

Warum Bildung mehr als eine Ware ist

Eine resonanztheoretische Untersuchung von Bildungsbiographien des Zweiten Bildungsweges am Beispiel des Abendgymnasiums Innsbruck

Monika LIENGITZ BA, 01119732

Innsbruck, Februar 2024

Masterarbeit

eingereicht an der Universität Innsbruck, Fakultät für Soziale und Politische Wissenschaften zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

Masterstudium Soziologie: Soziale und politische Theorie

Betreuer*in:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Bernadette Müller Kmet

Institut für Soziologie

Fakultät für Soziale und Politische Wissenschaften

Danksagung

Ich bedanke mich bei all jenen, die mich während der Anfertigung meiner Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Allen voran gebührt mein Dank Frau Mag.^a Dr.ⁱⁿ Bernadette Müller Kmet, die meine Masterarbeit betreut hat. Für die Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit bedanke ich mich herzlich.

Ich bedanke mich sehr beim Abendgymnasium Innsbruck für die wohlwollende Unterstützung und unkomplizierte Kooperation.

Mein besonderer Dank gilt meinen Gesprächspartner*innen, ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Mein Dank gilt ihrer Offenheit und ihrer Bereitschaft, sich auf die Interviews einzulassen und mir tiefe Einsichten in ihr Erleben und ihre Erfahrungen zu gewähren.

Für die umfassende Beratung, Unterstützung, Motivation und Beharrlichkeit bedanke ich mich bei Dr.ⁱⁿ Hedwig Dejaco, die meinen Schreibprozess lange und intensiv begleitet hat und ohne die die Fertigstellung meiner Arbeit nicht gelungen wäre. Liebe Hedi, ich danke dir sehr!

Mein ganz herzlicher Dank gilt ebenfalls Dr.ⁱⁿ Irmgard Bibermann. Einerseits für die fachliche Beratung, den Austausch und die hilfreichen Inputs zu meiner Forschung und andererseits für ihre großzügige Unterstützung bezogen auf die in Anspruch genommene Schreibberatung. Liebe Irmi, herzlichen Dank dafür!

Mein größter Dank gilt meinem liebevollen Partner Thomas, der mit mir durch alle Höhen und auch alle Tiefen meines Schreibens gegangen ist. Ich danke dir für deine Geduld, dein Verständnis, deinen fachlichen Input, dein Wohlwollen, deine Fürsorge und deinen unbeirrbaren Glauben daran, dass ich diese Arbeit fertigstellen werde. Danke für deine Unterstützung!

Inhaltsverzeichnis

I Einführung ins Thema.....	12
1 Klärung der Leitbegriffe.....	12
2 Bildung und ihr Beitrag zu einem gelingenden Leben.....	13
3 Der Zweite Bildungsweg als Spezialfall innerhalb des Bildungswesens.....	16
4 Forschungsleitende Fragestellungen.....	16
5 Aufbau der Arbeit.....	17
II Stand der Forschung.....	17
1 Gründe für und Folgen von Abbrüchen von Bildungslaufbahnen.....	18
2 Motive für die Wiederaufnahme von Bildungslaufbahnen im Erwachsenenalter.....	20
3 Bildungserfahrungen am Zweiten Bildungsweg.....	22
4 Zusammenschau des Forschungsstandes.....	24
III Heranführung an das Forschungsfeld Abendgymnasium.....	26
1 Studieren am Abendgymnasium Innsbruck.....	28
1.1 Zusammensetzung der Studierenden.....	28
1.2 Wege zur Matura.....	29
1.3 Modulsystem.....	30
1.4 Einstiegsemester.....	31
1.5 Schnellspur.....	32
1.6 Alternative Möglichkeiten des Schulbesuches und der Prüfungsablegung.....	32
1.7 Zusätzliche Angebote und Initiativen.....	33
2 Erwachsenengerechte Didaktik am Abendgymnasium Innsbruck.....	35
3 Zusammenschau des Forschungsfeldes und Schlussfolgerungen.....	37
IV Theoretischer Rahmen.....	39
1 Resonanz – die Grundidee von Hartmut Rosa.....	40
1.1 Resonanz und Schwingung.....	40

1.2	Wie Schwingung möglich wird – der entgegenkommende Resonanzraum.....	41
2	Resonanz in der Sozialwissenschaft – ein streng relationaler Begriff.....	42
2.1	Wie spricht die Welt mit eigener Stimme?.....	42
2.2	Resonanz und Unverfügbarkeit.....	44
3	Grundlegende Modi der Weltbeziehung.....	45
3.1	Angst und Begehren als motivationale Grundmodi der Weltbeziehung.....	46
3.2	Resonanz und Selbstwirksamkeitserwartungen.....	48
3.3	Starke und schwache Wertungen – die Höhenlinien kognitiver und evaluativer Landkarten.....	49
3.4	„Resonanzwüsten“ und „Resonanzoasen“ – die Suchbewegung der Subjekte im Lebensvollzug...50	
3.5	Die drei idealtypischen Formen der Weltbeziehung.....	51
4.	Resonanzsphären und Resonanzachsen.....	53
4.1	Horizontale Resonanzachse.....	53
4.2	Vertikale Resonanzachse.....	54
4.3	Diagonale Resonanzachse.....	55
5	Bildung und Resonanz.....	56
5.1	Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone – Jens Beljans Weiterführung der Resonanztheorie.....	57
5.2	Das Resonanzdreieck.....	58
5.3	Das Indifferenzdreieck.....	60
5.4	Das Repulsionsdreieck.....	61
V.	Empirischer Teil.....	63
1	Forschungsdesign, Forschungszugang und Feldphase.....	63
1.1	Sampling.....	65
1.2	Zugang zum Forschungsfeld.....	67
1.3	Erhebungsphase – Terminanbahnung, Gesprächsführung und Interviewleitfaden.....	68
1.3.1	Terminanbahnung und Gesprächsorte.....	69
1.3.2	Anmerkungen zu Interviewführung und Gesprächsgestaltung.....	70

1.3.3 Interviewleitfaden und Begleitdokumente.....	71
1.3.4 Nachbereitung der Interviews.....	77
1.4 Zusammenfassende Übersicht der geführten Interviews.....	77
2 Auswertung.....	79
2.1 Anonymisierung.....	79
2.2 Auswertungsinstrument: inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz	80
2.2.1 Initiierende Textarbeit und Fallzusammenfassungen.....	80
2.2.2 Entwickeln von thematischen Hauptkategorien und erstes Codieren.....	81
2.2.3 Zusammenstellen codierter Textstellen und bestimmen von Subkategorien.....	81
2.2.4 Zweite Codierphase mit ausdifferenziertem Codiersystem.....	82
2.2.5 Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung.....	82
3 Fallzusammenfassungen.....	83
3.1 Fernstudium - Herr A: „Der ambitioniert-reflektierte Macher“.....	83
3.2 Fernstudium - Frau D.: „Die bildungsfreudige Anpackerin“.....	85
3.3 Fernstudium - Frau F.: „Die bildungsliebende Sportskanone“.....	86
3.4 Präsenzstudium - Frau B.: „Die gerecht-tolerante Mediatorin“.....	88
3.5 Präsenzstudium - Herr C.: „Der leistungsstarke Einzelgänger“.....	89
3.6 Präsenzstudium - Frau E.: „Die gemobbte Nachhilfelehrerin“.....	91
4 Kategorienbasierte Auswertungsergebnisse.....	93
4.1 Unterbrechung Bildungslaufbahn.....	93
4.2 Gründe Einstieg Abendgymnasium.....	95
4.3 Repulsion Regelschulwesen.....	98
4.3.1 Abwertung durch Lehrende – soziale Achse.....	98
4.3.2 Anpassungsdruck – soziale Achse.....	99
4.3.3 Ungerechte Beurteilung – soziale Achse.....	100
4.3.4 Abwertung untereinander – soziale Achse.....	102
4.3.5 Machtlosigkeit – soziale Achse.....	103

4.3.6 Selbstzweifel/Scham – soziale Achse.....	104
4.3.7 Gewalt – soziale Achse.....	105
4.3.8 Überforderte Lehrende – soziale Achse.....	106
4.3.9 Angst vor Lehrenden – soziale Achse.....	107
4.3.10 Leistungsdruck – sachliche Achse.....	108
4.3.11 Lernverweigerung – sachliche Achse.....	109
4.4 Indifferenz Regelschulwesen.....	110
4.4.1 Desinteressierte / inkompetente Lehrpersonen – soziale Achse.....	110
4.4.2 Fehlender Lebensbezug – sachliche Achse.....	111
4.5 Resonanz Regelschulwesen.....	112
4.5.1 Bedürfnisse/Meinungen vertreten – soziale Achse.....	112
4.5.2 Zusammenhalt/Hilfsbereitschaft – soziale Achse.....	113
4.5.3 Lehrende auf Augenhöhe – soziale Achse.....	113
4.5.4 Kompetente/interessierte Lehrende – soziale Achse.....	114
4.5.5 Eigenständiges Erarbeiten/Interesse – sachliche Achse.....	115
4.6 Repulsion Abendgymnasium.....	115
4.6.1 Ungerechte Beurteilung – soziale Achse.....	116
4.6.2 Abwertung/Ausgrenzung – soziale Achse.....	116
4.6.3 Es sich leicht machen – soziale Achse.....	117
4.6.4 Unrealistische Erwartungen – soziale Achse.....	118
4.6.5 Mangelnde Kritikfähigkeit – soziale Achse.....	119
4.7 Indifferenz Abendgymnasium.....	119
4.7.1 Mangelndes Feedback/Desinteresse – soziale Achse.....	119
4.7.2 Unverständlich/schlecht vermittelt – sachliche Achse.....	120
4.7.3 Mangelnde Herausforderung – sachliche Achse.....	121
4.8 Resonanz Abendgymnasium.....	121
4.8.1 Zusammenhalt/Hilfsbereitschaft – soziale Achse.....	122

4.8.2 Kompetente/engagierte Lehrende – soziale Achse.....	123
4.8.3 Unterstützende Lehrende – soziale Achse.....	124
4.8.4 Lebensumstände – soziale Achse.....	126
4.8.5 Feedback – soziale Achse.....	127
4.8.6 Persönliche Entwicklung – soziale & sachliche Achse.....	127
4.8.7 Mitgestalten – soziale Achse.....	129
4.8.8 Lebenserfahrung – soziale Achse.....	130
4.8.9 Modulbelegung – soziale Achse.....	131
4.8.10 Anwendbare Lerninhalte – sachliche Achse.....	132
4.8.11 Eigenverantwortlich Lernen – sachliche Achse.....	133
5 Zusammenschau der Ergebnisse & Beantwortung der Forschungsfragen.....	134
5.1 Beantwortung Forschungsfrage 1.....	135
5.2 Beantwortung Forschungsfrage 2.....	136
5.3 Beantwortung Forschungsfrage 3.....	137
VI Schlussbemerkungen und Ausblick.....	143
VII Kritische Reflexion des Forschungsprozesses.....	144
VIII Literaturverzeichnis.....	145
IX Abbildungsverzeichnis.....	153
X Anhänge.....	154
XI Eidesstattliche Erklärung.....	164

Vorwort

Die Entscheidung für das Thema meiner Abschlussarbeit ist mir sehr leicht gefallen. Ich wollte unbedingt über das Abendgymnasium¹ Innsbruck schreiben. Ich selbst war dort Studierende und habe durch den Schulbesuch meinen Weg an die Universität gefunden. Vor meiner Schulzeit am Abendgymnasium hätte ich mir nicht träumen lassen, ein Studium zu absolvieren, geschweige denn mich in einer Situation wiederzufinden, in der ich mich als Wissenschaftlerin mit Schule und Bildung, mit Bildungsbiographien und Bildungserfahrungen auseinandersetzen würde. Oder, dass ich selbst einmal in einem pädagogischen Kontext tätig sein würde, was ich heute zu meiner großen Freude bin.

Wie es dazu gekommen ist und warum ich die Bildungserfahrungen von Studierenden am Abendgymnasium Innsbruck für bedeutsam halte, werde ich nachfolgend erläutern. Da das Material meiner Arbeit die (Bildungs-)Biographien von Studierenden sind, erscheint es mir richtig und konsistent, Teile meiner eigenen Biographie offenzulegen.

Das tue ich aus Gründen, die meiner Vorstellung von wissenschaftlicher Redlichkeit und Transparenz entsprechen. Ich bin der Meinung mit dieser Art der Herangehensweise die Wahl meines Themas nachvollziehbar begründen zu können und hoffe, so den Leserinnen und Lesern die Möglichkeit zu geben, meine Gedankengänge, Argumente und Ergebnisse adäquat einordnen zu können. Außerdem, und das ist für mich ein methodisch wesentlicher Punkt, ermöglicht mir die Reflexion meiner eigenen Bildungserfahrungen potenzielle Risiken ins Auge zu fassen. Da ich persönlich den Besuch des Abendgymnasiums als richtungsweisend erfahren habe, gilt es für mich nach besten Kräften zu vermeiden, dass sich diese positiven Erfahrungen unreflektiert in meiner Arbeit widerspiegeln.

Der Besuch des Abendgymnasiums hat meinem Leben eine neue Richtung gegeben. Vor meiner Zeit an dieser Schule war ich zwar eine (notenmäßig) gute Schülerin, aber Bildung an sich hat mir nichts bedeutet. Nach dem Besuch einer Hauptschule im ländlichen Raum wechselte ich, dem Vorbild meiner älteren Schwester folgend, an eine höherbildende Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, welche ich im zweiten Jahr, als ich sechzehn Jahre alt war, zur großen Überraschung meiner

¹ Die formal korrekte Bezeichnung lautet: „Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium für Berufstätige“. Alltagssprachlich ist allerdings, wenn Menschen von dieser Schule sprechen (innerhalb wie außerhalb der Schule), die Bezeichnung „Abendgymnasium“ gebräuchlich und geläufig. Deswegen verwende ich sie auch in meiner Arbeit.

Eltern und Lehrer*innen abbrach. Nach einer Phase der Orientierungslosigkeit begann ich eine Lehrausbildung zur Bürokauffrau, die ich erfolgreich abschloss. Daran anschließend nahm ich eine Stelle als Schreibkraft in einem medizinischen Sekretariat an und zog gemeinsam mit einer guten Freundin zusammen in die Stadt. Nach einigen Jahren Berufstätigkeit, in denen ich zunehmend das Gefühl hatte, dass mich weder die Arbeit noch mein anderes Leben wirklich erfüllten, hatte meine Mitbewohnerin die Idee, das Abendgymnasium zu besuchen. Der Schulbesuch sei nicht nur kostenlos und berufsbegleitend, sondern böte vielleicht auch die Möglichkeit, in der Stadt neue Freundschaften zu schließen. Ich informierte mich über die Schule und die Aufnahmebedingungen und meldete mich sofort an.

Damit begann für mich ein Lebensabschnitt, den ich nur als persönlichen „turning point“ bezeichnen kann. Die Art und Weise, wie die Lehrer*innen uns Lernenden begegneten und wie sie unterrichteten, war für mich Großteils unbekanntes Terrain. Nicht, weil sie anderen Stoff oder andere Lehrpläne gehabt hätten als an anderen Schulen, sondern weil sie tatsächlich interessiert daran schienen, dass wir bei ihnen etwas lernen und der Überzeugung waren, dass das, was wir lernen, etwas sein soll, das wir auch tatsächlich brauchen können. Das, was sie uns vermittelten, sollte etwas mit unserem Leben und unserem Alltag zu tun haben. Manche von ihnen schienen regelrecht begeistert davon zu sein, womit sie sich beschäftigten und setzten viel daran, diese Begeisterung auch in uns zu wecken. Damit wurden viele von ihnen, allen voran meine Lehrerin in Geschichte und Darstellendes Spiel, für mich zu Türöffner*innen in Welten, die mir bis dahin unbekannt waren oder unerreichbar schienen.

Selbstverständlich war das nicht in jedem Fach und bei jeder Lehrperson in gleichem Maße der Fall. Es gab durchaus Lehrende und Unterrichtsfächer, mit denen ich weniger gut zurechtkam. Aber die positiven Erfahrungen, die ich während meiner Zeit am Abendgymnasium machte, überwogen bei weitem und versetzten mich in die Lage, auch schwierigen Lern- und Sozialsituationen auf eine neue Art zu begegnen.

In meiner Klasse entwickelte sich eine echte Gemeinschaft. Es ging nicht, wie im immer stärker konkurrenzgetriebenen und ökonomisierten Regelschulbetrieb, darum, sich gegenseitig auszustechen, damit man vor den Lehrer*innen brillieren und sich einen Vorteil verschaffen konnte. Sondern meine Mitstudierenden und ich, wir halfen uns untereinander. Wenn jemand Probleme hatte, fand sich meistens ein*e Kolleg*in, der/die helfen konnte, etwas erklären oder einen Rat

geben konnte. Wir waren miteinander stolz, wenn jemand eine Hürde gemeistert hatte. Aber nicht nur wir als Kolleg*innen, sondern auch etliche Lehrpersonen hatten ein offenes Ohr für persönliche oder fachliche Probleme und Herausforderungen. Auch außerhalb des normalen Unterrichtes gab es vielfältige Möglichkeiten, sich zu beteiligen, mitzugestalten und sich auszuprobieren. Die Theatergruppe, interkulturelle Musikprojekte, Exkursionen, Lesungen oder selbstorganisierte Arbeitsgruppen und Feste boten Gelegenheiten für Austausch und Experimente. Ich erlebte mich dabei als jemanden, der etwas beizutragen hatte und mit Leidenschaft und Elan Projekte unterstützen oder sogar anstoßen konnte. Auch das Amt der Klassen- und Schulsprecherstellvertreterin, in das ich gewählt wurde, bot mir viel Gelegenheit, Erfahrungen zu sammeln.

Den Grundtenor meiner Bildungserfahrungen am Abendgymnasium kann ich so zusammenfassen, dass ich meine Gedanken und meine Kritik nicht nur äußern durfte – nein – ich wurde dazu aufgefordert, mir kritische Gedanken zu machen. Mich zu positionieren, aber auch über festgefahrene Positionen neu nachzudenken und sie, wenn notwendig, zu verändern. Das hatte tiefgreifenden Einfluss darauf, wie ich die Welt um mich herum und mich in ihr wahrnahm. Und auch darauf, dass ich mich immer mehr als jemanden verstehen lernte, der selbst in der Welt wirksam werden kann - der Eigensinn und Gestaltungskraft besitzt. Vor diesem Hintergrund bekam ich große Lust, noch mehr über die Welt und mich zu erfahren, um mich noch besser einbringen zu können. Noch vor meinem Abschluss meldete ich mich für das Soziologiestudium an der Universität in Innsbruck an.

Nun, da ich am Ende meines Studiums angelangt bin, ist es für mich an der Zeit, meinen Blick als Wissenschaftlerin auf diese Schule zu richten, die mein Leben stark beeinflusst hat.

Ich möchte herausfinden, ob andere Studierende dort ähnliche Erfahrungen machen wie ich sie gemacht habe und inwieweit diese Erfahrungen jeweils Einfluss auf die Gestaltung ihres Lebens nehmen. Falls sich meine Annahme als richtig herausstellt, dass nämlich jene Bildungserfahrungen am Abendgymnasium das Leben der Lernenden auf eine positive Weise verändern können, welche ihrem Wesen nach Resonanzerfahrungen sind, gilt es für mich herauszufinden, ob sich innerhalb dieser Erfahrungen Ähnlichkeiten, Muster oder Schemata auffinden lassen.

Wenn meine Einschätzung richtig ist, und das Abendgymnasium als Resonanzraum dazu beitragen kann, lebendige Resonanzverhältnisse zu schaffen, dann ist auch meine Annahme zulässig, dass besonders jene Menschen dort anzutreffen sind, die in ihren bisherigen Schul- und Lebenserfahrungen einen Mangel an Resonanz erlebt haben und dass eine (latente) Motivation für den Schulbesuch nicht nur das Nachholen von Bildungsabschlüssen, sondern vor allem auch von Resonanzerfahrungen sein kann. Damit ist der Gedanke verbunden, dass sich vor allem jene Menschen, die auch aufgrund ihrer sozialen Herkunft besonders prädestiniert sind für einen Mangel an resonanten Bildungserfahrungen, am Abendgymnasium einfinden.

Und genau mit diesen Menschen, ihren Erfahrungen und Erlebnissen, beschäftige ich mich in meiner Masterarbeit. Damit hoffe ich, erhellen zu können, ob und welche (Resonanz)Erfahrungen die Studierenden am Abendgymnasium machen. Ich denke, dass der Fokus meiner Arbeit hilfreiche Einsichten in das Bildungserleben und die Erfahrungen der Studierenden geben kann und dass diese Einsichten vielleicht zu einer resonant(er)en Art der Gestaltung von Bildungsprozessen beitragen können.

I Einführung ins Thema

In der hier vorliegenden Masterarbeit untersuche ich Bildungserfahrungen von Lernenden des Abendgymnasiums Innsbruck aus der Perspektive von Hartmut Rosas Resonanztheorie. Bevor ich nachfolgend Forschungsthema und Aufbau meiner Arbeit genauer erläutern werde, erscheint es mir wichtig, eine Klärung der Leitbegriffe an den Beginn dieser Einführung zu stellen. Damit möchte ich potenziellen Missverständnissen vorbeugen, die bei viel verwendeten, und damit mannigfaltig deutbaren, (bildungs)soziologischen Begriffen entstehen könnten, wie ich sie in meiner Arbeit verwenden werde.

1 Klärung der Leitbegriffe

Subjekt, Selbst, Körper & Welt

Diese vier Begriffe sind eng miteinander verwoben und werden, Hartmut Rosa (2016) folgend, in der vorliegenden Arbeit wie folgt verwendet: Unter dem Selbst versteht Rosa die „Person“ (ebd.: 144) beziehungsweise die „psychischen Regungen“ oder die „Persönlichkeit“ eines Subjektes (ebd.: 146). Das Subjekt wird als die „Einheit von Leib und reflexivem Selbst“ verstanden. (ebd.).

„[D]er menschliche Organismus [ist] als Leib Teil des Subjektes, als Körper aber auch Gegenstand der Welt [...]. Aus dieser Perspektive kann dann der Körper als »Medium« oder »Vermittler« zwischen dem (reflexiven) Selbst und der Welt erscheinen [...].“ (ebd.: 144f)

Welt und Selbst werden in der hier verwendeten Konzeption nicht als sich gegenüberstehende, duale Pole begriffen, sondern beide Seiten, Subjekt und Welt, konstituieren sich durch ihre wechselseitige Bezogenheit aufeinander. Subjekte sind damit jene Entitäten innerhalb dieser Beziehungsgeflechte, denen Welt begegnet oder begegnen kann. Sie machen Erfahrungen, an ihnen drücken sich Erfahrungen aus und an ihnen werden Handlungsimpulse wirksam. Unter Welt wird konzeptuell alles verstanden, was einem Subjekt begegnet oder was begegnen kann. „[S]ie erscheint als der ultimative Horizont, in dem sich Dinge ereignen können und Objekte auffinden lassen.“ (ebd.: 65)

Resonanz

Der Begriff der Resonanz meint in der vorliegenden Arbeit eine spezielle Art des In-Beziehung-Tretens und In-Beziehung-Seins zwischen Subjekt und Welt:

„Resonanz ist eine durch Af←-fizierung und E→motion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren. Resonanz ist keine Echo-, sondern eine Antwortbeziehung; sie setzt voraus, dass beide Seiten *mit eigener Stimme* sprechen [...].“ (Rosa 2016: 298) [Hervorhebungen im Original]

Entfremdung

Bezeichnet in der vorliegenden Konzeption den Gegenbegriff zu Resonanz und beinhaltet sowohl indifferente als auch repulsive Beziehungsmodi:

„Entfremdung bezeichnet eine spezifische Form der Weltbeziehung, in der Subjekt und Welt einander indifferent oder feindlich (repulsiv) und mithin innerlich unverbunden gegenüberstehen. Daher kann Entfremdung auch als *Beziehung der Beziehungslosigkeit* (Rahel Jaeggi) bestimmt werden.“ (ebd.: 316) [Hervorhebungen im Original]

Zweiter Bildungsweg

Unter Zweitem Bildungsweg ist jener Sektor formaler Erwachsenenbildung zu verstehen, der einerseits höhere Sekundarbildung mit breiter beruflicher Qualifizierung und andererseits Ausbildungen, die zu einer Studienberechtigung führen, in sich vereint. (vgl. Markowitsch et al. 2014: 2ff) So verstanden setzt sich der Zweite Bildungsweg aus Abendgymnasien und berufsbildenden höheren Schulen für Berufstätige, sowie Erwachsenenbildungseinrichtungen zusammen, welche Kurse zur Berufsreifeprüfung und/oder Studienberechtigungsprüfung anbieten.

2 Bildung und ihr Beitrag zu einem gelingenden Leben

Wir leben in einer Wissensgesellschaft, in der Bildung zu einer immer wichtigeren individuellen als und gesamtgesellschaftlichen Ressource wird. Bildung war für die Humanisten des 18. Jahrhunderts etwas, das den ganzen Menschen und sein Beziehungsverhältnis mit der Welt betraf. Sie sollte den Menschen, durch dieses Beziehungsgeschehen, zu einer selbstbestimmten Lebensführung ermächtigen. Diese Vorstellung spielt innerhalb rezenter Bildungsideale eine zunehmend

untergeordnete Rolle. Stattdessen ist eine andere dominanter werdende Sichtweise auf Bildung zu beobachten, die mehr und mehr ökonomische Charakterzüge annimmt.

Bildung wird häufig als ein instrumentelles Mittel zum Zweck verstanden: mehr Bildung als Mittel zum Zweck besserer ökonomischer Verwertbarkeit im Berufsleben. Wenn in wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Debatten allerdings die Rede von mehr Bildung ist, ist meist kein „Mehr“ an Bildung per se gemeint, sondern ein „Mehr“ an formalen Bildungs*abschlüssen* in Form von Zertifikaten. Das, was dabei an Bildung wesentlich wird, sind nicht die vielfältigen und oft unvorhersehbaren (Resonanz)Erfahrungen, die Lernende im Rahmen unterschiedlicher Bildungsprozesse machen, und die, wie ich behaupte, eine wichtige Rolle dabei spielen, welche Gestaltungsmöglichkeiten Menschen in ihrem Leben für sich sehen. Sondern an Bildung wird das wesentlich, was mit einem erreichten formalen Abschluss als Karriereversprechen für das zukünftige Leben mitschwingt. Der Erfolg von Bildung wird aus einem solchen Blickwinkel heraus danach beurteilt, ob und wie sich formale Bildungsabschlüsse effektiv ökonomisch verwerten lassen. Gute Noten und viele vorzuweisende Abschlüsse werden, aus einer solchen für die kapitalistisch orientierte Postmoderne typischen Leistungsperspektive heraus, gleichgesetzt mit der Chance auf ein erfolgreiches und gutes zukünftiges Leben. Unter einem guten, also „gelingenden“ Leben wird dabei vor allem ein ökonomisch möglichst erfolgreiches verstanden.

Diese weit verbreitete Sichtweise ist einer, auch innerhalb der Soziologie zu beobachtenden, gewissen Ressourcenfixierung (Rosa 2016: 47 ff) der Moderne geschuldet. Bildungsdokumente, die den erfolgreichen formalen Abschluss einer Bildungsmaßnahme bescheinigen, fungieren dabei als messbare Ressource, die dazu berechtigen soll, eine möglichst hohe berufliche Position einnehmen zu können. Vor allem die soziologische Ungleichheitsforschung, aber auch große Teile der Bildungssoziologie, befassen sich häufig mit der Frage nach der Verteilung unterschiedlicher Ressourcen und Positionen. (vgl. bspw. Becker: 2009; Kupfer: 2011; Rosa, 2016: 50 ff)

Bewegt sich soziologische Forschung im Denkraum einer solchen Ressourcenorientierung zieht sie häufig die Schlussfolgerung: über je mehr Bildung jemand verfügt, desto höher das (erwartete) Einkommen und damit desto erfolgreicher oder gelingender auch das Leben.

Diese Schlussfolgerung halte ich auch für richtig. Dass die Ausstattung mit genügend finanziellen Ressourcen und anderen, Bourdieu'schen Kapitalsorten, einen wesentlichen Beitrag zu einem gelingenden Leben leisten kann ist unbestreitbar. Auch die Auffassung, dass mehr Bildung die Chance auf mehr Einkommen (weil bessere Karriereaussichten) erhöht, teile ich². Potenziell

²Allerdings ist hier wichtig zu betonen, dass eine bessere Ausbildung im Rahmen aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen keinesfalls mit einer Garantie auf eine bessere berufliche Stellung gleichgesetzt werden kann. Diese Zeiten sind vorüber. Was allerdings zentral ist, ist das „Versprechen“ auf ein besseres ökonomisches Leben, das mit dem Erwerb höherer Bildung einhergeht. Es behält seine Wirkmacht selbst dann noch, wenn dieses Versprechen der Moderne nicht vollumfänglich eingelöst wird.

problematisch an einer solchen Sichtweise ist allerdings, dass Bildung dabei häufig einer verkürzten Perspektive unterworfen wird, welche dem Prozesscharakter und damit dem Gegenstand Bildung in vielen Fällen nur unzureichend gerecht werden kann. In den Hintergrund tritt meist die Frage danach, welcher Art die angeeignete Bildung denn eigentlich ist (beziehungsweise welcher Art sie sein sollte) und ob Bildung überhaupt als eine Ressource verstanden werden kann (oder sollte), die auf die gleiche Art mess- und quantifizierbar ist wie andere (materielle) Ressourcen. Außerdem bleibt dabei häufig unterbeleuchtet, ob das durch Bildung versprochene, ökonomisch erfolgreiche Leben prinzipiell gleichzusetzen ist, mit einem gelingenden Leben per se³.

Ich vertrete in der hier vorliegenden Arbeit die These, dass Lernende in ihrer Bildungslaufbahn Erfahrungen machen, welche ihre (Bildungs-)Biographien auf vielfältige Arten und Weisen beeinflussen. Diese Erfahrungen an sich spielen eine wesentliche Rolle dabei, inwieweit Menschen sich in ihrem Leben als wirksam und handlungsfähig erleben. Aus einem solchen Blickwinkel besehen kann Bildung dann als gelingend oder erfolgreich bezeichnet werden, wenn sie den Lernenden Erfahrungen ermöglicht, die sie dazu ermuntern, ermutigen und befähigen, ihr Leben selbstwirksam und in kritischer Auseinandersetzung - also resonant - zu gestalten. Der objektive Maßstab, den ich vor diesem Hintergrund an die Vorstellung von gelingender Bildung anlegen werde, ist der Grad an Resonanz, den Menschen in bestimmten Bildungsprozessen erfahren.

Dafür werde ich die theoretische Brille von Hartmut Rosa (2016) aufsetzen. Dieser vertritt in seinem Werk „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“ die These „[...] dass es im Leben auf die Qualität der *Weltbeziehung* ankommt, das heißt auf die Art und Weise in der wir als Subjekte Welt erfahren und in der wir zur Welt Stellung nehmen;“ (ebd.: 19) [Hervorhebungen im Original] Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Fundierung, welche die Beziehungsqualitäten und damit ein spezifisches Antwortverhältnis zwischen Subjekt und Welt ins Zentrum ihrer Betrachtungen rückt, werde ich einen bestimmten Ausschnitt des Österreichischen Bildungswesens untersuchen: den Zweiten Bildungsweg. Ziel dieser Arbeit ist es herauszuarbeiten, inwieweit dieser bisher soziologisch noch unterbeleuchtete Teil des Feldes der Erwachsenenbildung (vgl. Kupfer 2011) aus einem resonanztheoretischen Blickwinkel heraus einen spezifischen Beitrag zu gelingender Bildung zu leisten vermag.

³ Es wäre unrichtig soziologischer Forschung an dieser Stelle pauschal attestieren zu wollen, dass sie kein Bewusstsein für die potenzielle Problematik eines, wie hier skizzierten, stark instrumentellen Bildungsbegriffes hätte. Es gab und gibt Bestrebungen, andere, kritische und „ganzheitlichere“ Bildungsvorstellungen zu propagieren und nachhaltig in Bildungsdebatten und -politiken zu implementieren. Hier wären, nur als einige diesbzgl. prominente Beispiele, Pierre Bourdieu, Theodor W. Adorno, Michel Foucault, Niklas Luhmann oder Ulrich Oevermann zu nennen. (vgl. dazu bspw. Bauer et al. 2012a; Kupfer 2011) Allerdings konnten diese, einem rein instrumentellen Bildungsideal kritisch gegenüberstehenden Vorstellungen, bisher bildungspolitisch nicht annähernd so viel Relevanz gewinnen, wie das von mir hier als dominant skizzierte, welches sich im Zuge der sog. „Bildungsökonomisierung“ herausgebildet hat.

3 Der Zweite Bildungsweg als Spezialfall innerhalb des Bildungswesens

Mithilfe teil-narrativer bildungsbiographischer Interviews (vgl. Kap. V) werde ich Bildungserfahrungen untersuchen, welche am Zweiten Bildungsweg in Tirol gemacht werden. Für eine resonanztheoretische Untersuchung ist der Bereich des Zweiten Bildungsweges von besonderem Interesse, da Bildungsprozesse dort unter Prämissen erwachsenengerechten Lernens stattfinden. Abel postulierte bereits 1968, dass der zentrale Auftrag des Zweiten Bildungsweges die menschliche Förderung und Entwicklung des Selbst- und Weltverständnisses sei. (vgl. Abel 1968) Dieser Auftrag spiegelt sich auch in modernen erwachsenenbildnerischen Konzepten als Grundtenor wider. Erwachsenengerechtes Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass die „Lebensentwürfe und Bedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt [...]“ (Brückner et al. 2017: 30) gerückt werden. Die kontinuierliche Entfaltung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen wird als essenzielle Voraussetzung dafür betrachtet, sowohl die eigene Persönlichkeit zu entwickeln als auch individuelle Lebensentwürfe und gesellschaftliche Verhältnisse selbstbestimmt gestalten zu können (vgl. bspw. Brückner et al. 2017; Gruber 2013a & b; Republik Österreich 2011; Steiner 2016). Die Sichtweise, dass spezifische Selbst- und Weltverhältnisse einen Beitrag zu einem gelingenden Leben leisten können steht sowohl im Zentrum erwachsenenbildnerischer Konzepte als auch resonanztheoretischer Überlegungen. Eine Untersuchung, wie die hier von mir vorgelegte, welche diese beiden Vorstellungen zusammendenkt, bietet sich an.

