogenprofil erstellt, in das die Antworten zu den genannten Rubriken, sowie die demografischen Daten (Rubrik GE: Geschlecht, Rubrik AL: Alter) und die Angaben zum sozialen Hintergrund/ Umfeld (Rubrik VA: Vater und Rubrik MU: Mutter, Rubrik FR: Freundeskreis) sowie zum Migrationshintergrund (Rubrik GB: Geburtsland, Rubrik EL Eltern, Rubrik SP: Sprache) und bezüglich weiterer Aspekte, die einen Hinweis auf die Studiensituation geben, konkret die Frage nach einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium und der Sicherheit, das richtige Studienfach gewählt zu haben (Rubrik BR: Berufstätig, Rubrik SF: Studienfach), eingetragen wurden. Bei der Erstellung der Interviewleitfäden wurden die Aspekte herausgesucht, die besonders charakteristisch für den/ die einzelne(n) Interviewte(n) waren und durch entsprechend formulierte Fragen im Interview

¹³ Der Fragebogen zur MESIES-Studie im WS 2013/2014 befindet sich im Anhang.

vertieft. Folglich wurden nicht alle der angeführten Rubriken in den einzelnen Interviews vertieft.

Die Auseinandersetzung mit den ausgewählten Aspekten des Fragebogens im Rahmen eines qualitativen Interviews lässt insofern einen Erkenntnisgewinn vermuten, als dass der Fragebogen bis auf wenige offene Eingabefelder lediglich die Zustimmung zu vorgegeben Kategorien ermöglicht, im Interview dagegen eine Konkretisierung und Explikation der ausgewählten Antwortmöglichkeiten erfolgen kann. Im Wesentlichen orientiert sich der Leitfaden an drei Themenblöcken: Studienmotivation, Studierenerwartungen und familiärer/sozialer Hintergrund, was auch den Migrationshintergrund einschließt. Um einen möglichst großen Raum für Antworten zu ermöglichen, wurde bei der Leitfadententwicklung darauf geachtet, möglichst offene Fragen zu formulieren. Einige der Fragen dienen dabei eher der Generierung einer Erzählung, beispielsweise die Eingangsfrage („Wie bist du eigentlich dazu gekommen, Bildungswissenschaft zu studieren?“), andere fordern zur Explikation bestimmter subjektiver Deutungen heraus („Was bedeutet ‚pädagogisches Fachwissen‘ für dich?“).

Zum Zwecke der besseren Vergleichbarkeit wurden einige der Fragen nach den subjektiven Definitionen und Wahrnehmungen/Einschätzungen in alle Interviewleitfäden aufgenommen, während ein anderer Teil der Fragen fallspezifisch abgewandelt wurde, so z.B. Fragen zur angestrebten beruflichen Tätigkeit. Dabei wurden zum einen individuell interessante Aspekte (z.B. widersprüchliche oder lückenhafte Angaben im Fragebogen) und zum anderen subjektive Definitionen der Betroffenen sowie ihre persönlichen Wahrnehmungen und Einschätzungen bezüglich des Studiums der Bildungswissenschaft angesprochen. Die Fragen beziehen sich überwiegend auf einzelne Fragebogenitems. Da der Leitfaden für jedes Interview angepasst wurde, wurden während der Interviewstudie Fragen abgewandelt und gestrichen sowie neue Fragen und Formulierungen hinzugefügt. Die Liste aller Fragen ist im zusammenfassenden Leitfaden im Anhang zu finden.

4.1.2 Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der qualitativen Interviewstudie

Da das Forschungsvorhaben dazu beitragen sollte, die subjektive Sicht auf Studienmotivation und Studierenerwartungen von Studierenden mit Migrationshintergrund zu erheben, umfasst die Gruppe der befragten Personen überwiegend Studierende, die über einen Migrationshintergrund verfügen. Vom ursprünglichen Plan, ausschließlich Studierende mit einem Migrationshintergrund 2. Generation zu befragen, wurde aus mehreren Gründen abgewichen. Zum einen stellte sich im Verlauf der Recherche heraus, dass die

Forschungsergebnisse zur Studiensituation von Studierenden mit Migrationshintergrund vielfältig und widersprüchlich sind, sodass sich die Frage stellt, inwiefern die Einschränkung auf die Gruppe der Studierenden der 2. Migrantengeneration theoretisch erforderlich und sinnvoll ist. Daher wurde im Sinne einer möglichst offenen Herangehensweise an die Thematik entschieden, auch Studierende zu befragen, deren Migrationsgeschichte sie nicht als MigrantInnen 2. Generation kennzeichnet. Zum anderen birgt die alleinige Befragung von Angehörigen einer ausgewählten sozialen Gruppe die Gefahr, dass die festgestellten Merkmale auf bestimmte Attribute der fokussierten sozialen Gruppe bezogen werden, ohne zu überprüfen, ob die gleichen Merkmale möglicherweise auch bei Personen festzustellen sind, die nicht dieser Gruppe angehören. Daher wurden sowohl Studierende mit als auch ohne Migrationshintergrund um Teilnahme an der Untersuchung gebeten, wobei das Interesse an Studierenden, die über einen Migrationshintergrund 2. Generation verfügen, besonders hervorgehoben wurde.

Die Bitte um Teilnahme an den qualitativen Interviews wurde zeitgleich mit der Aufforderung zur Teilnahme an der im Rahmen von MESIES konzipierten Online-Befragung veröffentlicht. Dafür wurde die elektronische Lernplattform der Vorlesung „190162 VÜ STEP: 2 Bildung, Lehren und Lernen I“ welche Bestandteil der Studieneingangsphase des Bachelorstudienganges Bildungswissenschaft im Wintersemester 2013/2014 war, genutzt. So wurde sichergestellt, dass eine große Zahl an Erstsemestrigen Kenntnis von der Teilnahmemöglichkeit erhielt. Sowohl das Ausfüllen des Online-Fragebogens, als auch die Teilnahme an den Interviews erfolgten auf freiwilliger Basis, wobei das Ausfüllen des Online-Fragebogens und die Übermittlung des individuellen Codes Voraussetzung für die Teilnahme an den Interviews war.

Auf die Bitte um Teilnahme an der Interviews meldeten sich insgesamt 17 Studierende, von denen letztlich 13 interviewt wurden. Drei der Studierenden, die sich zunächst zur Teilnahme bereit erklärt hatten, antworteten nicht auf die ihnen zugesandten E-Mails und eine Studierende wurde aufgrund ihres Alters, welches auf eine eher untypische Studienbiografie hinwies, aus der Untersuchungsgruppe ausgeschlossen, da die Vergleichbarkeit der Studiensituation im Kontext der Analyse fraglich schien und die Zahl von 13 Interviews ohnehin hoch war.

Die Gruppe der Interviewten setzt sich hinsichtlich des Faktors „Migrationshintergrund“ folgendermaßen zusammen: Fünf der Interviewteilnehmer sind außerhalb Österreichs geboren, davon haben zwei Deutsch als Erstsprache erlernt. Es handelt sich um einen männlichen und eine weibliche Studierende(n) aus Deutschland (Erstsprache: Deutsch) einen männlichen und eine weibliche Studierende aus dem Gebiet Ex-Jugoslawiens (Erstsprache: Bosnisch-

Kroatisch- Serbisch) und eine weibliche Studierende aus Tunesien (Erstsprache: Arabisch). Im Gegensatz zu den Studierenden aus Deutschland, die zu Beginn des Studiums nach Österreich gekommen (also Migranten der 1. Generation) sind, leben die übrigen genannten Studierenden bereits seit dem Kindesalter (3-7 Jahre) in Österreich und haben unter anderem ihre gesamte schulische Sozialisation in Österreich erfahren, weshalb die Sinnhaftigkeit der Abgrenzung zu den in Österreich geborenen Studierenden mit Migrationshintergrund fraglich ist. Bei diesen zwei Befragten handelt es sich um eine Studentin mit ägyptischen Wurzeln (Erstsprache: Arabisch) und eine Studentin mit rumänisch-serbischen Wurzeln (Erstsprachen: Rumänisch und Deutsch). Diese Studierende können eindeutig der Gruppe der Migranten 2. Generation zugeordnet werden. Zwei der Studierenden haben jeweils einen im Ausland geborenen Elternteil. Es handelt sich um einen männlichen Studierenden, dessen Mutter aus Ungarn stammt (Erstsprache: Deutsch) und eine weibliche Studierende, deren Mutter von den Philippinen stammt (Erstsprache: Englisch). Gemäß des in dieser Arbeit vertretenen Begriffsverständnisses von „Migrationshintergrund“ werden diese Studierenden der Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund zugerechnet. Die übrigen vier Studentinnen sind – wie auch ihre Eltern - in Österreich geboren; ihre Erstsprache ist Deutsch. Sie haben keinen Migrationshintergrund.

Diese Auswahl an Personen lässt weder hinsichtlich ihrer Merkmalsausprägungen noch aufgrund der Fallzahl einen statistischen Rückschluss auf die Gruppe der Erstsemstrigen des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft zu. Zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Interviewstudie bleibt grundsätzlich noch anzumerken, dass es sich vermutlich um besonders motivierte Studierende handelt, da die Teilnahme an den Interviews auf freiwilliger Basis und unentgeltlich erfolgte. Auch in dieser Hinsicht spiegeln sie wahrscheinlich nicht die Gesamtheit der Studierenden wider.

4.1.3 Die Erhebung

Die Interviews wurden zwischen dem 22.11.2013 und dem 13.12.2013 in Wien geführt, also zu einem Zeitpunkt, als die Studierenden bereits erste Erfahrungen im Studium der Bildungswissenschaft gesammelt hatten. Dies schlägt sich auch in ihren Äußerungen im Rahmen der Interviews nieder. Mit den Studierenden wurden Einzelinterviews geführt, wobei Zeit und Ort jeweils individuell vereinbart wurden. Daher fanden die Interviews zu verschiedenen Tageszeiten an verschiedenen Orten statt, einige der Interviews entstanden am Institut für Bildungswissenschaft, die anderen Interviews wurden entweder in der Wohnung der

Interviewerin oder in den Wohnungen der Interviewten geführt. Die auf diese Art entstandenen Interviews sind zwischen 21 und 33 Minuten lang. Nach Abschluss der Interviews wurde von den Studierenden eine Einverständniserklärung zur Überlassung und Verwendung der Tonaufzeichnung unterschrieben.

4.2 Auswertung

„Während der Einzelfall meist in äußerst differenzierter Weise aufgefächert wird, gelingt es qualitativen Projekten oft nicht, ein illustrierendes Gesamtbild für die gemeinte Untersuchungspopulation zu zeichnen oder überhaupt Kriterien zu finden, an Hand derer der Fallvergleich vorgenommen werden soll.“ (Lamnek 2010, 180.)

Die vorliegende Studie strebt sowohl die Einzelfalldarstellung als auch eine zusammenfassende Übersicht aller Fälle an. Ein wichtiger Schritt im Zuge der Analyse ist die Reduzierung des umfangreichen Interviewmaterials, ohne jedoch im Zuge einer Kategorisierung die einzelnen Äußerungen aus ihrem Kontext zu lösen und dadurch eine Einzelfalldarstellung unmöglich zu machen. Die Einzelfallanalyse erscheint angebracht, da von einem Zusammenhang zwischen Studienmotiven, Studienerwartungen und (Bildungs-)Biografie ausgegangen wird. Der zusammenfassende Überblick über alle Einzelfälle gibt in kürzerer, übersichtlicherer Form Auskunft darüber, welche Vorstellungen Studierende vom Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien haben und welche (damit verbundenen) Erwartungen sie an das Studium herantragen.

Im Sinne des explorativen Charakters der Interviewstudie zielen die Bemühungen darauf ab, möglichst viele Bereiche zu beleuchten und eher in die Breite als in die Tiefe zu gehen. Die Auswertungsmethode muss es also ermöglichen, Interviewmaterial zum einen fallbezogen und zum anderen vergleichsorientiert auszuwerten und sollte dabei durch eine pragmatische Herangehensweise gekennzeichnet sein.

4.2.1 Auswertungsmethode

Die hier vorgestellte Methode entstand im Rahmen einer Studie über arbeitslose Angestellte. Da das Verfahren vor dem Hintergrund „konkreter, forschungspraktischer Probleme“ (Mühlfeld et al., 1981, 325) entwickelt wurde, sticht es vor allem durch eine pragmatische Herangehensweise an die Auswertung halbstrukturierter Interviews hervor. Diese äußert sich

durch eine möglichst umfassende inhaltliche Abbildung der angesprochenen Themen und Haltungen bei einer gleichzeitigen Reduktion des Materialumfangs, die der Verfügbarkeit von Ressourcen (Zeit, Personal) für die Auswertung geschuldet ist (ebd., 335f.).

Das sechsstufige inhaltsanalytische Verfahren nach Mühlfeld et al. (1981) kombiniert eine Kategorisierung anhand der Themenbereiche des Interviewleitfadens mit einer Zusammenfassung des Einzelfalles. In mehreren Durchgängen werden zunächst Problembereiche identifiziert, anhand derer später eine Fallzusammenfassung erstellt wird, die auf den Nachvollzug einer inneren Logik der Interviewäußerungen abzielt.

Die Autoren heben hervor, dass im Fokus des Verfahrens nicht die Rekonstruktion der einzelnen Lebensgeschichte stehe, vielmehr gehe es darum, einzelne Problembereiche aus dem Interviewmaterial herauszufiltern (ebd., 335f.) und aus dem komplexen Gesprächsmaterial die wesentlichen Informationen zur Beantwortung der wissenschaftlichen Problemstellung zu extrahieren (ebd., 327). Zu diesem Zweck müsse die Auswertung zunächst von den im Leitfaden gestellten Fragen ausgehen und dabei eine „möglichst große Detailliertheit und Vielfalt der Beantwortung“ (ebd., 335f.) berücksichtigen.

Die Auswertungsmethode besteht aus zwei Teilen: Zum einen soll eine Gesamtdarstellung eines bestimmten Problembereichs erfolgen, zum anderen soll eine quantitative Darstellung der Information den Überblick über die Forschungsergebnisse erleichtern und zur Stützung oder Widerlegung von Hypothesen beitragen (ebd., 327).

Mühlfeld et al. (1981) sehen sechs Arbeitsschritte vor: Zunächst werden während des ersten Durchlesens diejenigen Interviewpassagen markiert, die eine Antwort auf die im Leitfaden gestellten Fragen darstellen. Dabei geht es vor allem darum, objektive Fakten zu erkennen, entlang derer der Werdegang des/der Befragten strukturiert ist. Subjektive Formen der Verarbeitung dieser objektiven Gegebenheiten werden in diesem Schritt nur dann festgehalten, wenn sie in auffälliger Weise deren Schilderung beeinflussen. Im zweiten Schritt, bei nochmaligem Durchlesen des Interviewtextes, werden die Informationen in ein Kodierschema übertragen. Die einzelnen Textpassagen müssen dahingehend geprüft werden, ob sie codierbar sind oder ob das auf dem Leitfaden basierende Kodiersystem erweitert werden muss. Nachdem der Text in den ersten beiden Schritten in Einzelinformationen zerlegt wurde, zielt der dritte Schritt darauf ab, die innere Logik des einzelnen Interviews wieder herzustellen. Die Informationen werden nicht (wie in den vorherigen Schritten) auf einen äußeren Maßstab, (das Kategoriensystem) bezogen, sondern in ein Verhältnis zueinander gesetzt. Daher liegt der

Fokus beim dritten Durchlesen auf Textstellen, die auf eine innere (subjektive) Logik der Verarbeitung der im Interview fokussierten Situation hindeuten. Dabei werden inhaltlich ähnliche Passagen zugunsten der aussagekräftigsten gestrichen, widersprüchlichen Passagen wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Insgesamt wandert die Aufmerksamkeit von den offensichtlichen zu den subtilen Informationen des Interviews. Im vierten Schritt wird der Prozess der subjektiven Verarbeitung als Text formuliert und währenddessen über die Ergebnisse des dritten Arbeitsschrittes hinaus „weiter detailliert, präzisiert und differenziert“. Die inhaltliche und interpretative Auswertung gilt mit dieser Darstellung als abgeschlossen. Der fünfte Schritt bietet durch ein nochmaliges Durchgehen der Transkription die letzte Möglichkeit, widersprüchliche Details zu identifizieren und die Interpretation zu revidieren. Werden keine entsprechenden Passagen gefunden, gilt die Interpretation als abgeschlossen. Zuletzt wird die Auswertung abschließend dargestellt, auf dieser Ebene erfolgte keine Interpretation mehr (ebd., 336ff.).

Mühlfeld et al. (1981) weisen darauf hin, dass der Rückgriff auf ein alltagssprachliches Begriffsverständnis unter Interpretationsaspekten problematisch sei, jedoch funktional im Sinne der Auswertungsökonomie. Ein weiterer Aspekt ist die Beschränkung auf Interpretationen, die auf Basis des verfügbaren Interviewmaterials vorgenommen werden können. Das bedeutet den Verzicht auf spekulative Annahmen über die Lebenswelt der Befragten, die sich nicht direkt anhand der transkribierten Aussagen begründen lassen. Die Aussagen der Befragten sollen aus dem Rechtfertigungszwang der Interviewsituation heraus erklärt und relativiert werden; ihnen wird keine universale Gültigkeit unterstellt. Dies impliziert allerdings nicht die Annahme, dass die Befragten in einer anderen Situation vollkommen anders antworten würden. Grundsätzlich gehen Mühlfeld et al. (1981) davon aus, dass die Aussagen der Befragten innerhalb der Interviewsituation auch ihre Betroffenheit außerhalb dieser Situation widerspiegeln und dass die Befragten über eine „unverstellte Mitteilungsfähigkeit“ verfügen. Der/ die Interviewte wird als Experte/Expertin für die Schilderung der eigenen Situation gesehen und in diesem Zusammenhang werden die getätigten Aussagen als „wahr“ aufgefasst (ebd., 338f.).

Als problematisch stufen die Autoren Textstellen ein, die der im Zuge der Auswertung rekonstruierten subjektiven Verarbeitungslogik widersprechen oder in diese nicht einzuordnen sind. Da es sich um eine einmalige Erhebung handelt, können auch keine Aussagen über die Entwicklung der subjektiven Verarbeitung getroffen werden. Lediglich deskriptiv können auch

Antworten auf hypothetische Fragen festgehalten werden, da sie wenig Aussagekraft hinsichtlich handlungsleitender Aspekte haben (ebd., 340f.).

Kritisch reflektieren Mühlfeld et al. (1981) auch den Umstand, dass selbst bei einer möglichst deskriptiven Beschreibung Bewertungsmaßstäbe des Auswerters in die Auswertung einfließen. Ein weiteres Problem der Auswertung sind Begriffe, die von der subjektiven Auffassung des Interpreten abhängig sind (wie z.B. „konservativ“). In beiden Fällen raten die Autoren dazu, Bezug auf weitere Indizes wie Detailliertheit der Aussagen oder Rückgriff auf allgemeine Legitimationsmuster zu nehmen. Darüber hinaus stelle das Kodierschema selbst ein Problem der Auswertung dar, da seine ständige Erweiterung die Sensibilität des/ der Auswertenden erhöht. So kann das Auftauchen eines Merkmals in extremer Ausprägung im Verlauf der Auswertung erst bewusst machen, dass diese Kategorie in den bisherigen Transkriptionen nicht wahrgenommen wurde (ebd., 341). Aus diesem Grund fand im Zuge der vorliegenden Studie nach Abschluss der Analyse aller Interviewtranskriptionen ein zweiter Auswertungsdurchgang auf Grundlage des entwickelten Kategoriensystems statt.

4.2.2 Das Kategoriensystem

Das für die Auswertung eingesetzte Kategoriensystem basiert auf den im MESIES-Fragebogen festgelegten Fragerubriken und wurde im Zuge der Interviewauswertung erweitert. An dieser Stelle werden lediglich die zehn Hauptrubriken und ihre direkten Unterkategorien vorgestellt, die detaillierte Untergliederung kann dem im Anhang beigefügten Kategoriensystem entnommen werden.

Die Rubrik „I) Vorher“ umfasst die Tätigkeit vor Studienbeginn (a), den Grund der Umorientierung (b), die Kriterien der Entscheidung für das Studium der Bildungswissenschaft (c), die Erwähnung eines nicht bestandenen Aufnahmetests für ein anderes Studium (d) sowie den Besitz einer Alternativen Studienberechtigung (e). Die Kategorie „II) Studienfach“ erhebt Äußerungen zur aktuellen Studiensituation und die Rubrik „III) Beruf“ betrifft Äußerungen hinsichtlich der beruflichen Optionen nach Abschluss des Studiums. Den „IV) Erwartungen an das Studium der Bildungswissenschaft“ werden allgemeine Erwartungen (a), konkrete inhaltliche Erwartungen (b) und die Thematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses der Pädagogik (c) zugeordnet. Der Bereich „V) Terminologische Unterscheidung“ sammelt Äußerungen, in denen eine Gegenüberstellung zentraler, mit dem Bildungswissenschaftsstudium verbundener, Begriffe vorgenommen wird. Unter der Kategorie „VI) Informiertheit über das Studium“ wird erfasst, wie (a), wo (b) und worüber (c) sich die

Studierenden vor Studienantritt in Bezug auf das Bildungswissenschaftsstudium informiert haben, außerdem, wie diese Informationsangebote bewertet werden (d) und was die Studierenden über die Anforderungen (e) und Voraussetzungen (f) des Studienganges Bildungswissenschaft herausgefunden haben. Die „VII) Haltung von Familie und Freunden zum Studium der Bildungswissenschaft“ erhebt Aussagen zur Familie (a), bzw. zu den Freunden (b). Die Rubrik „VIII) Migrationshintergrund“ gliedert sich in die Art des Migrationshintergrundes (a), den Anlass der eigenen Migration (b), den Anlass für die Migration der Eltern (c), die Nennung einer nicht-deutschen Erstsprache (d), die Erwähnung von gegenwärtigen Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache (e), Erfahrungen, die sich auf das österreichische Bildungssystem beziehen (f) und weitere migrationspezifische Erfahrungen (g). Unter „IX) Erwerbstätigkeit/ Studienfinanzierung“ werden Äußerungen bezüglich einer Erwerbstätigkeit und/ oder der Studienfinanzierung erfasst und die Kategorie „X) Besondere Schwierigkeiten“ betrifft die Nennung von Schwierigkeiten im Studium, die nicht dem Bereich „Aktuelle Studiensituation“ zugeordnet werden konnten.

5. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine Darstellung der Ergebnisse der Kategorienauswertung¹⁴, im Anschluss daran werden die einzelnen Interviews in kurzer Form zusammengefasst.

5.1 Ergebnisse der Kategorienauswertung

Im folgenden Teil wird zunächst ein allgemeiner Überblick über das Alter und den sozialen Hintergrund der Studierenden gegeben. Dann werden die Ergebnisse der Kategorienauswertung hinsichtlich sozio-demografischer Daten (5.1.1), bezüglich der Motive für (5.1.2) und der Erwartungen an (5.1.3) das Studium der Bildungswissenschaft sowie in Bezug auf die aktuelle Studiensituation (5.1.4), die Informiertheit über das Studium (5.1.5) und die Haltung der Familie zum Studium der Bildungswissenschaft (5.1.6) dargestellt. Zuletzt werden die Ergebnisse der Kategorienauswertung betreffend die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund (5.1.7) vorgestellt.

¹⁴ Tabellarische Übersicht im Anhang

Da lediglich erhoben wurde, ob die betreffende Kategorie überhaupt durch das Interviewmaterial angesprochen wird, können keine Rückschlüsse auf die Intensität des Auftretens einer Kategorie innerhalb eines Interviews getätigt werden.

5.1.1 Die Befragten

Die interviewten Studierenden sind zwischen 18 und 31 Jahre alt. Fünf von ihnen stammen aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt. Weitere fünf geben an, der höchste Bildungsabschluss, über den Mutter und/oder Vater verfügen, sei die Matura. Bei jeweils einem/einer Interviewten ist der Abschluss einer Lehre oder der Pflichtschule der höchste Bildungsabschluss im Elternhaus, eine Studierende gibt bezüglich der Bildungsabschlüsse von Mutter und Vater „Sonstiges“ an.

5.1.2 Motive

In das Feld „Motive“ fallen alle Entscheidungen und Gründe, die vor dem Antritt des Studiums verortet werden können, also die Tätigkeit vor Studienbeginn, der Grund für die Abkehr von dieser Tätigkeit sowie die Gründe, die zu der Entscheidung für das Studium der Bildungswissenschaft geführt haben. Zudem wird auf die Frage nach der Art der Studienberechtigung eingegangen.

Hinsichtlich der Tätigkeit vor Studienbeginn fällt auf, dass zwölf der dreizehn Interviewten vor der Aufnahme des Studiums der Bildungswissenschaft entweder in einem anderen Studiengang inskribiert waren und/oder einer Erwerbstätigkeit nachgegangen sind. Elf von ihnen nennen eine unbefriedigende Jobsituation, bzw. mangelndes Interesse für die Inhalte des zuvor inskribierten Studiums als Grund für die Suche nach einer Alternative. Vier Studierende haben ihre Studienberechtigung auf dem zweiten Bildungsweg erworben, eine Interviewte ist als außerordentliche Studierende inskribiert und strebt die Studienberechtigungsprüfung an. Welche Gründe zur Wahl des Studiums der Bildungswissenschaft geführt haben, ist unterschiedlich. Sechs der Interviewten fällten ihre Studienentscheidung auf Anraten Dritter. Neun Studierende thematisieren die Frage nach den extrinsischen Anreizen des Studiums (gesellschaftliches Prestige, Einkommensvorteile etc.), wobei drei von ihnen diese Anreize als einen Grund für die Aufnahme des Studiums nennen. Fünf der Interviewten betonen hingegen, dass ihnen die extrinsischen Anreize persönlich unwichtig seien, bzw. dass sie sogar die nachteilige Jobsituation im sozialen Bereich in Kauf nehmen, um in ihrem Wunschberuf

arbeiten zu können. Eine Studierende äußert sich in dieser Hinsicht ambivalent und kann keiner Position eindeutig zugeordnet werden.

Fast alle Studierenden erwähnen die Qualifikationsfunktion des Studiums, das heißt, die Bedeutung des Studiums, bzw. des Studienabschlusses für die weitere berufliche Tätigkeit. In diesem Zusammenhang erscheint es erwähnenswert, dass für neun der dreizehn Interviewten das Studium der Bildungswissenschaft eine Alternative zu vergleichbaren Studien-/Ausbildungsgängen darstellt. Vier Studierende nennen einen nicht bestandenen Aufnahmetest für das Studienfach Psychologie, bzw. Soziale Arbeit als Grund für die Aufnahme des Studiums der Bildungswissenschaft.

Beinahe alle Studierenden nennen fachliches Interesse, bzw. den Wunsch sich zu entwickeln (elf Nennungen) sowie den Wunsch anderen zu helfen und die Welt zu verändern (zwölf Nennungen) als Grund für die Studienwahl. Für ausnahmslos alle Studierenden waren persönliche Erfahrungen und Werte sowie die Eignung für einen pädagogischen Beruf ausschlaggebend für die Wahl des Studiums der Bildungswissenschaft.

5.1.3 Erwartungen

In den Bereich der Studierenerwartungen werden in der vorliegenden Arbeit sowohl die inhaltlichen Erwartungen an das Studium als auch die beruflichen Erwartungen nach Abschluss des Studiums gezählt, da diese häufig eng mit Erwartungen an die Studieninhalte verknüpft sind. Unter berufliche Erwartungen fallen in dieser Arbeit alle von den Studierenden genannten beruflichen Optionen, die das Studium der Bildungswissenschaft bietet, also sowohl angestrebte als auch nicht angestrebte berufliche Ziele. Diese Zuordnung beruht auf dem Umstand, dass viele Studierende noch kein festes Berufsziel haben oder auch verschiedene berufliche Tätigkeiten in Betracht ziehen, sodass in einigen Fällen die Unterscheidung zwischen aktiv angestrebtem Berufsziel und Bewusstheit einer beruflichen Option nicht eindeutig ist. Die inhaltlichen Erwartungen an das Studium erfassen zum einen allgemeine und zum anderen konkrete Erwartungen an die Studieninhalte sowie Aussagen, die das Spannungsfeld zwischen pädagogischer Theorie und Praxis betreffen. Darüber hinaus werden an dieser Stelle Erwartungen hinsichtlich der organisatorischen Anforderungen, die das Studium der Bildungswissenschaft an Studierende stellt, thematisiert.