In meiner Arbeit konzentriere ich mich auf eine Institution des Zweiten Bildungsweges, die sich dafür, wie ich in Kap. III ausführlich darlegen werde, im Besonderen eignet: das Abendgymnasium Innsbruck. In meiner Untersuchung der Bildungserfahrungen von Lernenden des Abendgymnasiums möchte ich herausarbeiten, ob und inwiefern die Erfahrungen, die im Rahmen erwachsenengerechter Bildungsideen gemacht werden, zur Ausbildung spezifisch resonanter Selbst-/Weltverhältnisse beitragen und inwiefern beziehungsweise ob sich diese von gemachten Erfahrungen im Regelschulwesen unterscheiden.

4 Forschungsleitende Fragestellungen

Bei der Untersuchung der erhobenen Bildungsbiographien stelle ich folgende Forschungsfragen ins Zentrum:

1. Welche bildungsbiographischen Erfahrungen und Ereignisse haben dazu geführt, dass die Bildungslaufbahn nicht fortgesetzt wurde?

2. Welche Erfahrungen oder Ereignisse waren ausschlaggebend für eine Wiederaufnahme der Bildungslaufbahn am Abendgymnasium Innsbruck und inwieweit spielt dabei der Wunsch nach Resonanz eine Rolle?
3. Welche Resonanz- oder Entfremdungserfahrungen machen die Lernenden am Abendgymnasium Innsbruck und worin unterscheiden sich diese von ihren bisherigen Bildungserfahrungen?

5 Aufbau der Arbeit

Bei der Beantwortung der o.a. Forschungsfragen gehe ich folgendermaßen vor: Zunächst werde ich in Kapitel II den aktuellen Forschungsstand in Bezug auf die von mir behandelten Fragestellungen skizzieren. Daran anschließend werde ich an das Forschungsfeld meiner Arbeit, das Abendgymnasium Innsbruck, heranführen (Kap. III) und die forschungsrelevanten Besonderheiten dieser Bildungseinrichtung herausarbeiten, um damit meine Wahl des Forschungsfeldes solide begründen zu können (Pt. III.2). Vor diesem Hintergrund werde ich in Kapitel IV den theoretischen Rahmen meiner Arbeit entfalten und die grundlegenden resonanztheoretischen Gedanken von Hartmut Rosa systematisch darlegen (Pt. IV.1 & 2), um das dargestellte Resonanzkonzept in einem nächsten Schritt auf Schule und Bildung zu übertragen und angelehnt an die theoretischen Gedanken von Jens Beljan (2017) für diesen Kontext zu plausibilisieren (Pt. III.3). Im empirischen Teil meiner Arbeit (Kap. V) werde ich zu Beginn Grundlegendes zu Forschungsdesign, Feldzugang und Sampling (vgl. Pt. V.1.1-1.3.1) erläutern, bevor ich mich der Interviewführung (vgl. Pt. V.1.3.2) und der Leitfadenkonstruktion (vgl. Pt. V.1.3.3), sowie der Transkription (vgl. Pt. V.2.1) widmen werde. Daran anschließend werde ich die Auswertungsmethode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartzs (2014) darstellen (vgl. Pt. V.2.2), bevor ich die Ergebnisse präsentieren werde (vgl. Pt. V.4 & V.5). Ein Resümee und ein kurzer Ausblick (Kap. VI) darüber, welche möglichen Forschungsfragen sich aus der Untersuchung ableiten lassen, runden meine Masterarbeit ab.

II Stand der Forschung

Die vorliegende Arbeit ist im Feld der Bildungssoziologie zu verorten. Innerhalb dieser in sich weit ausdifferenzierten Forschungslandschaft, die sich durch einen stark interdisziplinären, multimethodischen und theoriepluralistischen Charakter auszeichnet (vgl. Bauer et al. 2012; Becker 2011; Kupfer 2011) ist der Bereich der Erwachsenenbildung bislang tendenziell unterbeleuchtet

geblieben. (vgl. Kupfer 2011: 145; Harney et al. 2007) Das spezifisch wissenschaftliche Interesse am Zweiten Bildungsweg erlebte in Österreich und Deutschland seinen Höhepunkt zwischen dem Sputnik-Schock 1957 und der Ölkrise 1979 und ebte dann im Ausklang der 1980er Jahre zusehends wieder ab. (vgl. Freitag 2012: 7; 33) Allerdings hat die Erwachsenenbildungsforschung per se seit Beginn der 2000er Jahre einen erneuten Aufschwung erlebt. Das hängt vor allem mit der verstärkten Verankerung von Maßnahmen und Zielvorstellungen des Lebenslangen Lernens (LLL) auf europäischer und, damit gekoppelt, auf nationaler Ebene, zusammen. (vgl. Alheit et al. 2002; Brückner et al. 2017; Europäische Kommission 2011; Mikulec 2018; Republik Österreich 2011). Diesen Sachverhalt bestätigen 2004 auch Schlögl et al. explizit für Österreich in ihrer bundesweiten Studie zu Schulen für Berufstätige. Die Autoren gehen davon aus, dass vor allem Schulen für Erwachsene und Berufstätige im Zuge des bildungspolitischen Programmes des LLL neue Aktualität zukommen wird. Besonders den Abendgymnasien attestieren sie kontinuierlich zu erwartende Zuwachsraten (ebd. 2004: 11), welche Sterrenberg (2014) ebenfalls für den Zweiten Bildungsweg in Deutschland prognostiziert. Forschungsarbeiten, die sich explizit mit den Abendgymnasien als spezifischem Teil des Zweiten Bildungsweges in Österreich beschäftigen, sind, im Verhältnis zu ihrer, für Österreich attestiert wachsenden Relevanz und dem wie o.a. steigendem Interesse am Bereich der Erwachsenenbildung insgesamt, bisher allerdings relativ rar geblieben. 2014 weisen Markowitsch et al. deshalb erneut auf die weiterhin unterschätzte Bedeutung formaler Erwachsenenbildung in Österreich hin. Allgemein lässt sich beobachten, dass das Gros der Forschungsarbeiten, die sich mit dem Zweiten Bildungsweg beschäftigen, eine tendenziell defizitorientierte Perspektive auf diesen Bildungssektor einnehmen. Er wird in aller Regel als „Reparaturwerkstätte“ (Brückner et al. 2017: 3) gerahmt, welche versäumte schulische Abschlüsse für jene ermöglichen soll, die es auf regulärem Weg nicht geschafft haben. Für die nachfolgend systematische Darstellung aktueller Forschungsergebnisse werde ich, entlang der thematischen Struktur meiner Forschungsfragen, Ergebnisse und Perspektiven jener Arbeiten vorstellen, welche relevante Beiträge für die Kontextualisierung und Bearbeitung meiner Forschungsfragen bereitstellen.

1 Gründe für und Folgen von Abbrüchen von Bildungslaufbahnen

Zum Themenkomplex des Abbruches von Bildungslaufbahnen gibt es etliche Untersuchungen, die sich international und national, sowohl quantitativ als auch qualitativ mit dem Phänomen des frühen Schulabbruches auseinandersetzen. (vgl. bspw. Gaupp et al 2011; Kuusipalo et al. 2020; Moser et al. 2016; Nairz-Wirth et al. 2010 & 2014; Nouwen et al. 2019; Steiner 2009 & 2016) Bezogen auf

Österreich untersuchen bspw. Nairz-Wirth et al. (2010 & 2014) in einer groß angelegten qualitativen Längsschnittstudie die Ursachen und Folgen von Schulabbrüchen bei Early School Leavers⁴. Dabei wählen sie einen feldtheoretischen Zugang im Sinne Pierre Bourdieus. Als von großer Bedeutung für den Verlauf von Bildungskarrieren nach einem verfrühten Abbruch identifizieren die Autor*innen die Art und Weise, in welcher Phasen und Schnittstellen schulischer Übergänge (wie etwa der Wechsel in eine neue Schule) gestaltet werden. Unzureichende oder schlechte Hilfestellungen und Beratungen führen entlang dieser Umbruchsituationen, vor allem bei Jugendlichen mit familiär mangelnder Ausstattung an kulturellem, sozialem und finanziellem Kapital, neben gänzlichem Fernbleiben vom Unterricht, häufig zu negativen Schüler*in-Lehrer*in-Beziehungen. Grund dafür sind Versagensängste, abnehmende Selbstwirksamkeitserwartungen und damit verbunden Selbst- und Fremdstigmatisierungen und das Gefühl individuellen Bildungsversagens. Dadurch steigt die Gefahr eines Abbruches stark an. Steiner (2016) kommt zu sehr ähnlichen Befunden und betont zusätzlich, dass negative Rückmeldungen auf die eigene Kompetenz oder das Wiederholen von Schuljahren ebenso bedeutsam für eine Abbruchgefährdung sind, wie eine häufig zu beobachtende Angst vor Noten oder Angst vor Mitschüler*innen, die meist gekoppelt ist mit Mobbing- und Ausgrenzungserfahrungen der Betroffenen. Steiner (2016), der in seiner Studie unterschiedliche nationale und internationale, vorrangig quantitative Datensets zusammenführt und interpretiert, identifiziert, wie auch Gaupp et al. (2011) und Nairz-Wirth (2010 & 2014) als soziodemographisch besonders betroffene Risikogruppen für vorzeitigen Bildungsabbruch Kinder und Jugendliche arbeitsloser Eltern, aus bildungsfernen Elternhäusern (Bildungsniveau unter Matura) und die Gruppe der Migrant*innen. Moser et al. (2016) heben die Rolle des Migrationshintergrundes als besonders starken Risikofaktor für einen verfrühten Schulabbruch in Österreich hervor. Zusätzlich spezifiziert Steiner bereits 2009, dass auf der persönlichen Ebene Langeweile im Unterricht, der Wunsch eigenes Geld zu verdienen und die starke Orientierung an einem ebenfalls abbruchgefährdeten Freund*innenkreis, als relevante Faktoren für einen Bildungsabbruch von Jugendlichen gesehen werden können. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch bereits Bergmann et al. 2001, Dornmayr et al. 2006 und Kittl et al. 2006. Das häufig als unprofessionell beschriebene und zu wenig auf die individuellen Bedürfnisse der Early School Leavers abgestimmte „Weiterreichen“ von einer Maßnahme zur nächsten erwies sich bei unterbrochenen Bildungslaufbahnen lt. Nairz-Wirth et al. (2010 & 2014) als äußerst kontraproduktiv. Zu ähnlichen Aussagen, was den Einfluss der Gestaltung von Übergängen auf Schulabbrüche anbelangt, kommen bspw. auch Gaupp et al. (2011) und Steiner (2016). Als

⁴ Unter Early School Leavers werden, bezogen auf Österreich, Jugendliche im Alter von 15-24 Jahren verstanden, die sich aktuell nicht in Ausbildung befinden und keinen höheren als einen Pflichtschulabschluss vorweisen können. (vgl. Steiner 2016: 8)

bedeutsames Ergebnis arbeiten Nairz-Wirth et al. (2010 & 2014) ebenfalls heraus, dass Unterstützungsmaßnahmen, die streng darauf abzielen, einen Schulabschluss zu erreichen, nur unzureichenden Erfolg versprechen, wenn sie nicht auch die Selbstwirksamkeit und Resilienz der Teilnehmer*innen stärken. Ein reines Fokussieren auf formale Abschlüsse sei häufig von wenig Erfolg gekrönt und könne einen erneuten Abbruch nach einer Wiederaufnahme zur Folge haben.

Was Bildungsabbrüche innerhalb der Erwachsenenbildung betrifft, sind diese, laut Hoffmann et al. (2019), im Unterschied zu Regelschulabbrüchen, empirisch noch kaum erforscht oder theoretisch erfasst. Die Autor*innen geben in ihrer Untersuchung einen Überblick zum Stand der Forschung bezogen auf das Phänomen Drop-out⁵. Dabei beziehen sie sich auf das Nationale Bildungspanel (NEPS) für Deutschland und führen zusätzliche vertiefende Expert*inneninterviews mit Vertreter*innen von Weiterbildungsorganisationen. Die Autor*innen kritisieren die häufige Sichtweise von Forschungsansätzen, die zu stark auf angebotsseitige, statische Einflussfaktoren fokussieren und die subjektiv relevanten Bedingungen der Teilnehmenden dabei zu wenig berücksichtigen. Sie kommen, ähnlich wie bei den bisher dargestellten Ergebnissen zu Schulabbrüchen bei Jugendlichen, zu der Einschätzung, dass tendenziell Menschen mit sozioökonomisch schwächerem Hintergrund, mit Migrationshintergrund oder auch Frauen häufiger einen wiederaufgenommenen Bildungsweg abbrechen als andere. Hoffmann et al. (2019) sprechen sich für eine Perspektiverweiterung in der Erwachsenenbildung insofern aus, als dass das Phänomen des Drop-outs nicht nur ein mehr oder weniger unfreiwilliges Abbruchverhalten widerspiegeln kann, sondern auch Ausdruck eines freiwilligen und legitimen Bildungsverhaltens Erwachsener sein kann.

2 Motive für die Wiederaufnahme von Bildungslaufbahnen im Erwachsenenalter

In einer quantitativen Studie aus 2004 untersuchen Schlögl et al. österreichweit Schulen für Berufstätige und befassen sich dabei differenziert mit der Schulform der Abendgymnasien. Als wesentliche Motive für den Schulbesuch identifizieren die Autor*innen den Wunsch, Versäumtes nachzuholen, den Eltern zu beweisen, was in einem steckt und auch den Wunsch, etwas anderes neben dem Alltag zu machen. Vorrangig ist aber mit über 60% der Wunsch, ein Studium zu beginnen. Schlögl et al. interpretieren diese Motivlagen dahingehend, dass es AHS-Studierenden, im Gegensatz zu erwachsenen Studierenden einer BHS oder eines Kollegs, weniger um berufliche oder finanzielle Absicherung geht als vielmehr darum, aus einem als unbefriedigend erlebten

⁵ Beschreibt ein „[...] Phänomen [...], bei welchem Personen, die zu einer Weiterbildungsmaßnahme angemeldet sind und bis zu einem bestimmten Zeitpunkt an ihr teilnehmen, ihre Teilnahme vor regulärem Ende dieser Maßnahme einstellen.“ (Hoffmann et al. 2019: 34)

beruflichen oder sozialen Alltag aufzubrechen in etwas Neues und der Wunsch nach mehr Anerkennung und einem höheren Sozialstatus.

Interessante Einsichten zur Motivlage liefern auch die Studien von Harney et al. (2007) und Harney (2018), welche den Zweiten Bildungsweg in Deutschland untersucht haben. Sie zeigen auf, dass für die Teilnehmer*innen des Zweiten Bildungsweges häufig der Funktionalitätscharakter und die Wiederherstellung von Optionen durch das Erreichen bisher unerreichter Bildungsziele und -chancen im Vordergrund stehen. Sterrenberg (2014) betont in ihrer Untersuchung zur Chancengleichheit am Zweiten Bildungsweg in Deutschland die zentrale Funktion dieses Bildungsganges als Möglichkeit der nachholenden Erlangung der Hochschulreife (in Kopplung mit zu erwartenden besseren Arbeitsmarkterträgen) und betont damit den instrumentell-funktionalistischen Aspekt des Zweiten Bildungsweges für die Adressat*innen. Der Typus des „[...] berufstätigen Erwachsenen, der sich im Medium des gymnasialen Bildungskanons umorientiert, seine Biografie als Bildungsbiografie neu bestimmt [...]“ (Harney 2018: 850) tritt damit zunehmend in den Hintergrund, was in diesem Zusammenhang dem von Schlögl et al. (2004) herausgearbeiteten Motiv des generellen Aufbruchs in etwas Neues widerspricht.

Simone Tosana (2008) wiederum arbeitet das Motiv des Aufbruchs in etwas Neues durch den Besuch eines Abendgymnasiums in ihrer umfangreichen qualitativen Untersuchung zur Bildungsteilhabe⁶ von ehemaligen Hauptschüler*innen an einem deutschen Abendgymnasium als ein zentrales Motiv heraus. Sie wählt dabei einen feldtheoretischen Zugang im Sinne Pierre Bourdieus, verknüpft mit Aspekten der Lebenslaufforschung, und fasst den Bildungsgang des Abendgymnasiums als eine doppelte Statuspassage⁷ jenseits der „Normalbiographie“ (Tosana 2008: 59). Die Analyse zeigt, dass der Besuch des Abendgymnasiums durchwegs als biographischer Wendepunkt beschrieben wird und tendenziell mit dem Wunsch einher geht, das eigene Leben über Bildung und Schule zu verändern. Im Zentrum stehen dabei die Motive „Persönliche und berufliche Entfaltung“ (ebd.: 111). Als zentraler Aspekt wird ebenfalls ein wahrgenommener „Charakter der Bewährung“ (ebd.: 237) herausgearbeitet, der sich, mit dem von Schlögl et al. (2004) beschriebenen Motiv deckt, zeigen zu wollen „was in einem steckt.“ Als weiteren wesentlichen Befund benennt Tosana, dass dem Besuch des Abendgymnasiums meist eine lange Phase der grundlegenden Lebensveränderung und Umorientierung vorausgeht, in deren Verlauf der Besuch der Schule als notwendig für die Erreichung milieuspezifisch ausdifferenzierter, aber in aller Regel stark abschlussorientierter, Ziele erachtet wird, was sich wiederum mit dem von Harney et al. (2007) und

⁶ „Teilhabe am Bildungsgang wird [...] als Teil einer interaktiven Aushandlung aufgefasst. Die Schüler [sic!] treffen mit ihren Beweggründen für den Schulbesuch und ihrem konkreten Verhalten auf die Bedingungen der Schule.“ (Tosana 2008: 59)

⁷ „Der Schulbesuch ist verbunden mit einer angestrebten Veränderung der sozialen Position außerhalb der Schule [...] und mit dem Positionsaufbau in der Schule selbst.“ (Tosana 2008: 235)

Harney (2018) herausgearbeitetem Funktionalitätscharakter des Zweiten Bildungsweges decken würde. Das Abendgymnasium nimmt lt. Tosana (2008) sowohl die Rolle eines Mediums ein, das den angestrebten Aufbruch in ein neues Leben ermöglichen kann, andererseits wird es auch als Barriere betrachtet. Die Erreichung des Schulabschlusses als Zielausrichtung steht dabei im Zentrum und wird dahingehend gewertet, dass der Schulabschluss als Ermöglichung für berufliche Etablierung oder sozialen Aufstieg dient und diese Motive zentral sind für die Entscheidung des Schuleintritts. Das Abendgymnasium wird damit zu einer doppelten Statuspassage innerhalb einer Statuspassage womit die Einbettung dieses Bildungsganges in umfangreichere lebensgeschichtliche Umwälzungen betont wird. „Der Weg ans Abendgymnasium ist eingebettet in eine soziokulturell diversifizierte Lebensform als Erwachsener [sic!] und Teil einer weitreichenden lebensgeschichtlichen Wandlung, er wird [...] als zweite oder auch letzte Chance charakterisiert und dient in erster Linie der Vorbereitung auf ein anderes Leben.“ (ebd.: 137)

Eine spannende Alternativperspektive auf die Motivlage findet sich in einer qualitativen Studie von Wiltrud Gieseke (2007), in welcher die Autorin untersucht, welchen Einfluss Emotionen und Beziehungen auf die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen von Erwachsenen in Deutschland haben. Im Unterschied zu Tosana (2008) kommt sie zu dem Schluss, dass weitreichende Fortbildungsentscheidungen, die eine berufliche Kehrtwende herbeiführen, von den Interviewpartner*innen nur begrenzt bis gar nicht in einen gesamtbiographischen Kontext gesetzt werden. Viel eher als dass die Entscheidung von einer langen persönlichen Auseinandersetzung begleitet ist, wie von Tosana (2008) dargestellt, kommt Gieseke (2007) zu dem Ergebnis, dass diese Entscheidungen häufig als von außen, also systemisch gesteuert und herbeigeführt erlebt werden, was zu „Begründungslöchern“ (ebd.: 211) in der persönlichen bildungsbiographischen Erzählung führt. Was Gieseke zusätzlich als Motivlage herausarbeitet, ist das Phänomen, dass fehlende Beziehungserfahrungen während des Schullebens in einer „Suchbewegung“ (ebd.) häufig indirekt und unbewusst im späteren Leben erneut über Bildung gesucht werden. Diese vermisste Beziehung im Bildungserleben soll, so Gieseke, zum Teil durch Kommunikation über interessierende Inhalte in einer Gemeinschaft ausgeglichen werden.

3 Bildungserfahrungen am Zweiten Bildungsweg

Die bereits eingeführte Studie von Simone Tosana (2008) liefert auch interessante Einblicke in spezifische Teile der Bildungserfahrungen von Studierenden an deutschen Abendgymnasien. Die Schulerfahrung steht für die meisten Studierenden unter dem gemeinsamen Thema, es diesmal anders machen zu wollen als in ihrer schulischen Erstausbildung und wird durchgängig als eine

„Bewährungsprobe“ (ebd.: 241) charakterisiert. Als zentraler Bezugsrahmen dieser Bewährung fungiert der permanente Vergleich zur als gescheitert erlebten schulischen Erstausbildung, in der es in aller Regel zu negativen Schulerfahrungen gekommen ist (vgl. Pt. II.1). In diesem Rahmen wird der Bildungsgang am Abendgymnasium als letzte Chance, sozusagen irreversibel, erlebt, was den Druck auf die Studierenden erhöht. Tosana untersucht vor allem die soziale Bezugnahme der Studierenden auf die Schule, die Lehrpersonen und den Unterricht unter dem Aspekt der Möglichkeiten und Bedingungen von Teilhabe. Dabei knüpft sie unter anderem an eine Studie von Asselmeyer (1996) an, der das Lernverständnis Erwachsener an deutschen Abendgymnasien untersucht hat. Dieser arbeitete heraus, dass Studierende am Abendgymnasium häufig eine reaktive und passive Lernhaltung einnehmen, was Asselmeyer darauf zurückführt, dass, entgegen weitläufiger Annahmen, die Studierenden im institutionell-schulischen Gefüge von Abendgymnasien durch das auch hier traditionelle Machtgefälle zwischen Lehrpersonen und Studierenden häufig ihren Status als Erwachsene verlieren und aus einem als dominant erlebtem Anpassungsdruck heraus in einen Modus des „Schülers“ oder wie Faulstich-Wieland et al. (2004) es nennen, des „doing student“ (ebd.: 12), verfallen. Das bedeutet, dass die Studierenden vor allem durch ihre starke Abschlussorientierung ihr Verhaltensrepertoire nur begrenzt ausschöpfen und oft vor Kritik am Lehrkörper oder der Institution zurückschrecken, um ihren Abschluss nicht zu gefährden. (Asselmeyer 1996; Tosana 2008) Tosana ergänzt Asselmeyers Einschätzungen um einen Aspekt und kommt zu dem Ergebnis, dass sich an Abendgymnasien auch eine spezifische zusätzliche soziale Praktik, nämlich die des „doing adult“ (Tosana 2008: 164) vorfinden lässt. Darunter versteht die Autorin in diesem Zusammenhang Praktiken „[...] die darauf ausgerichtet sind, eine Position als Erwachsener herzustellen – beispielsweise durch selbstreflexives und aktives Lernen oder eines ‚lockeren‘, distanzierten Umgangs mit den Zwängen der Schule.“ (ebd.) Was Tosana ebenfalls herausarbeitet ist, dass zwar die dominante, rein zukunftsorientierte Zielausrichtung der Studierenden der erfolgreiche Abschluss ist, es aber durch die enge Verzahnung von Schule und Lebenskontext speziell bei Erwachsenen durch den Schulbesuch auch zu Lebensveränderungen kommt, die nicht in der Zukunft liegen. Sie zielen auf eine qualitative Veränderung der individuellen Lebenssituation. „[D]ie sozialen Erfahrungen in der Schule wirken auf das eigene Selbstverständnis auch außerhalb der Schule zurück [...]“ (Tosana 2008: 245) Wichtige Lebensthemen und lebensgeschichtliche Ereignisse wiederum prägen das Schulerleben und die daran geknüpften Zielvorstellungen der Schule in einem gewissen Ausmaß. Lebensgeschichtlicher und schulischer Kontext sind also spezifisch interdependent miteinander verflochten.

4 Zusammenschau des Forschungsstandes

Die Gründe für den vorzeitigen Abbruch von regelschulischen Bildungslaufbahnen sind umfangreich und aussagekräftig untersucht worden und kommen, wie oben dargestellt, zu größtenteils übereinstimmenden Schlussfolgerungen. Der spezifische soziokulturelle Hintergrund der Risikogruppe der Schulabbrecher*innen ist häufig geprägt durch das Aufwachsen in einem bildungsfernen Elternhaus und mangelhafte Ausstattung an unterschiedlichen Kapitalsorgen. Zusätzlich kann er auch verknüpft sein mit geschlechtsspezifischen Faktoren und/oder einem Migrationshintergrund. Als ebenfalls bedeutsam ließ sich ein durchwegs zu beobachtendes schlechtes und von Angst geprägtes Schüler*innen-Lehrer*innen-Verhältnis herausarbeiten genauso wie Erfahrungen von Stigmatisierung und damit verbundenen sinkenden Selbstwirksamkeitserwartungen im Schulalltag. Als nicht zu unterschätzendes Problem werden außerdem mangelhafte und zu wenig auf die subjektiven Bedürfnisse der Betroffenen abgestimmte Unterstützungs- und Beratungsangebote identifiziert, welche dann am wenigsten Erfolg versprechen, wenn sie sich in ihrer Beratungsleistung rein auf das Erreichen von Abschlüssen beschränken, und dabei die Stärkung von Resilienz und Selbstwirksamkeit der Teilnehmer*innen außer Acht lassen. (vgl. Pt. II.1)

Die Motive, eine unterbrochene Bildungslaufbahn als Erwachsene*r wiederaufzunehmen, weisen, wie dargestellt werden konnte, etliche Überschneidungen auf, sind aber in ihren Ergebnissen nicht ganz so einheitlich wie die Abbruchmotive. Teilweise Einigkeit scheint jedenfalls darüber zu herrschen, dass der Besuch eines Abendgymnasiums mit dem Motiv des Aufbruchs in etwas Neues einhergehen kann. Dies wiederum geht häufig Hand in Hand mit dem Wunsch, nach dem Abschluss ein Studium zu beginnen beziehungsweise den sozialen und/oder beruflichen Status durch den Abschluss zu verbessern. Berufliche und persönliche Weiterentwicklung stehen hier im Zentrum der motivationalen Lagerung. Die Einschätzung, etwas Versäumtes nachholen zu wollen und sich dadurch zu „bewähren“ konnte ebenfalls als wesentliches Motiv der Wiederaufnahme herausgearbeitet werden. Inwieweit auch das Nachholen mangelhafter schulbezogener Beziehungserfahrungen als endgültig abgesichertes Motiv gelten kann und inwieweit es im Vorfeld der Wiederaufnahme zu lebensgeschichtlichen Umwälzungen kommt, muss aufgrund der diesbzgl. noch nicht allzu umfangreichen Forschungslage offenbleiben. In jedem Fall finden sich aber deutliche Hinweise darauf, dass das Thema „nachholende Beziehung“ direkt oder indirekt bei der Wiederaufnahme eine Rolle zu spielen scheint. Sieht man sich die Abbruchgründe an dieser Stelle noch einmal an, die wie o.a., häufig auch auf eine negative Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung verweisen und setzt man dies in Verbindung mit Gieseke's (2007) Ergebnissen der, zwar

allgemeiner gefasst, doch m.E. schlüssig beschriebenen beziehungsmotivierten „Suchbewegung“ Erwachsener, scheint die nachholende Beziehung durchaus ein relevantes, wenn auch „hintergründigeres“, Motiv zu sein, als das oft vordergründig einfacher zu fassende und vielfach bestätigte des nachholenden Abschlusses und des damit verbundenen Hochschulzuganges.

Prinzipiell ist zu den Bildungserfahrungen am Zweiten Bildungsweg zu sagen, dass sich die Datenlage hier sehr überschaubar gestaltet. Die Studie von Tosana (2008), die diesen dargestellten Bereich dominiert, war die einzige aktuelle Forschung, die ich finden konnte, die sich, neben Abbruchs- und Wiederaufnahmemotiven, auch explizit den Bildungserfahrungen in einem relevanten Ausmaß gewidmet hat. Diese Erfahrungen sind, wie unter Pt. II.3 dargestellt, stark beeinflusst von dem schon für die Wiederaufnahme identifizierten Bewährungsmotiv (vgl. Pt. II.2), welches die Studierenden häufig unter Erwartungsdruck setzt. In ihrem Erleben des Schulalltages changieren sie zwischen einem aktiven, selbstreflexiven Modus des „doing adult“ und einem passiven, von Anpassungsdruck, Schulstruktur und Lehrpersonen beeinflussten Modus des „doing student“. Die befundete, als dominant beschriebene Abschlussorientierung, verbunden mit der Wahrnehmung der Irreversibilität dieses Bildungsganges, färbt durchwegs das Bildungserleben an der Schule. Als ebenfalls wesentlich für die Bildungserfahrung wird die komplexe Verflechtung von außerschulischem und innerschulischem Lebenskontext beschrieben. Das führe dazu, dass die Erfahrung des Besuchs des Abendgymnasiums einerseits stark gefärbt ist von relevanten Lebensthemen und andererseits, im Sinne einer Wechselwirkung, auf das Selbstverständnis der Studierenden zurückwirkt.

Für Österreich konnte ich keine einzige aktuelle Studie finden, die sich ausdrücklich und ausführlich dem spezifischen Bildungserleben und den Bildungserfahrungen von Abendgymnasiast*innen widmet. Es ergibt sich für mich daraus das Bild, dass das Forschungsinteresse groß zu sein scheint, wenn es darum geht herauszufinden, warum Jugendliche eine Bildungslaufbahn abbrechen und auch daran, wie ein Abbruch verhindert oder ausgeglichen werden kann. Auch das Interesse daran, was Lernende dazu motiviert, ihre Bildungskarriere am Zweiten Bildungsweg wieder aufzunehmen und was sie mit der erworbenen Ressource Abschluss vorhaben, ist verhältnismäßig breit gestreut. Erkenntnisse darüber, was in der Bildungsphase zwischen Ein- und Austritt allerdings tatsächlich passiert, wie diese Erfahrungen das Leben der Lernenden, auch unabhängig von ihrem Abschluss, beeinflussen können, sind hingegen bislang kaum vorhanden.

Aufgrund dieses Sachverhaltes hoffe ich nun, mit einer Arbeit wie der hier von mir vorgelegten, welche explizit die Bildungsprozesse von Lernenden an einem Abendgymnasium untersucht, und

dabei gezielt bildungsbiographische Resonanzerfahrungen in den Blick nimmt, einen hilfreichen Beitrag zum Schließen der erkannten Forschungslücke zu leisten.

Bevor ich nachfolgend näher an das Forschungsfeld Abendgymnasium und seine Besonderheiten heranführen werde, möchte ich betonen, dass ich die ressourcenorientierte Ungleichheitsforschung im Bildungsbereich für bedeutsam und aussagekräftig für die Bearbeitung bildungspolitischer Problemlagen halte. Um Ungleichheiten sichtbar werden zu lassen und damit auch systematisch kritisieren und verbessern zu können, ist die umfangreiche Sichtbarmachung von Verteilungungerechtigkeiten essenziell. Ich teile die diesbzgl. o.a. Befunde, dass der sozioökonomische Hintergrund einen zentralen Einfluss darauf hat, welche Bildungserfahrungen einem Menschen überhaupt möglich und zugänglich sind. Ich verstehe meine Untersuchung deshalb nicht als Kritik an diesbezüglichen Forschungsergebnissen, sondern als eine ergänzende Perspektive, welche, so hoffe ich, hilfreiche Einblicke in das Bildungserleben Erwachsener an einem Abendgymnasium liefern kann.

III Heranführung an das Forschungsfeld Abendgymnasium

Schlägt man die Festschrift: „Schule in Bewegung. 70 Jahre Abendgymnasium Innsbruck“ (2015) auf, finden sich folgende Worte der Herausgeber*innen, Horst Schreiber und Irmgard Biber, auf der Umschlaginnenseite:

„Das Abendgymnasium Innsbruck versteht die persönliche Beziehung zu seinen Studierenden als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Respekt und Anerkennung, Wertschätzung und Vertrauen sind die Leitlinien seiner Erwachsenenpädagogik. Die Schule schafft einen Möglichkeitsraum für die Entfaltung der eigenen Potenziale und für Veränderung: damit sich die Studierenden der Zumutung der Anstrengung stellen können, Wissen wagen und mit eigener Stimme sprechen.“

An diesem Zitat lässt sich das grundlegende Bildungs- und damit Selbstverständnis des Abendgymnasiums Innsbruck ablesen. Die darin geäußerte erwachsenenpädagogische Grundhaltung, welche die persönliche, respekt- und vertrauensvolle Beziehung zu Studierenden nicht nur ins Zentrum rückt, sondern zur Bedingung für erfolgreiches Lernen macht, wird darin ebenso sichtbar, wie der institutionelle Anspruch, nicht nur Wissen vermitteln zu wollen, sondern ebenfalls einen Raum für Veränderung und persönliche Entwicklung zu bieten, der die

Studierenden bestärken soll, mit „eigener Stimme“ zu sprechen. Damit wird deutlich, dass das naturgemäße Bestreben des Abendgymnasiums Innsbruck, seine Studierenden zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen, begleitet und getragen wird von einer weitreichenderen, ganzheitlicheren Bildungsidee. Damit verbunden ist auch der gesellschaftliche und bildungspolitische schulische Auftrag: das gezielte Bemühen um traditionell bildungsbenachteiligte Gruppen und die Herstellung von Chancengerechtigkeit. (vgl. Bürkle 2015: 97; Eliskases 2015b: 129f). Eine ehemalige Direktorin des Abendgymnasiums, Karin Eliskases (2015a), fasst dies wie folgt zusammen:

„Warum sich die sieben österreichischen Abendgymnasien [...] noch immer großer Beliebtheit erfreuen, hat wohl mit den spezifischen Merkmalen dieser Schulen zu tun. Sie bieten Bildungsbenachteiligten eine echte Chance und bekennen sich zu permanenter Weiterentwicklung, zu erwachsenengerechtem Lehren und Lernen und zu interkultureller Begegnung. Die Abendgymnasien vermitteln nicht nur die Lerninhalte einer allgemeinbildenden höheren Schule, sondern öffnen auch Lernräume für die Entfaltung der Persönlichkeit und verstehen Lernen als Chance für die Reflexion der eigenen Lebensgestaltung.“ (ebd.: 19)

Die spezielle erwachsenenpädagogische Haltung und die explizite Berücksichtigung bildungsbenachteiligter Gruppen sind die wesentlichsten Unterscheidungsmerkmale zu anderen Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges, an denen eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann. (vgl. ebd.: 19) Eine derartig gelagerte Ausrichtung, welche im Rahmen ihres gesellschaftlichen Auftrages explizit Fragen der allgemeinen Lebensgestaltung in ihre Bildungsvorstellung miteinschließt und diese in Verbindung bringt mit einem schulischen Beziehungsgeschehen, bietet sich für eine Untersuchung resonanter Bildungserfahrungen in besonderem Maße an.

Nachfolgend werde ich einen Überblick darüber geben, wie das Abendgymnasium Innsbruck versucht, diese weitreichenden Ansprüche in die Tat umzusetzen. Dabei werde ich eingangs erläutern, wie der aktuelle Schulbetrieb⁸ organisiert ist, um den Leserinnen und Lesern eine Vorstellung davon zu vermitteln, auf welche strukturellen Bedingungen und Möglichkeiten die Studierenden im Forschungsfeld Abendgymnasium treffen (vgl. Pt. III.1).

⁸ Die Feldphase fand vor Beginn der Covid-19-Pandemie statt. Die der Pandemie geschuldeten Veränderungen des Schulbetriebes werden deswegen bei der Beschreibung des Forschungsfeldes nicht berücksichtigt, da diese nicht den Kontext der Erhebungsphase widerspiegeln würden.

Daran anschließend werde ich exemplarisch einige relevante erwachsenenpädagogische Spezifika des Forschungsfeldes skizzieren (vgl. Pt. III.2), um die Darstellung abzurunden und zu kontextualisieren, bevor ich die wesentlichsten Punkte abschließend noch einmal zusammenfassen und meine Schlussfolgerungen ziehen werde (vgl. Pt. III.3).

1 Studieren am Abendgymnasium Innsbruck

Das Abendgymnasium Innsbruck ermöglicht, im Unterschied zu allen anderen Einrichtungen der formalen Erwachsenenbildung in Tirol, eine vollwertige, sowohl in Umfang und Aufwand der regulären AHS-Matura entsprechende, siebenteilige Reifeprüfung (im Gegensatz zur Berufsreifeprüfung: vier Teilreifeprüfungen; Studienberechtigungsprüfung: fünf Teilreifeprüfungen). Als einziges öffentliches Gymnasium des Zweiten Bildungsweges in Tirol ist der Schulbesuch, wie an allen regulären allgemein-öffentlichen Schulen, kostenlos. Nicht-öffentliche erwachsenenbildnerische Einrichtungen, wie beispielsweise bfi oder WIFI, heben bei teils annähernd gleichen, aber vom Umfang her reduzierten, formalen Abschlüssen, ungefähre Kosten von EUR 3.000,- bis EUR 4.700,- ein⁹ (vgl. bfi o.J.a; WIFI o.J.).

Seit 1957¹⁰ findet der Abendschulbetrieb des Abendgymnasiums, mit Ausnahme einer kurzen Unterbrechung bedingt durch Renovierungsarbeiten, durchgängig in den Räumen der Tagesschule des Bundesrealgymnasiums Adolf-Pichler-Platz statt. Das Abendgymnasium verfügt dort seit 1984 über ein eigenes Konferenzzimmer und eine eigene Direktion. (vgl. Schreiber 2015: 26) Ansonsten teilen sich Tages- und Abendgymnasium die schulische Infrastruktur.

1.1 Zusammensetzung der Studierenden

Das Abendgymnasium gehört mit seinen im Wintersemester 2019/20 insgesamt 844 eingeschriebenen Studierenden zu den drei größten Gymnasien Tirols und ist unter allen Gymnasien des Bundeslandes mittlerweile das größte Oberstufengymnasium. (vgl. Bürkle 2019a). Im Schulleben und in der Zusammensetzung der Studierenden spiegeln sich gesellschaftliche Situation und gesellschaftlicher Wandel wider. Im Ausklang der 1940er Jahre besuchten vor allem Kriegsheimkehrer das Abendgymnasium (damals noch: die Arbeitermittelschule), um ihre Schullaufbahn, welche durch den Krieg unterbrochen wurde, zu beenden, während in den 1950er

⁹ Wobei es unter Umständen möglich ist, Teile der anfallenden Kurskosten (bis zu 80%) über Förderungen zurückzubekommen. In jedem Fall aber müssen die Kosten vor einer möglichen Rückerstattung von den TeilnehmerInnen zur Gänze selbst entrichtet werden. (vgl. bfi o.J.b.; WIFI o.J.)

¹⁰ Gegründet wurde das Abendgymnasium Innsbruck im Jahr 1945 als Arbeitermittelschule. Der Schulbetrieb fand bis 1957 in wechselnden Räumlichkeiten statt (Arbeiterkammer, Akademisches Gymnasium Angerzellgasse, Bundesrealgymnasium Adolf-Pichler Platz). (vgl. Schreiber 2015: 23-26)

und 1960er Jahren vorrangig Arbeiter und Angestellte einen sozialen Aufstieg durch den Schulbesuch anstrebten. Seit den 1970er Jahren finden immer mehr Frauen den Weg ans Abendgymnasium, da ihnen der Erwerb höherer Bildung auf dem ersten Bildungsweg häufig verwehrt blieb. Mit Einsetzen der 1990er Jahre nahm dann die Zahl an jungen Menschen zu, die direkt von einer Tagesschule ans Abendgymnasium wechselten in der Hoffnung, hier erwachsenengerechten und altersadäquaten Unterricht zu finden. Seit Beginn der 2000er Jahre steigt auch die Zahl von Menschen mit Migrationshintergrund, die ans Abendgymnasium kommen, um sich dort in einem erwachsenengerechten Lernumfeld Bildung anzueignen. (vgl. Bibermann 2015: 131)

Im Wintersemester 2019/20 fanden sich unter den Studierenden insgesamt 43 verschiedene Staatsangehörigkeiten, knapp mehr als Dreiviertel davon (75,9 %) waren Österreicher*innen. Allerdings haben nur 64 % der Studierenden Deutsch als Erstsprache. Von den restlichen 32 schulintern dokumentierten Muttersprachen macht Türkisch mit etwa 10 % den Großteil aus. Das Geschlechterverhältnis gestaltet sich mit 51,5 % Frauen und 48,5 % Männer insgesamt in etwa ausgewogen. Allerdings ändert sich die Geschlechterverteilung in den zwei Teilangeboten Präsenzstudium und Fernstudium (vgl. Pt. III.1.2) insofern, als dass es im Präsenzstudium zu einem Männerüberhang kommt, während im Fernstudium mehr Frauen studieren. (vgl. Bürkle 2019a).

1.2 Wege zur Matura

Das Abendgymnasium Innsbruck bietet seinen Studierenden unterschiedliche Möglichkeiten an, um zur Matura zu gelangen. Die Schulhomepage¹¹ bietet diesbezüglich umfangreiche Informationen, welche in weiten Teilen die Grundlage für die nachfolgende Darstellung bilden: Prinzipiell gliedert sich das Abendgymnasium in zwei schulische Teilangebote, welche zur Matura führen: Das Präsenzstudium und das Fernstudium mit Sozialphasen. Das Präsenzstudium entspricht der klassischen Abendschulform mit fünf Unterrichtsabenden pro Woche. Das Fernstudium, oder die „Matura kompakt“ beziehungsweise das „Matura-Fernstudium“, wie es auch genannt wird (vgl. Neuner-Mühlböck 2015: 112), findet an zwei Unterrichtsabenden pro Woche statt. Der Unterricht beginnt in der Regel um 17:50 Uhr und endet gegen 22:00 Uhr. Für beide Formen gelten dieselben Aufnahmebedingungen: die Studierenden müssen das 17. Lebensjahr spätestens im Kalenderjahr der Aufnahme vollenden (nach oben gibt es keine Altersbegrenzung) und sie müssen (mindestens) einen positiven Abschluss der 8. Schulstufe vorweisen können. Eine Berufstätigkeit ist zwar

¹¹ vgl.: <https://www.abendgym.tsn.at/>, besonders den Abschnitt: „Unser Angebot“ inklusive den dort gelisteten Unterabschnitten [02.08.2020].

ausdrücklich erwünscht, aber kein zwingend erforderliches Aufnahmekriterium. Der Schulbesuch wird, nicht wie an Tagesgymnasien üblich, in Schuljahre unterteilt, sondern in Semester. Die Studierenden können ab dem 7. Semester zwischen drei schwerpunktmäßigen Zweigen wählen: a) Wirtschaftskundliches Realgymnasium, b) Realgymnasium mit lebender Fremdsprache oder c) Gymnasium mit Latein. Je nach Wahl des Zweiges verändert sich auch die Fächerkombination, in welcher die Reifeprüfung abgelegt werden muss¹². Prinzipiell ist es möglich, die Matura im Rahmen sogenannter vorgezogener Teilreifeprüfungen zu absolvieren. Das bedeutet, dass immer dann, wenn eines der gestaffelt angebotenen Nichtschularbeitenfächer¹³ positiv abgeschlossen wurde, die Reifeprüfung in diesem Fach abgelegt werden kann. Als zusätzliche Alternative ist es möglich, eine der sieben Teilreifeprüfungen durch eine Fachbereichsarbeit (FBA) zu ersetzen. Dann besteht die Matura aus der FBA, drei schriftlichen und drei mündlichen Reifeprüfungen. Die letzte der sieben Teilreifeprüfungen kann angetreten werden, sobald alle anderen Fächer positiv bestanden wurden. (vgl. Bürkle 2019b)

1.3 Modulsystem

Eine wesentliche strukturelle Neuerung erlebte die Schule mit Wintersemester 2011 (vgl. Brandhofer 2015: 77) als der bis dahin in Klassenverbänden organisierte Unterricht im Rahmen des „Schulunterrichtsgesetz für Berufstätige, Kollegs und Vorbereitungslehrgänge“ (SchUG-BKV) auf das sogenannte Modulsystem umgestellt wurde (vgl. Bürkle 2015: 97). Diese Umstellung hat die „Ermöglichung erwachsenengerechter und individueller Bildungslaufbahnen, Vermeiden von Zeitfenstern und Laufbahnverlusten (...)“ (ebd.) zum Ziel. Das bedeutet, dass die Studierenden keinen Klassen¹⁴ mehr zugeteilt werden, sondern dass sie aus unterschiedlichen Modulen wählen können. Diese individuell gestaltbare Modulbelegung ersetzt den traditionellen Stundenplan. Die Studierenden haben so die Möglichkeit, in unterschiedlichen Fächern unterschiedlich weit fortgeschrittene Module zu belegen, welche sie nach Absprache und Beratung mit ihrem/ihrer Studienkoordinator:in (StuKo) zusammenstellen. Dabei entspricht jedes Modul einem Fach auf einem bestimmten Niveau. (vgl. Bürkle 2015: 98) Falls also ein:e Studierende:r in einem Modul den Abschluss nicht erfolgreich schafft, kann er/sie in allen anderen, erfolgreich abgeschlossenen Modulen, aufsteigen und muss damit kein Semester wiederholen. Ein Sitzenbleiben im eigentlichen

¹² Im wirtschaftskundlichen Zweig muss mindestens in einem der Fächer Geographie und Wirtschaftskunde (GWK), Biologie und Umweltkunde (BU), Philosophie und Psychologie (PP), Informatik (Inf.) oder Ökonomie (Öko.) maturiert werden. Im realgymnasialen Zweig muss mindestens in Religion (R), Englisch (E), Französisch (F), GWK, Mathematik (M), BU, Chemie (Ch), Physik (Ph) oder Inf. eine Teilreifeprüfung abgelegt werden. Der Abschluss des Latein-Zweiges erfordert mindestens eine Teilreifeprüfung aus den Fächern R, Deutsch (D), Geschichte und Sozialkunde und politische Bildung (GSP), PP, Latein (L), E oder F. (vgl. Bürkle 2019b)

¹³ Das sind alle Fächer bis auf D, E und M.

¹⁴ Der Begriff „Klasse“ wird allerdings noch als Hilfsgröße für schulinterne Planungsarbeiten verwendet (vgl. Bürkle 2015: 97)

Sinne ist nicht mehr möglich. Die Studierenden können ein negativ beurteiltes Modul entweder erneut besuchen, oder ein Kolloquium (Wiederholungsprüfung) darüber ablegen. Außerdem gibt es die Möglichkeit trotz negativer Benotung eines Moduls das daran anschließende Folgemodul zu belegen, im Fall, dass das vorgängige Modul positiv abgeschlossen wurde. Angenommen ein:e Studierende:r schafft das Modul E6 nicht, so kann er/sie trotzdem das Modul E7 belegen, wenn E5 positiv abgeschlossen wurde. Modul E7 kann allerdings erst abgeschlossen werden, nachdem E6 positiv benotet wurde. Mit Einführung des Modulsystems und dem damit verbundenen Wegfall der Klassenstruktur gibt es keine Klassenvorstände oder Klassensprecher:innen mehr. Die Klassenvorstandsaufgaben übernehmen seither teilweise die StuKos, welche im Schulbetrieb als wichtige Ansprechpartner:innen der Studierenden fungieren. (vgl. Abendgymnasium Innsbruck o.J.f.) Die organisierte Interessensvertretung der Studierenden konzentriert sich seit der Umstellung in den Ämtern des Schulsprechers/der Schulsprecherin und seiner beiden Stellvertreter:innen.

1.4 Einstiegssemester

Beginnen die Studierenden im ersten Semester, dauert die reguläre Schulbesuchszeit bis zum Abschluss acht Semester. Es gibt allerdings die Möglichkeit in ein höheres Semester einzusteigen, wenn Studierende bereits AHS- oder BHS-Oberstufenklassen bestanden haben. Dafür wurden am Abendgymnasium im Zuge der Umstellung auf das Modulsystem zwei modifizierte Varianten eines speziellen Einstiegssemesters eingeführt¹⁵: „die eine für EinsteigerInnen aus der sechsten Klasse Oberstufe AHS oder dem dritten Jahr einer BHS mit einer Mindeststudiendauer von zwei Jahren; die andere Variante für EinsteigerInnen aus der siebten Klasse AHS oder dem vierten Jahr einer BHS. [...]. Darüber hinaus wurde WaldorfschülerInnen die Möglichkeit eröffnet, schon in einem Jahr zur Reifeprüfung zu gelangen.“ (Eliskases 2015b: 125) Dieses Angebot richtet sich vor allem an die in den letzten Jahren vermehrt ans Abendgymnasium kommenden jungen Studierenden, welche direkt von einer Tagesoberstufe ans Abendgymnasium wechseln (vgl. Pt. III 1.1). Diese sind häufig in den Schularbeitenfächern auf einem höheren Niveau als in den Nichtschularbeitenfächern. Die Einstiegssemester (konzipiert für den Einstieg in ein fünftes oder sechstes Semester) ermöglichen den Studierenden in allen Fächern auf ein angeglichenes Niveau zu kommen. Nach Absolvierung des Einstiegssemester können die Studierenden die noch verbleibenden Semester nach der regulären Semesterplanung studieren und so ohne zusätzlichen Zeitverlust ihre Reifeprüfung erlangen. (vgl. Abendgymnasium Innsbruck o.J.c)

¹⁵ Bereits seit 2001 läuft der „Schulversuch Einstiegssemester“; dieser wurde im Laufe der Zeit immer wieder evaluiert und modifiziert - aus diesen Erfahrungen entwickelte sich die aktuelle, wie o.a., „modifizierte“ Form der Einstiegssemester, die möglichst maßgeschneidert für die Bedürfnisse der Studierenden sein soll. (vgl. Eliskases 2015b)

1.5 Schnellspur

Als „Matura-Schnellspur“ bezeichnet das Abendgymnasium ein Angebot, welches den Studierenden ermöglicht, in den Schularbeitenfächern (D, E und/oder M) besonders schnell voranzukommen beziehungsweise Wissenslücken in diesen Fächern schnell zu schließen. Die Schnellspur wird im Rahmen von Fernstudienmodulen angeboten und ermöglicht ein Ablegen der Reifeprüfung in den Hauptfächern nach bereits fünf Semestern, wobei ein Einstieg in höhere Module bei entsprechenden Vorkenntnissen ebenso möglich ist, wie bei allen anderen regulären Modulen. Das ermöglicht den Studierenden eine zusätzliche Verkürzung der Studiendauer. Die im Rahmen der Schnellspur abgelegten Reifeprüfungen sind, wie andere Reifeprüfungen in Schularbeitenfächern auch, einer evtl. angestrebten Berufsreifeprüfung anrechenbar. (vgl. Abendgymnasium o.J.e)

1.6 Alternative Möglichkeiten des Schulbesuches und der Prüfungsablegung

Seit dem Schuljahr 2016/17 führt das Abendgymnasium eine sogenannte Übergangsklasse (Ü1). Diese wurde eingeführt für 15- bis 19-jährige Asylsuchende, Asylwerber:innen und Asylberechtigte, die noch keinen Pflichtschulabschluss haben und über kaum oder keine ausreichenden Deutschkenntnisse verfügen. (vgl. Bürkle o.J.: 66) Die Einführung dieser Übergangsklasse ist einer gesellschaftlichen Entwicklung geschuldet, welche Karin Eliskases (2015b) bereits 2015 wie folgt beschreibt: „Besonders im letzten Jahrzehnt setzen in immer höherer Zahl Menschen mit Migrationshintergrund und AsylwerberInnen Hoffnung auf verbesserte Lebenschancen durch Bildung am Abendgymnasium. Somit hat – noch mehr als an allen anderen Schulen – die Heterogenität der Studierenden zugenommen in Bezug auf die Vorbildung, den sozio-kulturellen Hintergrund, die ökonomischen Verhältnisse, die Teilnahme am Arbeitsmarkt und auch in Bezug auf die Erstsprache.“ (ebd.: 129) Im Schuljahr 2017/18 wurde die Ü1 dann als Ü2 weitergeführt, da ein Schuljahr für die meisten Lernenden zu wenig Zeit war, um den Pflichtschulabschluss nachholen zu können. Das Abendgymnasium kann zwar aktuell noch nicht selbst die Pflichtschulabschlussprüfungen abnehmen (diese werden in der Regel an einer NMS abgehalten), leistet mit der Übergangsklasse aber einen wichtigen ergänzenden und außerhalb der eigentlichen Zielgruppe des Abendgymnasiums (vgl. Pt. III 1.2) angesiedelten Beitrag zur Ermöglichung der Erlangung eines Pflichtschulabschlusses und damit auch zu besseren beruflichen Aussichten für die Lernenden. Außerdem können die Absolvent*innen der Übergangsklasse, sofern

sie dies möchten, nach erfolgreichem Pflichtschulabschluss in den Regelstudienbetrieb des Abendgymnasiums übertreten und dort höhere Bildung erwerben. (vgl. Bürkle o.J.: 66)

Auch die AHS-Externist*innenkommission der Bildungsdirektion für Tirol (früher: Landesschulrat für Tirol), die seit mehreren Jahrzehnten am Abendgymnasium Innsbruck angesiedelt ist, stellt eine außerhalb des regulären Maturastudiums einzuordnende Möglichkeit dar, die Reifeprüfung abzulegen. Primäre Aufgabe der Kommission ist es, den Studierenden eine Matura zu ermöglichen, und zwar ohne verpflichtend vorbereitenden Schulbesuch. Die Prüflinge bereiten sich selbständig auf das betreffende Stoffgebiet vor beziehungsweise besuchen optional die entsprechenden Vorbereitungskurse und treten dann zur Externist*innenprüfung an. Auch der Abschluss einzelner Fächer oder Klassenstufen ist durch die Ablegung einer Externist*innenprüfung möglich, genauso wie das Ablegen allfällig nötiger Zulassungsprüfungen für die Aufnahme eines Hochschulstudiums. Ein wesentlicher Aspekt in der Zusammenarbeit der Externist*innenkommission und des Abendgymnasiums Innsbruck liegt darin, dass Studierende, welche eine Berufsreifeprüfung anstreben, den Großteil der betreffenden Fächer kostenlos im Fernstudium besuchen können und dann ihre Abschlussprüfungen vor der Externist*innenkommission ablegen können. Im Rahmen der Berufsreifeprüfung ist eine Prüfung in einem speziellen Fachbereich erforderlich. Die Externist*innenkommission am Abendgymnasium bietet die Fachbereiche „Gesundheit und Soziales“ sowie „Informationstechnologie“ an. Damit entfallen für Studierende aus diesen Berufsfeldern die nicht unerheblichen Kosten, welche andere, nicht-öffentliche Anbieter teilweise einheben, an denen die Berufsreifeprüfung ebenfalls erworben werden kann (vgl. Pt. III 1). (vgl. Abendgymnasium Innsbruck o.J.d; vgl. Benkovic 2015: 147)

1.7 Zusätzliche Angebote und Initiativen

Ergänzend und begleitend zu den strukturell unterschiedlichen Möglichkeiten, wie Studierende ihre Reifeprüfung erlangen können, bietet das Abendgymnasium eine Reihe von Aktivitäten, Freifächern und unterstützenden Maßnahmen an.

Die von Lehrenden betreute Lernzone, welche an Schultagen vor der ersten Unterrichtsstunde optional angeboten wird, stellt beispielsweise eine kostenlose, schulinterne Nachhilmöglichkeit dar, bei der Studierende die Gelegenheit haben, bestehende Wissenslücken zu schließen. Dabei können sie mit Lehrenden und Mitstudierenden ungezwungen und ohne Notendruck in Austausch kommen. An jedem Wochentag wird Nachhilfe in unterschiedlichen Fächern angeboten. (vgl. Abendgymnasium Innsbruck o.J.a.: 29)

Außerdem finden regelmäßig Projekte und Exkursionen zu verschiedenen Themen und in unterschiedlichen Fächern statt. In den Jahresberichten des Abendgymnasiums aus 2017/18 und 2018/19 finden sich diesbezüglich etliche Berichte von Studierenden und Lehrenden. Im Rahmen einer Veranstaltung von „_erinnern.at_“¹⁶ konnten die Studierenden einiger Geschichtsmodule beispielsweise an einem geführten Stadtrundgang zu den Kriegs-, Widerstands- und Befreiungsdenkmalern in Innsbruck teilnehmen. (vgl. Bibernann o.J.a) Im Rahmen der schulischen Zusammenarbeit mit _erinnern.at_ finden immer wieder auch Zeitzeug*innengespräche mit Überlebenden des NS-Regimes an der Schule statt. (vgl. Bibernann o.J.a & o.J.b)

Weiters gab es beispielsweise auch ein mehrtägiges Experimentalpraktikum für Physik und Chemie (vgl. Gschließer et al. o.J.) oder eine fächerübergreifende naturwissenschaftliche Projektfahrt nach München (vgl. Scheuringer o.J.a). Im Rahmen verschiedener modularer Schwerpunktsetzungen fanden Exkursionen zu archäologischen Ausgrabungsstätten, (vgl. Önder o.J.) ins Tiroler Landestheater (vgl. Mahdlou o.J.) oder in das Museum für Evolution in Wels statt. (vgl. Scheuringer o.J.b). Außerdem wurde beispielsweise eine Poetry-Slam-Einheit im Rahmen des Deutschunterrichtes abgehalten (vgl. Abendgymnasium Innsbruck o.J.b: 50f) und EU-Politiker*innen besuchten im Rahmen der europäischen Initiative „Back to school“ ihre alte Schule und gaben einen Einblick in europapolitische Abläufe. (vgl. Vergeiner o.J.)

Eine zusätzliche Besonderheit im schulischen Angebot stellt die unverbindliche Übung Darstellendes Spiel dar. Mit dem Schuljahr 1984/85 wurde das Freifach als Fixpunkt ins Programm des Abendgymnasiums Innsbruck aufgenommen¹⁷. Damit war das Abendgymnasium Innsbruck österreichweit das einzige Gymnasium für Berufstätige mit Theater auf dem Stundenplan. Der Unterricht, beziehungsweise die Theaterwerkstatt, findet außerhalb der regulären Unterrichtszeit statt – meist in Blockeinheiten an Samstagen – was für die Studierenden neben Beruf, Schule und oft auch Familie eine zusätzliche Herausforderung und zeitliche Belastung darstellt. (vgl. Bibernann o.J.c) Warum Studierende trotz dieses Zusatzaufwandes daran teilnehmen und warum das Fach einen wesentlichen Baustein des schulischen Kanons darstellt, führt Irmgard Bibernann, langjährige Leiterin des Darstellenden Spiels und Latein- und Geschichtslehrerin am Abendgymnasium, wie folgt aus: „In diesem Unterrichtsfach erhalten die Studierenden Gelegenheit, Theater als Spiel- und Experimentierraum für die Entwicklung und Erweiterung von persönlichen,

¹⁶ „_erinnern.at_ ist das Institut für Holocaust Education des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). _erinnern.at_ fördert den Transfer von historischem und methodisch-didaktischem Wissen sowie die Reflexion seiner Bedeutung für die Gegenwart. [...] Lernende sind als handelnde und denkende Subjekte, die sich eigenständig Geschichtsbewusstsein aneignen, ernst zu nehmen; nur so können sie auch ihre Werthaltungen weiterentwickeln.“ (vgl. Dreier et al. o.J.)

¹⁷ Das Darstellende Spiel fand, bis auf eine Unterbrechung vom Schuljahr 2014/15 bis 2018/19 seit seiner Einführung durchgängig statt. (vgl. Bibernann o.J.c.: 32)

sozialen sowie ästhetischen Kompetenzen zu entdecken. [...] Das führt zu Selbsterkenntnis, erweitert das Selbstbewusstsein der einzelnen und sensibilisiert für einen respektvollen Umgang miteinander.“ (ebd.: 33f).

2 Erwachsenengerechte Didaktik am Abendgymnasium Innsbruck

Die bisher beschriebenen strukturellen Spezifika bilden den institutionellen Rahmen für die Bildungsprozesse, die am Abendgymnasium Innsbruck stattfinden. Um die Studierenden zur Matura zu führen, setzt das Abendgymnasium, neben diesen Rahmenbedingungen, vor allem auf spezielle, der sich wandelnden Klientel und dem ganzheitlichen Bildungsverständnis der Schule (vgl. Pt. III & III 1.1) verpflichteten, erwachsenenpädagogische Konzepte und Angebote. Das ist deshalb besonders zu betonen, weil es bis dato – im Gegensatz zur regulären Schulpädagogik - noch keine einheitlichen oder allgemeingültigen Ausbildungsformate und Didaktikkonzepte für Lehrende in der Erwachsenenbildung gibt. (vgl. Meueler 2018: 1388) Allerdings gibt es, wie ich in der Einleitung bereits erläutert habe (vgl. Pt. I 3), erwachsenenbildnerische Grundprämissen an denen sich Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges in aller Regel orientieren, wenn sie ihre didaktischen Konzepte erarbeiten. Am Abendgymnasium Innsbruck hat die professionelle Konzeption spezifischer erwachsenengerechter Lehr- und Lernangebote und die damit verbundene Weiterbildung des Lehrpersonals eine vieljährige Tradition. Seit Mitte der 1980er Jahre hat das Abendgymnasium unter anderem die professionelle abendschulspezifische Weiterbildung des Lehrpersonals federführend mitentwickelt und vorangetrieben – sowohl schulintern als auch österreichweit. (vgl. Brandhofer 2015: 89f) Im Rahmen dieser Lehrer*innenfortbildungen werden für die regulär zu AHS-Lehrer*innen ausgebildeten Lehrpersonen regelmäßige Fort- und Weiterbildungen angeboten. Dabei werden spezifisch abendschulrelevante Themen und Fragestellungen bearbeitet, reflektiert und in Konzepte gegossen. Die „kollegiale LehrerInnenfortbildung“ (ebd.: 89), bei welcher Fachkolleg:innen aus unterschiedlichen österreichischen Abendschulen selbst als Referent*innen fungieren, stellt eine zusätzliche Besonderheit im Weiterbildungskonzept dar. Kommunikationstraining, neue Unterrichts- und Sozialformen, Lehrer*innenverhalten, Lernen mit Erwachsenen, ganzheitliches Lernen, Kleingruppendidaktik, Unterricht in heterogenen Gruppen, Projektunterricht oder fächerübergreifende Methoden sind einige der Themenschwerpunkte, zu denen bisher im Rahmen dieser Fortbildungen gearbeitet wurde. Die Reflexion von und die Frage nach dem Verhältnis von Lehrenden und Studierenden ist dabei wiederkehrendes Thema in der pädagogischen Konzeption. (vgl. ebd.: 87ff).

Bezogen auf die besondere erwachsenenbildnerische Grundhaltung am Abendgymnasium und die damit verbundenen Maßnahmen und Angebote führt Gerhard Brandhofer, ehemaliger Direktor und prägende Persönlichkeit der Schule, (vgl. Schreiber 2015: 31-41) in einem Rückblick wie folgt aus:

„Stete Reflexion und Weiterentwicklung von erwachsenenbezogener Methodik und Didaktik war und ist Standard an der Innsbrucker Schule; der Umgang mit heterogenen Studierendengruppen, der Einsatz von aktivierenden Sozialformen oder spezifischen Unterrichtsformen zur Stärkung der Selbstverantwortung und Teamfähigkeit der Studierenden, wie ganzheitlicher Unterricht oder Projektunterricht, wurden erprobt und professionalisiert. [...] Auch die Teilnahme von Studierenden an Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen der Lehrenden erwies sich als identitätsstiftend. Der ganzheitliche Lernansatz und die Kompetenzerweiterung der Studierenden wurden unterstützt durch eine Reihe von sportlichen und besonders kulturellen Angeboten, die teils in das Unterrichtsgeschehen eingebaut, teils als lehrplanergänzend eingesetzt wurden. [...] Neben Freifächern und unverbindlichen Übungen gab es eine lange Reihe von Kursen und Workshops, AutorInnenlesungen, Musik, Tanz und Bewegung, aber auch literarische Wettbewerbe und [...] die redaktionelle und journalistische Teilhabe an der Schulzeitung oder die aktive Teilnahme am Darstellenden Spiel als ausgewiesene persönlichkeitsbildende Faktoren. Letztere Angebote haben eine vieljährige Tradition am Abendgymnasium Innsbruck und tragen – auch weil oft Studierende und Lehrende gemeinsam daran beteiligt waren – zur Entspannung und Verbesserung der Beziehung zwischen den Schulpartnern bei.“ (Brandhofer 2015: 88)

Ein praktisches, aktuelles Beispiel für die von Brandhofer und Eliskases (vgl. Pt. III & III 2) beschriebene Weiterentwicklung erwachsenengerechter Unterrichtsmodelle ist die Einführung des Freifaches „Lern-, Präsentations- und Kommunikationstechniken“ (LPK), welche im Wintersemester 2013/14 für die ersten Semester erfolgte. (vgl. Bibermann 2015: 131ff) Damit reagierte das Abendgymnasium auf mehrere Sachverhalte: Die Abbruchquote bei den Erst- und Zweitsemestrigen war relativ hoch und diese Situation verschärfte sich sowohl durch den Wegfall der Klassenstruktur und der damit verbundenen Klassenverbände durch die Einführung des Modulsystems (vgl. Pt. III 1.2) als auch die sich seit Anfang der 2000er Jahre zunehmend verändernde Zusammensetzung der Studierenden. (vgl. Pt. III 1.1). Die Umfrageergebnisse einer schulinternen Befragung der ersten Semester ergab als mögliche Ausscheidegründe den „[...]

fehlende[n] Gruppenzusammenhalt, die schwache Vernetzung untereinander, die Schwierigkeit, den Wiedereinstieg ins Lernen zu schaffen, sowie die Doppelbelastung durch Schule und Beruf [...].“ (ebd.: 132) Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und dem ebenfalls geäußerten Wunsch der Befragten, ein besseres soziales Netz innerhalb der Modulgruppen zu etablieren, wurde im Rahmen der Schulentwicklung ein Lehrplan für LPK konzipiert, um auf die wahrgenommenen Veränderungen auch mit verändertem pädagogischen Herangehen reagieren zu können. Bei den Methoden setzten die Lehrkräfte vor allem auf Übungen aus der „[...] Gestalt-, Interaktions- und Theaterpädagogik sowie der Biografie-Arbeit [...]“ (Bibermann 2015: 132), um sowohl Schlüsselqualifikationen bezogen auf Persönlichkeitsbildung und kommunikative Gruppenprozesse zu entwickeln und zu fördern als auch die Konzentrations- und Lernfähigkeit des/der Einzelnen zu üben und zu steigern. (vgl. ebd.: 131ff) Irmgard Bibermann, eine der hauptverantwortlichen Entwickler*innen und Lehrenden dieses Faches, beschreibt ihr Anliegen und ihre Erfahrungen folgendermaßen:

„Mein Anliegen war es, den Studierenden in den LPK-Stunden die Möglichkeit zu eröffnen, mit sich und mit den Mitstudierenden über verschiedene Themen in Kontakt zu treten. Mir fiel auf, dass sich viele Studierende – auch solche mit deutscher Muttersprache – schwertun, in der Gruppe zu sprechen, vor allem dann, wenn es gilt, etwas über sich selbst mitzuteilen. [...] Es ist wichtig darüber reden zu können, was wir tun bzw. getan haben. Dabei werden nicht nur Informationen an andere weitergegeben, sondern erzählend reflektieren wir unser Tun und bauen die Geschichte in unser Selbstbild ein. So konstruieren wir über das Erzählen unsere Identität. [...] Bei allen Themen lag das Hauptaugenmerk darauf, miteinander ins Gespräch zu kommen, beim Schreiben und im Reden eigene Ideen und Standpunkte zu formulieren und dabei das Bewusstsein zu entwickeln: ‚Ich habe etwas zu sagen‘.“ (ebd.: 134)

3 Zusammenschau des Forschungsfeldes und Schlussfolgerungen

Das Abendgymnasium ist, wie ich in diesem Kapitel zu zeigen versucht habe, nachweislich darum bemüht, seinen Studierenden eine umfangreiche und ganzheitliche Bildungserfahrung zu ermöglichen. Dabei ist das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden im pädagogischen Konzept von ebenso entscheidender Bedeutung, wie eine didaktische und methodische Ausrichtung, welche persönlichkeitsbildende Faktoren, soziales Lernen, ästhetische Bildung und die Fähigkeit, „mit eigener Stimme“ zu sprechen gezielt und gleichberechtigt mit dem zu erarbeitenden AHS-Lehrstoff

in ihr Unterrichtsgeschehen zu integrieren versucht. Neben der Erlangung der Reifeprüfung zielt die pädagogische Ausrichtung des Abendgymnasiums dabei explizit auf die Reflexion individueller Lebensgestaltungsmöglichkeiten. Damit grenzt sich das Abendgymnasium in weiten Teilen deutlich von jenem dominant-instrumentellen Bildungsverständnis ab, welches ich einleitend erläutert habe (vgl. Pt. I 2 & I 3).