Zehn der befragten Studierenden zufolge qualifiziert das Studium der Bildungswissenschaft für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie für Tätigkeiten im sozialen Bereich allgemein. Elf der Befragten sehen die Befähigung zur wissenschaftlichen Tätigkeit als eine

berufsqualifizierende Funktion des Studiums der Bildungswissenschaft. Für acht Studierende ist das Studium ein Schlüssel zum Bereich der Beratung und Therapie, ebenso viele Studierende thematisieren die Vielfalt, bzw. eine Unkenntnis der beruflichen Optionen oder geben an, noch kein festes berufliches Ziel zu haben. Weniger häufig werden Bereiche Erwachsenenbildung, Sonder- und Heilpädagogik, Migrationspädagogik oder auch die Arbeit mit Suchtpatienten genannt, ebenfalls eher selten die Arbeit im politischen Bereich. Darüber hinaus äußern elf der dreizehn Befragten allgemeine berufliche Zielvorstellungen, z.B. die Möglichkeit mit Menschen zu arbeiten, zu publizieren oder eine Führungsposition einzunehmen und knapp mehr als die Hälfte der Befragten erwähnt einen in der Vergangenheit gehegten Berufswunsch. Drei Studierende erwähnen eine berufliche Alternative zur pädagogischen Tätigkeit und zwei der Interviewten hegen Zweifel an der Verwertbarkeit des Studienabschlusses am Arbeitsmarkt.

Analog zur häufigen Verortung der beruflichen Zukunft im praktisch- pädagogischen Bereich steht bei den allgemeinen inhaltlichen Erwartungen an das Studium der Bildungswissenschaft der Wunsch nach Orientierungs-, bzw. Anwendungswissen für die berufliche Tätigkeit an erster Stelle, dieser wird von zwölf der befragten Studierenden genannt. Der Erwerb praktischer Erfahrung jedoch wird von über der Hälfte der Studierenden außerhalb des Studiums, vor allem in Form von Praktika, verortet. Fünf Studierende erwägen den Erwerb von Zusatzqualifikationen nach Abschluss des Studiums, während ebenso viele auf eine berufliche Orientierung im Verlauf des Studiums hoffen. Knapp mehr als die Hälfte der Befragten geht davon aus, im Studium die eigene Persönlichkeit zu entwickeln und eine Studierende befürchtet organisatorische Schwierigkeiten aufgrund überfüllter Lehrveranstaltungen.

Hinsichtlich der konkreten inhaltlichen Erwartungen an das Studium äußern vier der Befragten, sich in dieser Hinsicht noch unsicher zu sein, da sie nicht wissen, was genau sie im Studium der Bildungswissenschaft erwarten. Besonders häufig (zehn, bzw. neun Mal) werden die Erwartungen geäußert, im Studium wissenschaftliches Arbeiten und wissenschaftliche Methodik zu erlernen und sich mit der Ideengeschichte der Pädagogik und pädagogischen Theorien und Ansätzen auseinanderzusetzen. Jeweils fünf Mal werden die Arbeit mit Texten und der Erwerb philosophischen Wissens als Erwartung an das Studium genannt. Dabei wird von einigen Studierenden explizit eine Abgrenzung der philosophischen von den wissenschaftlich-empirischen Wissensbeständen vorgenommen.

Eher selten wird Wissen über Sonder- und Heilpädagogik, Sozialpädagogik und Medienpädagogik und gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Bildung und Entwicklung erwartet. Hingegen erwartet ca. die Hälfte der Befragten vom Studium psychologisches Wissen, Steuerungswissen für Lern-/ Lehrprozesse (z.B. Werkzeuge der Unterrichtsplanung) sowie allgemeines Wissen über Kinder, Erwachsene und Menschen. Die ebenso häufig geäußerte Erwartung der Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen sowie die Kompetenz des Reflektierens und des kritischen Denkens werden dabei häufig als Mittel zum Erwerb und zur Optimierung des erhofften Anwendungswissens interpretiert.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Bildungswissenschaft wird in verschiedener Form aufgegriffen. Sowohl die Aussage, dass das Studium der Bildungswissenschaft theoretisch ausgerichtet sei, als auch die Äußerung, dass es sich beim Studium nicht um eine praktische Ausbildung handele, wird von knapp mehr als der Hälfte der Studierenden getätigt. Ebenso häufig wird die personelle Gebundenheit und Singularität der Umsetzung theoretischer Wissensbestände in praktische Handlungen erwähnt. Drei Studierende thematisieren die Rückkopplung von Theorie und Praxis, in diesem Zusammenhang wird das theoretische Wissen als Reflexionsbasis für praktische pädagogische Handlungen verstanden.

Neben den beruflichen und den inhaltlichen Studierenerwartungen enthalten die Interviews auch Äußerungen zu den organisatorischen Anforderungen des Studiums der Bildungswissenschaft. Da es sich bei der Thematisierung der Studienanforderungen um Erwartungen an das Studium im Bereich der Studienorganisation handelt, wird diese Kategorie in der Auswertung dem Bereich der Studierenerwartungen zugeordnet.

Grundsätzliche Gemeinsamkeiten der Studienanforderungen mit denen anderer wissenschaftlicher Studiengänge stellen vier Studierende fest. Mit elf Nennungen liegt die größte Aufmerksamkeit auf den curricularen Erfordernissen (Absolvierung von 180 ECTS, Erweiterungscurricula, etc.) des Studiums, während verschiedene Formen des Lernens und der Leistungsüberprüfung (E-Learning, Präsentationen, Prüfungen, etc.) und das Erfordernis einer selbstständigen Studienorganisation neun, bzw. acht Mal genannt werden. Zwei der Befragten bezeichnen die Vernetzung mit anderen Studierenden als bedeutsam.

5.1.4 Aktuelle Studiensituation

Da das Semester zum Interviewzeitpunkt bereits seit einigen Wochen begonnen hat, erscheint es auch interessant und sinnvoll, die auf die aktuellen Studienerfahrungen bezogenen Äußerungen der Studierenden zu analysieren, da sich möglicherweise bereits zu diesem Zeitpunkt Einstellungen gebildet haben, die für den weiteren Studienverlauf von Bedeutung sein könnten. An dieser Stelle wird daher auf Aussagen der Studierenden zum Studienverlauf allgemein sowie zum Thema Erwerbstätigkeit und Studienfinanzierung eingegangen, zudem werden besonderen Schwierigkeiten im Studium der Bildungswissenschaft erwähnt.

Dass viele der Studierenden bereits im Studium der Bildungswissenschaft „angekommen“ sind, zeigt der häufige Bezug auf Vortragende, Lehrveranstaltungen und ihre Inhalte. Neun der dreizehn Studierenden beziehen sich auf das laufende Studium, meist werden dadurch allgemeine Aussagen konkretisiert. Elf Studierende bezeichnen das Studium und seine Inhalte als interessant und/oder sich selbst als motiviert für das Studium der Bildungswissenschaft, jedoch erwähnt auch knapp mehr als die Hälfte der Interviewten Studieninhalte, die als wenig interessant eingestuft werden. Ebenso häufig wird eine Einschätzung der Relevanz der Studieninhalte für die berufliche, bzw. pädagogische Praxis vorgenommen. Im Gegensatz dazu steht die von drei der Studierenden thematisierte Aussage einiger Lehrender, der zufolge es sich beim Studium der Bildungswissenschaft um ein wissenschaftliches Studium handle, welches kein Anwendungswissen für die Praxis bereitstelle. Jeweils drei Mal werden eine Revision der ursprünglichen Erwartungen an das Studium der Bildungswissenschaft und ein zumindest zeitweiliger Zweifel an der Richtigkeit der Studienwahl angesprochen. Erwähnenswert an dieser Stelle ist, dass sich diese Äußerungen auf insgesamt fünf Personen verteilen.

Die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit thematisieren zehn der dreizehn Interviewten, Quellen der Studienfinanzierung werden von beinahe der Hälfte der Studierenden angesprochen.

Besondere Schwierigkeiten werden von insgesamt zwei Studierenden angesprochen, eine von ihnen beklagt das Fehlen eines Vernetzungsangebots für ältere Studierende und die daraus resultierende fehlende Unterstützung bei der Bewältigung der Studieninhalte. Die zweite Studierende erwähnt Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit des Studiums mit ihrer Mutterrolle sowie der Haushaltsführung.

5.1.5 Informiertheit über das Studium

Im Kontext der Studienerwartungen könnte es aufschlussreich sein, die Äußerungen der Studierenden zur Information über das Studium der Bildungswissenschaft vor Studienbeginn zu betrachten. An dieser Stelle wird dargestellt, ob die Studierenden bei ihrer Recherche eher vom Interesse an den Studieninhalten oder von einer beruflichen Zielvorstellung geleitet wurden, wo sie sich über das Studium informiert haben, worüber sie sich informiert haben (Voraussetzungen, Anforderungen, Inhalte, Berufliche Optionen) und wie sie die Informationsangebote bewerten.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass sich vier der Studierenden nach eigener Äußerung bei ihrer Recherche nach einem geeigneten Studiengang eher von ihrem thematisch-inhaltlichen Interesse leiten ließen, wohingegen sechs der Befragten angeben, eine mehr oder weniger konkrete berufliche Idee zu verfolgen und auf diese Weise Kenntnis vom Studium der Bildungswissenschaft erhalten haben. Jeweils elf Studierende (also die große Mehrheit) nutzten universitäre Beratungsangebote für Studierende sowie sonstige Informationsquellen, z.B. Gespräche mit (ehemaligen) Studierenden der Bildungswissenschaft oder das Internet im Allgemeinen. Nur drei Studierende informierten sich durch nicht-universitäre Beratungsangebote für Studieninteressierte, wie z.B. die BeSt-Messe oder das AMS und fünf Studierende zogen Informationen, die sich an Studierende der Bildungswissenschaft richten, bspw. das Vorlesungsverzeichnis, hinzu. Gegenstand der Informationssuche waren bei weniger als der Hälfte der interviewten Studierenden Studienvoraussetzungen und Anforderungen, wohingegen mehr als der Hälfte der Befragten angibt, sich über die Inhalte und die beruflichen Möglichkeiten nach Studienabschluss informiert zu haben. Die Bewertung der Informationsangebote durch fünf der Befragten zeigt ein ausgeglichenes Bild: für eine Studierende war das Informationsangebot zufriedenstellend, für zwei hingegen unbefriedigend und zwei Studierende beziehen sich sowohl auf zufriedenstellende, als auch auf unbefriedigende Informationsangebote.

5.1.6 Haltung der Familie

Abschließend soll an dieser Stelle ein kurzer Blick auf die Haltung der Familien der Studierenden zum Studium generell und zum Studium der Bildungswissenschaft im Besonderen geworfen werden, da diese möglicherweise einen Einfluss auf die Studienmotive und Studienerwartungen hat und zudem die aktuelle Studiensituation (bspw. durch finanzielle

Unterstützung) prägt. Als „Familie“ werden Eltern, Geschwister und die weitere Verwandtschaft sowie in einem Fall der im gleichen Haushalt wohnende Lebenspartner aufgefasst. Widersprüchliche Ergebnisse bei der Kategorienauswertung (z.B. eine sowohl positive als auch negative familiäre Einstellung zum Studium) ergeben sich daher meist aus der Vielzahl der erwähnten Familienmitglieder.

Ausnahmslos alle Befragten tätigen Äußerungen, die auf eine positive Einstellung der Familie zum Studium im Allgemeinen hindeuten, zum Beispiel Interesse für die Studieninhalte, finanzielle oder mentale Unterstützung. Fünf der Befragten erwähnen allerdings auch negative Äußerungen von Familienmitgliedern, z.B. wird das Studium als Belastung aufgefasst oder die Wahl des Studiums kritisiert. Eine grundsätzliche familiäre akademische Orientierung (akademische Abschlüsse in der Familie, Bedeutung des Akademischen Abschlusses) wird von acht Studierenden thematisiert. Ebenso viele Studierende berichten von Nutzenerwägungen in den Familien, dabei wird vor allem die Frage nach der beruflichen Verwertbarkeit des Studienabschlusses hervorgehoben. Fünf Studierende berichten, dass die Familie (in jedem Fall die Eltern) ein anderes Studium bevorzugt hätte. Die Bekanntheit des Studienganges Bildungswissenschaft in der Familien wird von vier Studierenden thematisiert, wobei alle berichten, in den Familien sei dieser Studiengang vorher nicht bekannt gewesen. Vier Studierende berichten von eingeschränktem Kontakt zu einigen Familienmitgliedern und drei Studierende äußern, dass zumindest Teile der Familie keine Kenntnis vom Studium der Bildungswissenschaft haben, wobei die betroffenen Familienmitglieder und die Gründe für diese Uninformiertheit unterschiedlich sind. Da die letzten beiden Kategorien ausschließlich Studierende mit Migrationshintergrund betreffen, werden diese Ergebnisse im anschließenden Teil „Besonderheiten in der Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund“ noch einmal aufgegriffen.

5.1.7 Die Studierenden mit Migrationshintergrund

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine Interviewstudie mit dreizehn Teilnehmerinnen und Teilnehmern handelt, können aus den Ergebnissen der Kategorienauswertung keine statistisch verallgemeinerbaren Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation der Erstsemestrigen im Studiengang Bildungswissenschaft im Wintersemester 2013/2014 gezogen werden. Ohnehin deuten die Ergebnisse der Kategorienauswertung bis auf wenige Ausnahmen nicht auf einen Unterschied der

Studienmotivation und Studierenerwartungen zwischen Studierenden mit und Studierenden ohne Migrationshintergrund hin.

An dieser Stelle werden zunächst die Migrationsgeschichte, die Erstsprachen sowie migrationsspezifische Erfahrungen der Studierenden thematisiert. Danach wird auf die Ergebnisse bezüglich der Bedeutung extrinsischer Motive für die Wahl des Studiums der Bildungswissenschaft eingegangen, um anschließend das Augenmerk auf Aspekte der familiären Einstellung zum Studium der Bildungswissenschaft zu legen.

Fünf der Studierenden sind außerhalb Österreichs geboren, zwei sind selbst in Österreich geboren, haben jedoch einen im Ausland geborenen Elternteil, weitere zwei Studierende geben an, sie selbst seien in Österreich, die Eltern jedoch im Ausland geboren. Von den fünf im Ausland geborenen Studierenden kamen drei im Kindesalter nach Österreich, bei den übrigen beiden handelt es sich um deutsche Studierende, die nach dem Ablegen des Abiturs einem nach Österreich migrierten Elternteil nachgezogen sind. Eine andere Erstsprache als Deutsch haben sechs der Studierenden, davon gibt eine an, Deutsch im Elternhaus erlernt zu haben, drei haben Deutsch außerhalb des Elternhauses erlernt und bei einer Studentin trifft beides zu. Einer der Studierenden mit nicht-deutscher Erstsprache hat nach eigenen Angaben keinerlei Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, vier weitere Befragte äußern, grundsätzlich keine Probleme mit der deutschen Sprache zu haben, wobei zwei von ihnen Schwierigkeiten mit der Wissenschaftssprache erwähnen. Eine der Befragten äußert sich nicht zu diesem Thema. Drei Studierende mit nicht-deutscher Erstsprache erwähnen Besonderheiten in der Bildungsbiografie, wie z.B. eine Klassenwiederholung. Fünf der Studierenden thematisieren die Bedeutung der deutschen Sprache für den Schulerfolg.

Extrinsische Anreize für das Studium der Bildungswissenschaft, bspw. eine sichere berufliche Position oder gesellschaftliches Prestige werden von vier Studierenden genannt, drei von ihnen können der Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund zugeordnet werden. Allerdings ist dieses Ergebnis für sich genommen im Verhältnis zur Gesamtfallzahl unauffällig. Das in diesem Zusammenhang aufschlussreichere Ergebnis ist die Äußerung, extrinsische Motive seien persönlich unbedeutend, die von insgesamt sechs Studierenden getätigt wird, von denen nur zwei einen Migrationshintergrund haben. Alle vier Befragten ohne Migrationshintergrund betonen folglich die geringe persönliche Bedeutung extrinsischer Motive für die Wahl des Studiums, wobei zwei von ihnen sogar hervorheben, die vergleichsweise schlechteren beruflichen Aussichten im sozialen Bereich in Kauf zu nehmen.

Im Zusammenhang mit den Studienmotiven werden nun noch einige Besonderheiten der Kategorienauswertung hinsichtlich der familiären Haltung zum Studium in der Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund beleuchtet. Die Frage nach dem beruflichen Nutzen des Studiums, bzw. Kosten-Nutzen-Erwägungen in Bezug auf das Studium der Bildungswissenschaft sprechen sechs der Studierenden mit und zwei der Studierenden ohne Migrationshintergrund an, wobei es sich bei diesen zwei Studierenden um Erstakademiker handelt. Dass die Familie (vor allem die Eltern) ein andere Studium bevorzugt hätten, äußern insgesamt fünf Studierende, von denen vier einen Migrationshintergrund haben. Die Kategorien „Keine Kenntnis vom Studium der Bildungswissenschaft“ und „Eingeschränkter Kontakt“ werden ausschließlich von Studierenden mit Migrationshintergrund angesprochen und werden daher an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen. Beide Studierende mit arabischem Migrationshintergrund berichten von eingeschränkten Kontakten zu in den Herkunftsländern verbliebenen Familienangehörigen, ebenso die Interviewte mit rumänisch-serbischen Wurzeln und der Befragte aus Deutschland. In einem Fall resultiert die mangelnde Informiertheit der entfernteren Verwandten offenbar aus dem geringen Kontakt, wohingegen es sich in zwei anderen Fällen, in denen Familienangehörige nicht über das Studium informiert sind, um gezielte Des-, bzw. Falschinformation von Seiten der Studierenden handelt.

5.2 Einzelfalldarstellungen

In diesem Teil der Arbeit erfolgt eine jeweils kurze Darstellung der 13 Einzelinterviews.

Fallbeschreibung Leyla

Leyla ist eine 18-jährige Studierende, die in Österreich geboren ist. Ihre Eltern stammen aus Ägypten, ihre Erstsprache ist Arabisch. Ihre Matura erwarb Leyla an einer AHS, ihre Mutter hat ebenfalls einen AHS-Abschluss, der Vater einen Hochschul-/Fachhochschulabschluss.

Nach der Matura habe sie sich zunächst für ein Lehramtsstudium der Fächer Latein und Englisch inskribiert. In den Sommermonaten habe sie ihre Entscheidung überdacht und sei darauf gekommen, dass sie doch nicht Englisch studieren wolle und habe sich wieder abgemeldet. Sie habe nicht gewusst, was sie studieren solle, Bildungswissenschaft habe sie überzeugt, da sich das Fach mit ihren Interessen „Soziales, Kinder, Behindertenarbeit“ decke. Sowohl die Abkehr vom Lehramtsstudium, als auch die Wahl des Studiums der Bildungswissenschaft erfolgten bei Leyla offenbar interessengetrieben. Über das Studium habe

sie sich auf der Website der Universität Wien informiert und zudem das Beratungsangebot der Studienserviceestelle Bildungswissenschaft in Anspruch genommen. Sie sei erleichtert gewesen, dass es für das Studium der Bildungswissenschaft keine Aufnahmeprüfung gebe. Vor der selbstständigen Studienorganisation sei sie zunächst überfordert gewesen, sie habe befürchtet, dass sie etwas übersehen haben könnte. Auch die theoretische Ausrichtung des Studiums habe sie zu Beginn stark verunsichert.

Der Widerspruch zwischen der Aussage, ihr gefalle das Studium der Bildungswissenschaft und der Aussage, sie interessiere sich nicht für das wissenschaftliche Studium, wirft die Frage auf, was Leyla unter einem wissenschaftlichen Studium versteht.

Im Studium lerne sie psychologische und philosophische Theorien und Perspektiven auf Pädagogik kennen um sich auf dieser Basis eine eigene Meinung zu bilden und das eigene Handeln kritisch reflektieren zu können, mit dem Ziel das eigene Handeln zu verbessern. Leyla zufolge bietet das Studium also theoretische Inhalte sowohl in Form von Orientierungswissen für das praktische Handeln als auch in Form von Reflexionswissen.

Ihre persönliche Eignung für einen pädagogischen Beruf erklärt sie mit ihrer Bereitschaft, anderen zu helfen, ohne eine Gegenleistung zu erwarten. Sie helfe gern und liebe es, mit Kindern zu arbeiten und sie aufzumuntern. Sie wolle später entweder als Kinderpsychotherapeutin oder als Psychagogin arbeiten und/oder Kinder beraten.

Der akademische Titel sei ihr nur insofern wichtig, als dass er ihr ermögliche einen interessanten Beruf ausüben zu können. Ihre Familie hingegen messe dem Titel darüber hinaus eine Bedeutung bei, in ihrer Familie in Ägypten sei es üblich, Medizin, Lehramt oder „etwas Technisches“ zu studieren. Auch ihre in Österreich lebenden Eltern seien davon ausgegangen, dass sie Lehrerin werde. Mit ihrer Anmeldung für das Studium der Bildungswissenschaft habe sie gegen diese festgefahrenen Vorstellungen protestieren wollen. Im Lichte dieser Äußerungen könnte also nicht allein das fachliche Desinteresse, sondern auch die mangelnde Bereitschaft, sich von der Familie ihr Studienfach vorschreiben zu lassen, zu Leylas Abkehr vom Lehramtsstudium geführt haben. Ihre Eltern seien zu Beginn skeptisch und irritiert hinsichtlich ihres Studienwunsches gewesen, ihrer Familie in Ägypten habe sie erzählt, sie studiere Philosophie und Psychologie. Mittlerweile unterstützen ihre Eltern ihr Studium, eine wesentliche Rolle dabei spiele die Erkenntnis, dass das Studium inhaltlich anspruchsvoll sei. Schwierigkeiten beim Lesen von Texten für das Studium habe sie so gut wie gar nicht, es gebe Schwierigkeiten, die Leyla jedoch darauf zurückführt, dass die Begriffe teilweise sehr alt seien.

Jedoch Sorge sie sich wegen ihres sprachlichen Ausdrucks in Bezug auf das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten.

Fallbeschreibung Sophia

Sophia ist eine 31-jährige Studierende, die in Österreich geboren ist. Ihre Mutter stammt aus Rumänien und ihr Vater aus Serbien, Sophias Erstsprachen sind Rumänisch und Deutsch. Ihre Matura hat sie auf dem zweiten Bildungsweg erworben, zu den Bildungsabschlüssen der Eltern macht Sophia keine näheren Angaben.

Die Entscheidung für das Studium sei ein längerer Prozess gewesen. Nach dem Abschluss zweier Ausbildungen habe sie mehrere Jahre gearbeitet und während dieser Zeit an der Abendschule die Berufsreifeprüfung abgelegt. Auffällig an Sophias Schilderung ist die detaillierte Beschreibung der einzelnen beruflichen Stationen, sowie die Betonung der Tatsache, dass sie alle Ausbildungen und Praktika abgeschlossen habe. Im Gegensatz dazu steht die wiederholte Äußerung, dass es beim Studium darum gehe, es „auszuprobieren“, und sie sich auch wieder dagegen entscheiden könne. Sophia schildert große Unentschlossenheit bezüglich der Frage, ob sie ein Studium aufnehmen solle. Sie sei unsicher hinsichtlich der finanziellen Möglichkeiten gewesen und habe überlegt, ob sich die zeitliche Investition und der finanzielle Verzicht lohnen. Hinsichtlich ihrer Eignung für eine pädagogische Tätigkeit berichtet Sophia von positiven Rückmeldungen aus ihrer vorherigen beruflichen Tätigkeit.

Das Hauptmotiv für die Aufnahme des Studiums der Bildungswissenschaft scheint die Unzufriedenheit mit ihren beruflichen Möglichkeiten zu sein. Für die von ihr angestrebten Tätigkeiten im sozialen Bereich benötige sie den Abschluss eines Kollegs, einer FH oder eines entsprechenden universitären Studiums. Bildungswissenschaft sei sowohl in Bezug auf die Qualifikationsfunktion des Abschlusses als auch hinsichtlich ihrer finanziellen Möglichkeiten die bestmögliche Studienwahl gewesen, zudem ziehe sie die freiere Zeiteinteilung vor, die das Studium der Bildungswissenschaft biete.

Sowohl die Information auf der BeSt als auch die Information auf der Website der Universität Wien seien wenig konkret gewesen. Aus Sophias Äußerungen ist Unsicherheit hinsichtlich der Inhalte und des Ablaufs des Studiums sowie des Nutzens für eine spätere berufliche Tätigkeit und der beruflichen Optionen im Allgemeinen herauszuhören.

Es scheint als ob Sophia zwar nicht genau weiß, welche berufliche Tätigkeit sie einmal ausüben wird, jedoch sehr wohl weiß, was sie im Studium, bzw. in entsprechenden Weiterbildungen lernen möchte, da sie mehrmals den Wunsch nach Handlungswissen für eine beratende

Tätigkeit äußert. Hier kann ein Zusammenhang zu ihren vorausgehenden beruflichen Erfahrungen hergestellt werden, die allem Anschein nach vom Drang nach beruflicher Veränderung sowie der Erfahrung von Kompetenzdefiziten im Bereich der Berufsberatung geprägt waren.

In ihrer Familie herrsche eine positive Einstellung zum Studium. Während sie zum Vater wenig Kontakt habe, unterstütze die Mutter ihre Entscheidung und auch ihr Bruder, der selber das Studium auf dem zweiten Bildungsweg begonnen habe, sei ein großer Ansporn für sie. Auch ihre Freunde haben sie ermuntert, das Studium aufzunehmen.

Dass Deutsch nicht ihre Erstsprache gewesen sei, höre man ihr nicht mehr an, Kontakt mit der rumänischen Sprache habe sie ohnehin nur durch die Eltern gehabt, die allerdings auf Anraten der KindergärtnerInnen begannen, Deutsch mit ihr zu sprechen, um schulischen Problemen vorzubeugen. Sprachliche Schwierigkeiten habe sie gegenwärtig nur in stressigen Situationen, sei aber überzeugt davon, dass das nichts mit ihrer sprachlichen Biografie zu tun habe.

Fallbeschreibung Vlado

Vlado ist ein 25-jähriger Student, der in Bosnien geboren und im Kindesalter nach Österreich gekommen ist. Seine Erstsprache ist Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch. Seine Matura hat er an einer AHS abgelegt, seine Mutter hat ebenfalls die Matura, der Vater hat eine Berufsbildende Schule ohne Maturaabschluss besucht.

Nach der Matura habe er Soziale Arbeit studieren wollen, jedoch den Aufnahmetest versäumt und habe sich dann für ein Lehramtsstudium entschieden. Allerdings habe ihm das Fach Englisch nicht gefallen, weshalb er nach zwei Semestern aufgegeben habe. Im Anschluss daran habe er ein Studium der Internationalen Entwicklung aufgenommen. Es scheint, als wähle Vlado bei seinen Bildungsentscheidungen häufig den Weg mit dem niedrigsten Aufwand, da er die rechtzeitige Auseinandersetzung mit Fristen und Terminen wiederholt verpasst hat.

Gern wolle er im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit in Horten oder Waisenhäusern arbeiten oder Asylwerber betreuen. Bei der Suche nach Jobangeboten sei bei den interessanten Angeboten häufig eine pädagogische Ausbildung gefordert worden, so sei er auf die Idee gekommen, ein pädagogisches Studium aufzunehmen.

Über die Inhalte und Schwerpunkte des Studiums habe er sich anhand des Vorlesungsverzeichnisses und über die Institutshomepage informiert, auch mit Bekannten, die Bildungswissenschaft studieren, bzw. studiert haben, habe er gesprochen. Das Studium sei ein selbstgesteuerter Prozess, universitäres Lernen bedeutet für ihn, Studieninhalte kritisch zu

hinterfragen und für sich das Interessante herauszufiltern. Vom Studium erwarte er sich zwar keine Verhaltensanleitungen für die pädagogische Tätigkeit, jedoch einen Praxisbezug in Form einer Perspektive auf Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten und sehe sich durch die Ring-Vorlesung bestätigt, da dort Personen aus verschiedenen Bereichen der Praxis ihre Tätigkeit vorstellen. Neben der Freude am Lernen sei ihm auch der monetäre Gewinn eines Studiums wichtig. Die Investition von Zeit und Geld unter Berücksichtigung des Einkommensverlustes aufgrund des Studiums solle sich am Ende auszahlen. Für Vlado sind also sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive bedeutsam für die Wahl des Studiums. Insgesamt scheint Vlados Studienentscheidung zunächst von extrinsischen Motiven (der Suche nach einer geeigneten Qualifizierung für die Umsetzung seiner beruflichen Vorstellungen) angestoßen worden zu sein, die endgültige Entscheidung für das Studium jedoch beschreibt Vlado als intrinsisch motiviert.

Seine Studienbiografie bezeichnet Vlado als heikles familiäres Thema. Für die Familie sei immer klar gewesen, dass er und sein Bruder studieren sollen, die Eltern forcierten gute Schulleistungen. Besonders ein gutes Einkommen und gesellschaftlicher Erfolg seien betont worden, da sie selbst hart arbeiten und dabei wenig verdienen würden. Seine Entscheidung für das Lehramtsstudium sei positiv aufgenommen worden, allerdings sei die Fächerkombination von Englisch mit Psychologie/ Philosophie Anlass für Zweifel gewesen, da die Eltern befürchteten, er würde keine feste Lehranstellung erhalten. Die Aufgabe des Lehramtsstudiums habe in der Familie zu Streit geführt. Sein Vater habe ihm unterstellt, Zeit und Geld zu verschwenden und der Mutter vorgeworfen, sie unterstütze dies auch noch. Seine Eltern hofften nun, dass er den Master der Internationalen Entwicklung möglichst schnell abschließen möge, daher habe er ihnen nichts vom Studium der Bildungswissenschaft erzählt, da er keine Diskussion um eine mögliche Studienverzögerung entfachen wolle.

Mit der deutschen Sprache habe er keinerlei Schwierigkeiten und erwähnt auch, dass er häufig mit Erstaunen konfrontiert sei, wenn er erwähne, dass er nicht in Österreich geboren sei. Dass die deutsche Sprache seinen Studienfortschritt behindern könne, glaubt er daher nicht, allerdings äußert er Befürchtungen, dass sein Nachname ihm bei der Jobsuche zum Nachteil gereichen könne. Andererseits erwägt er auch die Möglichkeit, durch seinen Migrationshintergrund einen Vorteil im angestrebten beruflichen Bereich zu haben.

Fallbeschreibung Marta

Marta ist eine 28-jährige Studierende, die in Serbien geboren und im Kindesalter nach Österreich gekommen ist, ihre Erstsprache ist Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch. Marta ist als außerordentliche Studierende inskribiert. Die Mutter hat die berufsbildende Schule ohne Matura besucht, der Vater hat eine berufsbildende Schule mit Matura abgeschlossen.

Ihr eigentlicher Berufswunsch sei Kindergartenpädagogin gewesen, allerdings könne sie nicht gut singen und das sei ein Ausschlusskriterium. Daher habe sie zunächst eine Handelsschule abgeschlossen und eine Energetiker-Ausbildung gemacht, jedoch habe sie schon lange Zeit den Wunsch gehegt, im sozialen, bzw. pädagogischen Bereich zu arbeiten.

Sowohl die Aufnahmeprüfung für den Studiengang Soziale Arbeit an der Fachhochschule, als auch die Zulassungsprüfung für das Psychologiestudium an der Universität habe sie nicht näher in Betracht gezogen, da sie die Zeit für die Prüfungsvorbereitung nicht gehabt habe. Der Zeitmangel sei aus der Spontanität der Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums entstanden, da sie ihre letzte Chance gesehen habe, mit dem Studium zu beginnen, weil es in Zukunft noch schwieriger werden werde, Studium und Kind zu vereinbaren. Das Studium der Bildungswissenschaft sei also ein Kompromiss, da ihr eigentliches Interesse der Sozialen Arbeit und Psychotherapie gelte. Parallel zur Studieneingangsphase lege sie die Studienberechtigungsprüfung ab, bis dahin sei sie als außerordentliche Studierende inskribiert. Die Information über das Studium im Vorfeld sei eher oberflächlich gewesen, da sie nicht viel Zeit dafür gehabt habe. Ihr Hauptaugenmerk habe auf der Frage gelegen, ob sie berechtigt sei, am Studium teilzunehmen.

Vom Studium erwarte sie sich die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten, mit verschiedenen Fragestellungen, Perspektiven und Ansätzen der Pädagogik. Die Thematisierung von Forschung und Wissenschaft erfolgt im Interview nur marginal. Generell spielt der Praxisbezug eine herausragende Rolle in Martas Verständnis von Pädagogik und der damit verbundenen Vorstellung der persönlichen Eignung für einen pädagogischen Beruf. Ihre persönlichen Erfahrungen und ihr pädagogisches Interesse beziehen sich besonders auf Kinder und Migranten. Marta äußert mehrmals ihre Zuversicht, dass sich die Dinge in der Zukunft fügen werden und dass sie ihren Weg finden werde, wenn sie anhand ihres Abschlusses die Berechtigung für die Arbeit im angestrebten beruflichen Bereich nachweisen könne. Grundsätzlich habe sie viele Ideen, aber meist fehle es ihr an der formalen Qualifikation zur Umsetzung, wobei sie allerdings nicht konkretisiert, worin ihre beruflichen Ideen bestehen.

Marta äußert eine hohe Lernbereitschaft, allerdings sei die Bearbeitung der Texte zeitaufwändiger als erwartet.

Von Seiten der Eltern erhalte sie finanzielle Unterstützung, da sie die Studienberechtigungsprüfung mit Kind und ihrem Lebensgefährten nicht allein finanzieren könne. Marta geht davon aus, dass ihre Eltern „zutiefst enttäuscht“ wären, sollte sie die Studienberechtigungsprüfung nicht bestehen, da das Geld dann sinnlos investiert worden sei. Ihr Lebensgefährte sei hinsichtlich ihres Studiums zwiegespalten, weil es für ihn weniger Aufmerksamkeit und mehr Engagement, z.B. bei der Betreuung ihres Sohnes bedeutet. Im Freundeskreis gebe es Bewunderung für ihre Ambitionen, noch zusätzlich ein Studium aufzunehmen.

Seit sie vor sechs Jahren nach Wien gezogen sei und viel Zeit mit ihren „Landsleuten“ verbringe, sei ihr Deutsch schlechter geworden, zum Beispiel habe sie früher keinen Akzent gehabt. Probleme mit dem Lesen wissenschaftlicher Texte habe sie jedoch nicht, abgesehen von einigen Fachausdrücken, die die österreichischen Studierenden jedoch auch haben.

Fallbeschreibung Fairouz

Fairouz ist eine 24-jährige Studierende, die in Tunesien geboren und im Kindesalter nach Österreich gekommen ist. Ihre Erstsprache ist Arabisch. Ihre Matura hat sie an einer AHS erworben, die Eltern haben beide eine Lehre abgeschlossen.

Zunächst habe sie ein Studium an der PH aufgenommen. Der seit ihrer Kindheit gehegte Traum von einer Tätigkeit als Mathematik-Lehrerin sei jedoch durch die Notwendigkeit der Wahl eines Zweitfaches erschüttert worden. Dabei scheint eine starke Fokussierung auf fachliche Inhalte und die Vernachlässigung eines universellen didaktischen Rahmens im Rahmen der LehrerInnenausbildung die entscheidende Hürde dargestellt zu haben. Über das Studium der Bildungswissenschaft habe sie sich auf der Homepage der Universität informiert. Die Anforderungen des Studienganges spielt Fairouz herunter, indem sie sie „als das Übliche“ und „null-acht-fünfzehn“ bezeichnet.

Im Studium der Bildungswissenschaft sucht Fairouz eine vorbereitende theoretische Grundlage für ihre praktische Tätigkeit als Lehrerin, die vor allem auf Techniken der Inhaltsvermittlung und weniger auf eine Legitimation ihres Handelns abzielen scheint.

Fairouz nennt als einen Grund für ihre Studienwahl die gesellschaftliche Anerkennung des Abschlusses, die sich für sie primär in vielfältigen Chancen am Arbeitsmarkt auszudrücken scheint. Offenbar möchte Fairouz sich noch nicht auf einen Beruf festlegen, auch wenn sie den

Wunsch zu unterrichten wiederholt äußert. In Anbetracht der überaus positiven Bewertung der Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten, welche der Studienabschluss in Fairouz' Augen bietet und ihrem Wunsch, die endgültige berufliche Entscheidung noch hinaus zu schieben, könnte ein weiterer Grund für die Aufgabe des PH-Studiums die mit dem Studium verbundene Festlegung auf den institutionellen Kontext und die Zielgruppe sowie die Unterrichtsinhalte gewesen sein. Es stellt sich die Frage, inwiefern sich Fairouz mit den beruflichen Möglichkeiten nach Abschluss des Studiums auseinander gesetzt hat. So ist aus ihren Äußerungen nicht eindeutig ersichtlich, ob sie sich der Tatsache bewusst ist, dass das Studium der Bildungswissenschaft nicht für eine Tätigkeit als Lehrerin in einer öffentlichen Schule qualifiziert.

Auf die Frage nach der Einstellung ihrer Familie zum Studium der Bildungswissenschaft antwortet Fairouz, ihre Eltern hätten ein Studium an der PH bevorzugt. Während für den Vater jedoch vor allem wichtig sei, dass sie etwas studiere, das sie interessiere, dringe die Mutter darauf, nach Abschluss des Bildungswissenschaftsstudiums wieder die Ausbildung an der PH aufzunehmen.

Fallbeschreibung Patrick

Patrick ist ein 22-jähriger Studierender, der in Deutschland geboren ist. Sein Abitur hat er in Deutschland erworben, seine Mutter hat eine Lehre abgeschlossen, sein Vater eine berufsbildende Schule mit Matura besucht.

In Wien habe er zunächst klassische Archäologie studiert, dieses Studium jedoch aus mangelndem fachlichem Interesse und fehlendem Engagement abgebrochen, schlechte Leistungen seien nicht der Grund gewesen. Die Entscheidung für das Fach Bildungswissenschaft sei zustande gekommen, da die Information über das Studium der Bildungswissenschaft auf der Website der Universität Wien ihn angesprochen habe. Im Gegensatz zum ersten Studium habe er sich besser informiert, allerdings sei die Information auf der Website der Universität Wien eher dürftig gewesen. Patrick gibt zu, sich nur wenig über berufliche Möglichkeiten nach dem Studium informiert zu haben, so habe er sich einen Wikipedia-Artikel sowie die Information auf der Website der Universität Wien durchgelesen. Insgesamt äußert Patrick kaum konkrete Berufsvorstellungen, seine ursprüngliche Studienmotivation sei gewesen, später im Bereich Lehren und Unterrichten tätig zu sein, auch eine Tätigkeit im sozialen Bereich könne er sich vorstellen. Allerdings erachte er eine Tätigkeit im akademischen Bereich gegenwärtig als interessanter. Er habe bewusst ein wissenschaftliches

Studium gewählt und finde es bedauerlich, dass sich viele Studienkolleginnen und -kollegen nicht für eine wissenschaftliche Tätigkeit interessieren.

Die Vielfalt der Themengebiete umreißt Patrick im Verlauf des Interviews durch Bezüge auf Heilpädagogik, Psychoanalyse, Philosophie, Biografieforschung und Medienpädagogik. Das Theorie-Praxis-Verhältnis der Bildungswissenschaft hebt er in verschiedenen Facetten hervor, so zum Beispiel in der häufigen Gegenüberstellung von Studium und praktischer Ausbildung, der terminologischen Differenzierung zwischen Bildungswissenschaft (=theoretisch-wissenschaftlich) und Pädagogik (=praktisch) und der Thematisierung der Bedeutsamkeit bildungswissenschaftlicher Theorien im Gegensatz zur öffentlichen („praktischen“) Wahrnehmung der Bildungswissenschaft. Es scheint, als identifiziere Patrick sich sehr stark mit dem Studium. Durch den intensiven Bezug auf die Studieninhalte erfährt man im Verlauf des Interviews nur wenig über die Motive, die zur Wahl des Studiums der Bildungswissenschaft geführt haben.

Auf die Frage nach der Haltung seiner Familie zum Studium antwortet Patrick, seine Eltern stehen hinter ihm. Allerdings nimmt die in Deutschland lebende Mutter im Interview eher eine marginale Position ein und wird vor allem mit räumlicher Entfernung in Verbindung gebracht. Dem Vater hingegen wird eine deutlich aktivere Rolle zugesprochen, wobei der enge persönliche Kontakt von Bedeutung zu sein scheint. Patricks Freundeskreis setzt sich aus Studenten und Nicht-Studenten, Studienwechslern und –abbrechern zusammen, wobei Patrick berichtet, dass er seine Freunde mit seiner Begeisterung für das Bildungswissenschaftsstudium für ihre Studien motiviere.

Fallbeschreibung Charlotte

Charlotte ist eine 24-jährige Studierende aus Deutschland. Das Abitur hat sie in Deutschland erworben, die Mutter hat einen Hochschul-/ Fachhochschulabschluss, der Vater hat die Pflichtschule besucht.

Ursprünglich sei sie nach Wien gekommen um Psychologie zu studieren. Nachdem sie die Aufnahmeprüfung zum zweiten Mal nicht bestanden habe, habe sie nach Alternativen gesucht, um auch ohne Psychologiestudium im therapeutischen Bereich arbeiten zu können. Zunächst habe sie allerdings ein Soziologiestudium aufgenommen, das nichts mit Therapie zu tun habe, sie jedoch inhaltlich interessiere. Dass in Deutschland auch ein Studienabschluss der Pädagogik zur Therapeutenausbildung berechtigt, habe sie erst kürzlich erfahren und sich daher für die Aufnahme des Studiums der Bildungswissenschaft an der Universität Wien entschlossen.

Darüber hinaus habe sie sich nicht über berufliche Möglichkeiten, die das Studium der Bildungswissenschaft biete, informiert. Im Vorlesungsverzeichnis und über die Institutswebsite hat sie sich zielgerichtet über die Inhalte und den Studienplan informiert. Die Anforderungen eines Studiums im Allgemeinen seien ihr bereits aus dem Soziologiestudium bekannt.

Pädagogisches Fachwissen bedeute, Menschen bei der Bewältigung von krisenhaften Situationen zu unterstützen, dementsprechend erhofft sich Charlotte vom Studium der Bildungswissenschaft, Kompetenz im Bereich der Beratung zu gewinnen. Neben Wissen über die kindliche Entwicklung wolle sie sich mit Diagnoseverfahren auseinandersetzen, schränkt aber ihre Erwartungen diesbezüglich ein, da sie diesen Bereich eher dem Studiengang Psychologie zuordnet. Abgesehen von ihrem Interesse für die individuell-psychologische Ebene äußert Charlotte auch Interesse an gesellschaftlichen Prozessen. Anhand wissenschaftlicher Studien und Fallbeispielen wolle sie lernen, wie man im Bereich der Beratung agieren könne und solle und wie man mit Störungen und Verhaltensauffälligkeiten umgehen könne. Vom Studium der Bildungswissenschaft erwarte sie sich Wissen über den Einfluss von Gesellschaft und Politik auf die Schule.

Die Hoffnung auf die Vermittlung handlungsleitenden/ anwendungsbezogenen Wissens unterstreicht die klare Zielperspektive, die Charlotte mit ihrem Studium verfolgt. Sie nennt verschiedene mögliche Arbeitsgebiete, zum einen die Bereiche Schule und Familie und zum anderen die Tätigkeiten Erziehungsberatung und Therapie. Allerdings hege auch Interesse für eine wissenschaftliche Tätigkeit, verortet diese allerdings eher im Bereich der Soziologie.

Ihre Familie bewerte es positiv, dass sie einen Berufswunsch habe und diesen mit dem Studium umsetzen könne. Auch in ihrem Freundeskreis, in dem sich viele Psychologie-Studenten befänden, herrsche eine positive Einstellung zum Studium und werde als „sinnvoll“ und als „gute Wahl“ angesehen.

Fallbeschreibung Olivia

Olivia ist eine 27-jährige Studierende, die in Österreich geboren ist. Ihre Mutter stammt von den Philippinen, Olivias Erstsprache ist Englisch. Ihre Matura hat sie auf dem zweiten Bildungsweg erworben, die Mutter hat die Matura an einer berufsbildenden Schule erlangt, der Vater hat eine Lehre abgeschlossen.

Auf die Frage, wie sie dazu gekommen sei, Bildungswissenschaft zu studieren, erzählt Olivia, sie habe nach der Schule zunächst am Flughafen am Check-In-Schalter gearbeitet. Als Schlüsselerlebnis für ihre Entscheidung, die Matura nachzuholen, erwähnt sie die

rechtspopulistische Orientierung der Kollegen. Die Matura habe sie als einen Weg gesehen, sich von den Kollegen abzugrenzen, wobei das Nachholen der Matura sie viel Zeit, Mühe und Geld gekostet habe.

Die Studienentscheidung sei zunächst auf Psychologie gefallen, allerdings habe sie die Aufnahmeprüfung zwei Mal nicht bestanden. Von einer ehemaligen Studierenden der Bildungswissenschaft habe sie erfahren, dass das psychotherapeutische Propädeutikum auch mit dem Bachelorabschluss der Bildungswissenschaft möglich sei und habe sich daher nach weiterer Information über die Uni-Homepage und den AMS für das Studium der Bildungswissenschaft entschieden. Über die Anforderungen des Studienganges habe sie sich nicht eingehend informiert, das bedeutendste Kriterium sei die Möglichkeit gewesen, sich durch den Studienabschluss für das psychotherapeutische Propädeutikum zu qualifizieren.

Vom Studium erwartet sich Olivia Anwendungswissen für die spätere Tätigkeit in einer lehrenden, bzw. beratenden Funktion, z.B. den Umgang mit (jüngeren) Menschen und Kompetenz in der Wissensvermittlung. Trotz der Äußerung eines festen Berufswunsches und einer damit einher gehenden hohen Sicherheit, das richtige Studium gewählt zu haben, hegt Olivia Zweifel, ob sie der seelischen Belastung einer psychotherapeutischen Tätigkeit auf Dauer gewachsen sein wird und zieht daher auch eine Tätigkeit als Wissenschaftlerin in Betracht.

Das jetzige Studium werde von Mutter und Vater befürwortet, wobei beide jedoch die berufliche Verwertbarkeit des Studienabschlusses hinterfragen. Während die Mutter ihre Entscheidung jedoch voll und ganz unterstütze, sei der Vater eher für ein Wirtschaftsstudium gewesen, weil man damit gleich Geld verdienen könne. Im Freundeskreis, in dem sich auch einige Hochschulabsolventinnen befinden, sei das sozialwissenschaftliche Studium begrüßt worden.

Sprachliche Schwierigkeiten im Studium befürchte sie nicht, abgesehen von kleineren stressbedingten Fehlern. Beim Lesen und Verstehen der Texte habe sie keine Probleme, die später erwähnten Verständnisschwierigkeiten beim Lesen von wissenschaftlichen Texten scheint sie als Verständnisprobleme aufzufassen, die auch Muttersprachler ereilen können.

Aufgrund der Erstsprache Englisch habe sie in der Volksschule Schwierigkeiten gehabt, später habe sowohl am Übergang nach der Volksschule, als auch nach Abschluss der Hauptschule Unsicherheiten hinsichtlich der Optionen des österreichischen Bildungssystems gegeben. Sie und ihre Mutter haben keinen Überblick über Angebot und Leistung der verschiedenen österreichischen Ausbildungs- und Schulformen gewinnen können. Diese Situation überträgt

Olivia auf weitere Personengruppen mit Migrationshintergrund in Österreich und sieht einen Beitrag der Bildungswissenschaft zu gesellschaftlichen Veränderungen darin, eine Beratungsinstanz für diese Menschen darzustellen.

Fallbeschreibung Michael

Michael ist ein 22-jähriger Studierender, der in Österreich geboren ist. Seine Mutter stammt aus Ungarn, seine Erstsprache ist Deutsch. Die Matura hat er auf dem zweiten Bildungsweg erworben, Mutter und Vater verfügen beide über einen Hochschul-/ Fachhochschulabschluss. Nachdem er zunächst eine Handelsschule abgeschlossen habe, habe er während des Zivildienstes begonnen, die Matura an einem Abendgymnasium nachzuholen. Die eigentliche Entscheidung für ein Studium sei aus einer unsicheren und unbefriedigenden Jobsituation heraus entstanden, wobei für das eigentliche Wunschstudium Soziale Arbeit an der Fachhochschule in Graz keine Zulassung erfolgt sei. Die Entscheidung für das Studium der Bildungswissenschaft erscheint als Ergebnis einer Reihe von Kompromissen: Zum einen stellt das Universitätsstudium der Pädagogik, bzw. Bildungswissenschaft eine Alternative zum favorisierten FH-Studium Soziale Arbeit dar, zum anderen war der Studienort Wien die attraktivere Alternative zum Studienort Graz. Michael räumt ein, sich kaum mit den Studienanforderungen auseinandergesetzt zu haben und spezifiziert diese Aussage noch, indem er zugibt, sich kaum mit den *persönlichen* Voraussetzungen für das Studium befasst zu haben. Vom Studium erwartet sich Michael Anwendungswissen in Form von wissenschaftlich gesichertem Wissen über Optionen, Maßstäbe und Effekte pädagogischen Handelns.

Das FH-Studium besticht in Michaels Augen vor allem durch seinen Praxisbezug und durch Vermittlung einer klaren beruflichen Perspektive, zwei Merkmale, die er im universitären Studium vermisst. Das Ziel seines Studiums scheint für ihn primär in einer guten Position am Arbeitsmarkt zu bestehen, dabei scheint er eine wissenschaftliche Tätigkeit nicht in Betracht zu ziehen, vielmehr äußert er die „Befürchtung“, nach dem Bachelor weiter studieren zu „müssen“ um mit dem Studium etwas „anfangen“ zu können. Im Widerspruch zu dem Wunsch, sich viele berufliche Optionen offen zu halten, steht die wiederholte Thematisierung der Ablehnung der FH und der damit verbundene Verlust der beruflichen Perspektive. Auf jeden Fall wolle er sich im kommenden Herbstsemester an mehreren FHs für den Studiengang Soziale Arbeit bewerben. Einen Fachwechsel innerhalb der Universität strebe er nicht an, weil ihm die Uni generell zu wissenschaftlich und theoretisch sei.

Für sein Studium ist er sich der Unterstützung der gesamten Familie sicher, auch wenn seine Schwester davon überzeugt sei, dass er im außeruniversitären Bereich besser aufgehoben wäre. Im Freundeskreis gebe es einige Studierende, sowohl in Graz als auch in Wien, mit ihnen spreche er über seine Zweifel an der Studienfachentscheidung.

Fallbeschreibung Karla

Karla ist eine 31-jährige Studierende, die in Österreich geboren ist. Ihre Matura hat sie an einer AHS absolviert, die Eltern haben beide die Pflichtschule abgeschlossen.

Auf die Frage, wie sie dazu gekommen sei, Bildungswissenschaft zu studieren, führt Karla sowohl persönliche, als auch berufliche Gründe an. Sie habe Romanistik sowie Kultur- und Sozialanthropologie auf Diplom studiert und vor knapp vier Jahren das Studium der Romanistik abgeschlossen. Aufgrund einer psychischen Erkrankung sei sie im Anschluss ein Jahr lang arbeitsunfähig gewesen, wodurch sich die Aussicht auf eine Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Romanistik zerschlagen habe. In den vergangenen drei Jahren habe sie im Einzelhandel gearbeitet, nun wolle sie sich jedoch wieder mit der Wissenschaft beschäftigen. Es scheint, als suche Karla zwar die Herausforderung einer wissenschaftlichen Tätigkeit, schrecke jedoch vor einer Rückkehr in ihren früheren Arbeitsbereich Romanistik zurück.

Auf die Frage nach ihrer Informiertheit über das Studium antwortet Karla, sie habe sich kaum informiert und rechtfertigt dies mit der Aussage, sie wolle ohnehin nur zwei Semester im Rahmen der Bildungskarenz studieren. Da sie in ihre bisherige Ausbildung bereits viel Zeit investiert habe und im Erwerb eines weiteren Titels keine Sinn sehe, wolle sie sich nun eher auf die beruflichen Perspektiven konzentrieren. Das Studium der Bildungswissenschaft betrachtet Karla als Erweiterung ihres Kompetenzspektrums und in diesem Zusammenhang stellt das bereits abgeschlossene Studium der Romanistik eine Basis dar, auf der die Studieninhalte der Bildungswissenschaft zielgerichteter verarbeitet werden können.

Vom Studium erwartet Karla sich theoretische Ansätze über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und Effekte in Unterrichtsprozessen. Ihr Hauptaugenmerk scheint dabei auf der Steuerbarkeit von Kommunikationsprozessen mit dem Ziel der Optimierung der Wissensvermittlung zu liegen, so hegt sie den Wunsch Methoden der Unterrichtsplanung zu erlernen. Karla äußert, dass das Studium der Bildungswissenschaft interessant sei und sie viele beruflich relevante Dinge lerne, wobei die Anwendbarkeit des universitären Wissens im außeruniversitären Bereich nicht nur nicht hinterfragt, sondern als gegeben vorausgesetzt wird.

Von ihren beruflichen Zielen hat Karla ziemlich genaue Vorstellungen: Sie wolle im Bereich der Wissensvermittlung arbeiten, z.B. als Deutsch-Trainerin für Migranten. Gern wolle sie auch wissenschaftlich arbeiten und könne sich vorstellen, an Publikationen zum Thema Interkulturalität mitzuarbeiten. Sie sei gern im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis und glaubt, mit ihren Fähigkeiten beide Bereiche gut abzudecken.

Die Bedeutung der beruflichen Anwendbarkeit des erlernten Wissens speist sich möglicherweise aus der Erfahrung, dass dem im Romanistik-Studium erworbenen theoretischen Wissen außerhalb der Universität kein großer Wert zugesprochen wird. Im Gegensatz dazu habe Pädagogik ein sehr viel höheres gesellschaftliches Prestige, da man Pädagogik „gebrauchen“ könne.

Bei ihrer Familie finde sie Rückhalt für ihre Bildungsentscheidungen, da es ihren Angehörigen vor allem um ihre persönliche Zufriedenheit und nicht um ein hohes Einkommen gehe. Auch ihre Freunde befürworten ihre Entscheidung.

Fallbeschreibung Marie

Marie ist eine 20-jährige Studierende, die in Österreich geboren ist. Ihre Matura hat sie an einer AHS erworben, die Mutter hat die Matura an der berufsbildenden Schule erworben, der Vater hat einen Hochschul-/Fachhochschulabschluss.

Nach der Schule habe sie ein Jahr in Frankreich in einer Einrichtung mit Behinderten gearbeitet. Nach der Rückkehr aus dem Auslandsjahr habe sie zunächst ein Physik-Studium aufgenommen, allerdings habe ihr dort der soziale Aspekt gefehlt. In Hinblick auf eine zukünftige berufliche Tätigkeit fühle sie sich im Studium der Bildungswissenschaft „besser aufgehoben“. Maries erste Studienwahl scheint also eher inhaltlich-interessensgeleitet erfolgt zu sein, während die zweite Studienentscheidung eher mit Blick auf eine zukünftige Tätigkeit gefällt wurde. Extrinsische Motive, wie die Höhe des Einkommens oder eine hohe berufliche Position seien wenig ausschlaggebend gewesen. Es sei ihr ein Anliegen, etwas zu verbessern und anderen zu helfen. Darüber hinaus haben ihre bisherigen praktischen Erfahrungen ihr den Eindruck vermittelt, dass sie gut mit Menschen umgehen könne. Maries Berufswunsch ist offenbar sehr stark von sozialen Motiven geprägt, dabei erfährt das persönliche Engagement besondere Betonung. Auch wenn sie ihre berufliche Zukunft vor allem im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik sehe, schätze sie die Vielfalt der beruflichen Optionen, die sich durch den Abschluss der Bildungswissenschaft bieten und schließe nicht aus, sich in der Zukunft auch

anderen pädagogischen Bereichen, eventuell sogar einer wissenschaftlichen Tätigkeit zuzuwenden.

Über die Anforderungen des Studiums der Bildungswissenschaft habe sie sich nicht eingehend informiert, sie gehe davon aus, dass sie die an sie gestellten Anforderungen erfüllen werde. Eine Hauptinformationsquelle bezüglich des Studiums sei ein Bekannter gewesen, der Bildungswissenschaft studiere, zusätzlich habe sie sich anhand des Vorlesungsverzeichnisses und des Studienplanes informiert.

Pädagogisches Fachwissen sei für sie vor allem Wissen um die politischen und geschichtlichen Hintergründe und „Rahmenbedingungen“ von Pädagogik. Sie wolle lernen, mit wissenschaftlichen Texten zu arbeiten und das eigene theoretische Wissen kritisch zu reflektieren und eine Haltung dazu einzunehmen. Offenbar ist bei Marie aufgrund ihrer praktischen Tätigkeit im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik das Bedürfnis entstanden, ihre praktischen Handlungen theoretisch zu reflektieren und zu begründen. Das im Studium vermittelte Reflexionswissen helfe ihr, die Dinge „objektiver“ zu sehen und in der Praxis begründete Entscheidungen zu treffen.

Bezüglich der familiären Unterstützung ihres Studiums erzählt Marie, ihr Vater habe das Physik-Studium besser gefunden. Ihre Mutter habe selbst eine Ausbildung im sozialen Bereich absolviert und habe ihr vom Studium der Bildungswissenschaft abgeraten. Trotzdem unterstützen beide ihre Studienwahl. Im Freundeskreis habe das Bildungswissenschaftsstudium nicht den „Wow-Effekt“, wie ihn das Physik-Studium gehabt habe, aber ihre Freunde finden es positiv einen sozialen Beruf ausüben zu wollen.