Allerdings ist ein zeitlich-instrumenteller Effizienz-Gedanke der Schule nicht von der Hand zu weisen. Die strukturell-spezifischen Rahmenbedingungen (vgl. Pt. III 1.2-1.6) und Angebote (vgl. Pt. III 1.7 & 2.1) sind m.E. als institutionelle Ausformung eines Bildungsverständnisses zu verstehen, welches versucht, eine Balance zwischen ganzheitlicher und instrumenteller Bildungsidee zu halten. Dieser Balanceakt ist sicherlich auch der Notwendigkeit geschuldet sich als staatliche Bildungsinstitution mit sich ändernden bildungspolitischen und gesetzlichen Grundlagen zu arrangieren (vgl. Pt. III 1.3) und auf sich wandelnde gesellschaftliche Verhältnisse zu reagieren (vgl. Pt. III 1.1). Zusätzlich ist das Abendgymnasium gefordert, seinem explizit und traditionell an Bildungs- und Chancengerechtigkeit ausgerichteten Bildungsauftrag nachzukommen (vgl. Pt. III) und Unterrichtsmodelle anzubieten, welche gezielt bildungsbenachteiligten Gruppen den Zugang zu höherer Bildung ermöglichen beziehungsweise erleichtern sollen. (vgl. Pt. III 1.1, 1.4 & 1.5)

Auf Grundlage der bisherigen Schilderungen des Forschungsfeldes werde ich nun einige Schlussfolgerungen ziehen, die aus einer resonanztheoretischen Perspektive heraus relevant sind für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit:

1. Am Abendgymnasium Innsbruck finden sich vornehmlich jene Lernenden ein, welche in ihrer vorhergehenden Bildungslaufbahn benachteiligt waren. Die Tatsache, dass viele Lernende nicht andere erwachsenenbildnerische Wege einschlagen, sondern sich stetig und in hoher Zahl am Abendgymnasium einfinden (vgl. Pt. III 1.1) und dort verbleiben, ist ein Verweis darauf, dass die Lernenden am Abendgymnasium auf für sie besonders passende Bedingungen treffen, welche sie nicht in dieser Form an anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen finden
2. Die spezifische erwachsenenpädagogische Ausrichtung ermöglicht neben einem formalen Abschluss auch eine kritische Reflexion der eigenen Lebensumstände und Werthaltungen. Die durchgängige Betonung dieser Ausrichtung im pädagogischen Konzept der Schule und der Sachverhalt, dass die Schule bildungsbenachteiligten Gruppen besonders verpflichtet ist,

ist evidenter Anhaltspunkt dafür, dass bildungsbenachteiligte Gruppen einen Mangel an eben diesen Erfahrungen in vorgängigen Schulerfahrungen erlebt haben.

3. Wie ich bereits im Definitionsteil erläutert habe (vgl. Pt. I 1) und wie ich im nachfolgenden Kapitel noch ausführlich behandeln werde (vgl. Kap. IV), ist jede Art der Resonanzerfahrung darauf begründet, dass die Beteiligten an einem Resonanzgeschehen mit eigener Stimme sprechen und erst dadurch in ein Antwortverhältnis miteinander treten können. Das oben dargestellte Anliegen des Abendgymnasiums, die Studierenden darin zu bestärken mit eigener Stimme zu sprechen, deutet darauf hin, dass Studierende des Abendgymnasiums in vorgängigen Bildungserfahrungen einen Mangel darin erlebt zu haben scheinen, mit eigener Stimme zu sprechen. Das bedeutet, logisch schlussgefolgert, dass sie auch einen Mangel an resonanten Bildungserfahrungen in vorgelagerten Bildungseinrichtungen erlebt haben müssen.

Nachdem ich in diesem Kapitel dargelegt habe, auf welche Bedingungen die Studierenden am Abendgymnasium treffen und warum ich der Ansicht bin, dass sich das Abendgymnasium als besonders geeignetes Forschungsfeld für die vorliegende resonanztheoretische Untersuchung erweist, werde ich nachfolgend den theoretischen Rahmen, die Resonanztheorie von Hartmut Rosa (2016), darlegen (vgl. IV 1 & 2) und seine Konzeption auf Grundlage der Arbeit von Jens Beljan (2017) gezielt auf den Schulbereich übertragen (vgl. IV 3).

IV Theoretischer Rahmen

Hartmut Rosa (2016) hat mit „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“ eine umfangreiche soziologische und sozialphilosophische Zeitdiagnose vorgelegt. Im nachfolgenden Kapitel werde ich jene Aspekte und Konzeptualisierungen der Resonanztheorie herausgreifen und erläutern, welche für das grundlegende Verständnis des Rosa'schen Resonanzkonzeptes erforderlich sind (vgl. Pt. IV 1 - 4). Darauf aufbauend werde ich im Fortgang des Kapitels mithilfe von Jens Beljans (2017) Ausführungen zu „Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung“ direkt auf den Bereich von Schule und Bildung fokussieren (vgl. Pt. IV 5), bevor ich, als Abrundung des theoretischen Rahmens, die behandelten Inhalte schematisch zusammenfassen werde (vgl. Pt. IV 6).

1 Resonanz – die Grundidee von Hartmut Rosa

Hartmut Rosa entwickelt sein sozialwissenschaftliches Konzept der Resonanz auf Grundlage physikalischer Resonanzphänomene. Diese Art des Herangehens eignet sich meiner Meinung nach sehr gut, um die grundlegende Idee des Rosa'schen Resonanzkonzeptes zu erfassen. Dem Erklärungsaufbau des Autors folgend werde auch ich mich zunächst anhand physikalischer Beispiele dem Resonanzbegriff nähern, um darauf aufbauend Resonanz als sozialwissenschaftlich operationalisierbare Kategorie einzuführen (vgl. Pt. IV 2).

1.1 Resonanz und Schwingung

Der Begriff Resonanz meint seiner lateinischen Wortbedeutung nach „*widerhallen, ertönen*“ (Rosa 2016: 282) [Hervorhebung im Original] und beschreibt, auf physikalischer Ebene, eine spezielle Art der Beziehung zwischen zwei schwingungsfähigen Körpern. Beide Körper verfügen dabei über eine jeweils eigene Fähigkeit zu schwingen. Innerhalb von Resonanzbeziehungen versetzt die Schwingungstätigkeit des einen Körpers den anderen Körper in Schwingung, wobei beide Körper ihre Eigenfrequenz beibehalten. Ein gutes Beispiel dafür ist das Schwingungsverhalten zweier Stimmgabeln. Wird die eine in Schwingung versetzt, so beginnt die zweite, wenn sie sich nahe genug an der ersten befindet, ebenfalls zu schwingen – behält dabei aber ihre eigene Gestimmtheit. Sie reagiert auf einen Schwingungsimpuls und antwortet darauf in ihrer eigenen Stimmlage. Eine so gelagerte Beziehung ist ihrem Aufbau nach als Resonanzverhältnis zu beschreiben, weil die beiden Stimmgabeln nicht in einer Form verbunden sind, die eine Antwort echohaft erzwingen würde. Das wäre beispielsweise dann der Fall, wenn die Stimmgabeln zusammengebunden oder aneinandergeliebt wären. Resonanz ist also keine mechanische oder lineare Art der Beziehung. Sie erfordert zwar die *Schwingungsfähigkeit* beider Körper, kann aber keine *spezifische Schwingungstätigkeit* erzwingen. Würde sie dies, ginge die Resonanz unweigerlich verloren. Erzwungen wäre die Reaktion beispielsweise, wenn zwei Räder an einer Achse miteinander verbunden wären und das eine Rad würde beginnen sich zu drehen. Damit würde das zweite Rad zwar in Bewegung gesetzt, wäre aber dazu verdammt sich im exakt gleichen Rhythmus und in der exakt gleichen Geschwindigkeit und Richtung wie das erste Rad zu drehen. Das erste Rad erfährt auf diese Art zwar über die Achse eine mechanische Reaktion seines Gegenparts, allerdings ist diese reiner Widerhall des Eigenen, bleibt ohne Varianzen oder Eigenimpulse und ist damit keine Antwort in einem resonanztheoretischen Sinne. (vgl. ebd.: 282-286)

„Resonanz entsteht [...] nur, wenn durch die Schwingung des einen Körpers die *Eigenfrequenz* des anderen angeregt wird.“ (Rosa 2016: 282) [Hervorhebung im Original]

Eine Beziehung ist damit nur dann als resonant zu charakterisieren, wenn beide Beteiligten mit eigener Stimme sprechen. In einem solchen Resonanzverhältnis kann es auch zu Verstärkungen der wechselseitigen Schwingungen kommen. Der eigentliche Schwingungsimpuls kann dabei weitaus geringer sein, als die Schwingung, die durch ihn erzeugt wurde. Stellt man eine Stimmgabel beispielsweise auf ein Klavier, versetzt die Stimmgabel den Klangkörper des Klaviers in Schwingung und es ertönt ein viel lauterer Ton, als die Stimmgabel ihn selbst hervorbringen hätte können. (vgl. Rosa 2016: 282)

Voraussetzung dafür, dass sich zwei oder mehrere Körper in eine Resonanzbeziehung miteinander begeben können, ist, dass sie einerseits jeweils *offen* genug sind, um sich von dem Schwingungsimpuls des anderen Körpers berühren zu lassen und andererseits *geschlossen* genug, um dabei nicht ihre eigene Frequenz zu verlieren. (vgl. ebd.: 191)

1.2 Wie Schwingung möglich wird – der entgegenkommende Resonanzraum

Damit ein Resonanzverhältnis entstehen kann, benötigen resonanzfähige Körper ein resonanzfähiges Medium. Rosa spricht hier auch von einem „*entgegenkommenden Resonanzraum*“ (ebd.: 284) [Hervorhebung im Original]. Stellen wir uns zwei Metronome vor, die in einem leicht unterschiedlichen Takt schwingen. Sie stehen dabei auf einem schwingungsresistenten Untergrund, wie beispielsweise einer Steinplatte. Beide Metronome werden in Bewegung gesetzt und schlagen den Takt in ihrem jeweils eigenen Tempo. Irgendwann werden sich ihre Schläge einander soweit annähern, dass sie für eine kurze Zeit synchron erscheinen, bevor sie wieder, ohne ihre Eigenbewegung verändert zu haben, auseinanderdriften und weiter in ihrem Ursprungstakt vor sich hinschlagen. Hier ist keine Resonanzbeziehung zustande gekommen, weil es kein Medium gab, welches eine Beziehung zwischen beiden Metronomen hätte stiften können. Stellen wir die Metronome aber auf einen schwingungsfähigen Untergrund, wie beispielsweise ein dünnes Holzbrett, das über zwei liegende Dosen gelegt wurde, entsteht für die beiden Metronome ein Resonanzraum. Das Brett und die Dosen beginnen sich unter den Schwingungen der Metronome leicht zu bewegen und ermöglichen, dass sich die *Stimmen* der Metronome wechselseitig erreichen können. Innerhalb kurzer Zeit schlagen die Metronome im exakten Gleichklang, weil sie sich durch den Resonanzraum erreichen, berühren und transformieren konnten. Das aufeinander Einschwingen

war nur durch den entgegenkommenden Resonanzraum in Form des Brettes auf den Dosen möglich. (vgl. ebd.: 284)

2 Resonanz in der Sozialwissenschaft – ein streng relationaler Begriff

Wie lassen sich nun diese der Physik entlehnten Resonanzideen, auf welche Rosa seine Gedanken aufbaut, in ein sozialtheoretisches Resonanzkonzept überführen? Die vorrangigste Frage, die sich an dieser Stelle aufdrängt, ist jene danach, welcher Art die o.a. (physikalischen) Schwingungsphänomene sind, wenn vom sozialen Bereich und seinen Resonanzen die Rede ist? Würde man behaupten oder andeuten, dass es o.a. Schwingungen auf einer substantiellen oder gar feinstofflichen Ebene gäbe, würde man unwiderruflich in den Bereich der Esoterik abgleiten und den Rahmen einer wissenschaftlich analytischen und begrifflich präzisen Sozialtheorie verlassen. Rosa weist potenzielle Vorwürfe in diese Richtung folgendermaßen zurück:

„Die hier verfolgte Theorie schützt sich davor, indem sie Resonanz nicht als einen materiellen oder substantiellen, sondern als einen strikt *relationalen* Begriff bestimmt: Resonanz beschreibt eine Beziehung zwischen zwei (oder mehreren) Objekten oder Körpern, die den aus der Physik gewonnenen Relationseigenschaften entspricht. Im Blick auf eine Theorie der Weltbeziehung beschreibt Resonanz sodann einen Modus des *In-der-Welt-Seins*, das heißt eine spezifische Art und Weise des In-Beziehung-Tretens zwischen Subjekt und Welt. [...] Als Kernmoment lässt sich dabei die Idee isolieren, dass sich die beiden Entitäten der Beziehung in einem schwingungsfähigen Medium (oder Resonanzraum) wechselseitig so berühren, dass sie als *aufeinander antwortend*, zugleich aber auch *mit eigener Stimme sprechend*, also als »zurück-tönend« begriffen werden können.“ (Rosa 2018: 285) [Hervorhebungen im Original]

2.1 Wie spricht die Welt mit eigener Stimme?

Eine derartige Beziehungsidee, übertragen auf den Bereich des Sozialen, wirft wesentliche Fragen auf: Wie kann die Welt oder ein Weltausschnitt einem Subjekt überhaupt mit eigener Stimme antworten? Und wie können sich Subjekt und Welt in diesem Antwortverhältnis derart erreichen, dass sie sich gegenseitig zu transformieren vermögen? Rosa entwickelt dazu folgende Gedanken:

Eine Soziologie der Weltbeziehung muss konsequenterweise davon ausgehen, dass die Arten und Weisen, in der sowohl Subjekt als auch Welt füreinander konkret in Erscheinung treten, immer schon Ergebnisse vorangegangener Beziehungsverhältnisse oder Relationen sind: (vgl. ebd.: 89)

„Die Vorstellung, dass Menschen selbstinterpretierende Wesen sind, impliziert, dass ihre Weltbeziehungen niemals schlechthin gegeben sind, sondern in individuellen und kulturellen Deutungsprozessen stetig artikuliert, re-konstituiert, verhandelt und transformiert werden. Sie bedeutet zugleich, dass Selbstinterpretationen immer und notwendig auch Weltinterpretationen sind und umgekehrt: Selbst und (wahrnehmbare) Welt, [...] sind keine der Beziehung vorgängigen Entitäten, sie formen sich im Relationsgeschehen. [...] Aus der primordialen Wahrnehmung, dass *etwas da und gegenwärtig* ist, entwickeln Subjekte [...] allmählich einen Sinn dafür, wer sie selbst sind und wer beziehungsweise was die Welt ist.“ (Rosa 2016: 215) [Hervorhebung im Original]

Die Art und Weise, wie sich ein konkreter Weltausschnitt (subjektiv, sozial, objektiv) einem Subjekt also darstellt beziehungsweise wie das Subjekt diesen Weltausschnitt erfährt, hängt von der Art der Beziehung ab, in welcher sich Welt und Subjekt miteinander befinden (vgl. ebd.: 289), also von der „[...] Art des *Auf-die-Welt-Bezogeneins*“. (ebd.) [Hervorhebung im Original] Unabhängig davon, ob ein Buch also ein Buch ist, wird seine Antwortfähigkeit dem Subjekt gegenüber davon abhängen, in welcher Beziehung Subjekt und Buch zueinanderstehen.

Konzeptuell gedacht geht es weniger um eine Wirklichkeit der Dinge an sich (ob das Buch also tatsächlich eine *Stimme* hat oder ob das Buch, nach einer transformierenden Begegnung, substantiell transformiert wurde und sich die in ihm geschriebene Geschichte tatsächlich verändert hat), sondern um die Art des Bezogeneins und des In-die-Welt-Gestellt-seins. Der Beziehungsmodus per se ist wandelbar und darin liegt auch die Möglichkeit eines resonanten In-Beziehung-Tretens mit einem unbelebten Weltausschnitt – einem Objekt. Das Subjekt kann damit beispielsweise einen bisher unbelebten oder nichtssagenden Weltausschnitt innerhalb von Resonanzbeziehungen derartig erfahren und erleben, dass sich die Wahrnehmung und/oder Wertung dieses Weltausschnittes für das Subjekt verwandelt. Durch die veränderte Wahrnehmung des Weltausschnittes hat er sich *für das Subjekt* transformiert. (vgl. ebd.: 289)

Anhand dieser Erläuterungen zeigt sich auch, dass ein für die Moderne typisches Weltverständnis, nämlich ein technisch-wissenschaftliches, rationalistisches, aus resonanztheoretischer Perspektive

durchaus Probleme mit sich bringen kann. Denn ein solches Weltverständnis wird in der Regel stumm bleiben, da es die *Objekte* der Welt (Bücher, Fliederbüsche, Wälder, das nutzenmaximierende Individuum, etc.) nicht als etwas Antwortendes in einem resonanztheoretischen Sinne begreifen kann. (vgl. ebd.: 290) Dieser Sachverhalt ist mit einem weiteren zentralen Merkmal von Resonanzverhältnissen verknüpft, auf welches ich im nächsten Abschnitt genauer eingehen werde: Resonanzverhältnissen wohnt stets ein Moment der Unverfügbarkeit inne.

2.2 Resonanz und Unverfügbarkeit

Die Tatsache, dass der Charakter von Resonanzverhältnissen wesentlich darauf beruht, dass diese sich einem Subjekt durch ihr konstitutives Moment der Unverfügbarkeit auch entziehen können, begründet, dass sie einem rein instrumentellen, technisch-rationalistischen Weltverständnis zuwiderlaufen müssen:

„Weil sie Erfahrungen der *Antwort* sind und ein Antwortverhältnis konstituieren, setzen sie nicht nur voraus, dass beide Pole der Beziehung mit eigener (und oft irritierender) Stimme sprechen, also nicht beliebig manipulierbar sind, sondern sie sind konstitutiv dadurch charakterisiert, dass die Antwort auch ausbleiben, dass die Stimme *nicht* ertönen kann: Das Lächeln des oder der Geliebten *kann* versteinern oder gefrieren, das Schnurren der Katze *kann* ausbleiben, die Lieblingsmusik *kann* uns auch völlig kaltlassen, der Wald oder das Meer können uns jede Resonanz verweigern usw. Tatsächlich verhält es sich sogar so, dass der Versuch, instrumentelle Verfügbarkeit und Kontrolle über sie zu gewinnen oder sie gar zu akkumulieren, zu maximieren oder zu optimieren, die Resonanzerfahrung als solche zerstört.“ (Rosa 2016: 295)
[Hervorhebungen im Original]

Mit dem Moment der Unverfügbarkeit in Resonanzverhältnissen ist nichts anderes gemeint, als dass sie nicht in einem instrumentellen Sinne erzwungen werden können. Allerdings gibt es Bedingungen, welche die Wahrscheinlichkeit für das Zustandekommen eines Resonanzverhältnisses begünstigen (oder hemmen) können. Und diese Bedingungen sind es, die mit der von Hartmut Rosa vorgelegten Konzeption genauer in den Blick genommen werden können. Etablieren sich stabile Bedingungen, in deren Rahmen sich die Bezugnahme des Subjektes auf die

Welt als doppelseitiger „vibrierender Draht“ (vgl. Pt. IV 2.3) einstellen kann, kann dieses Verhältnis als eine „Resonanzachse“ (vgl. Pt. IV 4) bezeichnet werden.

„Es sind solche Resonanzachsen, entlang derer sich Subjekte ihrer Resonanzbeziehungen zur Welt stets von Neuem zu vergewissern vermögen; [...]. Die Herausbildung und Veränderung von Resonanzachsen vollzieht sich dabei dynamisch in Abhängigkeit von sowohl kulturellen als auch individuellen Entwicklungsprozessen.“
(Rosa 2016: 296) [Hervorhebung im Original]

An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Herausbildung und Entwicklung von Resonanzverhältnissen, Resonanzachsen und Resonanzräumen mitnichten der alleinige und allgemeingültige Orientierungsmaßstab für alle Lebensbereiche sein kann oder sollte. Denn dies würde bedeuten, und Rosa ist sich dessen bewusst, dass jede nicht-resonante Form der Bezugnahme kritikwürdig werden würde. Das wiederum würde nicht nur dem resonanztheoretisch charakteristischen Moment der Unverfügbarkeit zuwiderlaufen, sondern würde in weiterer Folge auch bedeuten, dass es zu einer totalitären Gesellschaftsformation des Individualitäts- und Resonanzterrors kommen müsste (vgl. auch Rosa 2016: 370-374). Rosa verweist auch darauf, dass es für spätmoderne Subjekte wesentlich ist, Resonanzen selektiv wahrnehmen und damit auch blockieren zu können. Vor allem in spätmodernen Gesellschaften, die sich aus resonanztheoretischer Perspektive auch dadurch auszeichnen, dass sie die Subjekte permanent anrufen und zu einer Pseudo- Resonanz auffordern, ist die Fähigkeit zur Resonanzblockade genauso wesentlich wie die Fähigkeit zum Eingehen eines Resonanzverhältnisses. Alle Lebensbereiche und alle Erfahrungen als resonant zu erleben und somit mit allen Stimmen der Welt mitschwingen zu müssen, die uns aus der Welt anrufen, würde nämlich bedeuten, sich konturlos in der Welt zu verlieren, seine eigene Stimme aufzugeben und damit, paradoxerweise, nicht mehr resonanzfähig zu sein. (vgl. ebd.: 294ff)

3 Grundlegende Modi der Weltbeziehung

Hartmut Rosa charakterisiert die Formen der Weltbeziehung als grundlegend auf zwei Triebfedern aufbauend: Angst und Begehren. In seiner Darlegung dieser Grundmodi stützt er sich vor allem auf Konzepte von Charles Taylor (1995 & 1996), Jürgen Habermas (1981) und Max Weber (1975) und synthetisiert wesentliche Gedanken dieser Theoretiker zu einem Rahmen für eine systematische Analyse von Weltbeziehungen (vgl. Rosa 2016: 211-235). Vor dem Hintergrund der Grundmodi

Angst und Begehren werden die Beziehungsformen zwischen Subjekt und Welt aus resonanztheoretischer Sicht versteh- und analysierbar.

3.1 Angst und Begehren als motivationale Grundmodi der Weltbeziehung

Das resonanztheoretische Verhältnis zwischen Subjekt und Welt basiert auf der Grundlage, dass sich ein Subjekt zunächst als in eine Welt gestellt erlebt, die für es schlicht da und gegenwärtig, also auf eine pathische¹⁸ (begegnende) Weise präsent ist. Dabei sind allerdings weder Welt noch Subjekt *unmittelbar* gegeben, sondern die Welt ist

„[...] stets eine gedeutete und durch Deutungsprozesse mitkonstituierte. Selbstinterpretationen sind in den Praktiken und Institutionen der Gesellschaft materialisiert, und sie sind in der Sprache gleichsam objektiv fixiert: die Grenzen der Sprache [...] bestimmen nicht nur die Grenzen dessen, *was es gibt*, sondern auch die Formen der möglichen Bezug- und Stellungnahme dazu.“ (Rosa 2016: 225)

Subjektivität entwickelt sich so gesehen permanent prozesshaft und dynamisch und entsteht stets nur „[...] aus und in der Bezogenheit auf Welt, die leibliche, reflexive beziehungsweise kognitive und emotionale Aspekte umfasst, welche unauflöslich miteinander verflochten sind.“ (Rosa 2016: 187)

Vor dem Hintergrund eines so konzeptionalisierten Selbst- Weltverhältnisses entstehen potenzielle Resonanzbeziehungen. Diese setzen, wie dargelegt (vgl. Pt. IV 2), voraus, dass Subjekt und Welt sich gegenseitig in einem Beziehungsgeschehen auf spezifische Weise berühren. Dieses Berühren wiederum hat zur Voraussetzung, dass ein bestimmter Weltausschnitt eine bestimmte Bedeutung oder Wertigkeit für ein Subjekt haben muss. Er sagt dem Subjekt etwas oder spricht es an. (vgl. Pt. IV 2.1 & IV 3.3) Wie etwas bewertet wird, hängt davon ab, inwieweit sich ein Subjekt vor etwas ängstigt oder etwas begehrt. Rosa (2016) begreift Angst und Begehren dabei als

„[...] die grundlegenden Triebkräfte und existenziellen Seinsweisen des Menschen [...], wenn sie als *Angst vor Entfremdung*, das heißt vor einem Stumm- und/oder Feindlichwerden der Welt und vor einem korrespondierenden Beziehungsverlust, und *als Resonanzbegehren* gedeutet werden. In den konkreten Weltbeziehungen eines

¹⁸ „Die Präsenz von Welt ist grundsätzlich eine *pathische*, das heißt, wenn das Urmoment der Weltbeziehung im Gewährwerden besteht – »etwas ist da, etwas ist gegenwärtig« – dann ist die Gegenwart für uns als potenzielle Attraktion oder Repulsion bedeutsam [...].“ (Rosa 2016: 188) [Hervorhebungen im Original]

Subjekts (oder auch einer Kultur) erscheinen Angst und Begehren, die sich als solche zunächst ungerichtet auf die Welt per se beziehen, natürlich in der Regel als gerichtete Kräfte, das heißt als *Furcht vor* und *Bedürfnis* [...] *nach*.“ (ebd.: 194f) [Hervorhebungen im Original]

Das Subjekt erlebt einen Weltausschnitt also entweder als anziehend, *begehrt* ihn also, oder aber es erlebt einen Weltausschnitt als abstoßend, gefährlich oder repulsiv, das Subjekt entfremdet sich, hat *Angst* davor. Die Dimensionen Angst und Begehren können sich dabei auch wechselseitig bedingen, beziehungsweise sich mehrdimensional verschlingen. Ein Subjekt kann etwas begehren, obwohl oder gerade weil es sich davor fürchtet, beziehungsweise kann die Angst sogar ein wesentlicher Teil dessen sein, woraus sich ein potenzielles Begehren speist. (vgl. Rosa 2016: 187f) Denken wir beispielsweise an das Bedürfnis, einen Bungee-Sprung zu absolvieren: die Angst vor dem Sprung beziehungsweise die Gefahr, der sich das Subjekt dabei potenziell aussetzt, kann in diesem Beispiel auch ein Teil dessen sein, was von dem Subjekt begehrt wird.

Aus den anziehenden oder repulsiven Eigenschaften von Weltausschnitten entsteht deren Bedeutsamkeit für ein Subjekt. Damit bilden die Dimensionen Angst und Begehren „[...] die Basis für die Entwicklung aller kultureller und kognitiver Selbst- und Weltverständnisse.“ (ebd.: 188) Mit der Attraktion oder Repulsion von Weltausschnitten ist dabei für das Subjekt nicht nur der Zwang zur Stellungnahme gegenüber der Welt verbunden, sondern in ihnen liegt auch der Ausgangspunkt für die Entstehung eines eines damit einhergehenden Wertesystems. Die Bezug- und Stellungnahmen zur Welt sind von den repulsiven und attrahierenden Grundbewegungen der Angst und des Begehrens bestimmt und sind in aller Regel komplex und oftmals widersprüchlich. (vgl. ebd.: 225) Angst und Begehren bilden jene Grundlage für die kognitiven und evaluativen „Landkarten“ der Welt (vgl. Pt. IV 3.3), vor deren Hintergrund sich für ein Subjekt erst Handlungsmöglichkeiten auftun beziehungsweise Hindernisse identifizieren lassen.

„Die *Beziehungsqualität* unserer Weltbeziehung wird also stets dadurch gestiftet, dass wir etwas begehren (Subjekt-Pol), was uns als attraktiv erscheint (Welt-Pol), oder etwas fürchten (Subjekt-Pol), was uns als repulsiv begegnet (Welt-Pol), und in der jeweiligen Bestimmung von Attraktion und Repulsion formen und bilden sich auch jeweils die Konturen des Subjekts und der Welt [...].“ (Rosa 2016: 189) [Hervorhebung im Original]

Das Zustandekommen eines gelingenden Resonanzverhältnisses setzt voraus, dass die Entitäten auf beiden Seiten der Beziehung (Subjekt und Welt) bestimmte Eigenschaften aufweisen. Ansonsten besteht die Gefahr des Misslingens. Erinnern wir uns an dieser Stelle an die physikalische Metapher der beiden Körper, welche in ein Resonanzverhältnis miteinander eintreten. Wie dargelegt (vgl. Pt. IV 1.1), müssen beide Körper dabei sowohl den richtigen Grad an Offenheit für eine Beziehung aufweisen, als auch den richtigen Grad an Geschlossenheit oder Stabilität. Weisen sie diese Qualitäten nicht im richtigen Maße auf, kann ein Resonanzverhältnis auf beiden Seiten jeweils in doppelter Weise scheitern: ist das Subjekt zu geschlossen, weil es sich vor der Welt ängstigt, kann es von ihr nicht mehr erreicht werden. Es verhärtet und verschließt sich und kann durch die Schwingung der Welt nicht mehr in seine Eigenschwingung versetzt werden. Ist das Subjekt allerdings zu offen, kann es sich an die und in der Welt verlieren, das Subjekt verschmilzt mit ihr und verliert dabei seine Konturen und damit auch die Fähigkeit in seiner Eigenfrequenz in die Welt zurück zu tönen – es wird zu ihrem bloßen Echo. Ein Resonanzverhältnis kann aber auch auf der Weltseite scheitern, beispielsweise wenn sich diese dem Subjekt gegenüber als hart, durchgängig verdinglicht, geschlossen oder erstarrt erweist, sodass die Welt dem Subjekt gegenüber verstummt und keine Schwingung mehr aussendet, es also nicht mehr ansprechen und damit auch nicht zum Antworten bringen kann. Erscheint die Welt dem Subjekt allerdings zu offen und ohne identifizierbare Eigenfrequenz, dann kann das Subjekt die Stimme der Welt in dem Chaos der schwingenden Frequenzen nicht mehr ausmachen, sie wird für das Subjekt in einem Maße unberechenbar, dass es auf die chaotische Vielstimmigkeit nicht mehr zu antworten vermag. (vgl. Rosa 2016: 191f)

3.2 Resonanz und Selbstwirksamkeitserwartungen

Vor dem Hintergrund der hier dargelegten Angst- und Begehrensbewegungen sind jene Resonanzverhältnisse zu verstehen, welche das menschliche Selbst- Weltverhältnis aus resonanztheoretischer Sicht bestimmen. Wichtig für das Verständnis des hier dargestellten Resonanzkonzeptes ist, dass für die Herausbildung und Entwicklung von Angst- und Begehrensstrukturen – und damit für das Selbst- Weltverhältnis – die *Selbstwirksamkeitserwartungen* von entscheidender Bedeutung sind. (vgl. ebd.: 269-281)

„Resonanz setzt [...] voraus, dass sich das Subjekt intentional und »libidinös« (aktiv) auf die Welt richtet, dass es handelnd in sie eingreift und an ihr Anteil nimmt. Selbstwirksamkeitserwartungen, so ergibt sich daraus, können gleichsam als

Resonanzenerwartungen verstanden werden; als die Erwartung, durch eigenes Handeln die Welt zu erreichen und zum Sprechen zu bringen. Je ausgeprägter sie sind, desto größer ist *das Interesse an, die Energie für und die Lust auf die Welt Dinge.*“ (Rosa 2016: 273f) [Hervorhebungen im Original]

Je höher also die Erwartung des Subjektes ist, auf der Weltseite durch eigenes, aktives Handeln eine Antwort zu erzeugen, desto höher ist die Resonanz- und damit auch die Selbstwirksamkeitserwartung.