Sie habe vor, im Rahmen einer geringfügigen Beschäftigung in einer Behindertenorganisation zu arbeiten, hierfür habe sie bereits Bewerbungen abgeschickt. Hier zeigt sich eine starke Praxisorientierung, da sie Praktika nicht nur plant, sondern sich bereits dafür beworben hat. Zudem schätzt sie den Wert der praktischen Erfahrung als so hoch ein, dass sie sogar eine Studienverzögerung dafür in Kauf nehmen würde.

Fallbeschreibung Franziska

Franziska ist eine 19-jährige Studierende, die in Österreich geboren ist. Ihre Matura hat sie auf einer BHS erworben, die Eltern haben beide eine AHS-Matura.

Sie habe viele Ideen hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft gehabt, aus ihrer eigenen Erfahrung als „Scheidungskind“ heraus, sehe sie Verbesserungsbedarf im Umgang mit Kindern in Scheidungssituationen und strebe daher eine Tätigkeit als Erziehungsberaterin an.

Von der Möglichkeit der Tätigkeit in der Erziehungsberatung habe sie über einen Bekannten erfahren. Daraufhin habe sie sich darüber informiert, welches Studium sie wählen müsse, sei bei der BeSt gewesen und habe dort mit einer Studierenden der Bildungswissenschaft gesprochen, die die gleichen beruflichen Ziele habe wie sie. Über das Studium informiert habe sie sich zudem über die Website der Uni Wien, wobei die Information eher unspezifisch gewesen sei. Über die Studienanforderungen habe sie sich nicht eingehend informiert, auch über weitere berufliche Möglichkeiten scheint sich Franziska wenig informiert zu haben.

Sie gehe nicht davon aus, dass das Studium praktische Erfahrung für die Beratungstätigkeit vermittelt, sondern erwarte Anwendungswissen in Form eines theoretischen Grundwissens über Beratung und die kognitive Entwicklung im Kindesalter. Der überwiegende Teil der Studieninhalte wird als interessant und relevant für die zukünftige berufliche Praxis beurteilt. Eine starke Orientierung am Praktischen ist charakteristisch für das gesamte Interview, so zum Beispiel in der Äußerung des Wunsches, parallel zum Studium Praxiserfahrung zu sammeln, die Nicht-Identifizierung mit den philosophischen Inhalten des Studiums aufgrund mangelnder praktischer Relevanz und vor allem das ausschließliche Interesse an Forschung zur Lösung praktischer Probleme der Erziehungsberatung. Der Erwerb eines akademischen Titels sei nur insofern interessant, als dass er der beruflichen Etablierung (und damit dem Ziel, Menschen zu helfen) diene, ein hohes Einkommen und Karriere hingegen werden als persönlich unbedeutend eingestuft. Die Überzeugung von ihrer persönlichen Eignung zieht Franziska unter anderem aus Ihrer überaus positiven Erfahrung als Baby-Sitterin.

Aus dem Kreis ihrer Familie gebe es positive Resonanz zum Studium, die Unterstützung sei hoch, auch wenn keine großen Mittel zur Verfügung stehen. Es kann vermutet werden, dass Franziska hier finanzielle Ressourcen anspricht. Während einige Familienangehörigen die berufliche Verwertbarkeit des Abschlusses hinterfragen, sei besonders der Vater eine mentale Stütze, der für Bodenständigkeit Sorge. In diesem Zusammenhang betont Franziska, dass sie die erste in ihrer Familie sei, die studiere. Im Freundeskreis gebe es sowohl Studierende, als auch nicht-Studierende, ebenso wie in der Familie sei auch hier die Haltung zum Studium positiv und befürwortend.

Fallbeschreibung Lisa

Lisa ist eine 22-jährige Studierende, die in Österreich geboren ist, ihre Erstsprache ist Deutsch. Die Matura hat sie auf dem zweiten Bildungsweg erworben, die Mutter hat eine berufsbildende

Schule ohne Matura abgeschlossen, der Vater verfügt über einen Hochschul-/Fachhochschulabschluss.

Sie habe zunächst eine dreijährige Fachschule abgeschlossen und danach die Berufsreifeprüfung abgelegt. Noch vor dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung im Jahr 2013 habe sie als außerordentliche Studierende Jus belegt, allerdings sei sie darauf gekommen, dass ihr das „trockene“ Jus-Studium nicht liege. Daraufhin habe sie eigentlich Soziale Arbeit an der FH studieren wollen, jedoch habe sie keine Zeit für ein Vollzeitstudium. Dass Lisa trotz ihrer Erkenntnis, dass Jus ihr nicht liege, eine Weiterführung des Jus-Studiums plant, könnte in der Antizipation besserer Berufschancen liegen, da der Verzicht auf eine hohe berufliche Stellung oder ein hohes Gehalt in Lisas Augen ein Manko sozialer Berufe darzustellen scheint. Das Studium der Bildungswissenschaft habe sie gewählt, weil es für eine Arbeit im therapeutischen Bereich und für die Arbeit mit Kindern qualifiziere. Vom Studium Kenntnis erhalten habe sie durch eine Freundin, die ebenfalls Bildungswissenschaft studiere. Nach der Auseinandersetzung mit einigen geliehenen Lernunterlagen habe sie sich über die Website des Student Point über das Studium informiert. Von den beruflichen Optionen habe sie zum Teil über die Seite des Student Point, aber auch durch Gespräche mit ehemaligen Studierenden der Bildungswissenschaft erfahren.

Hinsichtlich ihrer späteren beruflichen Tätigkeit habe sie noch keine konkreten Vorstellungen, da sie sich, wie sie betont, noch am Anfang ihres Studiums befindet. Jedoch könne sie sich eine Arbeit im schulischen Bereich, bzw. die Arbeit mit (schwererziehbaren) Kindern vorstellen.

Unter pädagogischem Fachwissen versteht Lisa vor allem Wissen und Kompetenzen in Bezug auf Vermittlungsprozesse. Sie wolle wissen, wie Kinder und Erwachsene lernen und wie man die Inhaltsvermittlung verbessern könne, sodass optimale Lernergebnisse entstehen. Die häufige Betonung der Bedeutsamkeit der praktischen Anwendung theoretischer Wissensbestände deutet auf eine ausgeprägte Handlungsorientierung hin. Erziehungswissenschaftliche Theorien seien dazu da, sie in der Praxis anzuwenden und zwar indem man mehrere Theorien miteinander verbinde und so die „perfekte Erziehung“ konstruiere.

Ihre Familie habe das Studium der Bildungswissenschaft nicht gekannt, sie habe zunächst erklären müssen, worum es sich bei Bildungswissenschaft handelt, trotzdem sei ihr Familie dem Studium gegenüber positiv und unterstützend eingestellt. Im Freundeskreis hingegen werde sie von einigen belächelt, da das Studium für beliebig und anspruchslos gehalten werde.

5.3 Interpretation der Ergebnisse

Zunächst ist festzuhalten, dass die Antwort auf die erzählgenerierende Eingangsfrage („Wie bist du eigentlich dazu gekommen, Bildungswissenschaft zu studieren?“) von allen Interviewten genutzt wurde, um den Weg ins Studium der Bildungswissenschaft kurz darzustellen. Dabei sind bereits an dieser Stelle interindividuelle Unterschiede hinsichtlich des Inhalts und des Schwerpunkts der Erzählung feststellbar. Manche Interviewte legen das Gewicht eher auf Erfahrungen die zur Wahl des Studiums führten, andere betonen ein bestimmtes berufliches Ziel. An dieser Stelle ist die Vielfalt der Motive und Wege, die die interviewten Studierenden ins Studium der Bildungswissenschaft geführt haben, hervorzuheben. Elf der interviewten Studierenden haben vor Studienaufnahme mindestens zwei Jahre gearbeitet oder ein anderes Fach studiert und erfüllen damit das Kriterium „verzögerter Studienbeginn“ (Unger 2012a, 204). Dies geht einher mit einem überdurchschnittlichen Alter der interviewten Studierenden: Während das Durchschnittsalter von Studienanfängern bei der Studierenden-Sozialerhebung 2011 bei 22,5 Jahren lag, sind die Interviewteilnehmer im Schnitt 24,1 Jahre alt. Dass acht der dreizehn interviewten Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen, deutet darauf hin, dass es sich beim Studium der Bildungswissenschaft nach wie vor um ein beliebtes Studienfach von Bildungsaufsteigern handelt, ein Ergebnis, zu dem bereits frühere Untersuchungen in Bezug auf deutsche Studierende im Allgemeinen (Schölling, 2005, 80f.) sowie in Bezug auf Studierenden an der Universität Wien im Speziellen (Werkl, 2008, 87f.) kommen.

Ein Großteil der Studierenden erwähnt die fehlenden Zugangsbeschränkungen für das Bachelorstudium Bildungswissenschaft. Häufig geschieht dies im Zusammenhang mit den Zulassungsprüfungen zum Universitätsstudium Psychologie, sowie zum Fachhochschulstudium Soziale Arbeit. Die Möglichkeit der Inskription ohne besondere Zugangsbeschränkungen bis in den Beginn des Semesters hinein, ermöglicht ein Ausweichen auf das Studienfach Bildungswissenschaft nach nicht-wahrgenommener oder nicht-bestandener Aufnahmeprüfung. Zudem machen fehlende Studiengebühren sowie die Bedingungen der Studienförderungen durch Stipendienstellen, welche eine universitäre Ausbildung gegenüber dem Besuch alternativer Ausbildungsstätten (Kolleg etc.) bevorzugen, das Bachelorstudium der Bildungswissenschaft zudem zu einer finanziell attraktiven Option. Darüber hinaus scheint auch der Gegenstandsbereich des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft, vor allem die Fokussierung auf die Phase der Kindheit sowie die weniger empirisch-quantitative

Ausrichtung, ein Grund zu sein, das Studium der Bildungswissenschaft dem der Psychologie vorzuziehen.

Während ein Teil der Interviewten das Studium eher als Prozess der inhaltlichen Orientierung und beruflichen Entwicklung zu betrachten scheint, hegt eine kleine Gruppe von Studierenden bereits sehr klare Berufsvorstellungen. Hier handelt sich vor allem um diejenigen Studentinnen, die eine Tätigkeit als (Kinder- und Jugend-) Psychotherapeutin anstreben und den Studienabschluss als Voraussetzung für aufbauende Weiterbildungslehrgänge benötigen. Die formale Bedeutung des Studienabschlusses wird besonders (aber eben nicht ausschließlich) von diesen Befragten hervorgehoben. Tatsächlich betonen viele zwar den Wert des Studienabschlusses am Arbeitsmarkt, jedoch machen nur wenige konkrete Angaben dazu, inwiefern der Abschluss für eine bestimmte pädagogische Tätigkeit qualifiziert, was vor allem damit zusammen hängt, dass viele der Befragten noch keine konkreten Berufsvorstellungen haben und den Wunsch äußern, sich die berufliche Zukunft offen zu halten. Ein häufig genanntes allgemeines Berufsziel ist die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, bzw. eine Tätigkeit im sozialen Bereich, wobei der Fokus auf der Vermittlung von Inhalten liegt, wie sich aus dem häufigen Wunsch nach Steuerungswissen für Lehr- / Lernprozesse ableiten lässt.

Die häufige Betonung der Qualifikationsfunktion des Studienabschlusses für die berufliche Tätigkeit und die Tatsache, dass das Studium für viele der Interviewten ein Alternativstudium darstellt, deuten auf eine Orientierung an arbeitsmarktrelevanten Faktoren hin. In diesem Kontext heben viele Studierende hervor, dass der Abschluss weniger persönlich, als vielmehr für die Ausübung des Wunschberufes von Bedeutung sei. Beinahe alle Studierenden nennen auch intrinsische Motive, wie z.B. fachliches Interesse oder den Wunsch anderen zu helfen als Grund für die Studienaufnahme. Einige Studierende betonen darüber hinaus, dass ihnen extrinsische Anreize vollkommen unwichtig seien. Diese letztgenannten sind somit typische Vertreter der Gruppe der Studierenden sozialwissenschaftlicher, bzw. geisteswissenschaftlicher Studiengänge, die durch eine vergleichsweise hohe intrinsische Motivation bei gleichzeitig gering ausgeprägter Hoffnung auf eine gutes Einkommen und eine gute berufliche Position charakterisiert ist (Ramm et al., 2011, 34, Unger et al., 2012a, 90f.).

Das hohe Altersdurchschnitt der Befragten und die hohe Bewertung von arbeitsmarktrelevanten Motiven legt eine Zuordnung der Gruppe der interviewten Studierenden zu den in der

Studierenden-Sozialerhebung 2011 (Unger et al., 2012a) identifizierten Motivclustern „Berufliche Weiterbildung“ und „Berufliche Umorientierung“ nahe (ebd., 90f.).

Dass intrinsische Motive als wichtig bewertet werden, das Studium jedoch gleichzeitig für viele der Befragten den Schlüssel zu einer angestrebten beruflichen Tätigkeit darstellt und insofern arbeitsmarktrelevante Kriterien eine große Rolle spielen, könnte mit dem Wunsch erklärt werden, eine interessante Arbeit auszuüben, den Ramm et al. (2011) zufolge ein Drittel aller Studierenden sozialwissenschaftlicher Studiengänge hegt (ebd., 34). Die Äußerungen der Befragten deuten darauf hin, dass das Studium der Bildungswissenschaft vor allem als Mittel der Erreichung einer interessanten beruflichen Position gesehen wird, wobei als Kriterium für den Wunschberuf weniger den extrinsischen Motiven (z.B. einem hohen Einkommen), sondern eher den intrinsischen Motiven (etwa Menschen zu helfen) eine bedeutende Rolle zukommt.

Die Orientierung an arbeitsmarktrelevanten Kriterien geht einher mit einem insgesamt geringen Interesse an einer wissenschaftlichen Tätigkeit. Zwar äußern alle Studierenden die Erwartung, im Studium etwas über wissenschaftliches Arbeiten und die Ideengeschichte der Pädagogik zu lernen und viele erwähnen auch die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Tätigkeit, allerdings verortet die überwiegende Mehrheit die wissenschaftliche Tätigkeit sowie die zu lernenden pädagogischen Theorien und Ansätze im Kontext einer praktischen Tätigkeit. Nur einer der Interviewten spricht der Tätigkeit als Wissenschaftler Priorität vor anderen beruflichen Optionen zu. Dass es sich hierbei um einen (von drei) männlichen Interviewten handelt, spiegelt die Ergebnisse der Studierenden-Sozialerhebung 2011 (Unger et al., 2012a) wider, der zufolge Frauen seltener als Männer eine wissenschaftliche Karriere anstreben und damit im Motivcluster „Wissenschaftliche Karriere“ unterrepräsentiert sind (ebd., 88).

Die starke Orientierung an einer praktischen Tätigkeit zeigt sich auch in der häufig geäußerten Erwartung, Praktika und Zusatzausbildungen zu absolvieren und dem ebenfalls stark vertretenen Wunsch, Orientierungs- und Anwendungswissen für die Praxis zu erwerben, besonders häufig wird in diesem Zusammenhang Steuerungswissen für Lehr-/Lernprozesse erwähnt. Die häufige Thematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses zeigt, dass viele Studierenden sich der Tatsache bewusst sind, dass das Studium zwar keine praktische Ausbildung für bestimmte pädagogische Feldern bietet, jedoch durchaus erwarten, dass man die im Studium erlernten theoretischen Wissensbestände im Rahmen einer praktischen Tätigkeit einsetzen kann. Vor diesem Hintergrund kann auch die häufig geäußerte allgemeine Erwartung, im Studium Orientierungs- und Anwendungswissen für die pädagogische Praxis zu erlangen, verstanden werden.

Das gering ausgeprägte wissenschaftliche Interesse und die hohe Bewertung von arbeitsmarktrelevanten Kriterien sowie der hohe Frauenanteil unter den interviewten Studierenden, rücken das Motivcluster „Diffuse Aufstiegsorientierung“, dem laut der Studierenden-Sozialerhebung (Unger et al., 2012a) überproportional viele Frauen und Studierende mit einem Migrationshintergrund 2. Generation angehören, in den Fokus der Aufmerksamkeit. Kennzeichen dieses Clusters sind die unterdurchschnittlichen Bewertung der Motive der beruflichen Umorientierung und Weiterbildung sowie des Motivs „um WissenschaftlerIn/ ForscherIn zu werden“ und eine leicht erhöhte Bewertung des Arbeitsmarkt- und Einkommensmotivs bei gleichzeitig durchschnittlicher Bewertung der übrigen Motive (ebd., 92). Allerdings sollte der Aspekt der beruflichen Desorientierung in diesem Zusammenhang nicht überbewertet werden, da es sich um eine Befragung von Erstsemestrigen handelt, denen noch einige Jahre des Studiums und damit die Möglichkeit zur beruflichen Orientierung bevorstehen.

Die starke Orientierung an einer praktischen beruflichen Tätigkeit erklärt, dass über die Hälfte der Befragten die bereits gelernten Studieninhalte hinsichtlich ihrer Relevanz für eine spätere berufliche Tätigkeit einstuft und in ebenso vielen Fällen subjektiv uninteressante Studieninhalte erwähnt werden, wobei es sich beinahe ausschließlich um die theoretisch-wissenschaftlichen und die geschichtlich-philosophischen Anteile des Bildungswissenschaftsstudiums handelt. Die bis zum Interview in der STEOP getätigten Erfahrungen der Studierenden haben in fünf Fällen zumindest zeitweise eine Verunsicherung in Bezug auf die Sicherheit der Studienwahl bewirkt, zwei Studierende äußern Zweifel an der beruflichen Verwertbarkeit des Studienabschlusses. Dies deutet daraufhin, dass die Studieneingangsphase zumindest das Potenzial hat, die ihr zugeschriebene Funktion als Mittel der Orientierung und Strategie, einen eventuellen Studienabbruch in die frühe Phase des Studiums zu verschieben (Unger et al. 2009, 36f.), zu erfüllen.

In dieses Bild passt auch, dass die Mehrheit der Studierenden angibt, sich vor allem über die Inhalte des Studiums und die beruflichen Möglichkeiten nach Studienabschluss informiert zu haben und dass sich die Mehrzahl der Studierenden bei der Suche nach einem geeigneten Studiengang von beruflichen Zielvorstellungen leiten ließ. Mit den Anforderungen des Studienganges hat sich der überwältigende Teil der Studierenden nach eigenem Bekunden nicht oder nur wenig auseinandergesetzt, am geläufigsten scheinen curriculare Erfordernisse zu sein.

Der überwiegende Teil der Studierenden nutzte die von der Universität Wien bereitgestellten Informationsangebote für Studieninteressierte. Nicht-universitäre Informationsangebote für Studierende (z.B. vom AMS) wurden dagegen nur von wenigen Studierenden genutzt. Darüber hinaus zogen die Studierenden mehrheitlich zusätzliche Informationsquellen heran, vor allem das Gespräch mit (ehemaligen) Studierenden der Pädagogik nimmt für viele Befragte eine zentrale Bedeutung im Rahmen der Studienentscheidung ein. Das Informationsverhalten unterscheidet sich vor allem zwischen Personen mit und ohne vorausgehender Studienerfahrung: Die Hälfte der Studierenden, die vorher ein anderes Studium belegten, informierten sich anhand von Informationen und Materialien für Studierende der Bildungswissenschaft (Vorlesungsverzeichnis, Lernunterlagen). Bei der Bewertung von Informationsangeboten wird besonders häufig die mangelnde Spezifität der von der Universität Wien bereitgestellten Information bezüglich der Studieninhalte und der beruflichen Möglichkeiten bemängelt.

Die von vielen der Studierenden getroffene Einschätzung, über zumindest einige Bereiche des Studiums nicht gut informiert zu sein, deckt sich mit dem Ergebnis der Studierenden-Sozialerhebung (Unger et al. 2012a), demzufolge Angehörige der Geistes- und Kulturwissenschaften den eigenen Informationsstand bezüglich des Studiums als vergleichsweise niedrig bewerten (ebd., 108).

In Bezug auf die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund erscheinen nach Abschluss der Auswertung lediglich der Bereich der extrinsischen Studienanreize und die Thematisierung von (Kosten-)Nutzen-Erwägungen für eine weitere Betrachtung interessant.

Ein Blick auf die von den interviewten Studierenden getätigten Angaben im MESIES-Online-Fragebogen zeigt, dass extrinsische Motive der Studienaufnahme für die befragten Studierenden mit Migrationshintergrund wichtiger zu sein scheinen als für die Befragten ohne Migrationshintergrund. Auf einer fünfstufigen Skala von „1=Trifft überhaupt nicht zu“ bis „5=trifft vollständig zu“ werden von den befragten Studierenden mit Migrationshintergrund im Schnitt 2,1 von 5 extrinsischen Motiven mit 4 oder 5 bewertet, während die befragten Studierenden ohne Migrationshintergrund nur durchschnittlich 1,25 von 5 Motiven derart hoch einstufen. Im Gegensatz dazu bewerten die Befragten ohne Migrationshintergrund 3 von 5 extrinsischen Motiven mit 1 oder 2, während die Studierenden mit Migrationshintergrund lediglich 1,6 von 5 extrinsischen Motiven derart geringe Bedeutung zusprechen. Dass im Verlauf der Interviews alle vier Studierenden ohne Migrationshintergrund, aber nur zwei von

neun Studierenden mit Migrationshintergrund extrinsische Motive als unbedeutend bezeichnen, gibt einen Hinweis auf eine möglicherweise anders gelagerte Studienmotivation bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Von acht Studierenden, die (Kosten-)Nutzen-Abwägungen in ihren Familien in Bezug auf das gewählte Studium thematisieren, haben sechs einen Migrationshintergrund, bei den übrigen zwei Studierenden handelt es sich um Erstakademiker. Interessant ist zudem, dass vier der fünf Studierenden, die äußern, ihre Eltern würden ein anderes Studienfach bevorzugen, einen Migrationshintergrund haben und dass von diesen vier Studierenden drei zuvor in Lehramtsstudiengängen inskribiert waren und dass die Abkehr vom Lehramtsstudium in allen Fällen von der Familie kritisiert wurde. Die Entscheidung zweier Studierender, ihren Familien keine oder falsche Informationen bezüglich ihres Studiums zu geben, stellen in diesem Kontext eine Strategie dar, sich einer familiäre Diskussion der Studienwahl und dem diesbezüglichen Rechtfertigungszwang zu entziehen.

Die höhere Bewertung von extrinsischen Motive der Studienaufnahme und die häufigere Thematisierung von (Kosten-)Nutzen-Abwägungen könnte als Hinweis auf eine vermehrte Auseinandersetzung mit den Kosten und dem Nutzen des gewählten Studiums gedeutet werden. Eine solche intensivere Auseinandersetzung ließe vermuten, dass das Studium der Bildungswissenschaft für diese Studierenden mit subjektiv höheren Kosten verbunden ist und lenkt die Aufmerksamkeit auf den Bildungshintergrund der Studierenden, als einem Indikator der sozialen Schichtzugehörigkeit.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass die Äußerung, extrinsische Motive seien unbedeutend für die Aufnahme des Studiums, nicht nur von vergleichsweise wenigen Studierenden mit Migrationshintergrund (zwei von neun) getroffen wird (im Gegensatz zu vier von vier Studierenden ohne Migrationshintergrund), sondern dass diese zwei zudem beide aus Akademiker-Haushalten stammen. Der Abgleich der Thematisierung familiärer (Kosten-)Nutzen-Abwägungen mit dem elterlichen Bildungsniveau der Studierenden zeigt, dass diejenigen Befragten, die familiäre (Kosten-)Nutzen-Abwägungen ansprechen, bis auf eine Ausnahme aus Nicht-Akademiker-Haushalten kommen, während vier von fünf Studierenden, die familiäre (Kosten-)Nutzen-Abwägungen *nicht* ansprechen, mindestens einen Elternteil mit Fachhochschul, bzw. Hochschulabschluss haben.

Da in der Gruppe der Interviewten zwei von vier Studierenden ohne Migrationshintergrund, jedoch nur drei von neun Studierenden mit Migrationshintergrund aus Akademiker-Haushalten kommen, könnte die durchschnittlich höhere Bewertung von extrinsischen Studienmotiven durch Studierende mit Migrationshintergrund im Rahmen der MESIES Online-Befragung

damit zusammenhängen, dass diese Studierenden zu einer verhältnismäßig größeren Zahl aus nicht-akademischen Elternhäusern stammen, es sich also vermehrt um Bildungsaufsteiger handelt. Allerdings deutet der Abgleich von elterlichem Bildungsniveau und der Bewertung extrinsischer Studienmotive im Einzelfall nicht auf einen Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren hin.

Der Versuch, die Ergebnisse der qualitativen Einzelinterviews in Bezug zum Migrationshintergrund als sozio-kulturellem Bedingungsfaktor, bzw. zum Bildungshintergrund als sozio-ökonomischem Bedingungsfaktor der Studienmotivation zu setzen, führt zu widersprüchlichen Ergebnissen. Ob die geringen Unterschiede bezüglich der Studienmotive zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund in Zusammenhang mit dem elterlichen Bildungsniveau und/oder mit dem Migrationshintergrund stehen, kann folglich nicht geklärt werden. Dies ist zum einen der geringen Fallzahl der qualitativen Interviewstudie geschuldet, die statistische Rückschlüsse per se ausschließt. Zudem reicht der elterliche Bildungshintergrund nicht aus, um Rückschlüsse auf die soziale Schichtzugehörigkeit der Interviewten zu tätigen, die es ermöglichen würde, sich ein differenzierteres Bild von der Gruppe der befragten Studierenden zu machen. Die soziale Schichtzugehörigkeit schließt neben dem elterlichen Bildungsniveau auch deren berufliche Position ein (Unger et al., 2012a, 203), der allerdings weder im Rahmen der MESIES-Fragebogen-Studie noch im Zuge der Interviews erhoben wurde. Diese Information wäre allerdings gerade in Bezug auf die Studierenden mit Migrationshintergrund besonders wichtig, da Migrationsprozesse häufig mit der Entwertung von Bildungsabschlüssen einhergehen (Sixt & Fuchs, 2009, 266) und weil zudem keine internationale Einheitlichkeit von Bildungsabschlüssen besteht (Unger et al., 2012b, 69) und es aus diesem Grund durchaus möglich ist, dass die Eltern der interviewten Studierenden in Österreich nicht entsprechend dem in der Heimat erworbenen Qualifikationsniveau beschäftigt sind. Aufgrund der fehlenden Information bezüglich der Schichtzugehörigkeit der Studierenden kann auch hinsichtlich der Frage, in welchem Zusammenhang die Studienmotive mit den familiären Bildungsaspirationen stehen, keine Aussage getroffen werden, da sich die höheren Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund im schichtspezifischen Vergleich äußern (Relikowski, 2012). Auch die Möglichkeit, im Rahmen der Interviews gezielte Fragen zu stellen, die auf Information bezüglich der elterlichen Bildungsaspirationen abzielen, wurde nicht wahrgenommen, da dies den zeitlichen Rahmen der Interviews überstiegen hätte und zudem im Sinne einer möglichst offenen Herangehensweise an die Frage nach den Studienmotiven und Studierenerwartungen einen zu starren inhaltlichen Fokus dargestellt hätte.

Zwei (implizite) Annahmen über den Untersuchungsgegenstand konnten im Rahmen der bisherigen Analyse relativiert werden. Beide Vorannahmen betreffen den Faktor „Migrationshintergrund“, wobei im einen Fall eine statistische Definition und im anderen Fall ein gängiges Vorurteil zur Motivlage einer bestimmten Migrantengruppe betroffen ist.

In vielen Statistiken (z.B. in der Studierenden-Sozialerhebung, Unger et al. 2012a) wird zumeist die UN-Definition von „Migrationshintergrund“ verwendet, der zufolge eine Person über einen Migrationshintergrund verfügt, wenn entweder sie selbst oder beide Elternteile im Ausland geboren sind (Stadler & Wiedenhofer-Galik 2011, 387). Personen, die „nur“ einen im Ausland geborenen Elternteil haben, werden in der Statistik häufig nicht als Personen mit Migrationshintergrund geführt. Unter den interviewten Studierenden befinden sich zwei, auf die dieses Kriterium zutrifft. Von diesen Interviewten äußerte einer, nahezu keinen Kontakt zur ungarischen Kultur zu haben, Ungarisch nicht zu beherrschen und sich als „Österreicher“ zu definieren. Im anderen Fall gibt die Interviewte an, ihre philippinische Mutter sei alleinerziehend tätig gewesen und habe zunächst ausschließlich Englisch mit ihr gesprochen. De facto ist diese Studierende also aufgewachsen wie eine Migrantin zweiter Generation, auch wenn die Statistik sie nicht als solche behandelt. Dieses Beispiel deutet darauf hin, dass auch vermeintlich „sichere“ statistische Kenngrößen keinen unbedingten Schluss auf den Einzelfall zulassen, da dieser Definition von Migrationshintergrund offenbar die Vorstellung einer „Normalfamilie“ mit zwei aktiv in die Erziehung involvierten Elternteilen zugrunde liegt, die für die österreichische Gesellschaft mit ihren vielfältigen Lebensformen nur begrenzt zutrifft. Insofern erweist sich die Ausweitung der Untersuchungsgruppe auf Studierende mit Migrationshintergrund im Allgemeinen im Nachhinein als sinnvoll.