Mit dem hier dargelegten Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung und -erfahrung lässt sich die aktive, vom Subjekt ausgehende Seite, näher beleuchten. Vor allem in bildungssoziologischen Arbeiten, aber auch für Erkenntnisse bezogen auf die menschliche Lebenszufriedenheit per se, hat sich das hier eingeführte und durch Hartmut Rosa mit der Resonanztheorie verknüpfte Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung bereits als fruchtbar erwiesen:

„Die Kernidee besteht darin, dass es für die menschliche Handlungs- und Lernfähigkeit, aber darüber hinaus auch für das Eingehen und Aufrechterhalten sozialer Beziehungen und für die Lebenszufriedenheit insgesamt – und damit kurz: *für die Qualität der menschlichen Weltbeziehung* – entscheidend darauf ankommt, dass Subjekte sich zutrauen, Herausforderungen zu meistern, kontrolliert auf die Umwelt Einfluss nehmen und damit planvoll etwas bewirken zu können [...]. Hohe Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich dabei [...] positiv auf das Sozialverhalten, auf Lernerfolge, auf den Gesundheitszustand und auf die Lebenszufriedenheit insgesamt aus, während sich bei niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen, die entsprechend negativen Effekte beobachten lassen [...].“ (ebd.: 271f) [Hervorhebungen im Original]

3.3 Starke und schwache Wertungen – die Höhenlinien kognitiver und evaluativer Landkarten

Mit zunehmender Erweiterung und Ausdifferenzierung des Sinnes für das eigene Selbst und für die Welt drängen Selbst- und Weltinterpretationen mehr und mehr nach sprachlicher Artikulation und formen sich zu

„[...] kognitive[n] Landkarten, welche verzeichnen, *was es gibt in der Welt* und *wie die Welt beschaffen ist*, aber auch: *worauf es dabei* (für die Subjekte) *jeweils ankommt*, welche Haltung die jeweils richtige ist.“ (Rosa 2016: 216) [Hervorhebungen im Original]

Solche kognitiven Landkarten können als Weltbilder verstanden werden, die jeweils mit starken Wertungen – also moralischen oder evaluativen Landkarten – intrinsisch verknüpft sind. Hartmut Rosa greift mit dieser Konzeption auf Charles Taylors (1995 & 1996) Befund zurück, wonach der Selbstinterpretationsprozess und die Identitätsbildung des Menschen vor allem mit starken Wertungen verbunden und von ihnen geleitet ist. (vgl. Rosa 2016: 226ff; Taylor 1995: 40-51; Taylor 1996: 52-104) Während also die kognitiven Landkarten verzeichnen, was es gibt in der Welt, bestimmen die starken Wertungen in welcher Beziehung sich die verzeichneten Weltausschnitte mit einem Subjekt befinden.

„Nach dieser Konzeption bedeutet *in die Welt gestellt zu sein* für ein Subjekt stets, seine *Beziehung* zur Welt, das heißt zu den Mitmenschen, zur umgebenden Natur, aber auch zur Zeit beziehungsweise zur Geschichte und zum Weltganzen (oder »Kosmos«), zur eigenen Sterblichkeit, zur Zukunft, und seine Position im Hinblick auf die Entwürfe des guten Lebens bestimmen zu müssen“ (Rosa 2016: 227) [Hervorhebungen im Original]

Das Verzeichnis dessen, was es gibt, ist verknüpft mit einem moralischen Raum in welchem die Welt bewertet wird. Und nur im Rahmen dieser beiden miteinander verwobenen Räume kann das Subjekt seine Standortbestimmung vornehmen.

3.4 „Resonanzwüsten“ und „Resonanzoasen“ – die Suchbewegung der Subjekte im Lebensvollzug

Kognitive und evaluative Landkarten bestimmen wie und in welcher Intensität ein Subjekt die Welt bewertet und wie es sich ihr gegenüber positioniert. Dieser Bewertung liegt eine Fundamentalbewegung zugrunde: *die Sehnsucht oder das Begehren nach Resonanz und die Angst vor Resonanzverlust, Entfremdung beziehungsweise Repulsion*. In dieser permanenten Bewegung spiegelt sich das Selbst- Weltverhältnis der Subjekte wider.

Als ausschlaggebend für die lebensgeschichtliche Spezifizierung von Begehren und Angst identifiziert Hartmut Rosa (2016) die jeweils biographisch gemachten Resonanz- und Entfremdungserfahrungen der Subjekte,

„[...] die gleichsam wie »Oasen« und »Wüstenerlebnisse« der Lebensführung einen richtungsweisenden Kompass liefern. [...] Es ist die *Erinnerung* an bestimmte glückliche, erfüllte Momente, in denen wir uns in fundamentalem Einklang mit uns selbst und mit der Welt und deshalb als »getragen« erfahren haben, auf der einen Seite und an jene entgegengesetzten Momente existentieller Verloren- und Verlassenheit, des Ausgesetztseins in einer erbarmungs- und beziehungslos kalten oder feindlichen Welt, auf der anderen Seite, welche unserer Weltangst und unserem Weltbegehren die Richtung weist beziehungsweise Substanz verleiht“ (ebd.: 196)

Ein Subjekt erinnert gemachte Resonanz- und Entfremdungserfahrungen, welche dann seinen Erwartungshorizont definieren. Damit bestimmen Erinnerungen entscheidend, welche Suchrichtungen ein Subjekt in seinem Leben einschlagen wird. Dabei wird es von zwei Hauptkräften angetrieben: einerseits von der Angst, erneut in eine Entfremdungs- oder Repulsionssituation zu geraten und andererseits von der Sehnsucht oder Hoffnung, jene Resonanzoasen wiederzufinden, in denen es sich in der Vergangenheit bereits als aufgehoben und getragen erfahren hat. Erinnerung und Erwartung sind so besehen auf eine Weise intrinsisch mit den Angst- und Begehrensstrukturen verknüpft, „[...] dass sich vielleicht jeder biographische Lebensvollzug als Geschichte des Suchens nach »Resonanzoasen« und des Vermeidens von »Entfremdungswüsten« rekonstruieren lässt.“ (ebd.: 196) [Hervorhebungen im Original]

3.5 Die drei idealtypischen Formen der Weltbeziehung

Wenn es also zutrifft, dass, wie Rosa behauptet, sich biographische Lebensvollzüge als Suche nach Resonanz und Vermeidung von Entfremdung rekonstruieren lassen (vgl. oben), dann lässt sich daraus schlussfolgern, dass resonante bzw. entfremdete/repulsive Erinnerungen und Erfahrungen handlungsleitenden und identitätsstiftenden Charakter für die Subjekte haben. Sowohl in ihrer Bezugnahme – also ihrer Positionierung und Stellungnahme zur Welt im Hier und Jetzt – als auch in ihren Erzählungen über ein Vorher und ihren Erwartungen an ein Später.

Und wenn es ebenfalls zutrifft, dass, wie dargelegt, Resonanz- und Selbstwirksamkeitserwartungen miteinander verschmolzen sind, dann hängen die Gestaltungsmöglichkeiten, die Subjekte in ihrem Leben für sich sehen, von den gemachten Resonanz- bzw. Repulsionserfahrungen ab.

Konsequent weitergedacht und schlussgefolgert bedeutet dies, im Rückbezug auf die forschungsleitenden Fragestellungen (vgl. Pt. I 4), dass die subjektive Erfahrung eines gelingenden Lebens eng verknüpft ist mit der subjektiven Erfahrung von resonanten Selbst-/Weltverhältnissen.

Vor dem Hintergrund des bisher Dargestellten lassen sich drei idealtypische Formen der Weltbeziehung ableiten, welche ich nachfolgend zusammenfassen werde: Indifferenz, Repulsion und Resonanz.

a) Indifferente Weltbeziehung

Ein indifferentes Selbst-/Weltverhältnis besteht dann, wenn Subjekt und Welt sich nichtsagend, also gleichgültig gegenüberstehen. Diese Gleichgültigkeit lässt sich an dem Verblassen oder, in ihrer ausgeprägtesten Form, an der gänzlichen Abwesenheit von Angst und Begehren (vgl. Pt. IV 3.1) festmachen. Die indifferente Form der Weltbeziehung lässt sich als „*Beziehung der Beziehungslosigkeit*“ (Rosa 2016: 323) [Hervorhebung im Original] beschreiben und sie ist eine der beiden Formen entfremdeter Weltbeziehung (vgl. Pt. I 1). (vgl. Rosa 2016: 205f, 320, 366f; vgl. Rosa und Endres 2016: 125)

b) Repulsive Weltbeziehung

Wenn der Beziehungsmodus zwischen Subjekt und Welt von Zurückweisung, beziehungsweise Abstoßung geprägt ist, dann bezeichnet dies die repulsive Form der Weltbeziehung. Diese gilt als die zweite Form eines entfremdeten Selbst-/Weltverhältnisses. Die repulsive Weltbeziehung ist von der wechselseitigen Erfahrung feindlichen Widerstandes geprägt und führt zu Verschließung, Verhärtung und/oder Ablehnung auf beiden Seiten der Beziehung. (vgl. Rosa und Endres 2016: 126; vgl. Rosa 2016: zB.56ff; 187ff; 316ff)

c) Resonante Weltbeziehung

Eine Resonanzbeziehung ist dann gegeben, wenn Selbst und Welt sich in einer Antwortbeziehung gegenseitig erreichen und transformieren können. Die Weltbeziehung kann dann aus resonanztheoretischer Sicht als gelungen bezeichnet werden. Sie ist von der

Erfahrung geprägt, in der Welt etwas erreichen und bewegen zu können. Das Subjekt erlebt in diesem Modus sowohl Selbstwirksamkeit als auch ein Berührt-werden durch die Welt – dies sind die Voraussetzung für das Eintreten in eine resonante Weltbeziehung. (vgl. Rosa und Endres 2016: 127; vgl. Rosa 2016: zB 269-298; 482f)

4. Resonanzsphären und Resonanzachsen

Nachdem ich im vorangegangenen Abschnitt die drei idealtypischen Modi der Weltbeziehung beschrieben habe, ist es nun notwendig, jene drei Resonanzachsen zu charakterisieren, entlang derer sich die Dimensionen der Weltbeziehung bilden können. Resonanzachsen sind im Grunde als stabile Bezugsfelder zu verstehen. Innerhalb dieser Felder machen Subjekte Resonanzerfahrungen und daraus kann sich, durch Wiederholung, eine Stabilität einstellen. Die Resonanzachsen unterscheiden sich dabei von Subjekt zu Subjekt und von Kulturkreis zu Kulturkreis. (vgl. Rosa und Endres 2016: 126; vgl. Rosa 2016: 331ff)

Rosa unterscheidet drei grundlegende Resonanzachsen, beziehungsweise Dimensionen der Weltbeziehung: horizontale, vertikale und diagonale;

4.1 Horizontale Resonanzachse

Die horizontale Dimension der Weltbeziehung umfasst soziale und politische Beziehungen¹⁹. Auf der horizontalen Ebene sind die Dimensionen Familie, Freundschaft und Politik als Bezugsfelder angesiedelt. Dabei gilt Familie als *der* Resonanzhafen schlechthin. Vor allem in Bezug auf zwei idealisierte familiäre Bindungsformen: Erstens das Idealbild der modernen Familie im Sinne der romantischen, bedingungslosen Liebe zweier Intimpartner*innen und zweitens die Resonanzachse zwischen Mutter und Kind. Freundschaft ist auf der horizontalen Ebene als Ergänzung zur Familie konzeptionalisiert. Denn Familie kann die modernen Resonanzerwartungen meist nicht erfüllen. Freundschaft, als außeralltägliche Beziehungsform, wird dann besonders relevant, wenn familiäre Resonanzachsen blockiert oder nicht vorhanden sind. (vgl. Rosa 2016: 353-362).

Das dritte Feld der horizontalen Resonanzachse bildet die Politik. Politische Prozesse können resonanzfördernd sein, wenn es dabei zu Austausch, Abwägung, Begegnung, Widerspruch, Annäherung und „Berührung“ kommt. Dann kann das, sich in der Moderne häufig als ohnmächtig erlebende Individuum, den Status der Entfremdung zu den politischen Verhältnissen verlassen und

¹⁹ Resonanzphänomene auf der horizontalen Achse sind stark mit Formen der Anerkennung verknüpft. Hartmut Rosa grenzt sich hier explizit von Axel Honneths Anerkennungsideen (vgl. Honneth 2005) ab. Er begründet dies damit, dass es, nicht wie bei der von Honneth konzeptualisierten Anerkennung, keinen Kampf um Resonanz geben kann. (vgl. Rosa 2016: 332-336) „Anerkennung und Resonanz bezeichnen benachbarte, aber nicht deckungsgleiche Phänomenbereiche“ (ebd.: 336)

sich in den Prozess des Anrufens und Antwortens einbringen. Das Feld der Politik ist damit als konzeptualisierte Resonanzsphäre zwar durchaus voraussetzungsreich, aber, in funktionierenden demokratischen Prozessen, auch durchaus potenzialreich. (vgl. Rosa 2016: 362-380)

4.2 Vertikale Resonanzachse

Die vertikale Dimension der Weltbeziehung meint die Beziehung zur Welt oder zum Leben als Ganzes – also zur Welt als eine Entität oder Totalität, welche als über das Individuum hinausgehend erlebt wird. (vgl. ebd.: 331)

Auf der vertikalen Resonanzachse sind die Dimensionen Religion, Natur, Kunst und Geschichte verortet. Diese Resonanzsphären haben gemeinsam, dass sie den Subjekten Erfahrungen vermitteln, welche ihre Existenz als Ganzes betreffen können (vgl. ebd.: 500). Der Kern religiöser oder spiritueller Resonanzerfahrungen besteht dabei in der Idee einer begegnenden, „ansprechbaren“ Welt (zB als Universum, eine Allmacht oder Gottheit). Diese äußeren Kräfte begegnen einem Subjekt, welches sich im Gebet (oder Trance, etc.) nach innen richtet und die „äußere“ Macht im Inneren als Stimme oder Antwort auf das Gebet wahrzunehmen versucht. Inneres und Äußeres können sich dann in jenem wechselseitigen Antwortverhältnis erreichen, welches konstitutives Merkmal für Resonanzerfahrungen ist. (vgl. ebd: 435-453)

Auf der Resonanzachse der Natur verhält es sich ähnlich. Allerdings wird Resonanz hier nicht durch das Ansprechen einer Gottheit gesucht und erfahren, sondern sie stellt sich in der direkten Begegnung mit Naturgewalten oder Phänomenen ein. Auch hier ist die Idee vorherrschend, dass das subjektive Innere mit dem kollektiven und natürlichen, unberührten Äußeren in Verbindung steht. (vgl. ebd: 453-472)

Das bisher Dargestellte gilt auch für die dritte vertikale Resonanzsphäre - *die Kunst*. Was für diese Dimension zusätzlich gilt, ist das hier dominierende resonanzkonstitutive Moment der Unverfügbarkeit. Die Idee dominiert hier, dass weder schaffende Künstler*innen noch konsumierendes Publikum den Moment „echten“ Kunsterlebens herstellen, einüben oder mit Technik erzwingen können. Die eigene Stimme des künstlerischen Werkes, welche vom/von der Künstler*in im Moment wahren Schaffens hineingegeben wurde, kann gehört werden, wenn der/die Rezipient*in selbst auf diese spezielle ästhetische Resonanz im Inneren zu antworten vermag. (vgl. ebd.: 472-500)

Als vierte Dimension der vertikalen Resonanzsphären gilt *die Geschichte*. Resonanzen bilden sich auf dieser Achse typischerweise in Verbindung einem geschichtsträchtigen Ort (wie beispielsweise eine Grabstätte) an welchem Geschichte deutlich erfahrbar wird. Die Verbindung zwischen dem Ort

und dem, was an diesem Ort geschehen ist, kann mit einer Zukunftsvorstellung verwoben werden. Besonders intensiv wird diese Resonanzbegegnung und dann, wenn der eigene biographische Lebensvollzug in die Geschichtsbegegnung miteinfließt. Dann kann eine Beziehung zwischen eigener Lebensgeschichte und kollektivem Geschichtsnarrativ hergestellt werden. (vgl. Rosa 2016: 500-514)

4.3 Diagonale Resonanzachse

Die diagonale Dimension der Weltbeziehung umfasst die Beziehungen zur Dingwelt – spezifische Objekt- oder Sachbeziehungen. (vgl. ebd.: 331)

Der diagonalen Achse der Resonanzsphären sind die Dimensionen Arbeit, Schule, Sport und Konsum zugeordnet. Häufig sind Objekte und Materialitäten eingebettet in Rituale, Alltagspraktiken und soziale Beziehungen. Die Verortung objektvermittelter Resonanzbeziehungen auf der diagonalen Schnittachse ist insofern konzeptuell folgerichtig, da Dingbeziehungen als Vermittlungslinien zwischen horizontalen und vertikalen Resonanzachsen gedacht werden. Die Anverwandlung und das „zum Sprechen bringen“ von Materialitäten sind Prozesse, welche sich vorrangig durch Arbeit und Bildung vollziehen. Wenn sich Resonanzachsen über Arbeit ausbilden, dann vollzieht sich das über die Bearbeitung, das Bewegen, Berühren, Gestalten und Verändern der zu bearbeitenden Dinge, Weltausschnitte oder Stoffbereiche. Dabei kommt es, wenn Resonanz funktioniert, zu konstitutiven Erfahrungen von Selbstwirksamkeit. Arbeit ist meist eingebettet in Sozialitäten, allerdings muss hier der Blick sich auch auf die stoffliche Vermittlung der Arbeitsbeziehung richten. (vgl. ebd.: 381-392)

Sport und Konsum sind ebenfalls auf der horizontalen Achse verortet. Bei sportlichen Aktivitäten sind die Entitäten Selbst und Welt zuallererst Geist und Körper. Der Geist als „Selbst“ tritt in Beziehung mit dem „Leib“ als Ding. Der Körper ist die sensorische Verbindung zur Welt und deswegen auch die vermittelnde Instanz. Geist und Körper treten in einen Austausch miteinander – wobei – resonanzkonstitutiv – Geist und Körper ihre eigene Stimme haben. Der Geist möchte vielleicht noch zwei Kilometer laufen während der Körper keine Lust mehr hat und sich dem verweigert. Es kommt zu einem Austausch. Sport wird auch häufig dazu verwendet, um „sich selbst zu spüren“ – also die eigene Stimme wieder hören und erfahren zu können. (vgl. ebd.: 381-392)

Konsum ist ein Sonderbereich auf der diagonalen Achse. Auch hier sind Dinge involviert. Wenn wir aber Konsum als den reinen Kaufakt definieren, dann haben wir es mit einer Scheinresonanz zu tun. Denn mit den gekauften Dingen schwingt meist das Versprechen von

Weltreichweitenvergrößerung und damit Instrumentalisierung mit. Eine Antwortbeziehung würde sich nur dann einstellen, wenn die gekauften Dinge genutzt werden – und diese Nutzung und damit Weltbearbeitung mit und durch Dinge ist konzeptuell unabhängig von deren Erwerb. Die kurzfristige Befriedigung der Resonanzsehnsucht beim Kaufakt lässt sich in den allermeisten Fällen auf das Resonanzversprechen reduzieren. (vgl. Rosa 2016: 381-392)

Die Resonanzdimension Schule findet sich ebenfalls auf der diagonalen Resonanzachse. Sie ist eine der wesentlichsten Resonanzsphären. In der Schule findet eine prägende reflexive Auseinandersetzung mit Welt statt. Die hier gemachten (oder verhinderten) Resonanzerfahrungen und etablierten (oder blockierten) Resonanzachsen sind konstitutiv für die weiteren Resonanzerfahrungen und Resonanzsensibilitäten der Subjekte. Die Ausbildung der moralischen Landkarten (vgl. Pt. IV 3.3) findet im Schulgeschehen statt und ist damit ausschlaggebend für Resonanzfähigkeiten auf allen drei Achsen (sozial durch das Interaktionsgeschehen im Klassenraum, vertikal durch die Berührung gesamtgesellschaftlicher und die gesamte „Welt“ betreffenden Fragen und diagonal durch die Auseinandersetzung mit schulischen Stoffbereichen). Es kommt zu Wechselwirkungen/Antwortverhältnissen zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen, zwischen den Schüler*innen selbst und zu einem Wechselverhältnis und damit zu einer Berührung zwischen Schüler*innen und Stoffbereichen. Die Schulerfahrungen sind damit grundlegend für das Weltverhältnis, welches die Schüler*innen ausbilden – und damit auch die Basis für ein gelingendes oder weniger gelingendes Leben. Schule öffnet oder schließt nicht nur einzelne Resonanzfelder sondern sie formt die Qualität der Weltbeziehung insgesamt und trägt damit bedeutend zu einem gelingenden oder weniger gelingenden Leben bei. (vgl. Rosa 2016: 381-392).

Der diagonalen Resonanzachse habe ich mich hier ausführlicher gewidmet, weil die Resonanzsphäre Bildung auf ihr liegt. Bildung kann alle anderen Resonanzbereiche erreichen, weil die diagonale Achse die beiden anderen Achsen kreuzen kann. Das bedeutet, Bildung hat das Potenzial, in andere Resonanzsphären hineinzuwirken.

5 Bildung und Resonanz

Im nachfolgenden Abschnitt werde ich das bisher Dargestellte auf den Bereich von Schule und Bildung übertragen. Dabei werde ich vor allem Jens Beljan (2017) heranziehen, welcher die Resonanztheorie bereits in einer theoretischen Arbeit auf die Schule umgelegt hat.

5.1 Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone – Jens Beljans Weiterführung der Resonanztheorie

Wenn wir an Unterricht und Schule denken, dann haben wir vermutlich ein Bild vor unserem inneren Auge: wahrscheinlich sehen wir eine Lehrperson, die in einem Klassenzimmer vor Schüler*innen steht, welche in ihren Bänken sitzen und zuhören. Dieses Bild ist nicht falsch – es ist im Sinne eines resonanten Bildungsgeschehens schlicht unvollständig. Um das Resonanzgeschehen einer Schule in den Blick bekommen zu können, ist es wichtig zu bedenken, dass sich Bildung und Resonanz nie nur im Rahmen formaler Bildung, sondern auch wesentlich im informellen Bereich des Schullebens vollziehen. Das unmittelbare Unterrichtsgeschehen im Klassenraum ist begleitet von und eingebettet in die Schulkultur und das Schulleben, das Schulgebäude, die Pausengestaltung, Exkursionen, Schulveranstaltungen, Sprachreisen, etc. Die Beziehung, welche Schüler*innen zu unterschiedlichen Stoffbereichen (Weltausschnitten) ausbilden, sind nicht ausschließlich von den einzelnen Fächern abhängig. Trotzdem kommt dem Unterrichtsgeschehen per se eine wesentliche Bedeutung zu, wenn es darum geht, (resonante, indifferente oder repulsive) Weltbeziehungen auszubilden. (vgl. Beljan 2017: 120f)

Beim nachfolgenden Versuch die Resonanztheorie für den Zweck der darauffolgenden empirischen Analyse auf den Bereich der Schule zu übertragen, ist es wichtig im Hinterkopf zu behalten, dass Schule als Ganzes einen Resonanzraum darstellt. Dieser Resonanzraum ist stets in größere gesellschaftliche Kontexte eingebettet²⁰. Diese Faktoren im Rahmen der vorliegende Arbeit ausgiebig zu beleuchten ist weder möglich, noch zielführend für die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen. Trotzdem ist es mir als Autorin wichtig, darauf hinzuweisen, dass Schule nicht als von gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten abgeschotteter Mikrokosmos betrachtet werden darf, da die schulexternen Faktoren und Bedingungen die Art und Weise, in welcher ein Schulbetrieb als Resonanzraum überhaupt zu funktionieren in der Lage ist, stark beeinflussen.

Mit diesen Gedanken wende ich mich nachfolgend den spezifischen Bezugsachsen im Schulgeschehen zu. Damit bereite ich den Boden für die empirische Analyse.

²⁰ Beispielsweise befindet sich jeder Klassenraum in einem Schulgebäude. Dieses Schulgebäude hat eine eigene Geschichte, sowie der Lehrbetrieb eine spezielle Lehrtradition und eine Geschichte und einen „Ruf“; Die Schule hat eine bestimmte Größe, eine bestimmte soziale Zusammensetzung und einen bestimmten Anspruch an ihre Lernenden, Lehrenden und Absolvent*innen. Das Lehrer*innenkollegium ist einem* einer* Direktor*in verpflichtet, dieser*r wiederum ist, jedenfalls in Österreich, der Bildungsdirektion unterstellt, welche wiederum eng mit dem Bildungsministerium verzahnt ist. Worauf ich mit dieser (unvollständigen) Aufzählung hinweisen möchte, ist die Tatsache, dass jede Form formaler schulischer Bildung stets und ausnahmslos eingebettet ist gesellschaftliche und politische Gegebenheiten.

5.2 Das Resonanzdreieck

In Anlehnung an das didaktische Dreieck²¹ und aufbauend auf Hartmut Rosas Resonanz- und Entfremdungsdreieck, baut Jens Beljan das theoretische Modell noch aus und differenziert das Entfremdungsdreieck einerseits in das Repulsions- und andererseits in das Indifferenzdreieck. (vgl. Beljan 2017:120f)

Diese Dreiecke, welche ich nachfolgend genauer behandeln werde, bilden im Kontext des bisher Gesagten den analytischen Rahmen, anhand dessen die Bildungserfahrungen meiner Interviewpartner*innen analysiert werden können (vgl. Pt. V 4 & V 5).

Das didaktische Dreieck stellt das Unterrichtsgeschehen in Form einer Dreiecksbeziehung dar. Dabei verläuft der Unterricht sowohl entlang der Achse zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen, als auch entlang der beiden Achsen, die sich einerseits zwischen dem Gegenstand (der Sache) und dem/der Schüler*in ausbilden, und andererseits zwischen dem Gegenstand und der Lehrperson.

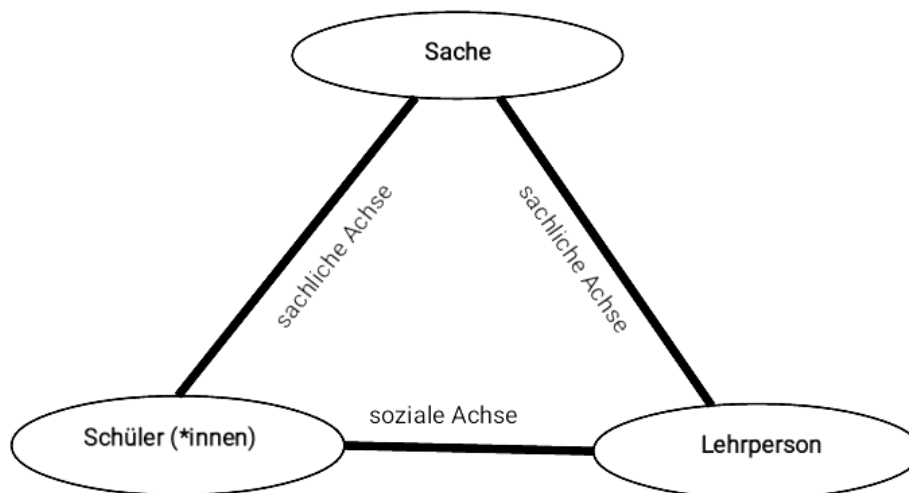


Abb. 1: Didaktisches Dreieck (vgl. Beljan 2017: 121) [Original leicht abgewandelt]

Übertragen auf das von Hartmut Rosa vorgeschlagene Resonanzdreieck (vgl. Abb. 2) bildet damit die Beziehung zwischen der Lehrperson und der Klasse (bzw. dem/der Schüler*in) die horizontale – also soziale – Resonanzachse innerhalb von Bildungserfahrungen (vgl. Pt. IV 4.1). Die beiden diagonalen Achsen im Resonanzdreieck lassen sich als sachliche Achsen im Sinne der Resonanztheorie charakterisieren. Und zwar sowohl zwischen Lehrperson und Sache als auch zwischen dem/der Schüler*in und der Sache.

²¹ Das didaktische Dreieck findet sich in vielen Formen und (teils leicht) abgewandelten Versionen in diversen Unterrichts-, Schul- und Bildungstheorien und Praxisbüchern. Die Grundform des didaktischen Dreiecks ist dabei in aller Regel vom TZI-Dreieck (ThemenZentrierte Interaktion) abgeleitet, welches von Ruth Cohn in den 1950er Jahren entwickelt wurde. (vgl. diesbzgl. bspw. Cohn 1975; Cohn 1995)

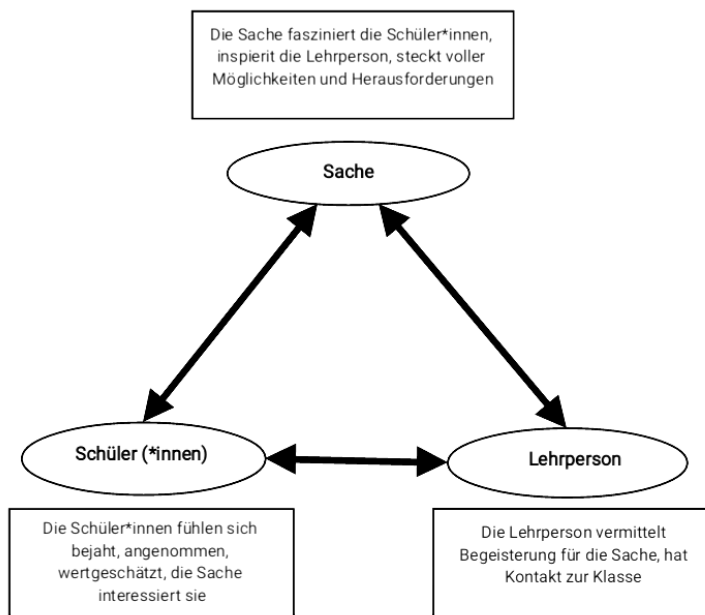


Abb. 2: Resonanzdreieck (vgl. Beljan 2017: 127) [Original leicht abgewandelt]

Innerhalb des Resonanzdreiecks sind die drei Achsen als gleichwertig zu betrachten. Das bedeutet, dass resonanztheoretisch nur dann von gelingendem Unterricht gesprochen werden kann, wenn sowohl die sachlichen als auch die sozialen Achsen intakt sind. Dies ist notwendig, um auf Dauer stabile Resonanzverhältnisse zu schaffen. Ein Resonanzgeschehen im Unterricht ist so zu erkennen, dass Schüler*innen und Lehrpersonen sich wechselseitig erreichen können. Sie haben sich etwas zu sagen, die Schüler*innen lassen sich für den Stoff begeistern und nehmen rege am Unterricht teil – er wird lebendig. Diskussionen entspinnen sich, unterschiedliche Sichtweisen werden abgewogen und diskutiert. Sowohl Lehrperson als auch Schüler*innen arbeiten sich gemeinsam an der „Sache“ ab und eröffnen sich damit gegenseitig neue Perspektiven auf den Gegenstand. So begegnet auch die Lehrperson dem Stoff noch einmal ganz neu. (vgl. Beljan 2017: 120-129 ff)

„Es entsteht ein Resonanzdreieck. [...] Weil sich Lehrer [sic!], Schüler [sic!] und Sache wechselseitig füreinander öffnen, vermag die Sache die Schüler [sic!] zu fesseln und den Lehrer [sic!] zu inspirieren. In einer resonanten Lerngemeinschaft erleben sich Schüler und Schülerinnen als gemeint und somit auch als bejaht, während Lehrerinnen und Lehrer sich in ihrer Arbeit respektiert und wertgeschätzt fühlen. Da Schüler, Lehrer und Sache sich wechselseitig erreichen, bewegen und inspirieren, steigt die

Selbstwirksamkeitserwartung sowohl des Lehrers [sic!] als auch der Schüler [sic!].“
(Beljan 2017: 128)

Wird dahingegen eine der Achsen im Bildungsgeschehen vernachlässigt, beziehungsweise ist sie über eine gewisse Zeitspanne stumm, führt dies in der Regel zu instabilen Verhältnissen, zu einem Scheitern. Das Resonanzdreieck kann dann in ein Indifferenz- bzw. Repulsionsdreieck kippen. (vgl. Beljan 2017: 128 f)

5.3 Das Indifferenzdreieck

Von einer Form des misslingenden Unterrichts ist dann die Rede, wenn die Achsen des Resonanzdreiecks schweigen. Auf der sozialen Achse verschließen sich Lehrperson und Schüler*innen füreinander. Sie haben sich nichts zu sagen und haben den Eindruck, dass sie sich gegenseitig nicht erreichen können. Das Unterrichtsgeschehen gestaltet sich eintönig und langweilig – es wird leblos. Durch den fehlenden Austausch durch das gegenseitige voreinander Verschließen, kann es auch nicht zu Reibung, Widerspruch oder Spannungen kommen. Auf den beiden sachlichen Achsen bleibt der Stoff ebenfalls stumm. Der Schulstoff wirkt uninteressant, er spricht weder die Schüler*innen an, noch vermag der/die Lehrperson, den Stoff zu vermitteln, an den er/sie durch den Lehrplan gebunden ist. (vgl. ebd.: 122-125)

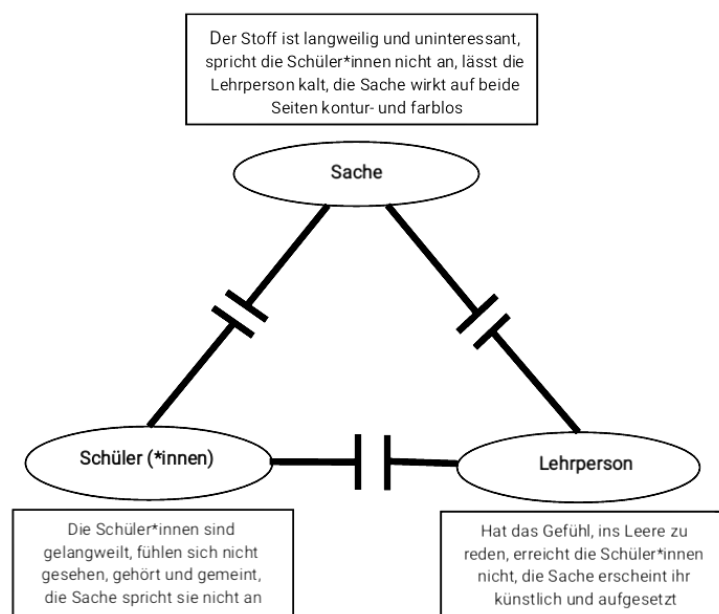


Abb. 3: Indifferenzdreieck (vgl. Beljan 2017: 123) [Original leicht abgewandelt]

„Schüler [sic!] und Lehrer [sic!] durchdenken und diskutieren den Stoff nicht und bringen ihn somit auch nicht zum Sprechen. [...] Dem Lehrer [sic!] kann der Stoff [...] als künstlich, trocken oder weltfremd erscheinen. Was im Klassenraum geschieht, geht schienenbar an den Schülern [sic!] vorbei; es entzieht sich ihnen, als würde es sie im grunde nichts angehen. Die Stunde kann von beiden Seiten als zäh, langweilung und monoton empfunden werden, sie nehmen innerlich keinen Anteil am Unterrichtsgeschehen, [...]. Sie haben den Eindruck, es wäre die Anstrengung nicht wert, ihre Aufmerksamkeit zu mobilisieren.“ (Beljan 2017: 122 f)

So wie sich die Dynamik, bei intakten Resonanzachsen in einem Resonanzdreieck positiv verstärken und damit das Resonanzdreieck stabilisieren kann, so können die stummen Achsen sich ebenfalls wechselseitig immer mehr destabilisieren und somit die negative Dynamik verstärken. Die Resonanz- und damit auch die Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Pt. IV 3.2) leiden darunter was wiederum in einer zirkelhaften Bewegung zu einer Verstärkung der Indifferenz führt. (vgl. Beljan 2017: 122-125)

5.4 Das Repulsionsdreieck

Die zweite Variante scheiternder Resonanzbeziehungen manifestiert sich in Form des Repulsionsdreiecks. Während es im Rahmen von Indifferenzerfahrungen zu einer Art „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (vgl. Pt. IV 3.5) kommt, reagieren Lehrer*innen und Schüler*innen im Rahmen von Repulsionsdynamiken mit Kampf auf die Frustration ihres Resonanzbegehrens. Es entsteht ein Klassenklima, in welchem sich sowohl Lehrperson, Schüler*innen als auch Stoff feindlich gegenüberstehen. Es kommt zu gegenseitigen Abstoßungen im Sinne von Demütigung, Verachtung und Abwertung. Auf der Beziehungachse fühlen sich die beiden Seiten nicht verantwortlich füreinander. Der Stoff wird ebenfalls als Bedrohung wahrgenommen. Die Schüler*innen fühlen sich vom Gegenstand abgestoßen oder sogar angeekelt – er erschließt sich ihnen nicht nur nicht – er stößt sie ab. die Lehrperson hält den vorgegebenen Stoff möglicherweise selbst für ungeeignet und hat keinerlei Begeisterung oder Zugang zu diesem Weltausschnitt.