Die zweite Annahme über den Untersuchungsgegenstand betrifft das gängige Vorurteil, dass deutsche Studierende nach Wien kommen, um die strikteren Zugangsbeschränkungen an deutschen Universitäten zu umgehen. Beide interviewten Studierenden aus Deutschland gaben hingegen an, aus familiären Gründen in Wien zu sein. Auch wenn sich im Verlauf eines Interviews auf Nachfrage herausstellte, dass das angestrebte Psychologiestudium in Deutschland aufgrund des Abiturnotendurchschnitts nicht möglich gewesen wäre, scheint dieser Umstand nicht der ausschlaggebende Grund für das Studium in Wien zu sein.

Im Sinne eines kritischen Blicks auf die eingesetzte Methode wird an dieser Stelle auf die Aussage einer Befragten Bezug genommen, der zufolge der MESIES-Online-Fragebogen zu

sehr auf eine „Studierendenidealbiografie“ ausgelegt gewesen sei, bei einigen Fragen habe keine der angebotenen Antwortmöglichkeiten ihrer Situation entsprochen. Für den Einsatz in weiteren Fragebogenstudie sollte der Fragebogen daher besonders in Hinblick auf Studierende mit nicht-traditionellen Bildungswegen geprüft und ggf. überarbeitet werden, gerade weil das Bachelor-Studium der Bildungswissenschaft offensichtlich bei Studierenden mit nicht-traditionellen Bildungsbiografien beliebt ist.

Die im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführten Interviews bieten auch die Möglichkeit festzustellen, wie der Fragebogen von den ausfüllenden Studierenden verstanden wurde, hinterfragen also dessen Validität bzgl. der Erhebung von Studienmotiven und -erwartungen. In einigen Fällen scheinen sich die subjektiven Deutungen der Antwortmöglichkeiten auf Seiten der Studierenden nicht mit der von den Entwerfenden intendierten Bedeutung zu decken, so z.B. bei der Frage nach der Erwartung, im Studium etwas über sich selbst zu lernen. Viele Studierende deuten diese Frage als eine Frage nach ihren persönlichen Präferenzen für das Studium und nicht als Frage nach Kompetenzen, deren Erwerb das Studium höchstwahrscheinlich mit sich bringen wird. Ein weiterer Unterschied besteht in der subjektiven Wahrnehmung des Informationsstandes hinsichtlich des Studiums, der sich besonders im Vergleich der verschiedenen Interviews zeigt. Während einige Studierende, die objektiv betrachtet über einen relativ guten Informationsstand verfügen, diesen subjektiv als niedrig einstufen, bezeichnen andere Studierende mit einem vergleichsweise niedrigeren Informationsstand ihren Informationsstand als hoch. Zudem stellte sich im Verlauf der Interviews heraus, dass vielen Studierenden offenbar nicht klar ist, was genau die Anforderungen des Bachelorstudiums Bildungswissenschaft sind, selbst wenn sie den diesbezüglichen Informationsstand als relativ hoch bewertet haben. Häufig wurden Anforderungen mit Voraussetzungen (z.B. dem Besitz einer Hochschulzugangsberechtigung) oder teilweise auch mit Inhalten verwechselt. Die gängige Antwort auf die Frage, was die Anforderungen des Studiums Bildungswissenschaft sind, war die Aussage, dass man sich über diesen Aspekt nicht eingehend informiert habe.

Abgesehen von Fragen der Validität stellt sich die Frage, inwiefern der Einsatz des fokussierten Interviews zur Erreichung der angestrebten Ziele, nicht-antizipierte Äußerungen auf Seiten der Studierenden hervorzurufen und zudem trotz des begrenzten zeitlichen Rahmens ein breites thematisches Spektrum abzudecken, ohne bloß oberflächlich auf der Ebene allgemeiner Aussagen zu verharren, beitragen konnte. Vor allem die erzählgenerierende Eingangsfrage gab

den Studierenden die Möglichkeit einer eigenen Schwerpunksetzung hinsichtlich der Gründe für die Aufnahme des Bildungswissenschaftsstudiums. Allerdings verhinderte der enge zeitliche Rahmen von ca. einer halben Stunde und die im Sinne der Vergleichbarkeit recht genaue Verfolgung des Interviewleitfadens in vielen Fällen eine Vertiefung der von den Studierenden geäußerten Themen, die für eine eingehende Analyse der Studienmotive und Studierenerwartungen sicherlich aufschlussreich gewesen wären. Auf der anderen Seite ermöglichte es diese Vorgehensweise jedoch, verschiedene Gebiete des Fragebogens abzudecken und die diesbezüglichen Interviewergebnisse miteinander zu vergleichen. Zudem wurde durch das Stellen offener Fragen, die z.B. auf subjektive Deutungen abzielten, ein in diesem Rahmen größtmögliches Maß an Offenheit und Einflussnahme durch die interviewten Studierenden gewährleistet.

Die Ergebnisse der Masterarbeit könnten im Zuge der weiteren Arbeit im Rahmen des Projekts MESIES aufgegriffen und als Anregung für eine Überarbeitung des im Rahmen der ersten Fragebogenerhebung eingesetzten Fragebogens aufgefasst werden.

6. Resümee

Das Ziel der Interviewerhebung bestand darin, einen tieferen Einblick in Motive und Erwartungen zu gewinnen, welche die interviewten Erstsemestrigen für, bzw. an das Bachelorstudium der Bildungswissenschaft haben.

Die eingangs gestellte Frage *„Mit welchen Motiven und Erwartungen nehmen Studierende mit Migrationshintergrund das Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien auf?“* kann im Rahmen dieser Arbeit folgendermaßen beantwortet werden: Den Ergebnissen der Interviewstudie zufolge ähneln die Motive und Erwartungen, mit denen Studierende mit Migrationshintergrund das Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien aufnehmen, denjenigen von Studierenden ohne Migrationshintergrund.

Viele Studierende sehen das Studium der Bildungswissenschaft offenbar als Weg zur Verwirklichung ihrer (mehr oder weniger) konkreten Berufsvorstellungen, die fast ausschließlich den praktisch-pädagogischen Bereich betreffen. Es scheint, als nähmen viele Studierende das wissenschaftliche Studium um seiner qualifizierenden Funktion Willen in Kauf, da es in Hinblick auf Zugang, Finanzierung und Zeiteinteilung eine attraktive Alternative

zu vergleichbaren Studiengängen darstellt. Zudem scheint das Studium in den Augen der Studierenden ohne genaue berufliche Zielvorstellungen attraktiv zu sein, da es vielfältige berufliche Möglichkeiten eröffnet und es erlaubt, die endgültige berufliche Entscheidung auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. In diesem Kontext deuten die stark ausgeprägten intrinsischen Motive darauf hin, dass es bei der beruflichen Orientierung vor allem darum geht, einer subjektiv befriedigenden Tätigkeit nachzugehen. Zudem scheint das Studium der Bildungswissenschaft gerade für diejenigen Studierenden, die sich vor dem Hintergrund einer Berufstätigkeit für das Studium der Bildungswissenschaft entschieden haben, einen Aufstieg in das akademische Feld zu bedeuten.

Auffällig und zugleich beunruhigend ist die Selbstverständlichkeit, mit der viele Studierende äußern, sich nicht eingehend mit den Voraussetzungen, Anforderungen, Inhalten und beruflichen Möglichkeiten auseinandergesetzt zu haben. Deutlich wird, dass sowohl das Informationsverhalten als auch die inhaltlichen Erwartungen stark vom Berufswunsch abhängig sind. Generell scheinen sich die Studierenden an erster Stelle über die beruflichen Möglichkeiten nach Studienabschluss informiert zu haben. In diesem Zusammenhang bemängeln viele Studierende die unspezifischen Informationen, die die Universität bezüglich der Studieninhalte und vor allem hinsichtlich der späteren beruflichen Möglichkeiten zur Verfügung stellt. Die Inkaufnahme der wissenschaftlichen Ausrichtung des Studienganges zur Umsetzung praktisch-pädagogischer Berufsziele begünstigt offenbar in knapp der Hälfte der Fälle eine nicht-Identifizierung mit den theoretisch-wissenschaftlichen und/oder den geschichtlich-philosophischen Anteile des Studiums, die den eigentlichen Kern des Studiums der Bildungswissenschaft an der Universität Wien ausmachen.

Die eingangs geäußerte Vermutung, dass eine mangelnde Passung zwischen Studierenerwartungen und Studieninhalten für die niedrige Abschlussquote des Bachelorstudiums verantwortlich ist, kann im Rahmen dieser Studie weder bestätigt noch widerlegt werden, erscheint jedoch naheliegend. In diesem Kontext kommt der Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) als Mittel, einen eventuellen Studienabbruch in die frühe Phase des Studiums zu verlegen, besondere Bedeutung zu. Um die intendierte Wirkung der STEOP zu belegen, wäre allerdings eine Erhebung des Zeitpunktes des Studienabbruches von Studienabbrechern der Bildungswissenschaft nötig.

In der durchgeführten Studie konnten keine generalisierbaren Unterschiede bezüglich der Motive für und die Erwartungen an das Studium der Bildungswissenschaft zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund nachgewiesen werden. Einzig die größere

Bedeutung extrinsischer Motive und die häufigere Thematisierung von Kosten-Nutzen-Erwägungen in Bezug auf das Studium deuten auf eine höhere Nutzenorientierung bei den befragten Studierenden mit Migrationshintergrund hin.

Die höhere Bewertung extrinsischer Motive durch Studierende mit Migrationshintergrund in der Online-Befragung zeigt sich allerdings nur im Gruppenvergleich. Ein Einzelfallabgleich der Bewertung extrinsischer Motive mit dem elterlichen Bildungsniveau führt zu dem Ergebnis, dass hinsichtlich dieser Faktoren kein Zusammenhang zu bestehen scheint. Inwiefern die Thematisierung familiärer (Kosten-)Nutzen-Abwägungen und die Aussage, extrinsische Motive seien für die Studienwahl unbedeutend, in Zusammenhang zum Migrationshintergrund und/oder zur Bildungsherkunft der Studierenden stehen, ist nicht feststellbar. Da zur Bestimmung der Schichtzugehörigkeit wichtige Informationen fehlen, kann auch diesbezüglich kein Zusammenhang hergestellt werden, darüber hinaus kann aufgrund der mangelnder Zusatzinformation auch keine Aussage hinsichtlich möglicher höherer Bildungsaspirationen in Familien mit Migrationshintergrund getroffen werden. Die widersprüchlichen Ergebnisse der Fragebogen- und Kategorienauswertung hängen eventuell mit der geringen Fallzahl der befragten Studierenden zusammen, bzw. mit der weiten Definition des Faktors „Migrationshintergrund“, der zu einer Nivellierung eventuell bestehender Unterschiede geführt haben könnte. Eine Möglichkeit ist natürlich auch, dass sich Studienmotive und Studierenerwartungen von Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund nicht grundsätzlich unterscheiden

Die vorliegende Interviewstudie bietet aufschlussreiche Einblicke in die Wege, die Studierende mit und ohne Migrationshintergrund ins Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien geführt haben, in ihre Motive für und ihre Erwartungen an das Studium und an ihre berufliche Zukunft sowie in die Einschätzung der Studiensituation in der Mitte des ersten Studiensemesters. Darüber hinaus gibt die Studie Hinweise für eine Überarbeitung des im Rahmen des Projekts MESIES eingesetzten Online-Fragebogens, da im Zuge der Interviews vielfach das subjektive Verständnis der im Fragebogen beantworteten Fragen hinterfragt wird.

7. Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Blüthmann I., Lepa S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und –wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchsgründen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), 406-429.
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2012). Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 89-108.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (S. 183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189-226). Graz: Leykam.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (Hrsg.) (2009). *Migration und Bildung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2005). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Download am 07.06.2013 von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_gesamt_0.pdf
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2009). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08*. Hannover: HIS.

Download am 21.06.2013 von http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/HIS_studienabbruch_ursachen2009.pdf

Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214-236.

Hopf, C. (2005). Qualitative Interviews – Ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Jerusalem, M. & Hopf, D. (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44*. Weinheim & Basel: Beltz.

Karakaşoğlu, Y. & Wojciechowicz, A. (2012). Studierende mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen im Spiegel der aktuellen Datenlage. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 273-287). Weinheim & Basel: Beltz.

Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Wien: Braumüller.

Krapp, A. & Ryan, R.M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der psychologisch-pädagogischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44* (S. 54-82). Weinheim & Basel: Beltz.

Kreckel, R. (Hrsg.) (1983). *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz.

Kristen, C. & Dollmann, J. (2012). Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 102-117). Weinheim & Basel: Beltz.

Lachmayr, N., Leitgöb, H. & Bacher, J. (2011). *Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang. Schwerpunkt Migration*. Wien: ÖIBF. Download am 09.04.2014 von <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14066>

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim & Basel: Beltz.

Matzner, M. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim & Basel: Beltz.

Meinhardt, R. & Zittlau, B. (2009). BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch

Hochschullotsen. *Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr. 42.* Oldenburg: BIS. Download am 05.06.2013 von <http://oops.uni-oldenburg.de/891/1/meibil09.pdf>

Merton, R.K., Fiske, M. & Kendall, P.L. (1956). *The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures.* Columbia University: The Free Press.

Mühlfeld, C., Windolf, P., Lampert, N. & Krüger, H. (1981). Auswertungsprobleme offener Interviews. *Soziale Welt*, 32(3), 325-352.

Nave-Herz, R. & Scholz, W.-D. (Hrsg.) (2005). *Beiträge zur Bildungs- und Familienforschung.* Würzburg: ERGON.

Orr, D., Gwosć, C. & Netz, N. (2011). *Social and Economic conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. Final report. Eurostudent IV 2008-2011.* Bielefeld: Bertelsmann. Download am 20.06.2013 von http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf

Ramm, M., Multrus, F. & Bargel, T. (2011). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen.* Bonn, Berlin: BMBF. Download am 23.09.2013 von http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf_lang.pdf

Relikowski, I. (2012). *Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I. Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund.* Wiesbaden: Springer VS.

Rheinberg, F. (2004). *Motivation.* Stuttgart: Kohlhammer.

Rokitte, R. (2012). *Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität. Arbeitspapier 248.* Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Download am 24.09.2013 von http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_248.pdf

Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Vol. 1.* OECD. Download am 19.06.2013 von http://www.nemzig.bme.hu/nki/OECD/OECD_1.pdf

Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Vol. 2.* OECD. Download am 19.06.2013 von <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266759.pdf>

Schölling, M. (2005). *Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl: eine Typologie.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Sixt, M. & Fuchs, M. (2009). Die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern als Folge der Entwertung von sozialem und kulturellem Kapital durch Migration. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung* (S. 265-287). Münster: Waxmann Verlag.

Stadler, B. & Wiedenhofer-Galik, B. (2011). Dequalifizierung von Migrantinnen und Migranten am österreichischen Arbeitsmarkt. *Statistische Nachrichten*, 5/2011, 383-399.

Statistik Austria (2012). *Migration und Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren*. Wien: Statistik Austria.

Unger, M., Wroblewski, A., Latcheva, R., Zaussinger, S., Hofmann, J. & Musik, C. (2009). *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich*. Wien: IHS. Download am 23.09.2013 von http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Fruerher_Studienabbruch_an_Universitaeten_in_OEsterreich.pdf

Unger, M., Dünser, L., Fessler, A., Grabher, A., Hartl, J., Laimer, A., Thaler, B., Wejwar, P. & Zaussinger, S. (2012a). *Studierenden-Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen*. Wien: IHS. Download am 04.05.2013 von http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Studierenden_Sozialerhebung_2011_BAND_1_AnfaengerInnen.pdf

Unger, M., Dünser, L., Fessler, A., Grabher, A., Hartl, J., Laimer, A., Thaler, B., Wejwar, P. & Zaussinger, S. (2012b). *Studierenden-Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende*. Wien: IHS. Download am 24.05.2013 von http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Studierenden_Sozialerhebung_2011_BAND_2_Studierende.pdf

Unger, M., Grabher, A., Hartl, J., Laimer, A. & Zaussinger, S. (2012c). *Studiensituation. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2011*. Wien: IHS. Download am 10.05.2013 von http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Sozialerhebung_2011_Studiensituation.pdf

Weegen, M. (2011). Studienerfolg von deutschen Studierenden mit muslimischen Wurzeln. *Das Hochschulwesen*, 59(1), 7-14.

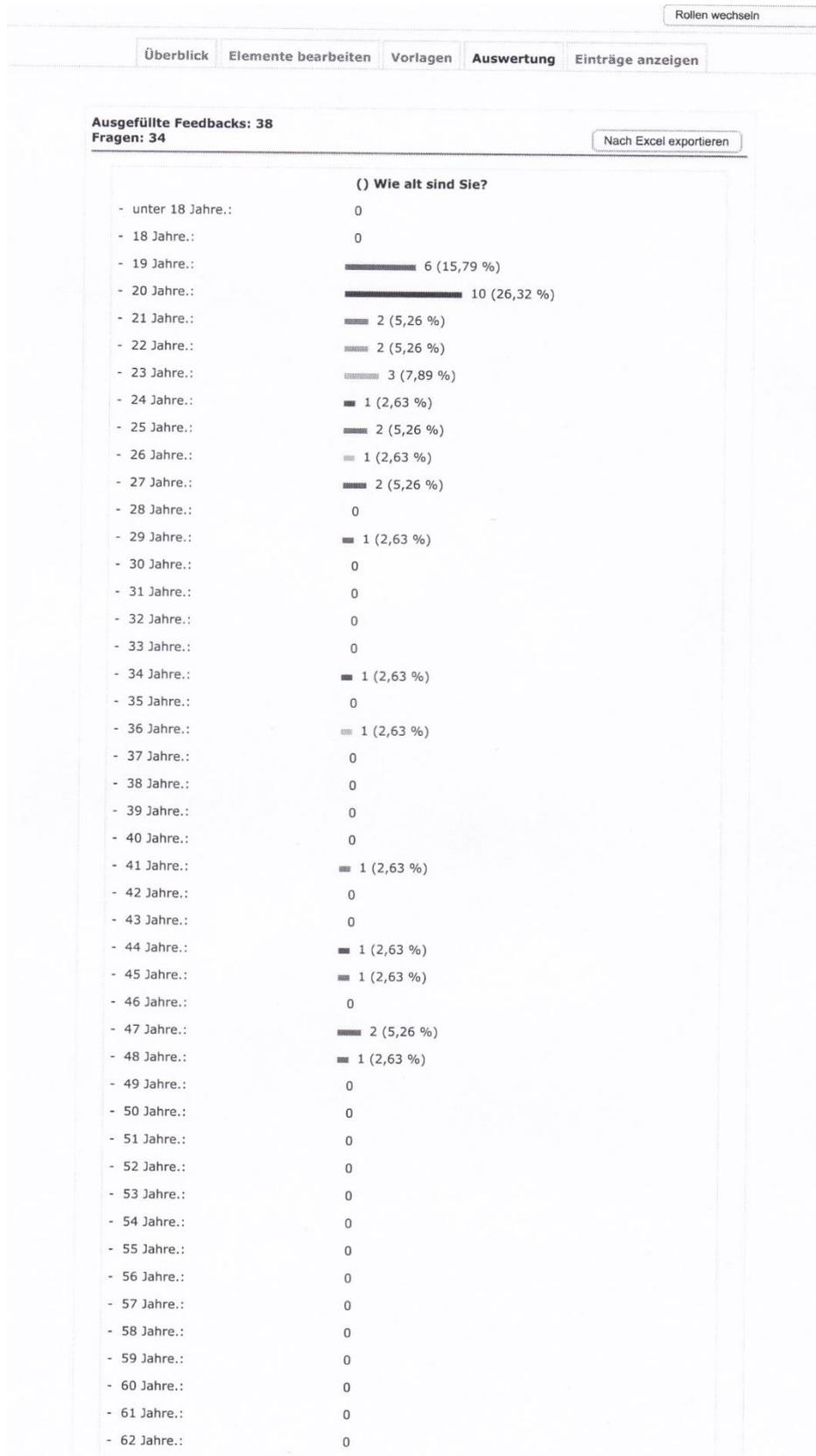
Werkl, T. (2008). *Motive für ein Pädagogik-Studium. Eine empirische Untersuchung zur Studienwahlmotivation von StudienanfängerInnen und DiplomandInnen des Studiums der Pädagogik an der Universität Wien*. Diplomarbeit, Universität Wien.

Wolter, A. (2005). Der lange Arm der Familie - Studierende unter dem Einfluss der sozialen Herkunft. In R. Nave-Herz & W.-D. Scholz (Hrsg.), *Beiträge zur Bildungs- und Familienforschung* (S. 11-37). Würzburg: ERGON.

Wolter, A. (2009). *Higher Education. Working Paper No. 128*. Berlin: RatSWD. Download am 24.05.2013 von http://www.ratswd.de/download/RatSWD_WP_2009/RatSWD_WP_128.pdf

8. Anhang

8.1 Feedbackbogen Studieneingangsphase Sommersemester 2013



- 63 Jahre.:	0
- 64 Jahre.:	0
- 65 Jahre.:	0
- 66 Jahre.:	0
- 67 Jahre.:	0
- 68 Jahre.:	0
- 69 Jahre.:	0
- 70 Jahre.:	0
- 71 Jahre.:	0
- 72 Jahre.:	0
- 73 Jahre.:	0
- 74 Jahre.:	0
- 75 Jahre.:	0
- 76 Jahre.:	0
- 77 Jahre.:	0
- 78 Jahre.:	0
- 79 Jahre.:	0
- 80 Jahre.:	0
- 81 Jahre.:	0
- 82 Jahre.:	0
- 83 Jahre.:	0
- 84 Jahre.:	0
- 85 Jahre.:	0
- 86 Jahre.:	0
- 87 Jahre.:	0
- 88 Jahre.:	0
- 89 Jahre.:	0
- 90 Jahre.:	0
- 91 Jahre.:	0
- 92 Jahre.:	0
- 93 Jahre.:	0
- 94 Jahre.:	0
- 95 Jahre.:	0
- 96 Jahre.:	0
- 97 Jahre.:	0
- 98 Jahre.:	0
- 99 Jahre.:	0
- 100 Jahre.:	0
- Über 100 Jahre.:	0
() Ich bin	
- weiblich:	32 (84,21 %)
- männlich:	6 (15,79 %)
- sonstiges:	0
() Sind Sie berufstätig?	
- Nein.:	14 (36,84 %)
- Ja, bis zu 5 Stunden/Woche.:	1 (2,63 %)
- Ja, bis zu 10 Stunden/Woche.:	8 (21,05 %)
- Ja, bis zu 15 Stunden/Woche.:	5 (13,16 %)
- Ja, bis zu 20 Stunden/Woche.:	4 (10,53 %)
- Ja, bis zu 25 Stunden/Woche.:	2 (5,26 %)
- Ja, bis zu 30 Stunden/Woche.:	1 (2,63 %)
- Ja, bis zu 40 Stunden/Woche.:	2 (5,26 %)
- Ja, über 40 Stunden/Woche.:	1 (2,63 %)
() Welche Ausbildung haben Sie vor Beginn des Studiums abgeschlossen? (Mehrfachantworten möglich)	
- Reifeprüfung (Allgemeinbildende höhere Schule/Gymnasium).:	24 (63,16 %)
- Reifeprüfung BAKIP/BASOP.:	6 (15,79 %)
- Reifeprüfung (andere berufsbildende höhere Schule).:	5 (13,16 %)

- Berufsmatura oder andere externe Reifeprüfung.:	3 (7,89 %)
- Lehramtsstudium (Akademie/PH).:	0
- Lehramtsstudium (Universität).:	0
- Anderes Studium FH.:	2 (5,26 %)
- Anderes Studium Universität.:	3 (7,89 %)

() Bitte geben Sie den höchsten Bildungsabschluss Ihrer Mutter an:

- Universität/Hochschule.:	4 (10,53 %)
- Akademie (z.B. Sozialakademie, Pädagogische Akademie).:	3 (7,89 %)
- Matura.:	8 (21,05 %)
- Berufsbildende mittlere Schule, Fachschule (ohne Matura).:	6 (15,79 %)
- Meisterprüfung.:	2 (5,26 %)
- Lehre.:	12 (31,58 %)
- Pflichtschule.:	3 (7,89 %)

() Bitte geben Sie den höchsten Bildungsabschluss Ihres Vaters an:

- Universität/Hochschule.:	6 (15,79 %)
- Akademie (z.B. Sozialakademie, Pädagogische Akademie).:	1 (2,63 %)
- Matura.:	6 (15,79 %)
- Berufsbildende mittlere Schule, Fachschule (ohne Matura).:	4 (10,53 %)
- Meisterprüfung.:	5 (13,16 %)
- Lehre.:	14 (36,84 %)
- Pflichtschule.:	2 (5,26 %)

() Haben Sie vor Ihrem Studium bereits gearbeitet?

- Nein.:	12 (31,58 %)
- Ja, bis 6 Monate.:	7 (18,42 %)
- Ja, ca. 1 Jahr.:	2 (5,26 %)
- Ja, ca. 2 Jahre.:	3 (7,89 %)
- Ja, ca. 3 Jahre.:	1 (2,63 %)
- Über 3 Jahre.:	13 (34,21 %)

() Wenn Sie bereits vor Ihrem Studium gearbeitet haben, in welchen Bereich waren Sie tätig?

- medizin. Berater.Tätigkeit
- Kaufmännisch
-
- Marketing, Gastronomie, Nachhilfe
- Hausverwaltung
- Statistik
-
- Kaufmännischen Bereich
-
- Personalwesen, Psychosozialer Bereich
-
- Tierschutz
- Tourismus
-
- Sonderpädagogischer Bereich
- Medizinische Forschung
-
-
- Behindertenbetreuung
- Sozialpädagoge - Ki/Ju.Psychiatrie
-
-
- Hortpädagogik/Kindergartenpädagogik
- Telefonmarketinng

- Verkauf
- pflege und betreutes wohnen
- Projektleitung im Sozialbereich
- Einzelhandelskauffrau
-
- im Pädagogischen Bereich, Hort
- als Kindergartenpädagogin
- Gesundheitswesen - dipl. GuKS
- Journalist, Sozial + Gesundheit,...
- Soziale Bereiche, IFES
- fsj altenheim
-
-

() Ich habe mich für das Studium entschieden, weil (Mehrfachantworten möglich)...