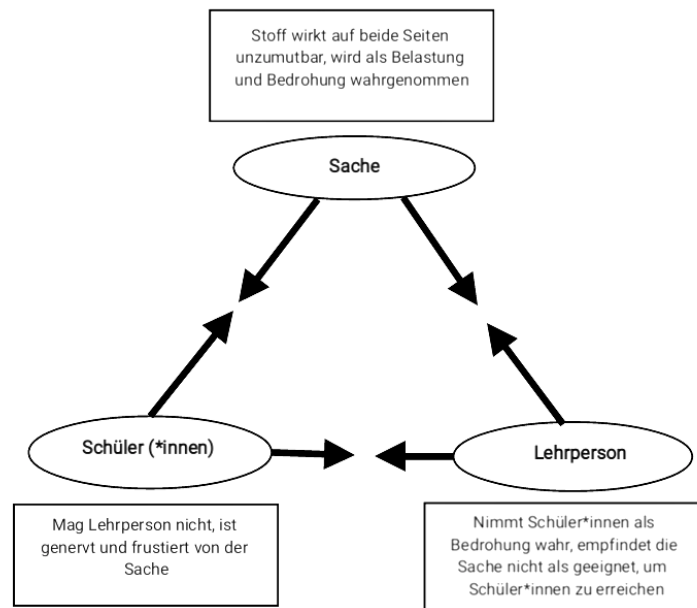


Abb. 4: Repulsionsdreieck (vgl. Beljan 2017: 125) [Original leicht abgewandelt]

„Unter den Schülern [sic!] kann es verstärkt zu Konflikten und Streitereien kommen, und die Lehrperson kann das Gefühl haben, ständig gegen Störungen, Ablenkungen und Provokationen im Unterricht ankämpfen zu müssen. Auch hier spürt sie vermutlich, dass der Stoff, an den sie durch den Lehrplan gebunden ist, nicht geeignet ist, ihre abtrünnigen Schüler [sic!] wieder für den Unterricht zu gewinnen. In einer repulsiven Atmosphäre kann es zu subtilen wechselseitigen Demütigungen kommen, wie dem Auslachen, Auflaufenlassen oder Lächerlichmachen. Auf Nachfragen des Lehrers [sic!] reagieren Schüler [sic!] vielleicht genervt oder nur widerwillig. Vielleicht geht der Lehrer [sic!] auch absichtlich nicht mehr auf die Bitten der Schüler [sic!] ein. [...] Der Klassenraum erscheint als ein Ort voller potenzieller Bedrohungen, Verletzungen und Beschämungen [...].“ (Beljan 2017: 125)

Hinzuweisen ist darauf, dass die Unterscheidung zwischen Indifferenz- und Repulsionsdreieck vor allem analytischer und idealtypischer Natur ist. In der Praxis des Bildungsalltages vermischen sich beide Formen in der Regel häufig, beziehungsweise können im Unterricht durchaus indifferente und repulsive Momente aufeinanderfolgen.

Auch ist es nicht zwingenderweise der Fall, dass Indifferenz und Repulsion sich automatisch wechselseitig verstärken müssen. Diese negativen Spiraleffekte entstehen vor allem dort, wo

Resonanzbeziehungen über einen längeren Zeitraum und nachhaltig gestört beziehungsweise unterbrochen sind. (vgl. Beljan 2017: 126)

Vor dem Hintergrund der hier dargelegten theoretischen Grundannahmen werde ich mich im nächsten Kapitel dem empirischen Teil meiner Arbeit (Kap. V), also dem konkreten Forschungsablauf, der Auswertung und Interpretation der Interviews zuwenden.

V. Empirischer Teil²²

Im Anschluss an die im vorangegangenen Kapitel erläuterten theoretischen Ausführungen (vgl. Kap. IV) und die Charakterisierungen des Forschungsfeldes (vgl. Kap. III) werde ich mich im ersten Abschnitt des vorliegenden Kapitels dem Forschungsdesign, dem Feldzugang und der Feldphase widmen (vgl. Pt. V 1) In diesem Abschnitt werde ich sowohl Sampling (vgl. Pt. V 1.1), Rekrutierung, Erstellung und Anwendung des Erhebungsinstruments adressieren, als auch Gedanken zu forschungsethischen Fragen und dem Umgang mit Daten- und Persönlichkeitsschutz meiner Interviewpartner*innen (vgl. Pt. V 1.2-1.4 & V 2.1). Daran anschließend werde ich, in Kombination mit den Fallzusammenfassungen der jeweiligen Interviews (vgl. Pt. V 3), die Methodik der Auswertung (vgl. Pt. V 2) darlegen, um im nächsten Schritt die Forschungsergebnisse (vgl. Pt. V 4) darzustellen. Darauffolgend werde ich, zum Abschluss dieses Kapitels, die Forschungsfragen beantworten (vgl. Pt. V 5) und im Anschluss daran, in Kapitel VI abschließende Bemerkungen verfassen und einen Ausblick geben.

1 Forschungsdesign, Forschungszugang und Feldphase

Wie in Kapitel II erläutert, gibt es in Österreich bislang keine Forschungsergebnisse, welche sich explizit mit den Bildungs- und Schulerfahrungen von Abendschüler*innen befassen. Aus diesem Grund ist ein exploratives und offen angelegtes Forschungsdesign notwendig und sinnvoll. Denn um die Forschungsfragen nach den bildungsbiographischen Erfahrungen beantworten zu können, müssen die Befragten

²² Beim Aufbau des empirischen Kapitels orientiere ich mich an einem Systematisierungsvorschlag von Jan Kruse (2015: 626-627). Er verweist im Zusammenhang mit diesem Vorschlag auf die Wichtigkeit einer systematischen, detaillierten und vor allem intersubjektiv nachprüfaren Darstellung methodischer und methodologischer Aspekte – vor allem in *qualitativen* Forschungsarbeiten. Den vom Autor dabei als wesentlich charakterisierten Abschnitt der Selbstethnografie bzw. Selbstreflexion (vgl. ebd.: 624) habe ich ganz an den Anfang dieser Arbeit gestellt und diesem Teil das gesamte Vorwort gewidmet (vgl. Vorwort). Mein Erkenntnisinteresse als auch mein persönlicher und forschungsbiographischer Zugang ist dort für den/die interessierte Leser*innenschaft expliziert.

„[...] die Gelegenheit haben, ihre eigene Sichtweise zu äußern, ihre Sprache anstelle von vorgegebenen Antwortkategorien zu benutzen und ihre Motive und Gründe zu äußern.“ (Kuckartz 2014: 52)

Als Erhebungsinstrument für diese Bildungserfahrungen bietet sich ein leitfadengestütztes (bildungs)biographisches Interview an, da dieses den Befragten ermöglicht, Selbst- und Weltverhältnisse im Sinne Rosas (vgl. Pt. IV 1-4) zu formulieren. Denn

„[...] das lebensgeschichtliche Erzählen [vollzieht sich] gewissermaßen als eine »Interaktion« in drei Dimensionen: Nämlich der Beziehung des Menschen zu sich selbst (*Selbstverständnis*), zu anderen Menschen (*Fremdverständnis*) und zur Welt (*Weltverhältnis*).“ (Fuchs 2011: 200). [Hervorhebungen im Original]

Damit werden diese Selbst- Weltverhältnisse vor dem dargelegten theoretischen Hintergrund einer Analyse zugänglich gemacht. Das Erhebungsinstrument (vgl. Pt. V 1.3.3) ist darauf ausgerichtet, bildungsbiographische Erzählungen zu generieren, welche möglichst offen gestaltet sind und entlang der Relevanzsetzungen der Interviewpartner*innen entstehen (vgl. Pt. V 1.3.2). Für die Beantwortung der Forschungsfrage kommt eine Auswertungsmethode in Frage, welche eine Kombination von deduktivem und induktivem Vorgehen ermöglicht. Deduktiv, da der grundlegende Analyserahmen durch das Dreiecksmodell (vgl. Pt. IV 5) theoriegeleitet bereits vorgegeben ist und induktiv, da in diesen Rahmen für die Beantwortung der Forschungsfrage die narrativ dargestellten Resonanz- und Entfremdungserfahrungen integriert werden müssen. Ein Vorgehen, das sich dafür eignet, ist die inhaltlich strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2014):

„Sie kann sowohl als sehr offenes exploratives Verfahren konzipiert werden – beispielsweise in Form einer themenorientierten qualitativen Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung – aber auch als hypothesenorientiertes Verfahren mit ex ante bestimmten Kategorien, d.h. sie bietet auch die Möglichkeit zum theoriegeleiteten Vorgehen“. (Kuckartz 2014: 174)

Den Ablauf der Auswertung und die zur Anwendung gebrachte deduktive und induktive Vorgehensweise werde ich in Abschnitt V.2 darstellen. Einleitend möchte ich an dieser Stelle zur Methodenbegründung darauf hinweisen, dass das Ziel der vorliegenden Forschung nicht ist, repräsentative Aussagen im Sinne quantitativer Forschung zu treffen, sondern erste Erkenntnisse über Bildungserfahrungen zu generieren, welche im spezifischen und abgrenzbaren Forschungsfeld Abendgymnasium Innsbruck gemacht werden. Diesem gesetzten Anspruch wird das gewählte Forschungsdesign gerecht, wie ich im folgenden Abschnitt darlegen werden.

1.1 Sampling

Aufgrund meines biographischen Konnex mit dem Abendgymnasium Innsbruck (vgl. Vorwort) bestanden zum Zeitpunkt der Planung und Erstellung des Forschungsdesigns gute Kontakte sowohl mit der Direktion der Schule, als auch mit Teilen des Lehrkörpers. Dies ermöglichte einen verhältnismäßig leichten Zugang zur Schule und zu relevanten Akteur*innen im Vorfeld der Feldphase. Aufgrund der breiten Streuung der Milieuspezifik und der zugleich guten statistischen Dokumentation in Bezug auf die Zusammensetzung der Studierenden (vgl. Pt. III 1.1), entschied ich mich beim Sampling für eine möglichst große Kontrastierung bei der Fallauswahl.

Nach Sichtung der schulinternen Aufzeichnungen, bezogen auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden, führte ich Vorgespräche mit dem Direktor und einigen Lehrpersonen des Abendgymnasiums, um deren Sichtweise in meine Sampling-Überlegungen miteinzubeziehen und meine biographischen Kenntnisse zu überprüfen. Damit gelang es mir eine reflektierte und fundierte Grundlage für die Auswahl meiner Interviewpartner*innen zu schaffen. Das Sampling konnte dann anhand theoretisch vorab festgelegter Merkmale stattfinden und folgte damit dem qualitativen Forschungsprinzip der bewusst kontrastierenden Fallauswahl²³ (vgl. Kruse 2015: 240-250):

„Grundgedanke dieses Prinzips [...] ist, dass die Heterogenität des Untersuchungsfeldes dann relativ gut in der Fallauswahl repräsentiert ist, wenn sich die Fälle maximal voneinander unterscheiden in Hinsicht auf bestimmte Merkmale: z.B. Lebenssituation, Alter, Einkommen, Erwerbstätigkeit, soziale Situation, Familienstand u.v.m.“ (ebd.: 242)

²³ Kelle & Kluge (1999) argumentieren, dass die bewusste kontrastierende Fallauswahl vor allem dann als qualitative Sampling-Strategie zur Auswahl kommen soll, wenn „[...] bereits zu Beginn der Datenerhebung erste tentative Hypothesen über relevante Einflüsse im untersuchten Feld formuliert werden [können]“ (ebd.: 100); Merrens (2015) betont ebenso das generell häufig vernachlässigte Thema der Stichprobenziehung in qualitativen Studien und hebt besonders die Wichtigkeit von Fall- und Feldvorwissen bei der hier zur Anwendung kommenden Samplingstrategie hervor.

Dabei ist zu beachten, dass sich die hier gemeinte, qualitative Form von Repräsentativität von quantitativer Repräsentativität unterscheidet. Die hier vorliegende Fallauswahl soll nicht die Frage beantworten, wie oft ein spezifischer Typus oder ein Muster sich in der Realität einer Grundgesamtheit wiederfindet. Sondern es wird rein der Frage nachgegangen, welche Erfahrungszusammenhänge, Gemeinsamkeiten und Varianzen sich lassen, die sich über die Fallgrenzen hinweg, aber nicht über die Grenze des Forschungsfeldes Abendgymnasium hinaus, verallgemeinern lassen. Der Grad und die Art und Weise möglicher Verallgemeinerungen bestimmt auch die Grenzen der Aussagekraft der Ergebnisse und diese ist, wie hier deutlich wird, mit dem Sampling verknüpft. (vgl. Kruse 2015: 240-250)

Bezogen auf das konkrete Forschungsfeld und die zum Zeitpunkt der Erhebung bestehende Zusammensetzung der Studierenden am Abendgymnasium ließen sich für Präsenz- als auch Fernstudium folgende, theoretisch begründbare Sampling-Kriterien herausarbeiten:

Präsenzstudium	Fernstudium
männlich	weiblich
Durchschnittsalter: 21 Jahre	Durchschnittsalter: 28 Jahre
direkter Wechsel nach Abbruch BHS oder AHS (17 Jahre) ans Abendgymnasium	längere Phase der Berufstätigkeit vor Beginn Abendgymnasium
Migrations- bzw. Fluchthintergrund -> Deutsch ist nicht Erstsprache	ohne Migrationshintergrund -> Deutsch ist Erstsprache
nicht Vollzeit berufstätig	Vollzeit berufstätig
sozialer Hintergrund: Arbeiter*innenfamilie	sozialer Hintergrund: Arbeiter*innenfamilie
höhersemestrig – mit Besuch Einstiegssemester	höhersemestrig - ohne Besuch Einstiegssemester
wohnt in Innsbruck	pendelt von außerhalb an die Schule
unterdurchschnittliches bis durchschnittliches außerlehrplanmäßiges Engagement (Projekte, Schulpolitik, udgl.)	überdurchschnittliches außerlehrplanmäßiges Engagement (Projekte, Schulpolitik, udgl.)
biographische psychosoziale Problemlagen, welche den Schulbesuch im Regelschulwesen potenziell und tendenziell erschweren (wie bspw. Lernbeeinträchtigungen, Sonderpädagogischer Förderbedarf, psychische Erkrankungen, etc.)	schulisches Lernen und Erfahrungen mit Regelschulwesen liegen verhältnismäßig lange zurück

Diese Kriterien bildeten die Grundlage für die Suche meiner Interviewpartner*innen. Das zusammengestellte Sample sollte insgesamt sechs Fälle umfassen, wobei sich die Verteilung so gestalten sollte, dass drei Studierende aus dem Fernstudium und drei Studierende aus dem Präsenzstudium interviewt werden sollten. Das auf diese Weise vorab theoretisch festgelegte Sample konnte in der gewünschten Form zusammengestellt werden und konnte die in der Tabelle dargestellten Merkmale auf eine solche Art und Weise berücksichtigen, dass das kontrastierende Samplingverfahren zur Anwendung gebracht werden konnte. Dazu war es notwendig in einem nächsten Schritt Zugang zum Forschungsfeld zu erhalten und nach datenschutzrechtlichen Kriterien zu gestalten.

1.2 Zugang zum Forschungsfeld

Die guten Kontakte zur Direktion und zum Lehrkörper, das wohlwollende Interesse der Schule an meiner Forschung und meine persönlichen Kenntnisse über schulische Abläufe waren für den Feldzugang von großem Nutzen. Nach Abstimmungsgesprächen mit dem Direktor in Bezug darauf wie sowohl von Schul- als auch von Forschungsseite aus die Kontaktaufnahme im Rahmen von datenschutzrechtlichen Bestimmungen sinnvoll erfolgen konnte, wurde folgender, mehrstufiger Auswahl- und Kontaktprozess erstellt:

Ich stellte schriftlich das Forschungsvorhaben kompakt vor und fügte eine Beschreibung hinzu, nach welchen Interviewpartner*innen ich Ausschau hielt. Der Direktor schickte diese Nachricht an alle Lehrpersonen mit der Bitte, ihm potenzielle Gesprächspartner*innen zu nennen. Dann erstellte der Direktor eine anonymisierte Liste der genannten Studierenden und schickte diese Liste an mich, damit ich eine Auswahl treffen konnte. Um diese Auswahl zu ermöglichen, vermerkte der Direktor anonymisiert folgende Kriterien: Studienzweig, Geburtsjahr, Alter, Geschlecht, Muttersprache, Staatsangehörigkeit, Religionsbekenntnis, Semester des Schulbeginns und aktuelles Semester. Diese anonyme Liste erhielt ich und ausgehend von diesen Informationen nannte ich dem Direktor interessierende Studierende. Erst dann kontaktierte der Direktor die genannten Personen und fragte nach, ob die Betroffenen bereit wären, sich als Interviewpartner*innen zur Verfügung zu stellen und ob er ihre Kontaktdaten an mich weitergeben dürfe. Erst, wenn diese Personen ihr Einverständnis dazu gaben, erhielt ich von der Direktion Mailadresse und Telefonnummer der Studierenden und konnte mit ihnen Kontakt aufnehmen. Dieses Vorgehen mag zwar kompliziert erscheinen und hat mit Sicherheit den Nachteil, dass die erste Vorauswahl von Lehrenden getroffen wird – war aber im Sinne des Datenschutzes nicht anders zu bewerkstelligen. Außerdem war geplant, im Fall, dass zu wenige oder durch die Vorauswahl zu einseitig lehrseitig gebiaste

Studierende genannt werden würden, eine erste Erhebungsrunde zu machen und dann weiter nach dem Schneeballprinzip zu sampeln. Dies war auch in Vorgesprächen mit dem Direktor so vereinbart.

In den ersten Wochen war der Rücklauf nach der Aussendung des Direktors an die Lehrenden allerdings sehr gering (nicht mehr als 10 Rückmeldungen) was mich veranlasste, den ersten Schritt der Strategie nochmals zu überdenken und eine Alternative zu suchen. Im Zuge weiterer Gespräche mit der Direktion und einigen Lehrpersonen stellte sich heraus, dass die Lehrpersonen sehr viele Mails (von Studierenden, anderen Lehrenden und auch von der Direktion zu unterschiedlichsten Themen und Fragen erhalten) und dadurch die Wahrscheinlichkeit hoch war, dass das Anfragemail betreffend Interviewpartner*innen im großen Mailaufkommen nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Es schien sinnvoll, diesem Problem dadurch zu begegnen, mein Forschungsvorhaben persönlich dem gesamten Lehrkörper vorzustellen und in diesem Rahmen auch potenzielle Fragen und Unsicherheiten adressieren zu können. Aus diesem Grund wurde ich vom Direktor und einer Lehrperson zu einer Lehrer*innenkonferenz an die Schule eingeladen, wo die Vorstellung meines Forschungsvorhabens als fixer Programmpunkt eingeplant wurde. Dieses Vorgehen erwies sich als sehr zielführend und erhöhte die Rücklaufquote in kürzester Zeit enorm. Das restliche stufenweise Procedere zur Kontaktaufnahme (siehe oben) blieb während des gesamten Samplingprozesses gleich.

Einige Tage nach Vorstellung meiner Forschungsarbeit bei der Konferenz erhielt ich vom Direktor bereits eine Liste mit 35 anonymisierten, potenziellen Interviewpartner*innen, aus welchen ich im Sinne der o.a. beschriebenen, bewusst kontrastierenden Fallauswahl – für welche mit diesem Vorgehen die nötige Varianz erzielt werden konnte – das geplante Sample von sechs Personen zusammenstellen konnte. Dieses setzte sich aus jeweils drei Interviewpartner*innen aus dem Fernstudium (vgl. Pt. III.1) und drei aus dem Präsenzstudium (vgl. Pt. III.1) zusammen (vgl. Pt. V.3.4).

1.3 Erhebungsphase – Terminanbahnung, Gesprächsführung und Interviewleitfaden

Im Zuge der Terminanbahnung führte ich mit allen sechs Interviewpartner*innen telefonisch klärende und informative Vorgespräche, um den potenziellen Teilnehmer*innen zu ermöglichen, eine informierte Einwilligung zu geben oder, nach Klärung wesentlicher Fragen und Rahmenbedingungen (v.a. bzgl. Zweck der Forschung, Anonymisierung, voraussichtliche Gesprächsdauer) ihr Teilnahmeinteresse zurückzuziehen. Alle Vorgespräche, welche auf diese Weise stattfanden, führten zu Terminvereinbarungen und in weiterer Folge zur Teilnahme.

1.3.1 Terminanbahnung und Gesprächsorte

Den Ort und die Zeit des Interviewtermins konnten meine Gesprächspartner*innen frei wählen. Für den Ort der Durchführung sprach ich allerdings drei Empfehlungen aus:

- a) *die Räumlichkeiten des Abendgymnasiums*: dies wurde mit dem Direktor im Vorfeld vereinbart und für die Interviews wurden mir, nach vorheriger Terminankündigung, Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt. Dies erschien mir sehr sinnvoll, da das Abendgymnasium ein vertrauter Ort für die Gesprächspartner*innen darstellte, was zu einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre beitragen konnte. Außerdem waren einige Studierende, wie ich wusste, knapp in ihren zeitlichen Ressourcen und kamen auch teilweise von außerhalb Innsbrucks. Deswegen bot sich ein Gesprächstermin an einem regulären Unterrichtstag im Vorfeld des Unterrichts an.
- b) *das Besprechungszimmer am Institut für Soziologie an der Universität Innsbruck*: Ich ging davon aus, dass manche Studierende das Interview vielleicht lieber in vollständiger Anonymität führen wollten. Bei der Durchführung am Abendgymnasium hätte es sein können, dass andere Studierende oder Lehrende mitbekommen, dass das Interview stattfindet. Darauf wies ich meine Interviewpartner*innen im telefonischen Vorgespräch explizit hin. Außerdem ging ich davon aus, dass es für manche Studierende auch von Vorteil sein konnte, sich außerhalb der Schulatmosphäre, die ja auch als einschränkend erlebt werden könnte, in ein bildungsbiographisches Gespräch einzulassen.
- c) *die Wohnung des/der Befragten*: ich ging davon aus, dass manche Studierende, auch weil sie aus diversen soziokulturellen Milieus stammten, evtl. die Vertrautheit der eigenen vier Wände für ein vertrauliches und potenziell schwieriges Gespräch nutzen wollten. Außerdem hatte der Vorschlag des Wohnorts der Befragten als Durchführungsort auch ganz pragmatische Gründe. Wenn Studierende weit außerhalb von Innsbruck wohnen, kann ein zusätzlicher Termin in Innsbruck einen großen zeitlichen und finanziellen Aufwand bedeuten. Um dies nicht als Schwelle für eine Teilnahme aufkommen zu lassen, thematisierte ich auch diesen Vorschlag in den telefonischen Vorgesprächen.

Die drei Vorannahmen bzgl. unterschiedlicher Präferenzen des Durchführungsortes stellten sich im Zuge der Terminvereinbarungen als richtig heraus. Die Interviewdurchführungen fanden, räumlich verteilt, wie folgt statt:

- 2 Termine in den Räumlichkeiten des Abendgymnasiums
- 3 Termine an der Universität
- 1 Termin in der Wohnung eines Befragten

1.3.2 Anmerkungen zu Interviewführung und Gesprächsgestaltung

Im Vorfeld wurden räumliche Fragen und die dazugehörigen Überlegungen mit den Interviewpartner*innen besprochen und geklärt. Der nächste Schritt war dann die Interviewsituation selbst, zu der ich nachfolgend relevante methodische Gedanken skizzieren werde.

Das autobiographische Erzählen als eine spezielle Art der Kommunikation und erfordert damit auch eine spezielle Art der Gesprächsführung. Die Berücksichtigung zentraler Aspekte qualitativ-narrativer Interviewführung ermöglicht eine bis zu einem gewissen Grad methodisch kontrollierte Narration. Interviewsituationen sind niemals zur Gänze kontrollierbar, allerdings ist ein zentraler Aspekt narrativer Interviewführung das Prinzip der maximal möglichen Offenheit (vgl. diesbzgl. bspw. Kruse 2015: 261).

„Das Hauptmerkmal qualitativer Interviewführung ist, den Befragten so viel offenen Raum wie möglich zu geben, damit diese so weitgehend wie möglich ohne fremdgesteuerte Strukturierungsleistungen und theoretische Vorannahmen (die von außen an sie herangetragen werden) ihre subjektiven Relevanzsysteme, Deutungen und Sichtweisen verbalisieren können.“ (ebd.: 260f)

Bei der Art und Weise der Gesprächsführung, der im- und exmanenten Aspekte der Nachfragestellung und der Gestaltung der Kommunikationssituation an und für sich habe ich mich vorrangig an den Überlegungen von Gabriele Lucius-Hoene & Arnulf Depperman (2002), Cornelia Helfferich (2009), Aglaja Przyborski & Monika Wohlrab-Sahr (2014) sowie Jan Kruse (2015), orientiert, welche diese diesbzgl. angestellt haben. Ein übergeordnetes qualitatives Forschungsprinzip, auf das die hier genannten Autor*innen in Bezug auf narrative Interviewführung verweisen, lässt sich unter dem Terminus der prinzipiellen Offenheit qualitativer Interviewführung

subsumieren. Merkmale dieser offenen Haltung des/der Interviewier*in im Kommunikationssetting fasst Jan Kruse (2015) in Anlehnung an Cornelia Helfferich (2009) wie folgt zusammen:

„Nicht führen, sondern sich führen lassen. Zurückstellen des eigenen Relevanzsystems. Keine Deutungsangebote machen. Keine Fragen oder Stimuli verwenden, die spezifische Wirkungen erzielen [...]; es sei denn, man macht dies bewusst aus methodischen Gründen, um spezifische Effekte zu erzielen. Hörer/innenorientiert bleiben. Monologisches Rederecht beachten. Erzählungen evozieren und beim Erzählen unterstützen.“ (Kruse 2015: 261)

Aglaja Przyborski & Monika Wohlrab-Sahr (2014) beschreiben die zugrundeliegende Forschungshaltung, von der die hier vorliegende Arbeit geprägt war und in deren Sinne auch die Interviewsituationen gestaltet waren, wie folgt:

„Nicht der Foscher [sic!] präsentiert sich als Experte [sic!] für die Themen und Gebiete, nach denen er [sic!] fragt, vielmehr räumt er [sic!] diesen Status den interviewten Personen ein. Forscherinnen [sic!] sind in dieser Situation Expertinnen [sic!] für die Art der Erhebung, für die Gestaltung der Situation, also für die Gewinnung von brauchbarem Forschungsmaterial, nicht aber zum Beispiel für das Leben des Herrn X, das Leben überhaupt oder die Erfahrungen [...].“ (ebd.: 69)

Die in diesen beiden Zitaten charakteristische Forschungshaltung, von welcher die geführten Interviews getragen waren, spiegelt sich auch im Erhebungsinstrument, dem Interviewleitfaden, wieder, auf welchen ich im folgenden Abschnitt eingehen werde.

1.3.3 Interviewleitfaden und Begleitdokumente

Angelehnt an das (von Cornelia Helfferich 2009 bewusst ironisch benannte) SPSS-Verfahren und der darauf aufbauenden Form, welche Jan Kruse (2015) für die Leitfadenerstellung vorschlägt, habe ich den in meinem Forschungsvorhaben stattgehabten Prozess der Leitfadenerstellung gestaltet (vgl. dazu Kruse 2015: 230-236; Helfferich 2009: 182-189):

S: *Sammeln* von Leitfragen in einem offenen Brainstorming-Prozess

P: *Prüfen* der unzensierten, gesammelten Fragen aus dem Fragepool auf ihre

Geeignetheit hin

S: *Sortieren* der für geeignet befundenen Fragen sowohl nach inhaltlichen Gesichtspunkten als nach Textsorte (Erzählaufforderung, Aufrechterhaltung, konkrete Nachfrage,...)

S: *Subsumation* der geprüften und sortierten Fragen in methodisch sinnvoller Reihenfolge in den zur Anwendung kommenden Leitfaden

Im Zuge dieses Prozesses (bei dem ich im Sinne der intersubjektiven Validierbarkeit mehrere Studienkolleg*innen sowie Doktoratskandidat*innen des Instituts für Soziologie an der Universität Innsbruck in meine Überlegungen miteinbezogen und um Feedback gebeten habe) entstand ein vierphasiger, teilstrukturierter narrativer Leitfaden, der sich wie folgt aufbaut:

Phase I - Einstieg und erzähl-generierende Eröffnungsfrage:

Der Erzählstimulus, welcher das Interview eröffnet, wurde so angelegt, dass er den/die Befragten zu einer möglichst selbstläufigen Erzählung einlädt. Der offiziellen Eröffnungsfrage ist in allen geführten Interviews eine „Smalltalk-Phase“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 74) bzw. „Einstiegsinformation“ (Kruse 2015: 270) vorangestellt. Damit kann sich der/die Interviewte in der Situation orientieren und akklimatisieren. Erst nach dieser Phase wird der inhaltliche Erzählstimulus, die erzähl-generierende Eröffnungsfrage, gestellt.

In dieser Smalltalk-Phase werden noch einige Punkte in einem informelleren Setting erläutert. Außerdem werden auch die Modalitäten der Audioaufnahme erklärt, welche die Datengrundlage für jedes Interview liefert. Erst dann wird das Aufnahmegerät eingeschaltet. Auch die Rahmenbedingungen und Vorkehrungen der Datenspeicherung werden in dieser Phase erläutert, genauso wie Anonymisierungsmodalitäten bei Transkription und potenzieller Veröffentlichung. Die Interviewpartner*innen werden darauf hingewiesen, dass sie am Ende der Interviewphase einen diesbezüglichen Interviewvertrag und Datenschutzerklärung (Anhang 1) zu ihrer Absicherung erhalten. Es wird ebenfalls nochmals auf die spezielle Form der Kommunikationssituation und die Zielsetzung hingewiesen. Im Fall der durchgeführten Interviews habe ich diese Erstinformation wie folgt im Leitfaden zur meiner Gedächtnisstütze vorbereitet, um keine wesentlichen Informationen zu vergessen und mir damit selbst Sicherheit in der ersten Gesprächsphase zu geben, damit auch ich mich gut akklimatisieren konnte und in einer evtl. auftretenden Nervosität nichts vergaß:

„Vielen Dank, dass Sie sich heute Zeit für ein Interview nehmen!

Bevor wir anfangen, möchte ich mich und mein Projekt noch einmal kurz vorstellen. Mein Name ist Monika Liengitz und ich studiere Soziologie an der Universität Innsbruck. Aktuell schreibe ich gerade meine Masterarbeit und ich interessiere mich dabei für die Lebensgeschichten und die Bildungserfahrungen von Studierenden am Abendgymnasium Innsbruck.

Kurz zum Ablauf: Das Interview ist jetzt nicht so ein klassisches »Frage-Antwort-Spiel«, wie man es aus dem Fernsehen oder der Zeitung kennt, sondern es wird vielmehr so sein, dass ich Ihnen erst einmal eine Frage stelle auf die Sie einfach so ausführlich wie möglich antworten. Alles, was Sie mir dazu erzählen, ist für mich wichtig und interessant. Sie können also nichts »falsch« machen.

Ist es für Sie in Ordnung, wenn ich das Interview mit Tonband aufnehme? Damit ich weiter damit arbeiten kann, verschriftliche ich es dann. Normalerweise anonymisiere ich das Interview und mache personen- und ortsbezogene Angaben unkenntlich. Ist das auch in Ihrem Interesse?

Während Sie erzählen, werde ich Sie nicht unterbrechen und Ihnen auch keine Zwischenfragen stellen. Ich werde mir aber währenddessen ein paar Notizen machen und dann vielleicht später darauf zurückkommen, um noch etwas nachzufragen. Außerdem habe ich mir zur Gedankenstütze einen Leitfaden vorbereitet, auf dem ich mir noch weitere Fragen notiert habe. Lassen Sie sich bitte nicht davon irritieren, dass ich hin und wieder in meine Unterlagen sehen werde und mir Notizen mache und nehmen Sie sich zur Beantworten der Fragen bitte so viel Zeit, wie Sie möchten.“

(Anhang 2, Interviewleitfaden: 1) [Hervorhebungen im Original]

Anschließend an die Einstiegsinformation erfolgt die erzähl-generierende Eröffnungsfrage. Diese ist so angelegt, dass sie eine möglichst selbstläufige Erzählung stimuliert, in welcher sich die Grundstruktur der Relevanzsetzungen und Deutungsmuster der Interviewten im Sinne einer spontanen Stegreiferzählung wiederfinden.

Die Eröffnungsfrage hat eine wesentliche Funktion in der hier verwendeten Methode und in folgender Form habe ich den erzählgenerierenden Stimulus im Interview gesetzt:

„Wenn Sie sich zurück erinnern, ganz an den Beginn Ihrer Schulzeit, wie ist denn Ihr Leben seither verlaufen und welche Erfahrungen haben Sie im Zusammenhang mit Schule und Bildung gemacht?“ (Anhang 2, Interviewleitfaden: 2)

Die Frage wurde so gewählt, dass sie das Forschungsthema weitläufig umreißt und somit methodisch geleitet den inhaltlichen Schwerpunkt der Forschung an den Anfang des Gespräches setzt. Die autobiographische Erzählung, welche darauf folgt, wird, davon konnte mit dieser Formulierung ausgegangen werden, um das Thema Bildung und die persönlichen Erfahrungen mit diesem Thema positioniert sein. Allerdings gibt die Frage nicht vor, wo der Start- und Endpunkt der Erzählung sein soll oder welche genauen Erfahrungen darin beinhaltet sein sollen. Die Fragestellung impliziert, dass es eine Verbindung zwischen Bildung und der gesamten Lebensgeschichte gibt – gibt aber nicht vor, welcher Art Schilderungen oder Erfahrungen es sein können oder sollen, welche Bildung mit dem eigenen Leben in Beziehung setzen. Diese Frage zu beantworten ist herausfordernde, konstruktive und biographische, identitätsarbeiterische und erzählerische Leistung der Befragten. Die Eröffnungsfrage ist bewusst vage gehalten. Auch wenn die begründete Vorannahme besteht (vgl. Pt. I 2 & Kap. II), dass die persönliche Bildungsbiographie das Leben und die darin enthaltenen Gestaltungsmöglichkeiten beeinflussen, suggeriert die Frage keinesfalls die Art und Weise, in welcher eine wechselseitige Beeinflussung stattfinden könnte. Die Ausgestaltung ist somit, abgesehen vom orientierenden Schwerpunkt hin zu Bildung, um den herum sich die Erzählung bauen kann, der Erzählung dem/der Interviewpartner*in überlassen.

Phase II – tangentielle, immanente Nachfragen:

An die stimulierte Eingangsnarration schließt der tangentielle Nachfrageteil an. Während der Einstiegserzählphase stellt der/die Interviewer*in in der Regel keine Nachfragen und kommentiert die Erzählung in rein stimulierender Weise, um eine möglichst ausführliche und freie Erzählung zu ermöglichen. Während der Eröffnungserzählung werden meist unterschiedlichste Themen aufgeworfen, die von den Interviewpartner*innen mit der Fragestellung in Verbindung gebracht werden. Es werden Assoziationen hervorgerufen oder Erinnerungen geweckt während des Erzählens. Um diese Erzählung und damit das gesetzte Relevanzsystem, die Reihenfolge und Sinnstruktur der primären Spontanerzählung nicht steuernd zu verfälschen, wird in dieser Phase nichts nachgefragt.

Die immanenten Nachfragen, welche sich direkt auf das Gesagte des/der Interviewpartner*in beziehen, werden in der Phase nach der Eröffnungserzählung gestellt. Der/die Interviewende notiert sich dazu Stichpunkte, Fragen, Unklarheiten, Explikationsbedarfe udgl. – fragt aber erst dann danach, wenn die ursprüngliche Erzählung von dem/der Erzählenden abgeschlossen wird. Es gilt

dabei die Faustregel, alle Themen, welche von dem/der Befragten selbständig in die Erzählung eingebracht werden, dürfen im immanenten Nachfrageteil nochmals aufgerufen werden. Auch Themen, die potenziell schwierig oder herausfordernd erscheinen. Die immanenten Nachfragen werden dabei so gestellt, dass sie keinesfalls zu geschlossenen Antworten einladen sollen, sondern sie sollen ebenfalls so formuliert sein, dass es den/die Befragten zu erneuten selbstläufigen Explikationen der Ursprungserzählung anregt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 67-74). Zur Gedankenstütze habe ich mir mögliche Formulierungen auf dem Leitfaden vermerkt, um in der Interviewsituation nicht ungewollt oder aus Gewohnheit geschlossene Fragemodi anzuwenden. Als sinnvolle Einleitungen für immanente Nachfragen habe ich folgende Fragebausteine im Leitfaden für mich vermerkt:

„Sie haben vorhin von ... erzählt, ...

- ✓ Wie ist es denn dann weitergegangen?
- ✓ Wie ging es weiter, als...?
- ✓ Wie kam es denn (dazu), dass...?
- ✓ Können Sie sich noch daran erinnern,...?
- ✓ Können Sie mir das anhand von einem Beispiel erzählen?
- ✓ Haben Sie mehrere solche Erfahrungen/Erlebnisse gehabt und können Sie mir erzählen, wie es dazu gekommen ist,...?“ (Anhang 2, Interviewleitfaden: 2)

Erst dann, wenn die immanenten Nachfragen sich erschöpft haben und zu keiner weiteren Erkenntnissättigung führen, geht das Interview über in die Phase der Bilanzierung.

Phase III – Bilanzierungsteil, exmanente Nachfragen:

Im Bilanzierungsteil können von/vom dem der Interviewenden Themen abgetastet werden, welche im Vorfeld der Untersuchung als relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage identifiziert wurden, aber bislang noch nicht so von dem/der Interviewpartner*in berührt wurden, dass sie im Rahmen der immanenten Nachfragesequenz behandelt werden konnten.

„Haben die Interviewerinnen [sic!] den Eindruck gewonnen, dass alle immanenten Nachfragen ausgeschöpft sind, folgen exmanente Nachfragen. Diese beziehen sich nun nicht mehr auf das unmittelbar Gesagte, sondern in der Regel auf das spezifische Erkenntnisinteresse der Forscherin [sic!]. [...] Am besten wäre es, diese Nachfragen beim Interview im Kopf zu haben, um entsprechend dem Verlauf des Interviews in der

Phase der immanenten Nachfragen darauf Bezug nehmen zu können.“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 71f)

Den Bilanzierungsteil des Leitfadens habe in fünf thematische Bereiche unterteilt. Diese waren jeweils mit detaillierteren Unterfragen ausgestattet, um viele Zugänge zu den unterschiedlichen forschungsrelevanten Themenbereichen parat zu haben und semantisch anbieten zu können. (für die genaue Ausgestaltung der jeweiligen Bereiche vgl. Anhang 2, Interviewleitfaden: 3-5)

Die angesteuerten Themenbereiche waren:

- Abendgymnasium / allgemeine Erwartungen, Erfahrungen
- Schulatmosphäre / Lernklima
- Lehrpersonen
- Unterrichtsstoff / schulische Aktivitäten
- Schlussfragen / Abrundung

Phase IV – Abschluss:

Die letzte Interviewphase dient sowohl dem abgerundeten Gesprächsabschluss als auch der Erledigung von forschungsrelevanten und datenschutzrechtlichen Formalia. Das hier entworfene Leitfadeninterview zielt, wie beschrieben, darauf ab, eine möglichst offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen, in welcher der/die Interviewpartner*in eigene Relevanzen und thematische Präferenzen setzen kann und soll. Es kann aber sein, dass aus Forschungsperspektive irgendwann der Punkt erreicht ist, wo der Eindruck entsteht, dass alle wesentlichen Bereiche erschöpfend behandelt wurden. Dieser Eindruck muss sich aber keinesfalls mit der Einschätzung des/der Befragten decken und es kann sein, dass noch wesentliche Themenbereiche, Aspekte oder Fragen nicht (ausreichend) zur Sprache gebracht wurden. Deswegen ist es wichtig, dies am Ende nochmals zu thematisieren und direkt mit einer Frage anzusteuern (vgl. Kruse 2015: 270-273). Im hier verwendeten Interview war die Abschlussfrage dazu wie folgt formuliert:

„Gibt es noch etwas, das Ihnen wichtig ist und das wir jetzt noch nicht angesprochen haben?“ (Anhang 2, Interviewleitfaden: 6)

Nach Beendigung dieser potenziell letzten Erzählsequenz wird das Interview formal abgeschlossen. Dazu wird der/die Teilnehmende gebeten, einen Sozialstatistikbogen auszufüllen (vgl. Anhang 3:

Sozialstatistikbogen). Daran anschließend wird dann noch der Interviewvertrag ausgehändigt, in dem Datenschutzregelungen und Kontaktdaten festgehalten werden. (vgl. Anhang 1: Interviewvertrag) Dieser wird in doppelter Ausführung mitgebracht und ein Exemplar verbleibt, nach beiderseitiger Unterzeichnung, bei der/dem Interviewten, das andere Exemplar verbleibt bei der/dem Forschenden. Während diese Dokumente ausgefüllt werden, läuft das Aufnahmegerät noch mit. Einerseits für den Fall, dass sich im Zuge des Ausfüllens noch eine relevante Narration ergibt und andererseits, um diesen Part ebenfalls dokumentiert zu haben und potenzielle Fragen, die sich in diesem Rahmen noch ergeben, auch aus Vollständigkeitsgründen noch auf Band zu haben.

1.3.4 Nachbereitung der Interviews

Wenn der Gesprächsteil des Interviews abgeschlossen ist und alle Dokumente unterfertigt wurden, habe ich für jedes Interview ein Postskript erstellt. Die Struktur dafür habe ich in Anlehnung an die diesbezüglichen Vorschläge von Jan Kruse (2015) ausgearbeitet (vgl. ebd.: 278-280). (vgl. Anhang 4: Postskript)²⁴ In diesem Schriftstück habe ich, immer direkt im Anschluss an das Interview, ein strukturiertes Kontextprotokoll erstellt, um spontan wahrgenommene Gesprächseindrücke festzuhalten. Dies betraf sowohl Anmerkungen zur eigenen Interviewführung, Rahmendaten, evtl. Unterbrechungen, und atmosphärische Kommentare, wie beispielsweise spezielle Gesprächs- oder Interaktionsauffälligkeiten. Ebenfalls vermerkte ich jeweils welche Themen und/oder Assoziationen mir direkt nach dem Gespräch als relevant, dominant oder aus anderen Gründen erwähnenswert erschienen. Die angefertigten Postskripten dienten mir dann bei der Analyse als unzensurierte Erinnerungs- und Wahrnehmungsstützen. Ein Teil davon ist auch der Einschätzung und kritischen Selbstreflexion der Interviewführung und damit auch potenziellen Fehlerquellen vorbehalten. Diese Kontextprotokolle erwiesen sich als hilfreiche Begleitdokumente für die Auswertung, da ich sie heranziehen konnte, um mir das Gespräch und den Ablauf nochmals kompakt zu vergegenwärtigen.

1.4 Zusammenfassende Übersicht der geführten Interviews

Im vorhergehenden Abschnitt habe ich geschildert, wie sich Feldzugang, Erhebungsphase und Nachbereitung gestaltet haben. Bevor ich im nachfolgenden Abschnitt Auswertung und Ergebnisse darstellen und diskutieren werde, gebe ich an dieser Stelle eine kompakte Übersicht der entstandenen Daten:

²⁴ Die erstellten Postskripten sowie die ausgefüllten Sozialstatistikbögen sind hier aus Datenschutzgründen nicht angehängt, da sie teilweise Informationen enthalten, welche Auskunft über die Identität der Interviewpartner*innen geben könnten. Die von den Interviewpartner*innen hier eingetragenen Informationen bzw. von mir festgehaltenen Eindrücke zu den Interviewpartner*innen flossen nach kritischer Reflexion derselben in die Auswertungen und/oder in die Fallprofile ein und finden somit auf diese Weise ihren Niederschlag in den Ergebnissen – ohne das Risiko, hier potenziell die Identität der Befragten preiszugeben.

Gesamtanzahl Interviews: sechs (drei Präsenzstudium / drei Fernstudium)
 Zeitraum der Erhebung: 23.01.2019 bis 06.02.2019
 Dauer der Interviews: zwischen 80 und 180 Minuten
 Durchführungsorte: Besprechungszimmer Soziologie-Institut Innsbruck
 Räumlichkeiten des Abendgymnasiums Innsbruck
 Wohnung/Haus des/der Interviewpartner*in

FERNSTUDIUM	
Anonymisierung/ Interviewkürzel	Rahmendaten bzgl. der Auswahlkriterien (vgl. Pt. V.3.1)
Herr A. 001-IBK-23.01.2019	<ul style="list-style-type: none"> • Alter zum Interviewzeitpunkt: 37 Jahre • höhersemestrig: zum Interviewzeitpunkt 8. Semester • Einstieg: 1. Semester • kein Migrationshintergrund • männlich
Frau D. 004-IBK-31.01.2019	<ul style="list-style-type: none"> • Alter zum Interviewzeitpunkt: 33 Jahre • niedrigeres Semester: zum Interviewzeitpunkt 2. Semester • Einstieg: 1. Semester • kein Migrationshintergrund • weiblich
Frau F. 006-IBK-06.02.2019	<ul style="list-style-type: none"> • Alter zum Interviewzeitpunkt: 53 Jahre • mittleres Semester: zum Interviewzeitpunkt 3. Semester • Einstieg: 1. Semester • kein Migrationshintergrund • weiblich

PRÄSENZSTUDIUM	
Anonymisierung/ Interviewkürzel	Rahmendaten bzgl. der Auswahlkriterien (vgl. Pt. V.3.1)
Frau B. 002-IBK-24.01.2019	<ul style="list-style-type: none"> • Alter zum Interviewzeitpunkt: 18 Jahre • höhersemestrig: zum Interviewzeitpunkt 7. Semester • Einstieg: 5. Semester / mit Einstiegssemester und Einstufung • Migrationshintergrund • weiblich
Herr C. 003-LEI-25.01.2019	<ul style="list-style-type: none"> • Alter zum Interviewzeitpunkt: 23 Jahre • mittleres Semester: zum Interviewzeitpunkt 4. Semester

	<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg: ohne Einstiegssemester • Migrationshintergrund • männlich
Frau E. 005-IBK-04.02.2019	<ul style="list-style-type: none"> • Alter zum Interviewzeitpnt: 17 Jahre • mittleres Semester: zum Interviewzeitpunkt: 4. Semester • Einstieg: 3. Semester / mit Einstiegssemester und Einstufung • kein Migrationshintergrund • bekannte psychosoziale Problemlage • weiblich

2 Auswertung

Um die erhobenen Interviews einer Auswertung zugänglich zu machen, mussten die audioaufgezeichneten Interviews verschriftlicht werden. Zu diesem Zweck habe ich, angelehnt an gängige Transkriptionssysteme (vgl. Selting et al 2009) (vgl. Kuckartz 2014: 134-139) spezifisch für das vorliegende Forschungsvorhaben Transkriptionsregeln erstellt (vgl. Anhang 5: Richtlinien der Transkription). Nach diesen Regeln habe ich alle Interviews transkribiert und in analysierbare Textcorpora überführt.

2.1 Anonymisierung

Alle Angaben, die während den Interviews gemacht wurden, welche Rückschlüsse auf die Person zulassen würden, habe ich streng anonymisiert. Diese Angaben habe ich während der Transkription in einer Anonymisierungstabelle vermerkt. Diese dient dem Zweck, die Übersicht zu behalten und Kohärenz und Stimmigkeit in den anonymisierten Angaben zu gewährleisten. Beispielsweise wenn Herr A. den Namen einer Lehrperson am Abendgymnasium genannt hat, habe ich diesen Namen anonymisiert im Transkript wiedergegeben und zeitgleich wurde die anonymisierte Bezeichnung mit dem Realnamen in der Anonymisierungstabelle vermerkt. Angenommen, Herr A. oder ein*e andere*r Interviewpartner*in erwähnte in der Narration dieselbe Lehrperson wie Herr A., so wäre dies durch die Anonymisierungstabelle nachvollziehbar und die genannte Lehrperson könnte immer die gleiche anonymisierte Bezeichnung erhalten. Diesen Vorgang habe ich für alle anderen anonymisierten Angaben gleich vorgenommen - also über die jeweiligen Fallgrenzen hinweg gleichförmig anonymisiert. Dazu zählen die Namen der Befragten, ihrer Familienangehörigen, Schulkolleg*innen und Freund*innen, Straßen- und Gassennamen, Stadtteile, Ortsteile, Seen und

Gewässer, Namen von Lehrpersonen, Länder und Bundesländer, Ortschaften, Städte und Schulen²⁵, Institutionen, Organisationen und deren verwendete Abkürzungen, Firmen, und arbeitgebenden Stellen.

2.2 Auswertungsinstrument: inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz

Bei der Auswertung folgte ich dem von Kuckartz (2014) vorgeschlagenen Ablauf, welchen ich nachfolgend erläutern werde.

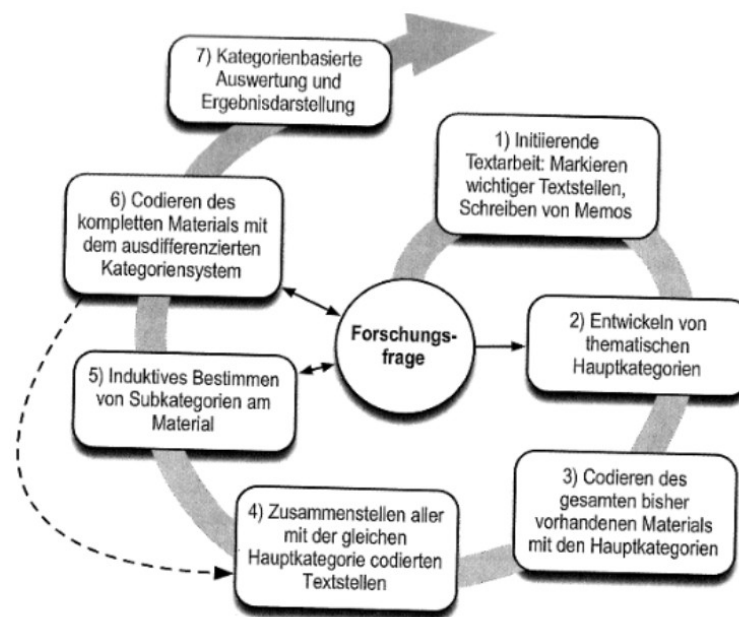


Abb. 5: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014: 78)

2.2.1 Initiierende Textarbeit und Fallzusammenfassungen

In diesem ersten Auswertungsschritt las ich alle transkribierten Interviews nochmals sorgfältig, markierte wesentlich erscheinende Textpassagen (auch mit Rückgriff auf die Postskripten (vgl. Pt. V 1.3.3). Anmerkungen, Besonderheiten oder spontane Auswertungsideen vermerkte ich in den Memos, die ich zu diesem Zweck anfertigte. Ich führte die Analyse computergestützt mit MAXQDA durch, weswegen ich sowohl die Markierungen als auch Memos direkt am Material digital mit den dafür von der Software zur Verfügung gestellten Funktionen durchführen konnte.

²⁵ Außer dem Ort Innsbruck und der Bildungsinstitution Abendgymnasium Innsbruck – dies zu anonymisieren war weder nötig noch sinnvoll, da sich die Forschung um diese Schule dreht und deswegen sowohl der Schulort als auch der Schulname relevant sind und nichts über die Identität der Befragten preisgeben würden, was nicht schon der Titel der Masterarbeit täte.

Dies hatte den großen Vorteil, dass die Memos und Markierungen unkompliziert spezifischen Textstellen zugeordnet, ergänzt oder verändert werden konnten. Am Ende dieser initiierenden Textarbeit fertigte ich, wie von Kuckartz vorgeschlagen, Fallzusammenfassungen („Case summaries“) an. (vgl. Kuckartz 2014: 52-58). Diese dienten dazu, Einzelfallcharakteristika systematisch resümierend, eng am Text liegend und faktenorientierten darzustellen. Zweck dieser Fallzusammenfassungen war es, vor dem Hintergrund der Forschungsfragen, zentrale Charakterisierungen der untersuchten Einzelfälle festzuhalten - ohne zusätzliche Interpretationsleistung. Im Zuge dieses Arbeitsschrittes folgte ich der gängigen Praxis qualitativer Interviewforschung, den Zusammenfassungen jeweils eine treffende, prägnante Kurzbezeichnung zu geben (vgl. ebd.: 55f). Diese dichten Fallzusammenfassungen bilden den ersten Teil meiner Ergebnisdarstellung. (vgl. Pt V 3)

2.2.2 Entwickeln von thematischen Hauptkategorien und erstes Codieren

Im zweiten Auswertungsschritt bildete ich thematische Hauptkategorien. Diese leitete ich einerseits aus der Struktur des Interviewleitfadens (vgl. Pt. V 1.3.3) ab und andererseits nutzte ich die Grundstruktur des Resonanz-, Repulsions- und Indifferenzdreiecks (vgl. Pt. IV 5.2-5.4) als theoretischen Bezugsrahmen, um deduktiv ebenfalls thematische Hauptkategorien abzuleiten. Die Beschreibungen dieser vorläufigen Hauptkategorien hinterlegte ich mithilfe der Codememo-Funktion in MAXQDA. Diese bildete, gemeinsam mit dem Codelabel (der Kurzbezeichnung des Codes/der Kategorie) und zitierten Anker-Beispielen die Codedefinition. Daran anschließend ging ich zirka ein Drittel des Interviewmaterials durch und ordnete passende Textstellen den Hauptkategorien zu. Da sich im Zuge dieses ersten Materialdurchgangs keine Notwendigkeit für die Erweiterung der Hauptkategorien ergab, ging ich auch das weitere Material durch und ordnete alle für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Textstellen den gebildeten Hauptkategorien zu. Da die Codierung thematisch ausgerichtet war, kam es vor, dass Textabschnitte auch mehrere verschiedene Themen adressierten. Diese Abschnitte habe ich, wie möglich und üblich, mehrfach codiert (vgl. Kuckartz 2014: 79ff)

2.2.3 Zusammenstellen codierter Textstellen und bestimmen von Subkategorien

Im nächsten Auswertungsschritt stellte ich alle mit einer Hauptkategorie codierten Textabschnitte zusammen, indem ich diese in einer Tabelle listete. Daran anschließend habe ich induktiv aus dem Material heraus Subkategorien abgeleitet und zwar für jede der Hauptkategorien. Für alle Subkategorien habe ich ebenfalls eine Codedefinition zur Abgrenzung von anderen Subkategorien

erstellt und mit prototypischen Zitaten aus den Interviews plausibilisiert. Dies geschah einerseits mit Rückbezug auf die Forschungsfrage und andererseits mit der Vorausschau auf eine nachvollziehbare und systematische Ergebnisdarstellung. Mit den so gebildeten Subkategorien begann ich den zweiten Codierprozess und codierte das Material erneut von Beginn an. Hier codierte ich in etwaszwei Drittel des Interviewmaterials und differenzierte dabei die Subkategorien weiter aus, bis sie den nötigen Grad an Sättigung erreicht hatten – also sich die bereits mit den Hauptkategorien codierten Textstellen den Subkategorien zuordnen ließen, ohne der Notwendigkeit neue Kategorien zu bilden. (vgl. Kuckartz 2014: 83-88)

2.2.4 Zweite Codierphase mit ausdifferenziertem Codiersystem

Im nächsten Codierschritt codierte ich alle mit den Hauptkategorien codierten Textstellen mit dem nun ausdifferenzierten deduktiv-induktiv gebildeten Code-System. Wie das Ablaufschema (vgl. Abb. 5) zeigt, wäre auch an dieser Stelle ein nochmaliges Revidieren beziehungsweise Ergänzen des Codesystems möglich, wenn sich im Zuge des gesamten Materialdurchlaufs die Notwendigkeit dafür ergeben würde, neue Kategorien zu bilden oder bestehende zu adaptieren. (vgl. Kuckartz 2014: 88-93) In meinem Fall war dies nicht nötig, da das Codesystem ausreichend differenziert war. Damit war die Strukturierung und Systematisierung des Materials abgeschlossen und ich begann im nächsten Schritt mit der Auswertung und Ergebnispräsentation.

2.2.5 Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Als Ausgangspunkt für die folgende Analyse stellte ich alle codierten Textstellen innerhalb eines Subcodes als Themenmatrix zusammen. Also eine Art Kreuztabelle mit originalen Textstellen, welche in den Spalten die Interviews listete und in den Zeilen die Codes. Dadurch ergab sich eine systematische Übersicht. Ich paraphrasierte jede codierte Textstelle, um die Kernaussagen, bezogen auf die Forschungsfragen, herauszuarbeiten. Daran anschließend erzeugte ich erneut eine Themenmatrix (in MAXQDA „Summary Grid“), welche alle Paraphrasen im gleichen Schema, also Interview mal Code, kreuztabellarisch darstellte. Diese erste Reduktion der Originaltextstellen im Sinne von themenbezogener dichter Zusammenfassungen, bildete den Ausgangspunkt für die kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptthemen (vgl. ebd.: 94). Wie von Kuckartz vorgeschlagen, berichtete ich in den Ergebnissen zu den jeweiligen Kategorien (vgl. Pt. V 4) in einer Form der dichten Beschreibung alles, was zu dem Thema der jeweiligen Subkategorie gesagt wurde. Dabei benannte ich, welchem Interview welche Aussagen zuzuordnen sind und stellte jeder

Hauptkategorie einleitend ein in MAXQDA generiertes Diagramm für die beschriebene Hauptkategorie voran.

Der Hauptteil dieses Analyseschrittes bestand darin, in den Beschreibungen die inhaltlichen Zusammenhänge darzustellen und vor dem Hintergrund der resonanztheoretischen Fragestellung zu interpretieren. (vgl. Kuckartz 2014: 88-98). Zu diesem Zweck verortete ich die ausgewerteten Kategorien entlang der jeweiligen Achse des analytischen Dreiecksrahmens (vgl. Pt. IV 5.2-5.4). Auch relevante Zusammenhänge mit anderen Kategorien oder Auffälligkeiten berichtete und interpretierte ich im Zuge dieses Analyseschrittes. Außerdem fügte ich, der üblichen qualitativen Forschungspraxis folgend, aussagekräftige Originaltextstellen in die Beschreibungen ein, um die empirische Verankerung im Material substantiell zu illustrieren.

In dieser Auswertungsphase zeigte sich, dass es stellenweise deutliche Unterschiede zwischen den Befragten aus dem Präsenz- und dem Fernstudium gab. Um diese Differenzen übersichtlich darzustellen und in die abschließende Beantwortung der Forschungsfragen einfließen lassen zu können (vgl. Pt. V 5), fertigte ich quantifizierende Kreuztabellen an. Diese beinhalteten sowohl die Differenzierung zwischen den beiden Gruppen als auch die bereits angewendete Systematisierung entlang der sozialen beziehungsweise sachlichen Achse innerhalb des analytischen Dreiecksrahmens. Diese Kreuztabellen stellte ich in der Auswertung jeweils an den Beginn der Forschungsfragenbeantwortung, bei welcher ich die ausführlich beschriebenen Ergebnisse nochmals in deren Zusammenschau ausdeutete. Den letzten Schritt der inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse bildete eine grafische, mit den ausgewerteten Kategorien ausgefüllte Gegenüberstellung des Resonanzdreiecks im Abendgymnasium und des Repulsionsdreiecks im Regelschulwesen (vgl. Pt. V 5.3).

3 Fallzusammenfassungen

Nachdem ich nun den Ablauf des Forschungsprozesses geschildert habe, präsentiere ich die Ergebnisse, beginnend mit den Fallzusammenfassungen meiner Interviewpartner*innen.

3.1 Fernstudium - Herr A: „Der ambitioniert-reflektierte Macher“

Bildungserfahrungen vor Besuch des Abendgymnasiums: Herr A. wurde sowohl in der Volks- als auch in der Hauptschule über längere Zeiträume vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen. Auch gewalttätige Handlungen von Lehrpersonen an Schüler*innen hat er in dieser Zeit miterlebt und führt dies großteils auf Überforderung von Lehrpersonen zurück. Während seiner Zeit am

berufsschulischen Internat macht Herr A. positivere Erfahrungen. Dies hängt für ihn einerseits mit einer starken Schüler*innengemeinschaft und andererseits mit fairen, lebensnahen Lehrpersonen zusammen, die nachvollziehbare Regelungen aufstellen und sich an getroffene Vereinbarungen halten. Die Einteilung nach Leistungsgruppen und die Art der Bewertung schulischer Leistungen insgesamt im Regelschulwesen sind für Herrn A. stark negativ konnotiert. Aus finanziellen Gründen bleibt ihm der von ihm gewünschte Besuch einer H T L nach seinem Berufsschulabschluss verwehrt.

Motivation für Besuch des Abendgymnasiums: Ursprünglich hat Herr A. die Möglichkeit gereizt, die Matura nachzuholen. Vor allem deshalb, weil er beruflich das Gefühl hatte, immer dasselbe zu tun und ihn das nicht glücklich gemacht hat. Mittlerweile ist dies aber nicht mehr der ausschlaggebende Grund für seinen Schulbesuch. Seine Motivation hat sich dahingehend verlagert, dass er durch den Besuch neue Interessen entwickelt hat und den Schulbesuch für seine persönliche, allgemeine Entwicklung nutzt.

Bildungserfahrungen am Abendgymnasium: Für Herrn A. ist das Abendgymnasium eine soziale Schule. Dies liegt zum Einen daran, dass es durch das Modulsystem individuelle und an berufliche Erfordernisse angepasste Lernwege ermöglicht. Zum Anderen erlebt Herr A. das Abendgymnasium als einen Ort, wo es weniger Leistungsdruck gibt und Einzelne nicht untergehen. Besonders wichtig für Herrn A. ist eine gute Kommunikation untereinander, dass Studierende sich gegenseitig unterstützen und dass Lehrpersonen auf Augenhöhe mit Studierenden umgehen und berücksichtigen, dass es eine Schule für Berufstätige ist. Das offene Ansprechen und Aushandeln auftretender Konflikte und die Möglichkeiten der Mitgestaltung des Schulgeschehens sind für Herrn A. ebenfalls relevant. Er selbst ist oft eingebunden in Aushandlungsprozesse, da er zur Zeit des Interviews das Amt des Schulsprechers bekleidet. Das Abendgymnasium bietet viele Möglichkeiten zur Beteiligung und Mitgestaltung als auch zur persönlichen Entwicklung und Herr A sieht die Schule in der Verantwortung, ein passendes System bereitzustellen und die Studierenden in der Eigenverantwortung, die gebotenen Möglichkeiten zu nutzen.

Bilanzierung/Einfluss des Abendgymnasiums auf das eigene Leben: Herr A. hat durch den Besuch des Abendgymnasiums seine Sicht auf Bildung und das Bildungssystem verändert. Früher dachte er, Bildung ist Informationsweitergabe. Nun denkt er, Bildung dient dazu, sein eigenes Wertesystem ständig neu zu überdenken, was für ihn sehr viel und beständige Persönlichkeitsarbeit bedeutet.

Bildung kann er sich nicht einfach, wie reine Information, nehmen, sondern Bildung muss in einem passenden Rahmen „gegeben“ werden. Herr A. sagt, der Besuch des Abendgymnasiums hat seine Sicht auf die Welt verändert und ihn weltoffener gemacht.

3.2 Fernstudium - Frau D.: „Die bildungsfreudige Anpackerin“

Bildungserfahrungen vor Besuch des Abendgymnasiums: Die Volksschulerfahrungen von Frau D. sind geprägt von einem Gefühl des „Ausgeliefertseins“ gegenüber ihrer Klassenlehrerin. Diese ist teilweise gewalttätig gegenüber Schüler*innen und bevorzugt Jungen gegenüber Mädchen. Frau D. hat dem wenig entgegenzusetzen und beschreibt sich in dieser Zeit als trauriges, ruhiges Kind, das den „Kopf einzieht“. Die Beziehung zu Lehrpersonen ist durchgängiges Thema in Frau D's Schilderungen. Prinzipiell sind Lehrpersonen Respektspersonen für sie. Vor allem in der Hauptschule verbessern sich die Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung immer weiter und Frau D. erlebt die Lehrpersonen immer weniger als autoritär, sondern zunehmend als offen, was ihr eine neue, bessere Lebensqualität und ein „neues Ich“ schenken. Ab dem Eintritt in die Hauptschule sind auch gute Klassengemeinschaft, stabile Freundschaften und „Cool -Sein“ wichtige Faktoren im Zusammenhang mit der positiv erlebten Bildungserfahrung von Frau D. Nach dem Besuch des Polytechnikums, das Frau D. als zu wenig anspruchsvoll empfindet, wächst ihr Interesse am Lernen wieder in der Berufsschule für Einzelhandel. Der Besuch einer höheren Schule ist für Frau D. allerdings nie ernsthaft Thema, da das Verdienen von eigenem Geld, ein solider Lehrabschluss und auf eigenen Beinen stehen sehr hohe Werte in ihrer Familie und auch für sie selbst sind.