- weil ich schon immer Bildungswissenschaft studieren wollte.:	3 (7,89 %)
- weil ich mich persönlich entfalten möchte.:	15 (39,47 %)
- weil es mir empfohlen wurde.:	3 (7,89 %)
- aufgrund des Status des Berufes Pädagoge/in.:	13 (34,21 %)
- weil ich noch nicht arbeiten wollte.:	2 (5,26 %)
- weil mich Bildungswissenschaft als Wissenschaft interessiert.:	13 (34,21 %)
- weil ich an einer Karriere in der Forschung interessiert bin.:	3 (7,89 %)
- wegen der Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten.:	15 (39,47 %)
- weil ich mir eine sichere Berufsposition erhoffe.:	4 (10,53 %)
- weil die Erziehung von Kindern wichtig ist.:	11 (28,95 %)
- wegen des persönlichen Interesses an Bildungswissenschaften.:	25 (65,79 %)
- da ich keine anderen Alternativen hatte.:	5 (13,16 %)
- in Erwartung guter Verdienstmöglichkeiten.:	1 (2,63 %)
- aufgrund persönlicher Neigungen.:	13 (34,21 %)
- da ich mit einem akademischen Titel abschließe.:	5 (13,16 %)
- um später eine führende Position zu erlangen.:	5 (13,16 %)
- weil ich mich spontan dazu entschlossen habe.:	4 (10,53 %)
- weil mir Kontakt zu Menschen wichtig ist.:	11 (28,95 %)
- wegen der kurzen Studiendauer.:	1 (2,63 %)
- weil ich damit die Möglichkeiten habe, Anderen zu helfen.:	9 (23,68 %)
- wegen der günstigen Chancen auf dem Arbeitsmarkt.:	2 (5,26 %)
- weil meine Freunde(e)innen auch Bildungswissenschaft studieren.:	2 (5,26 %)
- weil ich glaube, für einen päd. Beruf geeignet zu sein.:	20 (52,63 %)
- aufgrund des hohen Ansehens in der Gesellschaft.:	0
- weil das Studium meinen persönlichen Begabungen entspricht.:	8 (21,05 %)
- da ich gesellschaftlich nützliche Arbeit leisten will.:	11 (28,95 %)
- da ich keinen Studienplatz in meinem Wunschfach bekommen habe.:	4 (10,53 %)
- da dieses Studium Voraussetzung für einen angestrebten Beruf ist (z.B. PsychotherapeutIn, akademischer SupervisorIn und Coach).:	11 (28,95 %)
- weil das Studium dem entspricht, was auch Eltern, Verwandte oder Freunde beruflich tun.:	0
- da es für mich eine Überbrückung bis zu einem anderen Ausbildungsweg darstellt.:	4 (10,53 %)

- da es hier keine Zugangsbeschränkungen gibt.: 1 (2,63 %)
- weil ich meinen persönlichen Horizont erweitern will.: 17 (44,74 %)
- weil ich zu Veränderungen beitragen will.: 11 (28,95 %)
- da ich mir Bildungswissenschaft eher zugetraut habe, als ein anderes Studium.: 3 (7,89 %)

() Ich erwarte mir vom Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien, dass (Mehrfachantworten möglich)

- ich verschiedene Praxisbereiche von Pädagogik kennenlernen kann.: 20 (52,63 %)
- ich Zeit habe, mich mit Bildungs- und Erziehungstheorien auseinanderzusetzen.: 24 (63,16 %)
- ich lerne, wie ich reflektieren kann.: 13 (34,21 %)
- ich mich kritisch mit Bildung und Erziehung auseinandersetze.: 23 (60,53 %)
- ich im pädagogischen Umgang mit Kindern geschult werde.: 15 (39,47 %)
- ich im pädagogischen Umgang mit Jugendlichen geschult werde.: 16 (42,11 %)
- ich im pädagogischen Umgang mit Erwachsenen geschult werde.: 12 (31,58 %)
- ich im pädagogischen Umgang mit SeniorInnen geschult werde.: 5 (13,16 %)
- ich mehr über mich selbst lerne.: 13 (34,21 %)
- sonstiges.: 5 (13,16 %)

() In welchen Bereich möchten Sie später gerne arbeiten? (Mehrfachantworten möglich!)

- Beratung.: 25 (65,79 %)
- Betreutes Wohnen.: 7 (18,42 %)
- Förder- und Heilpädagogik.: 11 (28,95 %)
- Psychotherapie.: 22 (57,89 %)
- Forschung und Lehre an einer Universität.: 6 (15,79 %)
- Erwachsenenbildung.: 10 (26,32 %)
- Lehramt.: 5 (13,16 %)
- Mal- und Gestaltungstherapie.: 4 (10,53 %)
- Supervision.: 9 (23,68 %)
- Medienpädagogik.: 1 (2,63 %)
- Motopädagogik.: 2 (5,26 %)
- Kindergarten.: 8 (21,05 %)
- Bildungspolitik.: 8 (21,05 %)
- Journalismus.: 0
- Migrationspädagogik.: 7 (18,42 %)
- Sexualpädagogik.: 5 (13,16 %)
- Gesundheitspädagogik.: 9 (23,68 %)
- Flüchtlingspädagogik.: 6 (15,79 %)
- Heimpädagogik.: 5 (13,16 %)
- Hortpädagogik.: 7 (18,42 %)
- Kulturpädagogik.: 6 (15,79 %)
- andere, hier nicht genannte Bereiche.: 9 (23,68 %)

() Warum haben Sie an der Lehrveranstaltung teilgenommen? Als Teil ...

- eines BA in Bildungswissenschaft.: 34 (89,47 %)
- eines Erweiterungscurriculums.: 0
- eines Lehramtsstudiums.: 0
- einer Studienberechtigungsprüfung.: 1 (2,63 %)
- eines anderen, hier noch nicht genannten Studiums.: 1 (2,63 %)

() Hinsichtlich Ihrer Studienwahl (Mehrfachantworten möglich), ...

- war Bildungswissenschaft Ihre erste Wahl.: 16 (42,11 %)
- hätten Sie lieber eine andere pädagogische Berufsausbildung gemacht.: 4 (10,53 %)

- fühle mich regelmäßig verwirrt aufgrund der vielen Informationen:	9 (23,68 %)
- bin eher mit organisatorischen Dingen beschäftigt, als mit Lernen.:	11 (28,95 %)
- kann mich gut zum Lernen motivieren.:	12 (31,58 %)
- kann mich schlecht zum Lernen motivieren.:	12 (31,58 %)
- habe kein Problem mit den zwei Prüfungsantritten.:	9 (23,68 %)
- habe Angst vor der Prüfung.:	10 (26,32 %)
- fühle mich gestresst aufgrund der zwei Prüfungsantritte.:	12 (31,58 %)
- wünsche mir mehr persönliche Betreuung, zum Beispiel Lesegruppen, Tutorien etc.:	11 (28,95 %)
- wünsche mir mehr Feedback durch Lehrende.:	13 (34,21 %)
- weiß an welche Stellen ich mich bei organisatorischen Fragen zum Studium wenden kann.:	13 (34,21 %)

() Wieviel Zeit haben Sie im Durchschnitt in einer Woche (neben der LV) für Ihr Studium aufgewendet?

- Weniger als 1 Stunde.:	0
- Bis zu 1 Stunde.:	0
- Bis zu 2 Stunden.:	0
- Bis zu 3 Stunden.:	7 (18,42 %)
- Bis zu 4 Stunden.:	1 (2,63 %)
- Bis zu 5 Stunden.:	5 (13,16 %)
- Bis zu 6 Stunden.:	2 (5,26 %)
- Bis zu 7 Stunden.:	2 (5,26 %)
- Bis zu 8 Stunden.:	4 (10,53 %)
- Bis zu 9 Stunden.:	3 (7,89 %)
- Mehr als 9 Stunden.:	14 (36,84 %)

() Haben Sie am Montags und/oder Dienstagstermin der LV teilgenommen?

- Ja, ich habe meistens am Montagstermin teilgenommen.:	11 (28,95 %)
- Ja, ich habe meistens am Dienstagstermin teilgenommen.:	6 (15,79 %)
- Ja, ich war an beiden Terminen immer anwesend.:	11 (28,95 %)
- Ja, ich war an beiden Terminen meistens anwesend.:	8 (21,05 %)
- Nein, ich war an keinem der Termine anwesend.:	4 (10,53 %)

() Wenn Sie regelmäßig teilgenommen haben, warum haben Sie teilgenommen? (Mehrfachantworten möglich)

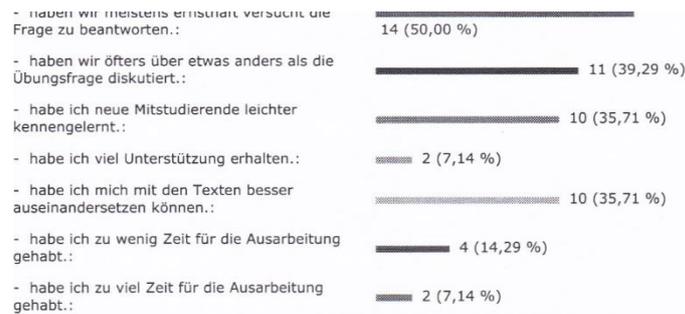
- Ich habe in der Lehrveranstaltung viel dazugelernt.:	16 (47,06 %)
- Die Übungsaufgaben haben mir geholfen, die Texte besser zu verstehen.:	13 (38,24 %)
- Die Erklärungen der Texte haben mir geholfen.:	22 (64,71 %)
- Ich diskutiere gerne mit Mitstudierenden.:	8 (23,53 %)
- Der Austausch mit der LV-Leitung ist mir wichtig.:	8 (23,53 %)
- Ich hatte die Möglichkeit Fragen zu stellen.:	12 (35,29 %)
- Ich möchte andere Studierende kennenlernen.:	11 (32,35 %)
- aus allgemeinem Interesse.:	11 (32,35 %)
- Keine Ahnung.:	1 (2,94 %)

() Hat Ihnen das Tutorium für die Prüfungsvorbereitung geholfen?

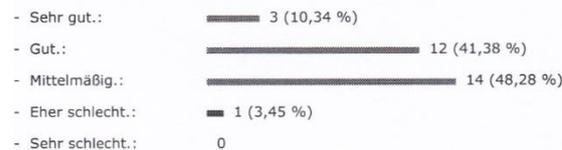
- Ja, es hat mir sehr geholfen.:	1 (2,63 %)
- Ja, es hat mir geholfen.:	16 (42,11 %)
- Nein, es hat überhaupt nichts genützt.:	9 (23,68 %)
- Ich habe nie am Tutorium teilgenommen.:	7 (18,42 %)

() Während des Tutoriums werden/wurden Gruppendiskussionen angeboten, in der Gruppe (Mehrfachantworten möglich)

- habe ich mich getraut Fragen zu stellen.:	7 (25,00 %)
- habe ich mitdiskutiert.:	13 (46,43 %)



() Wie beurteilen Sie das Arbeitsklima während des Tutoriums?



() Hier haben Sie Gelegenheit dem LV-Team Feedback zu geben:

-
-
-
-
-
-
- Ich war in einigen Montags-LV. Ulrich Krainz hat das super gemacht!
-
-
-
-
- etwas mehr auf die Studierenden eingehen ..
die Texte etwas besser und verständlicher erklären ..
sich etwas mehr zeit nehmen um den Studierenden alles wichtige beizubringen ..
habe mir sehr schwer getan die texte zu verstehen ..
die monats LV war irgendwie/irgendwo nützlich, da auch die Folien sehr gut formuliert wurden ..
mmir persönlich hat der montagstermin mehr gebracht als die LV am dienstag ..
-
- Montagstermin - Danke!
Dienstagstermin: sehr bemüht, es fehlt für mich die Diskussion mit den Tutorinnen, könnte tlw. dichter an Inhalt sein!
Sonst auch hier: danke
-
- Ich habe am Montagstermin teilgenommen, eine sehr gut strukturierte Vorlesung erlebt, kurzweilig, mit einer klaren Sprache.
Die Folien waren übersichtlich, Hr. Krainz hat praktische Beispiele gegeben und mir so das Stoffverständnis erleichtert.
Die Folien waren rasch auf moodle ! Vielleicht im Vergleich zum WS nicht ganz so schnell zu finden(abgelegt unter Arbeitsmaterial)
- Ich fühlte mich auf die Prüfung sehr gut vorbereitet. Das lag unter anderem an den Vorlesungen und Folien von Herrn Mag. Kainz, der die Inhalte kurz und prägnant zusammengefasst und auf wesentliche Punkte hingewiesen hat.

Die Ausarbeitung der Referate im Tutorium gemeinsam mit anderen Studierenden war eine gute Möglichkeit, das Gelesene und Gehörte zu vertiefen, für sich zu ordnen und zu erkennen, ob man den Inhalt und den Sinn des Textes verstanden hat.
-
-
-
- Im nachhinein, würde ich an ihrer Stelle, den StudentInnen doch empfehlen, andere Vorlesungen neben der Steop zu besuchen.
Ich habe STEOP1+2 beim je ersten Termin bestanden und hätte nun noch andere Prüfungen ablegen können. Ich habe aus eigeninitiative nur noch zwei andere VO besucht.
-
- Der Montagstermin war sehr hilfreich, da Herr Mag. Ulrich Krainz den Prüfungsstoff sehr gut erklären konnte/kann, auch wenn er sich hier und da in Details verfangt und so die gesamten 1 und halb Stunden nicht richtig ausnutzen kann.
Frau Mag. Feichter wirkt ebenfalls sehr kompetent, auch wenn sie die Vorlesung (die ich einmal mit ihr erlebt habe) eher "langweilig" und monoton erklärt. Das holt sie aber wiederum durch ihre Teilnahme im Forum auf, die oft genug sehr informativ ist.

Der Dienstagstermin hingegen schien mir sehr überflüssig zu sein. Ich kenne leider die Namen der 3 Personen nicht, kann aber nur sagen, dass diese eher hilflos wirkten angesichts der Fragen, was aber nicht besonders verwunderlich ist, angesichts dessen, dass

die 3 Personen auch "nur" Studenten sind.
Die Dame wirkt sehr engagiert. Die beiden Herren waren da eher passiv.

Vielen Dank für die kompetente Erläuterung wissenschaftlicher Fragestellungen und Themen, die uns auf die Prüfung vorbereitet haben. Oftmals ist bei einer anspruchsvolleren Lektüre die Diskussion eben dieser im Rahmen einer Lehrveranstaltung sehr hilfreich gewesen!

Als Kindergarten- und Hortpädagogin, ist es mir ein starkes Anliegen das der Kindergarten als elementarpädagogische Bildungseinrichtung aufgewertet wird. In den LVs wurde IMMER nur von schulischer Bildung geredet, wieviel ein Mensch vor dem 6. Lebensjahr lernt wird nahezu gar nicht angesprochen.
Wirklich aufgestoßen ist es mir jetzt bei der Frage nach den gewünschten Arbeitsbereichen wo einfach "Kindergarten" steht, neben lauter schön ausformulierten Arbeitsfeldern.
Zumindest Kindergartenpädagogik wäre hier notwendig.
Es ist wirklich schockierend das die BiWi an der Universität Wien die Notwendigkeit und Wichtigkeit dieser elementarpädagogischen Bildungsinstitution noch nicht verstanden hat.

Der Vortrag war akustisch schwer zu verstehen. Bitte etwas deutlicher sprechen.
Ich finde es schade, dass wir die Literatur nicht umfassend bearbeiten können, sondern nur Watson, Piaget, Klafki und Raudenbush / Baker und es fällt mir schwer den Roten faden über die Inhalte beizubehalten, wenn wir aus verschiedenen didaktischen Schwerpunkten Einzelheiten bzw. einzelne Theorien ausarbeiten und nicht nach der Reihenfolge Klassische Versuche-Lernpsychologie- didaktische Modelle und - Unterrichtsforschung vorgehen.
Ebenfalls hätte ich mir mehr einen Bezug auf die Kernaussagen aller Theorien erhofft und auch auf das Verhältnis dieser wie sie zu einander stehen.
Die Übungsfragen waren zwar hilfreich, allerdings hätte ich diese gerne vor der LV online gelesen, um mich persönlich besser darauf vorzubereiten.

Lobenswert ist euer Engagement und dass ihr auf die Übungsgruppen zugeht und euch einfach einbezieht. Ich finde es auch toll, dass ihr auch bei allgemeinen administrativen Fragen in Bezug auf das Studium eingegangen seit.

Bzgl. der Frage wie viel Zeit ich für das Studium pro Woche aufgewendet habe, habe ich den Mittelwert angekreuzt, da sich das Lernpensum in der unmittelbaren Prüfungsvorbereitungsphase natürlich auf über 9 Stunden gesteigert hat. allerdings gab es auch Wochen in denen ich mich keine Minute mehr als in der LV mit dem Studium auseinandergesetzt habe.

Informationen zur Prüfung sollten auf moodle gut sichtbar online gestellt werden (also Prüfungstermine, anmeldezeiten, prüfungsort etc)

() Ich habe beim ersten Termin aufgrund der Folien verstanden, unter welchen Bedingungen die Lehrveranstaltung stattfindet.

- Ja, es war mir alles klar.:	
- Ja, den Großteil der Bedingungen habe ich verstanden.:	
- Nein, ich habe kaum verstanden, unter welchen Bedingungen die Lehrveranstaltung stattfinden wird.:	
- Nein, mir war überhaupt nicht klar, unter welchen Bedingungen die Lehrveranstaltung stattfinden würde.:	

() Wie empfanden Sie die Struktur der Lehrveranstaltung? (Hinsichtlich Montags- und Dienstagstermin)

- Sehr gut.:	
- gut.:	
- mittelmäßig.:	
- Schlecht.:	
- Sehr schlecht.:	

() Was würden Sie als LV-LeiterIn an der Lehrveranstaltung verbessern?

- Anwesenheit honorieren
keine Vormittagseinheiten
Im Vorlesungsverzeichnis war nicht klar ob es sich um Parallelveranstaltungen oder verschiedene LV's handelt

Nachmittag angeboten werden, weil es mir als Berufstätige kaum möglich ist diese zu besuchen.
 Ich würde nach der Reihenfolge der Schwerpunkte vorgehen und direkt auf die Kernaussagen der Theorien eingehen, um diese dann im Zusammenhang oder Widerspruch zu anderen Theorien zu stellen.

-
-
-

- Es gab einige Mängel bezüglich der Betreuung. Wenn es um inhaltliche Fragestellungen ging oder um eine Konkretisierung, welcher Art auch immer, gab es keinerlei Informationen oder Hilfestellungen von Seitens des LV-Teams. Manche Fragen sind bis dato noch immer nicht beantwortet und hätte der ein oder andere Studierende sich nicht Zeit für die ein oder andere Beantwortung genommen, wären jene vermutlich ebenso wenig beantwortet worden. Dies gehört jedoch zu einer Online-Betreuung ebenso dazu!

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

- Folien vielleicht schon kurz vorher hochladen, damit man sie ausdrucken und direkt auf den Folienrändern kann.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

- bezüglich 1. Antritt im SS zur STEOP 2
 hätte mir hier schon ein Tutorium gewünscht

-

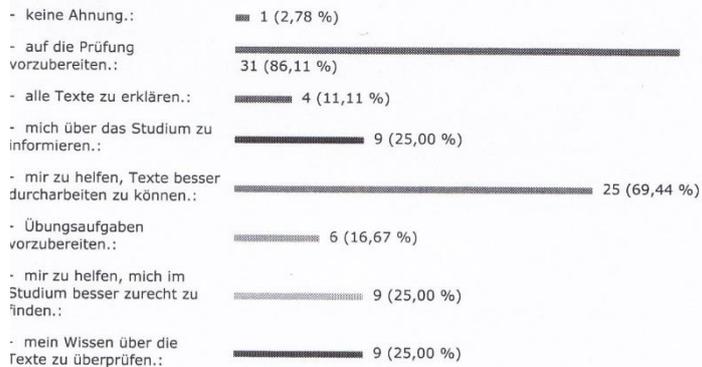
- mehr auf die Studierenden eingehen ..
 mit ihnen die Schwierigkeiten besser durchgehen ..
 Textverständnis verbessern ..

-
-
-
-
-

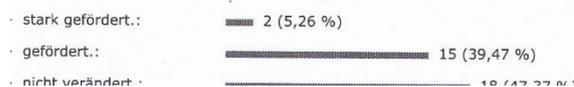
- Ich war an und für sich sehr zufrieden; event. hätte ich mir mehr Termine für den Stoff der STEOP2 (wie im WS) gewünscht - es konnten nicht alle Texte besprochen werden. Mir hätte es jedoch geholfen festzustellen, worauf das Augenmerk zu richten ist.

-

() Was ist/war das Ziel dieser Lehrveranstaltung?



() Wenn Sie zurückdenken, dann hat die Lehrveranstaltung Ihr Interesse an Bildungswissenschaft



- vermindert.: 2 (5,26 %)
- stark vermindert.: 0

() Ich studiere Bildungswissenschaft seit

- Sommersemester 2013 (dieses Semester):	26 (68,42 %)
- Wintersemester 2012:	9 (23,68 %)
- Sommersemester 2012:	0
- Wintersemester 2011.:	0
- Sommersemester 2011.:	0
- Wintersemester 2010.:	1 (2,63 %)
- Sommersemester 2010.:	0
- Wintersemester 2009.:	0
- Sommersemester 2009.:	0
- Wintersemester 2008.:	0
- Sommersemester 2008.:	0

() Welchen Eindruck haben Sie von Ihrem Studium/der LV/vom Studieren ?

- Dass Bildungswissenschaft insofern ein Problem darstellt, als kaum beruflich Erfolgchancen damit verbunden sind. Ich kann zwar immer noch behaupten, dass mich pädagogische Arbeiten und bildungswissenschaftliche Themen interessieren, dieses Interesse allerdings einem anderen gewichen ist, dass mir sowohl sicherer Berufsaussichten, als auch ein Interesse an der Materie selber bietet.
Ich würde gerne auf eine Tatsache hinweisen, die ich besonders kritisieren will. Ich habe aufgrund einer Reise und (leider) mangelnder Motivation zum Lernen, die Vorbereitung auf die Prüfung sehr minimal gehalten. Dennoch war es möglich, mit kaum einer Vorbereitung, einen 3 auf eine Prüfung zu schreiben, die 10 ECTS umfasst. Das kann doch nicht sein, daher stellt sich für mich die Frage, woran das liegt. Obwohl ich selber 2 geisteswissenschaftliche Studien belege und mir gewiss auffällt, dass der Arbeitsaufwand hier verglichen zu beispielsweise den Naturwissenschaften tatsächlich geringer ist, hat mich doch vor allem die Überprüfung durch ein Multiple Choice System erschüttert. Es ist hierzu nämlich nicht erforderlich tiefere Zusammenhänge zu verstehen, sondern es reicht offensichtlich sehr oberflächlich den Stoff zu lernen. Dies ist normalerweise nicht meine Lernmethode, da ich ja wirklich etwas aus dem Studium mitnehmen will, also motiviert bin, jedoch war es gemäß der Umstände anders schwer möglich.
Ich finde daher, dass man gerade in einem geisteswissenschaftlichen Fach, wo die Sprache doch immer ein wesentliches Mittel zur Verständigung ist, keine MC Fragen zu geben.

- Studieren ist zeitaufwändiger und intensiver als angenommen. Nebenher (als irgendetwas) zu arbeiten empfinde ich als sehr wichtig, da ich ansonsten das Gefühl hätte, nur noch in einer theoretischen Welt zu leben und mir etwas wichtiges fehlen würde.

- Mein Eindruck vom Studium BIWI:
Berufstätige wie ich brauchen doppelt so lang, weil die Termine der Steops zu Arbeitskernzeiten stattfinden und vor allem in STEOP 1 ist eine Anwesenheitspflicht sehr wohl insofern erforderlich, weil ich ausschließlich nur aus Mitschriften lernen konnte, da es keine Folien zum Vortrag gab und ich hätte die Step1 ohne meiner ständigen Anwesenheit nicht geschafft. Diesbezüglich finde ich die Aussage der Professoren sehr fragwürdig, zu behaupten es gäbe keine Anwesenheitspflicht, sondern es sei nur empfehlenswert anwesend zu sein.
Bedauernd finde ich die Vorgangsweise bei Prüfungen Mittels Multiple-Choice-Tests, die das genaue Gegenteil bewirken als es in den BIWI-Vorträgen gepredigt wird. Ich habe auch den Eindruck, dass im Studium der BIWI die Früherziehung kaum eine Rolle spielt und dass hier die Bildung erst mit dem Schulalter beginnt, was ich als äußerst rückständig betrachte. Möglicherweise ändert sich das mit meiner Fortsetzung des Studiums, zumindest hoffe ich es.

- Zuviel Stoff für die Steop I in zu kurzer Zeit. Die Texte und Themen sind interessant aber der Zeitdruck nimmt einem manchmal den Spaß beim lernen. Das Koller Buch alleine hätte meiner Meinung nach für die Steop I auch getan, so hätte man wenigstens Zeit eine Sache gut zu lernen und zu vertiefen, anstatt tausend Sachen nur oberflächlich anzureissen, bringt auf dauer mehr. Man muss auch bedenken, dass manche Teilnehmer seit langer Zeit keine wissenschaftlichen Texte (noch dazu in diesem Umfang) mehr gelesen haben, da fühlt man sich manchmal wie als bekommt man was mit dem Hammer auf den Kopf. Ich hab auch nicht verstanden was die Texte der kommenden Vorlesungen Dausien etc. in der Steop "Prüfung" zu suchen haben. Mein Eindruck ist dass die Steop eine reine Selektionsprüfung ist um den Studiengang zu verkleinern und die Einführung in das Studium nur ein Vorwand, weshalb sonst eine beschränkte Anzahl von Prüfungsantritten.

- Die LV war in diesem Semester sehr gut organisiert.
Das Studium ist überhaupt nicht das, was ich erwartet hatte.
Studieren habe ich mir spaßiger vorgestellt.

- Für mich beinhaltet das Studium einen großen Teil an Allgemeinbildung und Basiswissen, das für die persönliche Entwicklung jedes Einzelnen wichtig ist/wäre.

Sehr bemüht um Aufklärung und Unterstützung.

- negativ verändert: 8 (21,05 %)
- nicht verändert.: 18 (47,37 %)

() Die Studienvertretung Bildungswissenschaft (Ig BiWi/Institutsgruppe Bildungswissenschaft) ist mir bekannt.

- Ja: 29 (76,32 %)
- Nein: 7 (18,42 %)

() Bitte bewerten Sie die Moodle Seite der Modulprüfung nach Schulnoten:

- 1: 10 (26,32 %)
- 2: 21 (55,26 %)
- 3: 6 (15,79 %)
- 4: 1 (2,63 %)
- 5: 0

() Bitte bewerten Sie den Fragebogen hinsichtlich der Fragestellung, des Inhalts und der Aufteilung mit einer Gesamnote (1 - 5)

- 1: 8 (21,05 %)
- 2: 19 (50,00 %)
- 3: 7 (18,42 %)
- 4: 3 (7,89 %)
- 5: 0

8.2 Fragebogen der MESIES-Online-Befragung

Variablen-Übersicht

Fragebogen-Interne Daten

Im Datensatz finden Sie neben Ihren Fragen folgende zusätzliche Variablen, sofern Sie die entsprechende Option beim Herunterladen des Datensatzes nicht deaktivieren.

CASE Fortlaufende Nummer der Versuchsperson

REF Referenz, falls solch eine im Link zum Fragebogen übergeben wurde

LASTPAGE Nummer der Seite im Fragebogens, die zuletzt bearbeitet und abgeschickt wurde

QUESTNNR Kennung des Fragebogens, der bearbeitet wurde

MODE Information, ob der Fragebogen im Pretest oder durch einen Projektmitarbeiter gestartet wurde

STARTED Zeitpunkt, zu dem der Teilnehmer den Fragebogen aufgerufen hat

FINISHED Information, ob der Fragebogen bis zur letzten Seite ausgefüllt wurde

TIME_001... Zeit, die ein Teilnehmer auf einer Fragebogen-Seite verbracht hat

Bitte beachten Sie, dass Sie die Fragebogen-internen Variablen nicht mit der Funktion value() auslesen können. Für Interview-Nummer und Referenz stehen aber die PHP-Funktionen [PHP-Funktion caseNumber\(\)](#) und [PHP-Funktion reference\(\)](#) zur Verfügung.

Details über die zusätzlichen Variablen stehen in der Anleitung: [Zusätzliche Variablen in der Datenausgabe](#)

Rubrik GE: Geschlecht

[GE01] Auswahl

Geschlecht

"Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an:"

GE01 Geschlecht

1 = männlich

2 = weiblich

-9 = nicht beantwortet

Rubrik GB: Geburtsland

[GB01] Auswahl

Geburtsland

"Bitte nennen Sie Ihr Geburtsland:"

GB01 Geburtsland

- 1 = Österreich
- 2 = sonstiges (bitte im Eingabefeld unten unten angeben)
- 9 = nicht beantwortet

[GB02] Offene Texteingabe

Geburtsland sonstiges

GB02_01 sonstiges Geburtsland

Offene Texteingabe

Rubrik EL: Eltern

[EL01] Auswahl

Eltern

"Sind Ihre Eltern außerhalb Österreichs geboren?"

EL01 Eltern

- 1 = Ja, beide Elternteile.
- 4 = Ja, ein Elternteil.
- 2 = Nein.
- 9 = nicht beantwortet

Rubrik FR: Freundeskreis

[FR01] Skala (Zwischenwerte beschriftet)

Bekannte

"Personen im Bekanntenkreis mit Hochschulabschluss"

FR01_01 Wie viele Personen in Ihrem engeren Umfeld (Freunde, Verwandte) haben ein Hochschulstudium abgeschlossen?

- 1 = Niemand
- 2 = Eine
- 3 = Zwei
- 4 = Drei
- 5 = Vier
- 6 = Fünf oder mehr
- 9 = nicht beantwortet

Rubrik SP: Sprache

[SP01] Mehrfachauswahl

Sprache

"Was ist/sind Ihre Erstsprache/n?"

SP01_20 Deutsch

SP01_21 sonstige Sprache(n) (bitte im Eingabefeld unten angeben)

1 = nicht gewählt

2 = ausgewählt

[SP02] Texteingabe mit Auswahlempfehlung

Sprache2

SP02 Sprache2

-2 = sonstige Texteingabe

-9 = nicht beantwortet

SP02s Sprache2 (offene Eingabe)

Offene Texteingabe

Rubrik AL: Alter

[AL01] Offene Texteingabe

Alter

"Wie alt sind Sie?"

AL01_01 Alter

Offene Texteingabe

AL01_01a Alter: Keine Angabe

1 = nicht gewählt

2 = ausgewählt

Rubrik RP: Reifeprüfung

[RP01] Dropdown-Auswahl

Reifeprüfung

"Wann haben Sie die Reifeprüfung/Zugangsberechtigung für die Hochschule erworben?"

RP01 Reifeprüfung

- 1 = 2013
- 2 = 2012
- 3 = 2011
- 4 = 2010
- 5 = 2009
- 6 = 2008
- 7 = 2007
- 8 = 2006
- 9 = 2005
- 10 = 2004
- 11 = 2003
- 12 = 2002
- 13 = 2001
- 14 = 2000
- 15 = vor 2000
- 9 = nicht beantwortet

Rubrik BR: Berufstätig

[BR01] Dropdown-Auswahl

Berufstätig

"Sind Sie während des Semesters berufstätig?"

BR01 Berufstätig

- 1 = Nein
- 2 = Ja, bis zu 5 Stunden/Woche.
- 3 = Ja, zwischen 5-10 Stunden/Woche.
- 4 = Ja, zwischen 10-15 Stunden/Woche.
- 5 = Ja, zwischen 15-20 Stunden/Woche.
- 6 = Ja, zwischen 20-25 Stunden/Woche.
- 7 = Ja, zwischen 25-30 Stunden/Woche.
- 8 = Ja, zwischen 30-35 Stunden/Woche.
- 9 = Ja, zwischen 35-40 Stunden/Woche.
- 10 = Ja, mehr als 40 Stunden/Woche.
- 9 = nicht beantwortet

Rubrik ST: Studienerfolg

[ST02] Skala (Extrema beschriftet)

Studienerfolg

"Geplante Studiendauer"

ST02_01 Planen Sie den Abschluss des Bachelorstudiengangs Bildungswissenschaft in max. 7 Semestern?

- 1 = Stimme voll zu
- 5 = Stimme gar nicht zu
- 1 = keine Angabe/weiß nicht.
- 9 = nicht beantwortet

Rubrik SC: Schule

[SC01] Dropdown-Auswahl

Schule

"An welcher Schulform haben Sie Ihre Reifeprüfung/Zugangsberechtigung für die Hochschule erworben?"

SC01 Schule

1 = AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule/Gymnasium) in Österreich

2 = BAKIP/BASOP in Österreich

3 = BHS (Andere berufsbildende Höhere Schule) in Österreich

4 = Externe Reifeprüfung/Studienzugangsberechtigung (in Österreich)

5 = Ich bin außerordentlicher Studierende/r

6 = In einem anderem EU-Land als Österreich

7 = Außerhalb der EU

8 = Sonstiges

-9 = nicht beantwortet

Rubrik SW: Schwerpunkt

[SW01] Mehrfachauswahl

schwerpunkt

"Wenn Sie auf Ihrer Schule fachliche Schwerpunkte wählen konnten, geben Sie bitte den bzw. die Schwerpunkte a..."

SW01_01 Keinen speziellen Schwerpunkt

SW01_02 Sprachlicher Schwerpunkt

SW01_03 Technischer Schwerpunkt

SW01_12 IT-Schwerpunkt

SW01_04 Naturwissenschaftlicher Schwerpunkt

SW01_05 Sozialer/Pädagogischer Schwerpunkt

SW01_07 Sportlicher Schwerpunkt

SW01_08 Hauswirtschaftlicher Schwerpunkt

SW01_10 Wirtschaftlicher Schwerpunkt

SW01_11 Musischer Schwerpunkt

SW01_09 Sonstige

1 = nicht gewählt

2 = ausgewählt

Rubrik VO: Vorher

[VO01] Mehrfachauswahl

Vorher

"Was haben Sie vor Aufnahme des Studiums der Bildungswissenschaft getan?"

VO01_01 Anderes Studium

VO01_02 Wehr-oder Zivildienst

VO01_03 Berufsausbildung/Lehre

VO01_04 Praktikum

VO01_05 Freiwilligendienst (z.B. soziales Jahr, NGO)

VO01_07 Erwerbstätigkeit

VO01_06 sonstiges

1 = nicht gewählt

2 = ausgewählt

Rubrik SB: Studienbeginn

[SB01] Auswahl

Studienbeginn

"Wann haben Sie sich ungefähr entschieden, ein Studium aufnehmen zu wollen/studieren zu wollen?"

SB01 Studienbeginn

1 = 3 Monate vor Studienbeginn

2 = 6 Monate vor Studienbeginn

3 = 1 Jahr vor Studienbeginn

4 = 2 Jahre vor Studienbeginn

6 = mehr als 2 Jahre vor Studienbeginn

5 = Weiß ich nicht mehr

-9 = nicht beantwortet

Rubrik BI: Biwi

[BI01] Skala (Extrema beschriftet)

Biwi

"Warum haben Sie sich für den Studiengang Bildungswissenschaft entschieden?"

BI01_01 Weil mir der Studiengang empfohlen wurde.

BI01_02 Aufgrund des Ansehens des Berufs Pädagoge/in.

BI01_03 Weil ich mich für Wissenschaft interessiere.

BI01_04 Weil ich in der Forschung arbeiten möchte.

BI01_05 Weil ich mir eine sichere Berufsposition erhoffe.

BI01_06 Weil die Erziehung von Kindern wichtig ist.

BI01_07 Da ich keine Alternativen hatte.

BI01_08 Aufgrund von persönlicher Neigung.

BI01_09 Da ich mit einem akademischen Titel abschließen.

BI01_10 Um später eine führende Position zu erlangen.

BI01_11 Weil mir der Kontakt zu Menschen wichtig ist.

BI01_12 Weil ich damit die Möglichkeit habe anderen zu helfen.

BI01_13 Weil das Studium meinen persönlichen Begabungen entspricht.

BI01_14 Da ich für einen pädagogischen Beruf geeignet bin.

BI01_15 Da ich gesellschaftlich nützliche Arbeit leisten will.

BI01_16 Da ich keinen Platz in meinem Wunschstudium an der Universität Wien/an einer Akademie/FH/anderen Universität bekommen habe.

BI01_17 Da dieses Studium Voraussetzung für einen angestrebten Beruf ist.

BI01_18 Weil ich meinen persönlichen Horizont erweitern will.

BI01_19 Weil ich zu gesellschaftlichen Veränderungen beitragen will.

BI01_20 Da ich mir den Studiengang Bildungswissenschaft eher zugetraut habe, als einen anderen Studiengang.

BI01_21 Sonstige Gründe (geben sie diese bitte im Eingabefeld unten an)

1 = Trifft überhaupt nicht zu

5 = Trifft vollständig zu

-9 = nicht beantwortet

[BI02] Offene Texteingabe

Sonstiges

BI02_01 Sonstiges

Offene Texteingabe

Rubrik B2: Biwi2

[B201] Skala (Extrema beschriftet)

Biwi2

"Ich erwarte mir von dem Studiengang Bildungswissenschaft, dass..."

B201_01 ...ich im pädagogischen Umgang mit Menschen geschult werde.

B201_02 ...ich mehr über Forschung lerne.

B201_03 ...ich mehr über mich selbst lerne.

B201_04 ...ich Zeit habe, mich mit wissenschaftlichen Fragestellungen auseinanderzusetzen.

B201_05 Ich möchte pädagogisches Fachwissen erlangen.

1 = Trifft überhaupt nicht zu

5 = Trifft vollständig zu

-9 = nicht beantwortet

Rubrik SF: Studienfach

[SF02] Skala (Extrema beschriftet)

Studienfach

"Studienwahl"

SF02_01 Wie sicher waren Sie sich bei Aufnahme des Studiums, dass Sie das richtige Studienfach gewählt haben?

1 = Überhaupt nicht sicher.

5 = Ganz sicher.

-9 = nicht beantwortet

Rubrik ZS: Zweitstudium

[ZS01] Offene Texteingabe

Zweitstudium

"Wenn Sie neben Bildungswissenschaft noch ein zweites Studienfach belegt haben, welches Studienfach haben Sie..."

ZS01_01 Studienfach

ZS01_02 Seit welchem Semester ... z.B.: WS 2013

Offene Texteingabe

Rubrik FA: Fach

[FA01] Lückentext

Fach

"Hätten Sie lieber ein anderes Fach studiert?"

FA01_03 Ja, ich hätte gerne ... studiert.

Offene Texteingabe

Rubrik IN: Informationen

[IN02] Skala (Extrema beschriftet)

Informationen

"Haben Sie aus Ihrer heutigen Sicht vor Studienbeginn hinsichtlich folgender Aspekte über ausreichende Inform..."

IN02_01 Studienbedingungen an der Universität Wien

IN02_02 Studienanforderungen im Studiengang Bildungswissenschaft

IN02_03 Berufliche Aussichten mit dem Studiengang Bildungswissenschaft

IN02_04 Persönliche Voraussetzungen für den Studiengang Bildungswissenschaft

IN02_05 Fachliche Inhalte des Studiengangs

1 = Überhaupt nicht

5 = In hohem Maße

-1 = kann ich nicht beurteilen

-9 = nicht beantwortet

Rubrik BE: Beruf

[BE01] Skala (Extrema beschriftet)

Beruf

"Berufsvorstellungen"

BE01_01 Haben Sie Vorstellungen von Ihrem zukünftigen Beruf?

1 = Nein, überhaupt nicht.

5 = Ja, sehr klare Vorstellungen.

-9 = nicht beantwortet

Rubrik AB: Arbeit

[AB01] Offene Texteingabe

Arbeit

AB01_01 In welchem Bereich möchten Sie später gerne arbeiten?

Offene Texteingabe

Rubrik VA: Vater

[VA01] Dropdown-Auswahl

Vater

"Bitte geben Sie den höchsten Schulabschluss Ihres Vaters an:"

VA01 Vater

- 7 = Hochschulabschluss/Fachhochschulabschluss
- 1 = Matura (AHS/Reifeprüfung/allgemeine Hochschulzugangsberechtigung)
- 2 = Matura (berufsbildende Schulen)
- 3 = Berufsbildende Schule (ohne Matura)
- 4 = Lehre
- 5 = Pflichtschule
- 6 = Sonstiges
- 9 = nicht beantwortet

Rubrik MU: Mutter

[MU01] Dropdown-Auswahl

Mutter

"Bitte geben Sie den höchsten Schulabschluss Ihrer Mutter an:"

MU01 Mutter

- 7 = Hochschulabschluss/Fachhochschulabschluss
- 1 = Matura (AHS/Reifeprüfung/allgemeine Hochschulzugangsberechtigung)
- 2 = Matura (berufsbildende Schulen)
- 3 = Berufsbildende Schule (ohne Matura)
- 4 = Lehre
- 5 = Pflichtschule
- 6 = Sonstiges
- 9 = nicht beantwortet

Rubrik KO: Code

[KO01] Offene Texteingabe

Code

"Um bei einer späteren Befragung eine anonyme Zuordnung zwischen den Fragebögen zu gewährleisten, bitten wir ..."

KO01_01 Code

Offene Texteingabe

8.3 Zusammenfassender Interviewleitfaden

Einleitung

Also, wie du weißt, soll es im heutigen Gespräch um Studienmotivation und Studiererwartungen gehen. Du hast ja bereits den Online-Fragbogen zum Thema Studienmotivation und Studiererwartungen ausgefüllt. Nun möchte ich mit dir ein wenig genauer über die von dir angegebenen Gründe sprechen. Damit ich nicht alles mitschreiben muss, werde ich unser Gespräch aufzeichnen. Die Auswertung wird in anonymisierter Form erfolgen, das heißt, alles, was du sagst, wird vertraulich behandelt und dein Name wird nirgendwo erscheinen.

Bist du damit soweit einverstanden?

Möchtest du vorab schon irgendwas zu dem Fragebogen loswerden, liegt dir etwas auf dem Herzen?

Gut, dann fangen wir mal an.

Entscheidung für Bildungswissenschaft

Wie bist du eigentlich zu der Entscheidung gekommen, Bildungswissenschaft zu studieren?

-Warum gerade Bildungswissenschaft und nicht z.B. Psychologie, Sozialpädagogik (FH), Kommunikationswissenschaft, Philosophie etc.?

-Du hast angegeben, dass du keinen Platz an deiner Wunsch-Universität erhalten hast. Wo und was wolltest du eigentlich studieren?

-Du hast dich relativ kurzfristig (3 Monate vorher) für das Studium entschieden. Wie kam es dazu?

-Du hast die Matura nicht auf dem „klassischen Weg“ erworben. Warum hast du dich für die Matura entschieden?

-Du hast vor dem Studium schon eine Reihe verschiedene Sachen gemacht, z.B. Praktika etc.. Inwiefern stehen diese in Zusammenhang mit deiner Studienwahl?

-Bei der Frage danach, was du vor Studienbeginn gemacht hast, hast du „Sonstiges“ angegeben. Was hast du gemacht? Inwiefern steht diese Tätigkeit in Zusammenhang mit deiner jetzigen Studienwahl?

-Du warst vor dem Studium schon erwerbstätig. Steht diese Erwerbstätigkeit in Zusammenhang mit deiner Studienwahl?

- Du hast angegeben, dass du neben Bildungswissenschaft noch ... studierst. Warum hast du zusätzlich das Studium der Bildungswissenschaft aufgenommen?

-Du hast vor dem Studium der Bildungswissenschaft ein anderes Fach studiert. Inwiefern steht dieses in Zusammenhang mit deiner jetzigen Studienwahl?

Erwartungen

Dann kommen wir jetzt zu deinen Erwartungen an das Studium der Bildungswissenschaft.

Pädagogisches Fachwissen

Eine große Rolle spielt für dich, dass du im Studium pädagogisches Fachwissen erlangen kannst.

-Was bedeutet „pädagogisches Fachwissen“ für dich?

-Was bedeutet es für dich, „pädagogisches Fachwissen“ zu haben?

-Was, meinst du, kann die Uni dir diesbezüglich beibringen?

-Was möchtest du in dieser Hinsicht an der Uni lernen?

Pädagogischer Umgang mit Menschen:

Ein weiterer hoch bewerteter Punkt war für dich, im Studium im pädagogischen Umgang mit Menschen geschult zu werden.

-Was möchtest du in diesbezüglich an der Uni lernen?

-Wie stellst du dir das konkret vor?

-Was verstehst du darunter?

-Die Erwartung, im Studium im pädagogischen Umgang mit Menschen geschult zu werden, hast du sehr niedrig/ eher mittelmäßig eingestuft. Warum?

Forschung

Dich interessiert auch der Bereich Forschung.

-Was möchtest du in diesem Bereich an der Uni lernen?

-Was, meinst du, kann die Uni dir in diesem Bereich beibringen?

Wissenschaftliche Fragestellungen vs. Forschung

Du hast die Erwartung, dich mit wissenschaftlichen Fragestellungen auseinanderzusetzen, höher bewertet, als die Erwartung, etwas über Forschung zu lernen.

-Wo liegt deiner Meinung nach der Unterschied zwischen diesen beiden?

Selbsterfahrung

-Die Erwartung „mehr über mich selbst lernen“ hast du im Vergleich zu den anderen Erwartungen (z.B. Pädagogisches Fachwissen zu erlangen oder im pädagogischen Umgang mit Menschen geschult zu werden) niedrig bewertet. Warum?

-Du hast die Erwartung geäußert, im Studium mehr über dich selbst zu lernen.

Motivation

Paraphrase zu Studienerwartungen und –motiven:

-Wenn ich das jetzt richtig verstanden habe, (*Zusammenfassung der hervorstechenden Ergebnisse der Angaben zu den Studienmotiven im Fragebogen*). Kann man das so zusammenfassen?

-Anderen zu helfen und zu gesellschaftlichen Veränderungen beizutragen, ist dir wichtig. Welchen Beitrag kann denn deiner Meinung nach die Bildungswissenschaft dazu leisten?

-Du bist der Meinung, dass du **für einen pädagogischen Beruf geeignet** bist. Inwiefern?

-Inwiefern spielt die Erlangung eines akademischen Titels eine Rolle für dich?

-Inwiefern spielt das Ansehen des Berufes Pädagoge eine Rolle für dich?

-Inwiefern interessieren dich Wissenschaft und Forschung in der Bildungswissenschaft? Kannst du dir vorstellen, später selbst forschend tätig zu sein?

-Forschung und Wissenschaft interessieren dich weniger. Warum hast du trotzdem ein wissenschaftliches Studium gewählt?

-Du hast angegeben, dass dich Wissenschaft eher weniger interessiert, dass du aber gern in der Forschung arbeiten möchtest. Warum?

-Du interessierst dich für Wissenschaft, in der Forschung möchtest du aber eher nicht arbeiten. Inwiefern interessiert dich Wissenschaft?

Paraphrase zu Berufsvorstellungen:

-Du hast angegeben, dass du später gerne als/ im Bereich arbeiten möchtest.

-Was genau möchtest du in diesem Bereich arbeiten?

-Du hast angegeben, dass du eine klare Berufsvorstellung hast, aber kein berufliches Feld angegeben. Weißt du schon, was du später einmal machen möchtest?

-Du hast angegeben, dass du noch keine klaren Berufsvorstellungen hast. Kannst du dir einen Bereich vorstellen, in dem du gern arbeiten würdest?

-Inwiefern hilft dir das Studium dabei, dieses Ziel zu erreichen?

Informiertheit

Du fühlst dich insgesamt ... (*Angaben aus dem Fragebogen: gut/ schlecht/ mittelmäßig*) über das Studium der Bildungswissenschaft informiert.

Studienanforderungen

Wenn du dich jetzt einmal daran erinnerst, wie du dich über das Studium informiert hast:

-Was hast du denn **herausfinden können** über die **Anforderungen**, die das Studium der Bildungswissenschaft an dich stellt?

-Was sind deiner Meinung nach die Anforderungen des Studiums Bildungswissenschaft?

-Was musst du im Bildungswissenschaftsstudium leisten?

-Was unterscheidet denn z.B. die Anforderungen in Bildungswissenschaft von denen in Psychologie/ Sozialpädagogik/ Kommunikationswissenschaft/ Philosophie?

-Abgesehen von Studieninhalten/ Studienvoraussetzungen: Wie sieht es aus mit solchen Eigenschaften wie Selbstständigkeit, z.B. bei der Studienorganisation?

Berufliche Aussichten

-Wie sieht es denn aus mit den beruflichen Aussichten nach dem Studium? Was konntest du darüber herausfinden?

Studienbedingungen

-Über die Studienbedingungen an der Universität Wien fühlst du dich mit Abstand am besten informiert. Wie kommt das?

Informationsbeschaffung

-Über die ... fühlst du dich weniger gut informiert. Hast du versucht dich über ... zu informieren?

-**Wo** hast du dich denn eigentlich über das Studium informiert?

Sicherheit der Studienwahl

-Du bist dir nicht sicher, dass du mit Bildungswissenschaft die richtige Studienfachwahl getroffen hast. Inwiefern?

-Du weißt nicht, ob du das Studium in max. 7 Semestern beenden wirst. Wie stellst du dir den weiteren Verlauf deines Studiums vor?

Wie steht eigentlich deine Familie zu deinem Studium?

-Unterstützen sie dich?

-Und wenn ja, wie?

Und deine Freunde?

-Unterstützen sie dich?

Migrationshintergrund

Du hast angegeben, dass du / deine Eltern/ eines deiner Elternteile nicht in Österreich geboren ist (und dass deine Erstsprache ... ist). Magst du mir dazu noch ganz kurz etwas erzählen?

-Geburtsland des Elternteils

-Seit wann in Österreich?

-Generelle Schwierigkeiten?

-Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache?

-Warum Studium in Wien?

Arbeitsbelastung

Wie vereinst du Studium und Erwerbstätigkeit?

Dann sind wir jetzt schon am Ende des Interviews angekommen. Hast du noch irgendwelche Fragen oder Anmerkungen? Ist dir noch etwas eingefallen, worüber wir nicht gesprochen haben, dass du aber gerne erzählen möchtest?

Dann danke ich dir für dieses Interview und wünsche dir viel Erfolg für das Semester!

8.4 Kategoriensystem der Auswertung

Kategorie	Kategorie	Ausprägung
I) Rubrik VO: Vorher	a)Tätigkeit vor Studienbeginn BIWI: 1=Anderes Studium 2=Wehr- oder Zivildienst, FSJ 3=Schulabschluss 4=berufliche Ausbildung/ Weiterbildung 5=Erwerbstätigkeit 6=Praktikum/Nebenjob 7=Sonstiges	
	b)Grund der Umorientierung 1=unbefriedigende/unsichere Jobsituation 2=Inhalte des zunächst inskribierten Studiums deckten sich nicht mit den persönlichen Interessen	
	c)Kriterien für die Entscheidung für BIWI: 1=Rat von anderen 2=fachliches Interesse, persönliche Entwicklung 3=Anderen helfen, die Welt verändern 4=Persönliche Erfahrung/ Pädagogische Haltung 5=Qualifikationsfunktion des Studiums/ Studienabschlusses 6=extrinsische Anreize 7=Bildungswissenschaft als Alternativstudium 8=extrinsische Anreize persönlich unbedeutend	2= -fachliches Interesse, (breite) thematische Ausrichtung des Studienganges -etwas Neues ausprobieren, sich weiterentwickeln -Wunsch, zu studieren/ akademische Orientierung -Wunsch nach einer kognitiven Herausforderung -Erfolgsenerlebnis haben, sehen, ob man noch mithalten kann -soziales Studium angestrebt 3= -Menschen helfen, unterstützen, weiterbringen -Wunsch die Welt zu verändern/ Feststellung von Veränderungsbedarf 4= -Zuneigung zu Kindern -persönliche Erfahrungen -persönliche Eignung -persönliche pädagogische Ziele/ Haltungen 5= -Titel/ Studium Voraussetzung für berufliche Tätigkeit (z.B. als Weiterbildung) (nicht für das Prestige) -wollte schon immer im sozialen Bereich arbeiten 6= -(sichere) berufliche Position, gesellschaftliches Prestige -hohes Einkommen 7= -geringere Hürden als im Wunschstudium/Alternativstudium

		(Aufnahmeprüfung, Inhalte, Umfang des Gegenstandsbereiches etc.) -bessere Möglichkeiten der Studienfinanzierung als in vergleichbaren Studiengängen -bessere Möglichkeiten der Zeiteinteilung als in vergleichbaren Studiengängen -Anmeldung zum BiWi-Studium war spontan möglich 8= Titel, hohes Einkommen, Karriere nicht wichtig
	d)Nicht bestandener Aufnahmetest für einen anderen Studiengang 1=Psychologie 2=Soziale Arbeit	
	e)Alternative Studienberechtigung 1=Außerordentliche Studierende 2=Studienberechtigungsprüfung 3=Berufsreifeprüfung 4=Matura auf dem zweiten Bildungsweg 5=Externistenmatura	
II)Rubrik SF: Studienfach	a)Äußerungen zur aktuellen Studiensituation 1=Studium = interessant, hohe Studienmotivation 2=Weniger interessante Studieninhalte 3=Bezug auf Lehrveranstaltungen/ Vortragende/ Inhalte 4=Betonung des wissenschaftlichen Charakters des Studienganges durch die Lehrenden 5=Einschätzung der Relevanz der Studieninhalte für die (berufliche) Praxis 6=Bewältigung der Studieninhalte 7=Lernstrategien 8=Revision ursprünglicher Erwartungen an das Studium 9=(Zeitweise) Zweifel an der Richtigkeit der Studienwahl	1= -plant Master-Studium -noch nicht enttäuscht vom Studium -(Hohe) Lernbereitschaft -Studium = interessant/ gefällt -motiviert fürs Studium -Vorfreude auf PS-Arbeit/ wissenschaftliches Arbeiten -wird durch Studium offener für andere päd. Bereiche -plant Abschluss des BAs 3= -Bezug auf bestimmte LVs, etc. -nicht, wenn nur die Steop im Allgemeinen genannt wird 6= -IP ist gut organisiert -Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Studieninhalte -Vorteile im Studium aufgrund vorausgehender Lernerfahrung -StEOP = stressig -Den Kollegen beim Lernen voraus 7= -geht häufiger nicht in die Vorlesungen -arbeitet VO-Stoff nach -zusätzliche Kurse/ zusätzliches Studium parallel zur STEOP -Präsenz in den LVs um Lernzeit zu sparen -Vorerst Konzentration auf die SteOP -hat Prüfungsstoff vorgearbeitet

		<ul style="list-style-type: none"> -Derzeit in der Phase der Prüfungsvorbereitung -wie viele Semester bis zum BA geplant 9= -erwägt Studienwechsel -vermisst Praxisbezug
III)Rubrik BE: Beruf:	<p>Berufliche Optionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1=Ursprünglicher Berufswunsch 2=Zweifel an der Verwertbarkeit des Studiums am Arbeitsmarkt 3=Vielfalt/ Unkenntnis der beruflichen Optionen, kein festes berufliches Ziel 4=wissenschaftliche Tätigkeit 5=Coaching, Beratung, Supervision, Psychotherapie 6=Sonder- und Heilpädagogik 7=Migrationspädagogik/ Asylwerber 8=Kinder- und Jugendarbeit 9=Erwachsenenbildung 10=Suchtpatienten 11= Sozialer Bereich 12=allgemeine berufliche Zielvorstellungen 13= Politik 14=Alternativen zur pädagogischen Tätigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> 5= -Erziehungsberatung, Familienarbeit -Psychotherapie -Supervision -Coaching -Bildungsberatung -PsychagogIn -Beratung allgemein 7= -Migranten/ Migrationspädagogik/ DaZ -AsylantInnen 8= -LehrerIn -Erziehung -Hort -schwer erziehbare Kinder -Volksschulleitung -Waisenhaus -schulischer Bereich 11= -soziale(r) Bereich/ Institution 12= -mit Menschen arbeiten/ praktisch tätig sein -Erlebnispädagogik -Medienpädagogik -Wissensvermittlung/ Lehren/ Unterrichten -publizieren -Führungsposition -Privatwirtschaft -außerschulischer Bereich 14= -Rückkehr in einen früheren Arbeitsbereich/ Job - Entwicklungszusammenarbeit
IV)Erwartungen an das Studium der BIWI: = Was bietet das Studium der BiWi?	<p>a)Allgemeine Erwartungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1=Orientierungs-/ Anwendungswissen für die berufliche Tätigkeit 2=Erwerb von Zusatzqualifikationen eingeplant 3=praktische Erfahrung außerhalb des Studiums sammeln 4=berufliche Orientierung 5=Persönliche Entwicklung durch das Studium 6=Organisatorische Schwierigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> 2=Zusatzqualifikation zum Biwi-Studium, nicht Biwi als Zusatz! 6= Platzmangel in Lehrveranstaltungen

	<p>b) Inhaltliche Erwartungen konkret:</p> <p>1=Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen</p> <p>2=Wissenschaftliches Arbeiten, Methoden, Methodik</p> <p>3=Ideengeschichte, Theorien, Perspektiven und Ansätze der Pädagogik</p> <p>4=Textarbeit</p> <p>5=abwägen, reflektieren, kritisches Denken</p> <p>6=psychologisches Wissen</p> <p>7=Steuerungswissen für Lehr-/Lernprozesse</p> <p>8=Wissen über Sonder- und Heilpädagogik</p> <p>9=Philosophisches Wissen</p> <p>10=Soziales/ Sozialpädagogik</p> <p>11=Migrationspädagogik</p> <p>12=Medienpädagogik</p> <p>13= Wissen über Kinder, Erwachsene, Menschen</p> <p>14=gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Bildung und Entwicklung, Soziologie</p> <p>15=Unsicherheit bzgl. der Studieninhalte</p>	<p>1= -Fallbeispiele, wiss. Studien -Forschungsergebnisse -Forschung</p> <p>2= -Fragebögen -Interviews -Statistik -Beobachtung -grundsätzliche Herangehensweise an pädagogische Fragestellungen</p> <p>3= -geisteswissenschaftliche Ansätze -sozialwissenschaftliche Ansätze -Bildungsgeschichte -Historisches Wissen, Entwicklung der BiWi -„roter Faden bis jetzt“</p> <p>5= -Stellung beziehen</p> <p>6= -psychologisches Wissen (zum Thema Beratung) -kognitive Entwicklung im Kindesalter -Lernpsychologie -Psychoanalyse/ Psychologie -Biografiearbeit -Beratung & Persönlichkeitsentwicklung</p> <p>7= -Kompetenz in der Wissensvermittlung -Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge in pädagogischen Situationen -Unterrichtsplanung -pädagogische Ausbildung -Didaktik -Erziehung/ Bildung -Lernprozesse/ Bildungsprozesse -mit Menschen umgehen -„Handwerkszeug“</p> <p>14= -Bildungspolitik -Bildungsgeschichte -Schulleistungstests</p>
	<p>c) Theorie vs. Praxis</p> <p>1=Studium = wissenschaftlich, theoretisch, theorielastig</p> <p>2=Studium ≠ praktisch/ praktische Ausbildung/ kein Anwendungswissen</p> <p>3=Rückkopplung Theorie/Praxis</p> <p>4=Individuelle Umsetzung theoretischen Wissens</p> <p>5=Bildungswissenschaft ist weniger theoretisch-wissenschaftlich als andere Studiengänge</p> <p>6=Bildungspolitische Umsetzung</p>	<p>3= -theoretische Reflektion der Praxis/ des Handelns</p> <p>4= -Praktische Umsetzung theoretischen Wissens liegt in der persönlichen Verantwortung -Theorie als Voraussetzung praktischer Entscheidungen -„learning by doing“ -theoretischer Grundstein</p>

	bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse	
V)Terminologische Unterscheidung	1=Pädagogik vs. Bildungswissenschaft 2=Forschung vs. Wissenschaft 3=Bildung vs. Erziehung 4=Wissenschaft vs. Philosophie	
VI)Informiertheit über das Studium:	a)Wie informiert 1=interessensgeleitete Recherche 2=berufsorientierte Recherche	1= -Studienangebot allgemein angesehen -> BIWI schien interessant 2= - Berufswunsch -> zielgerichtete Recherche
	b)Wo informiert: 1=Universitäre Informationsangebote für Studieninteressierte 2=Außeruniversitäre Informationsangebote für Studieninteressierte 3=Informationen und Materialien für Studierende der Bildungswissenschaft 4=Sonstige Informationsquellen	1= -Website der Uni Wien -Telefonate -Studentpoint -E-Mails -Curriculum -Studienrichtungsververtretung -SSS BiWi 2= -BeSt -AMS 3= -Institutshomepage Bildungswissenschaft -Vorlesungsverzeichnis -Moodle -Lehrveranstaltungsunterlagen 4= -Wikipedia -Gespräch mit (ehemaligen) Studierenden der BIWI/ Pädagogik (Information über -Internet, allgemein -Tageszeitungen -keine genauere Angabe
	c)Worüber informiert: 1=Voraussetzungen 2=Anforderungen 3=Inhalte 4=Berufliche Möglichkeiten	
	d)Bewertung von Informationsangeboten 1= unbefriedigendes Informationsangebot 2=zufriedenstellendes Informationsangebot	1= -Informationen = wenig konkret -Schwierigkeiten, eine kompetente Antwort zu bekommen 2= -rasche und gründliche Beantwortung von Fragen
	e)Anforderungen: 1=Grundsätzliche Gemeinsamkeiten mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen 2=Selbstständige Studienorganisation	2= -Kenntnis des Systems „Universität“ -Selbstdisziplin 3= -Lerngruppe 4= -180 ECTS

	<p>3=Vernetzung mit anderen Studierenden 4=Curriculare Erfordernisse 5=Formen des Lernens/ der Leistungsüberprüfung</p>	<p>-Erweiterungcurricula -Inhaltliche Spezialisierung -Pflicht-/ Wahlveranstaltungen -STEOP 5= -(Aktive) Präsenz in LVs -mitschreiben -Fachinhalte lernen -Prüfungen bewältigen -E-learning -Gruppenarbeit -Präsentationen -Texte lesen -Aufgaben erarbeiten</p>
	<p>f)Voraussetzungen: 1= Studienberechtigung 2=Intelligenz 3=Motivation/ (wissenschaftliches) Interesse 4=Resistenz gegen Prüfungsstress 5=Mathematikkenntnisse</p>	<p>1= -Hochschulzugangs-berechtigung - Aufnahmeprüfung 4= Gute Erfahrungen mit Prüfungssituationen</p>
<p>VII)Haltung von Familie und Freunden zum Studium der Bildungswissenschaft</p>	<p>a)Familie 1=positive Haltung zum Studium 2=negative Haltung zum Studium 3=grds. familiäre akademische Orientierung 4=(Kosten-)Nutzen-Erwägungen 5=Anderes Studienfach bevorzugt 6=Bekanntheit des Studienganges 7=Keine Kenntnis vom Studium der BiWi 8=Eingeschränkter Kontakt</p>	<p>1= -beim Umzug geholfen -Befürwortung des Studiums -persönliches Interesse und Wohlergehen bedeutender als hohes Einkommen etc. -Beratung bei Studienentscheidung -Wohnmöglichkeit = kostengünstig -mentale Unterstützung -finanzielle Unterstützung -Befürwortung des Studiums -Interesse für Studieninhalte -Akzeptanz/ Rückhalt/ Unterstützung -Ansporn, Druck -Freude über Studium 2= -Studium = falsche Entscheidung -Studium = Belastung -Mutter traurig über Studienentscheidung -vom Studium abgeraten 3= -Eltern haben ebenfalls studiert -Studierende Geschwister -ErstakademikerIn -Stolz auf erzielten akademischen Abschluss -Auf Studium „hingetrimmt“ -Hohe Bedeutung des akademischen Titels, eines guten Einkommens, eines sicheren Jobs, gesellschaftlicher Anerkennung etc. 4= -Unsicherheit bzgl. beruflicher Verwertbarkeit des Studiums -Enttäuschung bei Misserfolg -Beunruhigung durch Studienfachwechsel -möglichst Zeit- und Kosteneffizient studieren</p>

		<p>6= -kannten BiWi vorher nicht</p> <p>7= -Familie weiß nichts vom (Bildungswissenschafts-)studium</p> <p>8= -räumliche Entfernung -wenig Kontakt</p>
	<p>b)Freunde</p> <p>1=positive Haltung zum Studium</p> <p>2=keine Thematisierung des Studiums</p> <p>3=BiWi ist gewöhnlich/ anspruchslos</p> <p>4= akademische Orientierung im Freundeskreis</p> <p>5=(Kosten-)Nutzen-Erwägungen</p> <p>6=Bekanntheit des Studienganges</p>	<p>1= -Befürwortung des BIWI- Studiums -Hilfe/ Unterstützung -Ermunterung zum Studium -Bewunderung -Hauptsache, das Studium gefällt -Beratung bei Studienentscheidung</p> <p>2= -Studium ist kein Gesprächsthema</p> <p>3= -BiWi wird für beliebig und anspruchslos gehalten -Bildungswissenschaft ist eher ein gewöhnlicher Studiengang</p> <p>4= -Studierende und nicht-Studierende -IP begeistert andere fürs Studium -überwiegend Studierende/ Akademiker im Freundeskreis -Gespräche übers Studium -überwiegend nicht-Akademiker -BiWi-StudentIn im Freundeskreis</p> <p>5= -Ausbildung in Erwartungen sicherer/ lukrativer Erwerbsmöglichkeiten -Unsicherheit bzgl. beruflicher Verwertbarkeit des Studiums</p> <p>6= -kannten BiWi vorher nicht</p>
VIII)Migrationshintergrund:	<p>a)Art der Migrationshintergrundes</p> <p>1=IP außerhalb Österreichs geboren</p> <p>2=Elternteil von IP außerhalb Österreichs geboren, nicht-österreichische Staatsbürgerschaft eines Elternteils</p> <p>3=Eltern von IP außerhalb Österreichs geboren, nicht-österreichische Staatsbürgerschaft der Eltern</p>	
	<p>b)Anlass der Migration:</p> <p>1= Migration der Eltern/ eines Elternteils</p> <p>2= Numerus Clausus für Psychologiestudium in Deutschland</p>	<p>1= -IP wohnt beim Vater in der Nähe Wiens</p>

	<p>c)Anlass für Migration der Eltern: 1=Berufliche Möglichkeiten 2=Politische Konflikte 3=familiäre Gründe 4=keine Angabe</p>	<p>3= -Scheidung -Erbe</p>
	<p>d)Andere Erstsprache als Deutsch 1=Sprache 2=Deutsch im Elternhaus erlernt 3=Deutsch außerhalb des Elternhauses erlernt</p>	
	<p>e)Gegenwärtige Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache 1=keinerlei Schwierigkeiten 2=grundsätzlich keine Schwierigkeiten 3=Schwierigkeiten mit der Wissenschaftssprache</p>	<p>2= -Nervosität, Stress -Grammatikfehler -Wortfehler -Deutsch ist schlechter geworden, seit sie mehr Zeit mit Freunden verbringt, die aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen -Akzent 3= -keine Probleme beim Lesen wissenschaftl. Texte, außer mit der Fachsprache -Bedenken bzgl. des sprachlichen Ausdrucks in wissenschaftlichen Arbeiten</p>
	<p>f)Erfahrungen mit dem österreichischen Bildungssystem: 1=Besonderheiten der Bildungsbiografie 2=Rolle der Sprache für den Schulerfolg 3=soziale Komponente von Schule</p>	<p>1= -Probleme am Übergang in eine weiterführende Schulform -Mangelnde Kenntnis des österr. Bildungssystems -Rückstufung in der VS -Weg ins Gymnasium über die Mittelschule 2= -Schulische Schwierigkeiten aufgrund der Sprache -Verwendung der deutschen Sprache im Elternhaus um schulischen Schwierigkeiten vorzubeugen -Sprachförderung in der VS für Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache 3= -gut im Klassenverband integriert -schulischer Kontakt zu anderen Kinder mit MH -Ethnische Zusammensetzung der Schulklasse</p>
	<p>g)Migrationsspezifische Erfahrungen 1=Bezug zu nicht-österreichischer Herkunftskultur/ Kontakt zu Verwandten/ zum Herkunftsland 2= Diskriminierungserfahrungen</p>	<p>1= -Kontakt zu weiteren Familienangehörigen -Erwägung der Rückkehr ins Heimatland</p>

	<p>3= Keine Diskriminierungserfahrungen 4=Befürchtung von Diskriminierung</p>	
<p>IX)Erwerbstätigkeit/ Studienfinanzierung:</p>	<p>1=Vereinbarkeit der Erwerbstätigkeit mit dem Studium 2=Quellen der Studienfinanzierung 3=Arbeitsbereich</p>	<p>1= -Vereinbarkeit von Job und Studium nicht gegeben -Job gekündigt -noch nicht absehbar -(sehr) gut -verlangt gute Organisation -Studienverzögerung durch parallele Erwerbstätigkeit 2= -Erwerbstätigkeit -Stipendium -Zahlung Bildungskarenz -Ersparnisse -Studienbeihilfe -Familienbeihilfe 3= -fairer Handel -Nachhilfe -PCs -Kellnern -Bereich SHP</p>
<p>X)Besondere Schwierigkeiten</p>	<p>1=Fehlen eines Vernetzungsangebotes für ältere Studierende 2= Fehlende Unterstützung beim Lernen 3= Vereinbarkeit des Studiums mit Mutterrolle und Haushaltsführung 4= FB zu sehr auf eine „Studierenden-Idealbiografie“ ausgelegt</p>	

8.5 Tabellarische Übersicht der Kategorienauswertung

Kategorie		Teilnehmerin/ Teilnehmer												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
I) Rubrik VO.														
Vorher:														
a) Tätigkeit vor Studienbeginn BIWI: 1=Anderes Studium 2=Wehr- oder Zivildienst, FSJ 3=Schulabschluss 4=berufliche Ausbildung/ Weiterbildung 5=Erwerbstätigkeit 6=Praktikum/Nebenjob 7=Sonstiges	1=9x 2=2x 3=3x 4=2x 5=6x 6=3x 7=1x	1	1	2 3 5	1 6	1	1 5 7	1 2	1 5	6	4 5 6	1 3	1 5	3 4 5
b) Grund der Umorientierung 1=unbefriedigende/unsichere Jobsituation 2=Inhalte des zunächst inskribierten Studiums deckten sich nicht mit den persönlichen Interessen	1=5x 2=7x	2	2	1	2	2	1	2	-	-	1	2	1 2	1
c) Kriterien für die Entscheidung für BIWI: 1=Rat von anderen 2=fachliches Interesse, persönliche Entwicklung 3=Anderen helfen, die Welt verändern 4=Persönliche Erfahrung/ Pädagogische Haltung 5=Qualifikationsfunktion des Studiums/ Studienabschlusses 6=extrinsische Anreize 7=Bildungswissenschaft als Alternativstudium 8=extrinsische Anreize persönlich unbedeutend	1=6x 2=11x 3=12x 4=13x 5=12x 6=4x 7=9x 8=6x	2 3 4 5 8	2 4 5 6 7	1 3 4 5 6 7	2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 8	2 3 4 5 6 8	2 3 4 5 8	3 4 5 7 8	1 2 3 4 5 7 8	1 2 3 4 5 7 8	1 2 3 4 5 7 8	2 3 4 5 7	
d) Nicht bestandener Aufnahmetest für einen anderen Studiengang 1=Psychologie 2=Soziale Arbeit	1=3 2=1	-	-	2	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-
e) Alternative Studienberechtigung	1=2x 2=1x 3=2x	-	-	4	-	-	-	-	-	-	3	1 3	4 5	1 2

4=wissenschaftliche Tätigkeit 5=Coaching, Beratung, Supervision, Psychotherapie 6=Sonder- und Heilpädagogik 7=Migrationspädagogik/ Asylwerber 8=Kinder- und Jugendarbeit 9=Erwachsenenbildung 10=Suchtpatienten 11= Sozialer Bereich 12=allgemeine berufliche Zielvorstellungen 13= Politik 14=Alternativen zur pädagogischen Tätigkeit	13=2x 14=3x													
IV) Erwartungen an das Studium der BIWI:														
a)Allgemeine Erwartungen: 1=Orientierungs-/ Anwendungswissen für die berufliche Tätigkeit 2=Erwerb von Zusatzqualifikationen eingeplant 3=praktische Erfahrung außerhalb des Studiums sammeln 4=berufliche Orientierung 5=Persönliche Entwicklung durch das Studium 6=Organisatorische Schwierigkeiten	1=12x 2=5x 3=8x 4=5x 5=7x 6=1x	1 3 5	1 4 5	1 4	1 2 4	3	1 5	1 3 4 5	1 2 3 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 6 3	1 2 3	1 3 5
b)Inhaltliche Erwartungen konkret: 1=Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen 2=Wissenschaftliches Arbeiten, Methoden, Methodik 3=Ideengeschichte, Theorien, Perspektiven und Ansätze der Pädagogik 4=Textarbeit	1=6x 2=10x 3=9x 4=5x 5=6x 6=7x 7=6x 8=3x 9=5x 10=3x 11= 12=2x 13=7x	1 2 3 5 6 8 9 1 0 1 3	3 5 1 0 1 2	3 4 7	1 2 3 7 4 6 8 9 1 2 1 3	1 2 3 4 5 6 8 9 1 2 1 3	2 7 1 3 5 8 4	2 3 4 5 6 7 8 9 1 1 4 5	1 2 3 6 7 9 9 1 1 3	2 5 6 15 9 9 3 3	2 3 4 5 6 7 13	2 3 4 5 6 7 13	6 7 9 10 13	1 2 3 4 15

5=abwägen, reflektieren, kritisches Denken 6=psychologisches Wissen 7=Steuerungswissen für Lehr-/Lernprozesse 8=Wissen über Sonder- und Heilpädagogik 9=Philosophisches Wissen 10=Soziales/ Sozialpädagogik 11=Migrationspädagogik 12=Medienpädagogik 13= Wissen über Kinder, Erwachsene, Menschen 14=gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Bildung und Entwicklung, Soziologie 15=Unsicherheit bzgl. der Studieninhalte	14=3x 15=4x					1 5								
c)Theorie vs. Praxis 1=Studium = wissenschaftlich, theoretisch, theorielastig 2=Studium ≠ praktisch/ praktische Ausbildung/ kein Anwendungswissen 3=Rückkopplung Theorie/Praxis 4=Individuelle Umsetzung theoretischen Wissens 5=Bildungswissenschaft ist weniger theoretisch- wissenschaftlich als andere Studiengänge 6=Bildungspolitische Umsetzung bildungswissenschaftliche r Erkenntnisse	1=7x 2=8x 3=3x 4=7x 5=2x 6=4x	1 2 3 6	1 2 3 4 5 6	1 2 4	6	1 2 4 6	4	2 3 4	-	2 4	1	1	2 4 5	1 2
V) Terminologische Unterscheidung														
1=Pädagogik vs. Bildungswissenschaft 2=Forschung vs. Wissenschaft 3=Bildung vs. Erziehung 4=Wissenschaft vs. Philosophie	1=5x 2=5x 3=2x 4=1x	2 4	-	1	2	1 3	1	-	-	2 3	1	2	-	1 2

VI) Informiertheit über das Studium:														
a)Wie informiert 1=interessensgeleitete Recherche 2=berufsorientierte Recherche	1=4x 2=6x	1	2	-	1	1	-	-	2	2	2	1	2	2
b)Wo informiert: 1=Universitäre Informationsangebote für Studieninteressierte 2=Außeruniversitäre Informationsangebote für Studieninteressierte 3=Informationen und Materialien für Studierende der Bildungswissenschaft 4=Sonstige Informationsquellen	1=11x 2=3x 3=5x 4=11x	1	1 3 4	4	1	1 4	1 3 4	1 3 4	3 4	1 2 4	1 2 4	1 3 4	1 2 4	1 4
c)Worüber informiert: 1=Voraussetzungen 2=Anforderungen 3=Inhalte 4=Berufliche Möglichkeiten	1=4x 2=6x 3=8x 4=8x	3 4	1 3 4	1	2	4	2	3 4	2 3	1 2 3 4	3 4	2 4	2 3 4	1 3
d)Bewertung von Informationsangeboten 1= unbefriedigendes Informationsangebot 2=zufriedenstellendes Informationsangebot	1=4x 2=3x	-	-	-	-	1	2	-	-	1 2	1	-	-	1 2
e)Anforderungen: 1=Grundsätzliche Gemeinsamkeiten mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen 2=Selbstständige Studienorganisation 3=Vernetzung mit anderen Studierenden 4=Curriculare Erfordernisse 5=Formen des Lernens/ der Leistungsüberprüfung	1=4x 2=8x 3=2x 4=11x 5=9x	2 4 5	2 3 4	2 4 5	1 2 4 5	1 3 4 5	4 5	1 2 4 5	1 2 4 5	4 4	4	2 5	2	4 5
f)Voraussetzungen: 1= Studienberechtigung 2=Intelligenz	1=4x 2=2x 3=2x	1	-	1	-	1	-	-	5	1 2 3	-	2 3 4	-	-

3=Motivation/ (wissenschaftliches) Interesse 4=Resistenz gegen Prüfungsstress 5=Mathematikkenntnisse	4=1x 5=1x													
VII) Haltung von Familie und Freunden zum Studium der Bildungswissenschaft														
a)Familie 1=positive Haltung zum Studium 2=negative Haltung zum Studium 3=grds. familiäre akademische Orientierung 4=(Kosten-)Nutzen- Erwägungen 5=Anderes Studienfach bevorzugt 6=Bekanntheit des Studienganges 7=Keine Kenntnis vom Studium der BiWi 8=Eingeschränkter Kontakt	1=13x 2=5x 3=8x 4=8x 5=5x 6=4x 7=3x 8=4x	1 3 5 6 7 8	1 2 3 4 5 7	1 2 8 5 6	1 2 4 7 8	1 3 4 5	1 3 4 5	1 2 3 5	1 4 4	1 3 8	1 3 6	1 4 5	1 2 4 6	
b)Freunde 1=positive Haltung zum Studium 2=keine Thematisierung des Studiums 3=BiWi ist gewöhnlich/ anspruchlos 4= akademische Orientierung im Freundeskreis 5=(Kosten-)Nutzen- Erwägungen 6=Bekanntheit des Studienganges	1=10x 2=1x 3=2x 4=12x 5=2x 6=5x	1 4 5 6	4 4 6	1 4 6	2 4 6	1 4 5	1 3 5	1 4 6	1 4 4	1 4 4	3 4 6	1 4 4	1 4 6	
VIII) Migrationshintergrund:														
a)Art der Migrationshintergrundes 1=IP außerhalb Österreichs geboren 2=Elternteil von IP außerhalb Österreichs geboren, nicht-	1=4x 2=2x 3=2x	3	1	2	-	1	-	-	1	-	3	-	2	1

österreichische Staatsbürgerschaft eines Elternteils 3=Eltern von IP außerhalb Österreichs geboren, nicht-österreichische Staatsbürgerschaft der Eltern														
b)Anlass der Migration: 1= Migration der Eltern/ eines Elternteils 2= Numerus Clausus für Psychologiestudium in Deutschland	1=5x 2=1x	-	1	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	1
c)Anlass für Migration der Eltern: 1=Berufliche Möglichkeiten 2=Politische Konflikte 3=familiäre Gründe 4=keine Angabe	1=1x 2=3x 3=2x 4=	-	2	2	2	3	-	-	-	-	-	-	1	3
d)Andere Erstsprache als Deutsch 1=Sprache 2=Deutsch im Elternhaus erlernt 3=Deutsch außerhalb des Elternhauses erlernt	1=6x 2=2x 3=4x	1 3	1 3	-	1	-	-	-	-	-	1 2	-	1 2 3	1 3
e)Gegenwärtige Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache 1=keinerlei Schwierigkeiten 2=grundsätzlich keine Schwierigkeiten 3=Schwierigkeiten mit der Wissenschaftssprache	1=1x 2=4x 3=2x	2 3	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2 3
f)Erfahrungen mit dem österreichischen Bildungssystem: 1=Besonderheiten der Bildungsbiografie 2=Rolle der Sprache für den Schulerfolg 3=soziale Komponente von Schule	1=3x 2=5x 3=3x	2	2 3	-	1 2	-	-	-	-	-	2 3	-	1 2	1 3
g)Migrationsspezifische Erfahrungen		1	4	1	1	1	-	-	1 2	-	1 3	-	-	-

1=Bezug zu nicht-österreichischer Herkunftskultur/ Kontakt zu Verwandten/ zum Herkunftsland 2= Diskriminierungserfahrungen 3= Keine Diskriminierungserfahrungen 4=Befürchtung von Diskriminierung	1=6x 2=1x 3=2x 4=2x									3 4					
IX)Erwerbstätigkeit/ Studienfinanzierung:															
1=Vereinbarkeit der Erwerbstätigkeit mit dem Studium 2=Quellen der Studienfinanzierung 3=Arbeitsbereich	1=10x 2=6x 3=5x	1 2 3	1 2 3	- - -	1 3 -	- - -	1 2 3	1 3 -	1 2 -	- - -	1 2 -	1 2 -	1 2 3	1 2 -	1 2 -
X)Besondere Schwierigkeiten															
1=Fehlen eines Vernetzungsangebotes für ältere Studierende 2= Fehlende Unterstützung beim Lernen 3= Vereinbarkeit des Studiums mit Mutterrolle und Haushaltsführung 4= FB zu sehr auf eine „Studierenden-Idealbiografie“ ausgelegt	1=1x 2=1x 3=1x 4=1x	- - - -	1 2 -	3 4 -											

8.6 Abstract

Die Arbeit untersucht Studienmotive und Studienerwartungen von Studierenden mit Migrationshintergrund im Bachelor-Studiengang Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Die Datengrundlage stellen 13 im Wintersemester 2013/14 geführte Interviews mit Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund dar. Mithilfe fokussierter Interviews wurden subjektive Einschätzungen der Studierenden in Bezug auf die Fachwahl erfragt, dabei lag der Fokus auf Motiven für und Erwartungen an das Studium der Bildungswissenschaft. Grundlage der Entwicklung des Interviewleitfadens war eine im Wintersemester 2013/14 am Institut für Bildungswissenschaft durchgeführte Fragebogenerhebung zum Thema Studienmotivation und Studienerwartungen. Auf Basis des Interviewmaterials wurden sowohl eine vergleichende Kategorienauswertung als auch eine Einzelfallbeschreibung vorgenommen. Dabei waren nur geringfügige Unterschiede bezüglich Studienmotiven und -erwartungen zwischen den befragten Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund feststellbar; lediglich konnten Hinweise auf eine eventuell stärker an extrinsischen Motiven ausgerichtete Studienmotivation bei Studierenden mit Migrationshintergrund gefunden werden. Die Ergebnisse werden in Bezug auf Ergebnisse aktueller Studierendensurveys und auf Erkenntnisse der Migrationsforschung diskutiert. Die durchgeführte Interviewstudie bietet Einblick in die Wege, die Studierende mit und ohne Migrationshintergrund in das Studium der Bildungswissenschaft führen und gibt Anregungen für die Überarbeitung der Erhebungsinstrumente sowie für weitere Untersuchungen betreffend Studierende mit Migrationshintergrund.

The thesis examines motives and expectations of bachelor students with migration background in the bachelor programme at the Department of Education at the University of Vienna. The analyzed data derives from an interview study with 13 students, carried out in the winter term 2013/14. Based on a questionnaire study, which was conducted at the beginning of the winter term 2013/14, the interviews focused on student's motives and expectations. The interview material was subjected to a comparative category analysis as well as a single case description. The results indicate nearly no differences between motives and expectations of students with and without migration background, solely extrinsic motives might be judged higher among students with migration background. The results are discussed with regard to the results of higher education research in Austria and Germany as well as international results of migration research. This study provides an insight to how students find their way into the programme and points on some issues to be considered doing research on students with migration background.

8.7 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien 23.04.2015

8.8 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Rebekka Fiedler
E-Mail-Adresse rebekka.fiedler@gmx.net

Werdegang

23/06/2006 Allgemeine Hochschulreife am Gymnasium Alfeld
10/2007 – 02/2008 Studium der Staatswissenschaften, Universität Erfurt
01/09/2011 Bachelor of Arts der Bildungswissenschaft, Universität Wien
2011 – 2012 Master-Studium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien
10/2011 – 2015 Master-Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien, Schwerpunkt „Lehren und Lernen“

Berufserfahrung/ Praktika

10/2006 – 09/2007 Tätigkeit für die Insolvenzabteilung der Kanzlei Rechtsanwälte Mansius und Partner in Alfeld (Leine)
10/2012 – 06/2015 Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien: Wissenschaftliche und organisatorische Unterstützung von Seminaren und Vorlesungen, Betreuung der Studierenden, Erstellung von MC-Prüfungen
03/2014 – 09/2014 Wissenschaftspraktikum in der Fachbereichsbibliothek Bildungswissenschaft, Sprachwissenschaft und Vergleichende Literaturwissenschaft der Universität Wien
02/2015 – 06/2015 Lernbetreuerin für die „Lernförderung 2.0“ der Wiener Volkshochschulen
03/2015 – 12/2015 Praktikum im Bereich Büroassistenz beim Institut für Kulturkonzepte, Wien

Ehrenamtliches/ Sonstiges Engagement

- 2005 - 2006 Ehrenamtliche Tätigkeit für die Hausaufgabenhilfe „Schüler helfen Schülern“ des Gymnasiums Alfeld
- 2005 - 2006 Mit-Organisatorin der Projektgruppe „Schulen für Afghanistan“ am Gymnasium Alfeld zur Unterstützung des Baus einer Schule in Armalek, Afghanistan. (Eine Initiative der Grünhelme e.V. unter der Leitung von Dr. Rupert Neudeck)
- 2013 Mitglied der Projektgruppe MESIES (Motivation and Expectations of Students at the Institute of Educational Science) am Institut für Bildungswissenschaft, Wien
- 2014 Ehrenamtliche Betreuerin für Kinder und Jugendliche beim Projekt „Lernen macht Schule SINGT 3.0“. (Ein Projekt der Caritas und der WU Wien)

Auslandsaufenthalte

- 09/2006 Au-Pair-Aufenthalt in Madrid, Spanien
- 08/2012 Freiwilligendienst bei „Emmaus Haarzuilens“ in Utrecht, Niederlande: Sortieren und Verkauf von Sachspenden
- 08/2013 Freiwilligendienst bei „Compagnons Bâtitseur Belgique“ in Chevetogne, Belgien: Ferienbegleitung und -betreuung für Personen mit mentalen Beeinträchtigungen

Weiterbildungen und Zertifikate

- 2013 -2014 Mitarbeiterschulungen der Universität Wien zu den Themen „Selbstcoaching“, „Konfliktlösungen“, „Moderation in Besprechungen“, „Kreatives Problemlösen“, „Multiple-Choice-Prüfungen entwickeln“, „MC-Prüfungen: Technische Umsetzung mit Offline-Tests in Moodle 2.6“
- 02/2015 Grundlagenseminar für LernbetreuerInnen bei der VHS Wien

Sprachkenntnisse

- Fremdsprachen Englisch, fließend
- Niederländisch, fortgeschrittene Kenntnisse
- Französisch, gute Grundkenntnisse