Motivation für Besuch des Abendgymnasiums: Aus gesundheitlichen Gründen kann Frau D. ihren erlernten Beruf nie ausüben und arbeitet deswegen im Bürobereich. Diese Arbeit gefällt ihr gut und sie braucht die Matura im Grunde nicht. Frau D. vertritt aber generell die Meinung, dass Bildung nie schadet und dass sie vom Schulbesuch in jedem Fall profitieren wird. Einerseits aus Selbstwertgründen, weil sie sich damit beweisen kann, dass sie die Matura geschafft hat und andererseits, weil sie das Wissen dann mit ihren Kindern teilen kann und diese schulisch unterstützen kann.

Bildungserfahrungen am Abendgymnasium: Frau D. erlebt den Abendschulbesuch als stark konträr zu bisherigen Bildungserfahrungen. Dies führt sie darauf zurück, dass sie jetzt als Erwachsene in die Schule geht und daher einerseits der besprochene Stoff etwas mit ihr und ihrem Leben zu tun hat und ihr Lehrpersonen andererseits auf Augenhöhe begegnen. Aufgabenstellungen wie

Präsentationen oder Gruppendiskussionen, die ihr früher im Schulalltag Probleme bereitet haben, kann sie aufgrund des guten, unterstützenden Klimas am Abendgymnasium angst- und druckfreier bewältigen und sind mit weniger Scham für sie verbunden. Frau D. hebt dabei besonders hervor, dass sich alle gegenseitig ausreden lassen, dass es keine Ellbogentechnik gibt und dass die Studierenden nicht permanent aufs Handy schauen. Außerdem betont sie positiv, dass sie am Abendgymnasium nicht „nur“ als Mama wahrgenommen wird, sondern als eigenständige Persönlichkeit, die sich auch traut zu sagen, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Was Frau D. stark negativ auffällt sind Studierende, die aus ihrer Sicht das Abendgymnasium nur besuchen, um Vergünstigungen, wie bspw. die Familienbeihilfe oder ein Busticket, zu erhalten.

Bilanzierung/Einfluss des Abendgymnasiums auf das eigene Leben: Frau D. hat den Eindruck, dass der Schulbesuch ihre Sicht auf verschiedene Themen und persönliche Einschätzungen verändert hat. Sie sagt, sie habe über sich selbst gelernt, dass sie sehr schnell Urteile über andere Menschen fällt und erkennen musste, dass diese Urteile oft nicht zutreffend sind. Das hat dazu geführt, dass sie eigene Vorurteile erkennen, überdenken und verändern bzw. abbauen konnte. Ebenso hat Frau D. den Eindruck, dass sie beständig Dinge am Abendgymnasium lernt, die sie in ihrem Leben brauchen oder einsetzen kann. Einerseits zeigt sich dies daran, dass sie ihre Kinder in schulischen Angelegenheiten besser unterstützen kann und sich diesbzgl. als Vorbild wahrnimmt. Andererseits kommt sie durch das Abendgymnasium mit Themenbereichen in Kontakt, die ihr bis dahin fremd waren und die ihr dabei helfen, alltägliche Dinge, wie zB themenspezifische Zeitungsartikel, besser einzuordnen und zu verstehen.

3.3 Fernstudium - Frau F.: „Die bildungsliebende Sportskanone“

Bildungserfahrungen vor Besuch des Abendgymnasiums: Frau F. hat an ihre Regelschulzeit durchwegs positive Erinnerungen und schildert ihre Erfahrungen als „schöne Zeit“. Während der Volksschulzeit wird Frau F. als Linkshänderin „auf rechts“ umgelernt. Damit hat Frau F. auch im Erwachsenenalter noch hin und wieder Probleme und ist froh, dass das heute nicht mehr so gemacht wird. Frau F. wusste bereits sehr früh, dass sie Krankenschwester werden wollte, womit ihre schulische Laufbahn klar vorgezeichnet war. Einzig die besuchte Handelsschule hat Frau F. nicht in gleichem Ausmaß in positiver Erinnerung, wie ihre sonstigen Bildungserfahrungen. Sie wäre für diese drei Jahre – als Übergang bis zur Schwesternschule – lieber an eine Haushaltungsschule gegangen. Dies wurde ihr allerdings nicht erlaubt, da ihre Wunschschule nicht im Wohnort von Frau F. gelegen war und diese drei Jahre „nur ein Übergang“ bis zur richtigen Ausbildung

darstellten. Da sie für die Ausbildung zur Krankenschwester damals noch keine Matura brauchte, war dieser Abschluss für sie auch kein Thema. Gute Noten und schulischer Ehrgeiz sind für Frau F. wichtige Werte in Bezug auf Bildung. Dies gilt auch für die zusätzlichen Ausbildungen, die sie nach Beendigung ihrer Berufsausbildung im Laufe der Zeit absolviert. Sie macht beispielsweise eine Sonderausbildung als OP-Schwester und absolviert unterschiedliche Ausbildungen im Sport- und Trainingsbereich. Die Sportkurse, die sie selbst anbietet, sind ihre große Leidenschaft und Frau F. schildert ihre Weiterbildungen in diesem Bereich als anspruchsvoll und mit hohem Lernaufwand verbunden.

Motivation für Besuch des Abendgymnasiums: Als einen ausschlaggebend für die Entscheidung zum Schulbesuch schildert Frau F. ihren Wunsch, ihre Englischkenntnisse zu verbessern. Obwohl sie bereits mehrere Englischkurse besucht hat, hat sie den Eindruck, nicht voranzukommen und erhofft sich von der Schule den nötigen „Schubser“, um sich sprachlich zu verbessern. Das ist ihr deswegen besonders wichtig, weil einerseits ihr Ehemann häufig englischsprachigen Besuch bekommt, mit welchem sie sich unterhalten möchte und andererseits zwei ihrer Söhne im englischsprachigen Ausland studieren. Außerdem planen sie und ihr Mann im Ruhestand evtl. ein gemeinsames Kunstgeschichtestudium. Sowohl ihr Mann als auch ihre Söhne bestärken sie in der Entscheidung für den Abendschulbesuch und Frau F. erzählt, dass die Matura eigentlich bereits ein lange gehegter Wunsch von ihr ist, welchen sie sich allerdings aufgrund familiärer Verpflichtungen bislang noch nicht erfüllen konnte.

Bildungserfahrungen am Abendgymnasium: Frau F. schildert vor allem die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden als konträr zu früheren Bildungserfahrungen. In ihrer Erinnerung waren Lehrpersonen immer „absolute Respektspersonen“. Am Abendgymnasium begegnet man sich auf Augenhöhe. Auch, dass sie teilweise älter ist als die Unterrichtenden, hat keinen Einfluss auf das gute Zusammenarbeiten. Ihre Erfahrungen am Abendgymnasium beschreibt Frau F. als durchwegs positiv und sie sagt, dass sie, so wie früher auch, sehr gerne in die Schule geht. Sie hat den Eindruck, dass am Abendgymnasium vor allem auch ältere Studierende „Wissen serviert“ bekommen und man es sich eigentlich „nur nehmen“ muss. Sie hat den Eindruck, dass die Lehrpersonen daran interessiert sind, dass die Studierenden sich etwas für sich mitnehmen können und betont vor allem die große Geduld mancher Lehrender beim wiederholten Erklären.

Bilanzierung / Einfluss des Abendgymnasiums auf das eigene Leben: Frau F. braucht die Matura nicht mehr beruflich, für sie ist der Besuch des Abendgymnasiums „reine Allgemeinbildung“. Es ist

ihr ein Anliegen, etwas zu lernen und „einfach dran zu bleiben. Das erworbene Wissen möchte sie auf jeden Fall weiterverwenden – im besten Fall bei einem Kunstgeschichtestudium mit ihrem Ehemann. Aber auch jetzt im Alltag bemerkt Frau F., dass sie das Gelernte bereits anwenden kann und das ist ihr sehr wichtig. Beispielsweise kann sie beim Kirchenbesuch schon lateinische Wörter und Sätze an den Wänden lesen und verstehen. Frau F. ist sehr stolz darauf, dass sie gute Leistungen erbringt und sich ihre Mühe beim Lernen auszahlt. Für sie ist die bestandene Matura das „Sahnehäubchen auf dem Kaffee“.

3.4 Präsenzstudium - Frau B.: „Die gerecht-tolerante Mediatorin“

Bildungserfahrungen vor Besuch des Abendgymnasiums: Frau B. möchte nach der Volksschule an ein Gymnasium wechseln, wovon ihr ihre damalige Lehrerin abrät, da sie dies als zu schwierig einschätzt. Frau B. erlebt diese Einschätzung als großen Vertrauensbruch, da die Lehrerin sie im Vorfeld stets bestärkt hat. Frau B. vollzieht den Wechsel gegen den Rat ihrer Lehrperson, da höhere schulische Bildung und gute Noten einen großen Stellenwert in Frau B.'s Familie haben. Sich für ein schulisches Ziel anzustrengen und Hürden aus eigener Kraft zu überwinden sind dabei wichtige Werte. Im Gymnasium bringt Frau B. sich zu Anfang stark ein und ist als Mediatorin tätig. Nach und nach kommt es zu einem Leistungsabfall. Lernen gilt unter den Klassenkolleg*innen als „uncool“ und Frau B. orientiert sich an ihren Mitschüler*innen. Dies hat in ihrem Fall Sitzenbleiben und Wiederholungsprüfungen zur Folge. Frau B. führt dies nicht nur auf teils sehr strenge Lehrpersonen zurück, sondern auch stark auf ihren Migrationshintergrund und damit verbundene Vorurteile von Lehrer*innenseite. Deutsch ist nicht ihre Erstsprache, was häufig problematisiert wird, obwohl Frau B. in Österreich geboren ist. Frau B. hat den Eindruck, dass manche Lehrpersonen sie aufgrund ihrer Herkunft und/oder Religion nicht aufsteigen lassen wollen, was Frau B. als sehr ungerecht empfindet. Frau B. ist praktizierende Muslima und möchte eigentlich Kopftuch an der Schule tragen. Aus Angst vor weiteren Nachteilen tut sie dies allerdings nicht, was sie als persönliche Einschränkung erlebt.

Motivation für Besuch des Abendgymnasiums: Frau B. besteht eine Wiederholungsprüfung nicht und müsste die 6. Klasse Gymnasium zum zweiten Mal wiederholen. Dieser Umstand ist ihr außerordentlich peinlich und sie möchte nicht erneut die Älteste in der Klasse sein. Obwohl Frau B.'s Eltern Vorbehalte gegen das Abendgymnasium haben, entschließt sie sich für einen Schulwechsel. Ihr großer Wunsch ist, schneller zur Matura zu kommen und nicht noch mehr Zeit zu

verlieren. Frau B. strebt nach ihrem Abschluss ein Universitätsstudium an und möchte schnell vorankommen.

Bildungserfahrungen am Abendgymnasium: Frau B. erlebt das Abendgymnasium als tolerant und offen, vor allem was Herkunft und Religion betrifft. Sie hat den Eindruck, dass sie hier „sie selbst“ sein kann und sich nicht zu verstellen braucht. Von Tag eins an trägt sie dort Kopftuch und ist überrascht, dass dies keinerlei negative Reaktionen hervorruft. Besonders die Beziehung zum Direktor und zu den Lehrpersonen des Abendgymnasiums hebt Frau B. als positiv hervor. Dass auch individuelle Herausforderungen im Schulalltag tendenziell Platz haben und Berücksichtigung finden, ist für Frau B. ein wichtiger Faktor für eine positive Schumatmosphäre und ihre Lernmotivation. Auch am Abendgymnasium gibt es Lehrpersonen, die streng sind oder mit Kritik nicht gut umgehen können. Wenn es nicht möglich ist, sich gegen ungerechtes Verhalten von Lehrpersonenseite zur Wehr zu setzen, dann geht Frau B. diesen Lehrpersonen aus dem Weg und belegt deren Module nicht mehr. Durch den Besuch des Abendgymnasiums hat sich Frau B's Verhältnis zu Unterrichtsfächern geändert. Sie mag jetzt Deutsch und Mathematik.

Bilanzierung/Einfluss des Abendgymnasiums auf das eigene Leben: Frau B. hat den Eindruck, dass die soziale Zusammensetzung und die Art der Kommunikation am Abendgymnasium ihr etwas für ihr Leben beigebracht haben. Sie hat durch den Besuch des Abendgymnasiums einen anderen Blick auf die Welt entwickelt – ihr Horizont hat sich erweitert und sie ist in der Lage, ihre Einstellungen von früher zu überdenken. Frau B. hat den Eindruck, dass das Abendgymnasium sie toleranter gemacht hat und sie weniger Vorurteile über andere Menschen hat. Sie findet, dass sie jetzt mehr nachdenkt.

3.5 Präsenzstudium - Herr C.: „Der leistungsstarke Einzelgänger“

Bildungserfahrungen vor Besuch des Abendgymnasiums: Aufgrund seiner Migrations- und Fluchtgeschichte hat Herr C. bereits unterschiedlichste Schulen, Schulformen und Kurse im Iran, in der Türkei und in Österreich besucht. Herr C. erlebte bisher Lehrpersonen als streng, diszipliniert, formell und fordernd, was sich auch in deren Kleidung und Auftreten widerspiegelte. Dies respektiert Herr C. und bringt es mit Kompetenz, Sachlichkeit und Seriosität in Verbindung – seiner Ansicht nach Kernkompetenzen für das Ausüben des Lehrberufs. Herr C. hat durch seine Tätigkeit als Deutsch-Stützlehrer an der Volkshochschule auch die Perspektive als Lehrperson kennengelernt, wodurch er mehr Verständnis für die Lehrpersonenrolle entwickelt hat. Herr C. ist ein hohes

Leistungs- und Lernpensum gewohnt. In der Türkei hat er beispielsweise eine Abendschule besucht und ist währenddessen einer Vollzeitbeschäftigung nachgegangen. Das Erlernen von und der Umgang mit unterschiedlichen Sprache(n) sind durchgängig wesentliche Themen in seinen bildungsbezogenen Schilderungen.

Motivation für Besuch des Abendgymnasiums: Herrn C.'s größte Bestrebung ist der schnellstmögliche Erwerb eines anerkannten Bildungsabschlusses mit Universitätszugang. Aufgrund seines Aufenthaltsstatus weiß er nicht, wie lange er in Österreich bleiben kann und wenn er dann keinen Abschluss hat, wird es – egal wo er dann sein wird – für seine berufliche Zukunft schwieriger und schwieriger. Das Abendgymnasium ermöglicht ihm durch das Modulsystem einen raschen und kostenlosen Abschluss. Von seinen vorherigen Besuchen anderer Schulen wird Herrn C. für das Abendgymnasium nichts angerechnet, was er aufgrund der dadurch für ihn verlorenen Zeit stark kritisiert. Die Zeit holt er dadurch auf, dass er gute Ergebnisse bei Einstufungsprüfungen erzielt und seine Module so zusammenstellt, dass er unterschiedliche Fächerstufen parallel studiert.

Bildungserfahrungen am Abendgymnasium: Am Beginn seiner Zeit am Abendgymnasium hatte Herr C. Schwierigkeiten damit, junge Lehrpersonen ernst zu nehmen. Durch ihre legere Kleidung und ihr lockeres Auftreten zweifelte Herr C. ihre Kompetenzen an. Nach und nach verändern sich aber seine diesbezüglichen Vorannahmen. Herr C. ist allerdings der Meinung, dass es am Abendgymnasium zu viele Freiheiten gibt – wobei er sich nicht sicher ist, ob das vielleicht auch gut sein könnte. Nur „Durchkommen“ kann man aus seiner Sicht recht einfach. Wenn man aber wirklich etwas lernen will, muss man gut „aufpassen“, bei welcher Lehrperson man sich einschreibt und eigenverantwortlich lernen. Einige Lehrpersonen sind für Herrn C. ganz besonders, weil sie nicht nur Stoff vermitteln, sondern wichtige Fähigkeiten, wie genaues und seriöses Arbeiten, gut vorbereitet sein und verschiedene Perspektiven einnehmen können, um die Studierenden zu fordern. Diese Lehrpersonen bringen sich lebendig ein und geben ehrliches Feedback und regen dazu an, sich selbst mit Dingen zu beschäftigen. Das fesselt Herrn C. und dadurch entwickelt er Selbstvertrauen und das Gefühl, etwas geschafft zu haben. Besonders positiv beschreibt Herr C. den lebendigen Sprachunterricht am Abendgymnasium. Das Schreiben von eigenen, fremdsprachigen Texten das Erlernen, sich in Fremdsprachen verständlich auszudrücken, kannte er so nicht in seinen bisherigen Sprachlernerfahrungen. Klassengemeinschaft, soziale Kontakte oder Freizeitaktivitäten mit anderen Studierenden lehnt Herr C. gänzlich ab, da er der Meinung ist, dies lenke ihn von seinem Ziel ab und dies sei „gefährlich“ für ihn. Die Klagen anderer Studierender darüber, dass sie

die Anforderungen zu hoch finden, kann Herr C. nicht nachvollziehen und hat es sich abgewöhnt, zuzuhören.

Bilanzierung/Einfluss des Abendgymnasiums auf das eigene Leben: Direkt darauf angesprochen findet Herr C. nicht, dass der Besuch des Abendgymnasiums Einfluss auf sein Leben genommen hat. Er hat aber durchaus Veränderungen in seinem Leben wahrgenommen. Zum Beispiel arbeitet er jetzt ernster und gezielter – versucht für sich selbst zu lernen und vermeidet Ablenkungen so gut wie möglich. Was er an Veränderungen wahrgenommen hat, führt er darauf zurück, dass er mittlerweile schon drei Jahre in Österreich ist und auch bei einer Gastfamilie, bei der er einige Zeit gelebt hat, viel dazugelernt hat.

3.6 Präsenzstudium - Frau E.: „Die gemobbte Nachhilfelehrerin“

Bildungserfahrungen vor Besuch des Abendgymnasiums: Frau E. beschreibt sich selbst als wissbegierig und neugierig und als einen Menschen, dem der Schulbesuch, höhere Bildung und ausgezeichnete Leistungen sehr wichtig sind. Ihre Bildungserfahrungen im Regelschulwesen sind geprägt von Mobbing- und Ausgrenzungserfahrungen. Sie wurde häufig von Mitschüler*innen aufgrund ihrer guten Noten ausgenutzt und im Unterricht „vorgeschiedt“. Das soziale Gefüge an den Schulen beschreibt Frau E. als unaushaltbar, weil es von Gruppenzwang, Leistungsdruck und Konkurrenzkampf geprägt ist. Sie zieht sich aufgrund zunehmender psychischer Probleme mehr und mehr aus dem Klassenverband zurück und fühlt sich bei mehrtägigen Ausflügen oder im Turnunterricht besonders stark ausgegrenzt und beschämt. Deswegen versucht sie, diesen Aktivitäten auszuweichen. Sie erleidet während ihrer Schullaufbahn mehrere Nervenzusammenbrüche, was psychiatrische Krankenhausaufenthalte zur Folge hat. Die Lehrpersonen an den Tagesschulen beschreibt Frau E. als überfordert und den Situationen im Schulalltag nicht gewachsen. Ein Ereignis mit einer Lehrperson, der sie sich anvertraut hat und das in einer massiven Auseinandersetzung und letztlich einer Suspendierung von Frau E. mündet, gibt den Ausschlag für ihr Ausscheiden aus dem Regelschulwesen in Bundesland A. Die darauffolgenden Ereignisse führen dazu, dass Frau E. beinahe obdachlos wird und bei Organisation A, einem betreuten Wohnprojekt für junge Erwachsene in Innsbruck, unterkommt. Auch hier versucht sie nochmals an einer Tagesschule einen Neustart, dieser Versuch scheitert allerdings nach wenigen Monaten.

Motivation für Besuch des Abendgymnasiums: Während der Zeit, die Frau E. in Organisation A verbringt kommt sie in Kontakt mit Jugendlichen, die „noch weiter unten“ sind als sie selbst und die sie als gestrandet erlebt. Diese Begegnungen und die Erfahrung, dass eine Mitbewohnerin an einer Überdosis Drogen verstorben ist, wirkt wie ein Weckruf auf Frau E. Ihr ursprünglicher Plan, ein Studium zu absolvieren, rückt wieder in den Vordergrund ihres Interesses und motiviert Frau E. zu einem schulischen Neuanfang. Für das Studium braucht sie die Matura, weswegen sie sich am Abendgymnasium anmeldet, in der Hoffnung sich dort ein „Stück ihres alten Ichs“, welches sie an der Tagesschule verloren hat, zurückzuholen.

Bildungserfahrungen am Abendgymnasium: Während ihrer Zeit am Abendgymnasium kehrt Frau E.'s Freude an Bildung zurück. Sie hat ein gutes Gefühl, wenn sie abends in die Schule geht. Besonders wichtig ist Frau E., dass sie als Mensch gesehen wird und dass sie ausreichend Feedback zu erbrachten Leistungen und guten Zensuren bekommt. Frau E. hat den Eindruck, dass sich die Lehrpersonen darüber freuen, wenn sie gute Noten bekommt. Den fachlich kompetenten Austausch auf Augenhöhe mit den meisten Lehrpersonen findet Frau E. besonders wichtig und anregend. Dies betont sie vor allem in Bezug auf den Deutsch- und Geschichtsunterricht, bei dem sie am Abendgymnasium wahre „Höhenflüge“ erlebt. Auch, dass es keinen Turnunterricht gibt und dass Fächer wie Kunst und Musik weniger Stellenwert haben als an der Tagesschule, empfindet sie als große Erleichterung. In Zusammenhang mit der Klassengemeinschaft fühlt Frau E. sich deutlich mehr eingebunden und hat den Eindruck, dass die anderen Studierenden nahbarer für sie sind. Man unterstützt sich gegenseitig. Frau E. hat Freude daran, ihren Mitstudierenden zu helfen und findet sich häufig in der Rolle der inoffiziellen Nachhilfelehrerin wieder, was ihr sehr gut gefällt.

Bilanzierung/Einfluss des Abendgymnasiums auf das eigene Leben: Durch die Erfahrungen am Abendgymnasium hat sich Frau E. einen wichtigen Teil Ihres Selbstbildes zurückgeholt. Sie erlebt sich als kompetent und wird gebraucht. Dies hat dazu geführt, dass sie ihre Tage als sinnvoll und strukturiert erfährt und auch das Verhältnis zu ihrer Familie hat sich durch den Besuch des Abendgymnasiums deutlich entspannt. Frau E. möchte, motiviert durch die Erfahrungen am Abendgymnasium, ein Lehramtsstudium für Geschichte und Deutsch absolvieren. Sie hat gemerkt, dass ihr das Erklären und Nachhilfe-Geben sehr große Freude bereitet. Ihr Ziel ist es, etwas im Regelschulwesen zu verändern und die negativen Dinge dort zu „durchbrechen“. Sie möchte sich dafür einsetzen, dass die Tagesschule wieder ein Ort wird, wo man gerne hingeht.

4 Kategorienbasierte Auswertungsergebnisse

Bei der Ergebnisdarstellung der kategorienbasierten Auswertung ist jeder Hauptkategorie ein eigener Abschnitt gewidmet. Alle darin enthaltenen Subkategorien werden nacheinander analysiert. Die Systematisierung der Subkategorien folgt dabei dem theoretischen Modell des Dreiecks-Schemas. (vgl. Pt. IV 5.2-5.4) Deswegen erfolgt die Beschreibung der Subkategorien unterteilt in die soziale beziehungsweise sachliche Achse. Die Ausnahme davon bilden die beiden ersten Hauptkategorien: „Unterbrechung Bildungslaufbahn“ (vgl. Pt. V 4.1) und „Gründe Einstieg Abendgymnasium“ (vgl. Pt. V 4.2). Deren Auswertung erfolgte nicht im Rahmen der schematischen Achsen, da sich die Erzählungen nicht entlang dieser Achsen bewegten, sondern häufig außerschulische Aspekte beinhalteten. Da diese auch in ihrem Umfang geringer waren als die folgenden Hauptkategorien habe ich diese einzelnen Subkategorien nicht separat ausgewertet, sondern diese in ihrer Gesamtzusammenschau dargestellt, da sich dies als sinnvoll erwies. Zur Übersicht und als Einstieg habe ich jedem Abschnitt ein Diagramm vorangestellt, welches alle Subkategorien sowie die Häufigkeiten ihrer Nennung abbildet.

4.1 Unterbrechung Bildungslaufbahn

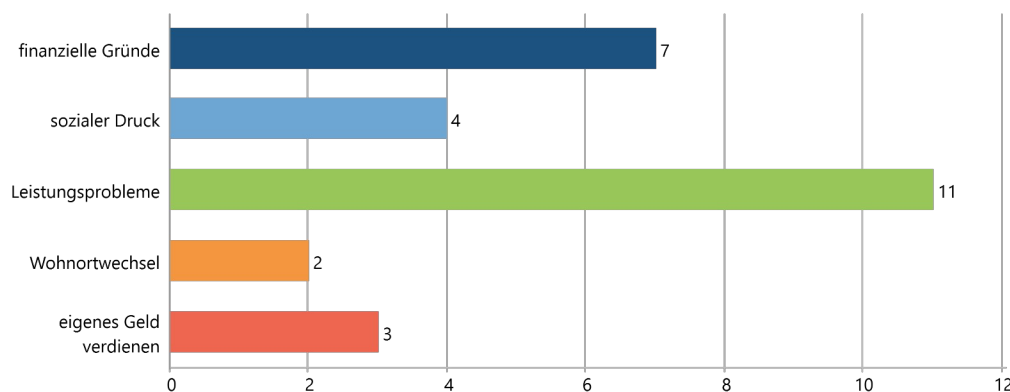


Abb. 6: Diagramm Unterbrechung Bildungslaufbahn

Von den sechs Befragten gaben drei (A, B, F) an, dass *finanzielle Gründe* eine Rolle dabei gespielt haben, wie sich ihr Bildungsweg gestaltet habe. Sowohl eine notwendig werdende Bezahlung von Schulgeld, der Wegfall von Förderungen oder anfallende Kosten für Fahrtkosten wurden als Gründe genannt. Für Herrn A. spielte zusätzlich eine Rolle, dass er seine Familie finanziell aktiv unterstützen wollte. Obwohl er sich den Besuch einer weiterführenden Schule vorstellen hätte können, entschied er sich für eine Lehrausbildung, um zu Hause seinen finanziellen Beitrag zu

leisten. Frau D. gab an, dass das *Verdienen von eigenem Geld* und die damit verbundene Unabhängigkeit von ihrer Familie ihr wichtiger als höhere Bildung erschienen sei. Die Entscheidung für eigenes Geld war in ihrem Fall explizit an *sozialen Druck* innerhalb ihrer Familie gekoppelt:

„meine couSINEN und cousins die haben dann stuDIERT? und dann ist das so ein bisschen * jaJA? der DOKTOR. LASS sie, LASS sie; MEI wirst schon SEHEN. und einen cousin HABE ich der * hat kurz bevor er das studium gehabt hat wieder ein NEUES angefangen und wieder ein NEUES angefangen und dann ist das IMMER so ein bisschen ah: ja:: siehst du EH. geh DU ARbeiten: verdiene dein GELD GUT und (RÄUSPERT SICH) mei * das braucht doch kein MENSCH und * ein LEHRabschluss ist das EINzige was WICHTIG ist (LEICHT LACHEND: heutzutage) mit einem LEHRabschluss kannst du alles MACHEN, da kannst du alles ERREICHEN? da bist du SUPER wenn du was geLERNT hast dann ist das schon: * MEHR wert wie alles ANdere“

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019: 229 - 231

Eine weitere Befragte, Frau B., hat ebenfalls angegeben, *sozialen Druck* in Bezug auf ihre Ausbildungswahl erlebt zu haben. In ihrem Fall ging der Druck von Mitschüler*innen aus, welche sich untereinander dazu aufgefordert haben, nicht zu lernen. Tat man dies dennoch, habe man als „Streber*in“ gegolten. Dies habe bei Frau B. zu solchen schulischen Misserfolgen geführt, dass es zu einer Schulunterbrechung gekommen sei. Sie nannte in diesem Zusammenhang *schulische Leistungsprobleme* explizit als Unterbrechungsgrund, ebenso wie zwei weitere Befragte (D, E). Das mehrfache Versagen bei Wiederholungsprüfungen beziehungsweise der schulische Leistungsabfall nach längerer Abwesenheit führten bei zwei Interviewpartner*innen ebenfalls zu Unterbrechungen. Die Schilderungen der Leistungsprobleme waren nicht nur jene, die am häufigsten genannt wurden, sondern auch jene, welche mit Erzählungen von Selbstabwertung einhergingen. Besonders auffallend war dies bei Frau B. Sie übernahm in der Schilderung über sich selbst die Erzählung, welche Lehrpersonen über sie hatten und rahmte sich selbst als zwar talentiert, aber „faul“. Dies hatte in ihrem Fall den Abbruch der Tagesschule zur Folge:

"hat er gesagt zu mir. in MATHE bist du// hast du echt gute geDANKENZüge und * nicht einmal ER schafft das so// so zu DENKEN wie DU? * aber DU bist (LEICHT LACHEND: einfach zu FAUL. (LACHT LEICHT) hat er zur mir gesagt) u:nd alleine DESwegen, weil er hat gewusst, ich KANN das alles eigentlich, wenn ich jetzt nur, * nur ZEHN Minuten irgendeine anf// an// AUfgabe anschauen würde für mich eigentlich reichen. aber wie gesagt; die motivation war nicht mehr da und ich wollte einfach nicht mehr. * und * alleine DESwegen hat er mich dann DURCHfliegen lassen. er ha//, obwohl er gewUSST hätte, ich hätte es geKONNT und ich jetzt auch AUFgestiegen wäre."

Präsenzstudium > 002-IBK-24.01.2019, 30 – 30

Für zwei Befragte (E, C) war auch ein Wohnortwechsel, beziehungsweise Immigration aus dem Ausland, ein Mitgrund für das Abweichen von ursprünglichen Ausbildungsplänen.

4.2 Gründe Einstieg Abendgymnasium

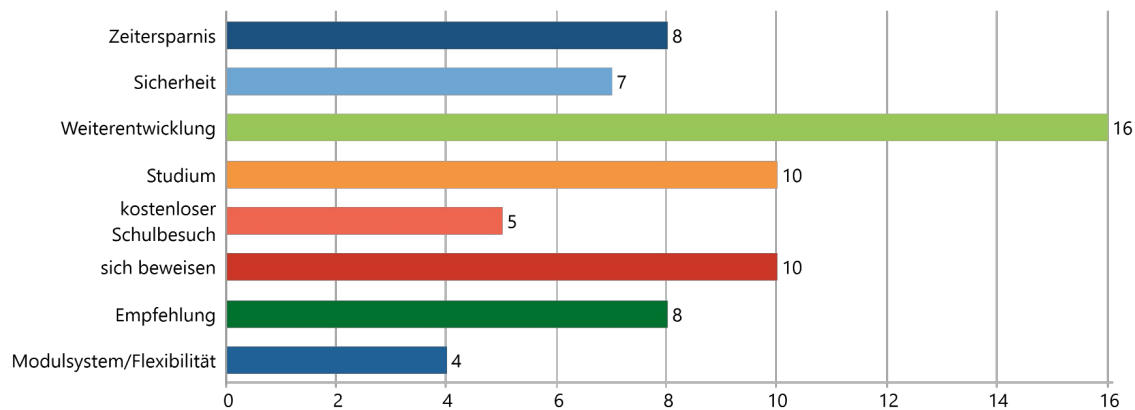


Abb. 7: Diagramm Gründe Einstieg Abendgymnasium

Vier der sechs Interviewpartner*innen (A, D, F, E) benannten den Wunsch nach persönlicher *Weiterentwicklung* als wichtigen Faktor für ihre Entscheidung, das Abendgymnasium zu besuchen. Die Schilderungen zu diesem Motiv waren jene, die mit Abstand am häufigsten in den Interviews vorkamen. Für Herrn A. war es wichtig, im Leben nicht auf der Stelle zu treten und er gab an, dass durch veränderte äußere Einflüsse, wie der Besuch des Abendgymnasiums, Veränderungen und Entwicklungen für ihn möglich erschienen seien. Er beschrieb, dass es Momente gegeben habe, in denen er sich in seinem Leben gefangen oder festgefahren gefühlt habe, weswegen der Schulbesuch für ihn an den Wunsch nach persönlicher Freiheit gekoppelt gewesen sei. Diese Freiheit sei für Herrn A. auch darin gelegen, sich mit Dingen zu beschäftigen, die von persönlichem Interesse für ihn gewesen seien. Frau D. erhoffte sich von ihrem Schulbesuch, dass sie sich wieder herausgefordert fühlen würde und beschrieb darin einen Teil ihres Wunsches nach Weiterentwicklung. Mit der immer selben beruflichen Tätigkeit würde sie sich im Laufe der Zeit langweilen. Sie sehe die Abendschule als Möglichkeit, etwas für sich selbst zu tun und gab an, dass sie davon ausgegangen sei, dass jede Unterrichtsstunde prinzipiell für sie einen Gewinn darstellen werde.

„wie gesagt ich besuche ja jetzt die schule AUCH nicht, * weil ich mir denke um GOTTES WILLEN ich kriege keine ARbeit ohne die (LEICHT LACHEND: matura?) SONdern es ist wirklich REIN weil ich mir denke * ich muss mich einfach ein bisschen BILden und ich * ja: mag ganz gerne * es ist keine verGEUDETE LEBENSzeit gell, wenn ich mich da HEREInsetze, sondern da HABE ich was davon und * profitIERE ja eigentlich NUR in jeglicher HINSicht. ja.“

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019: 291 – 291

Für Frau F. war die Matura ein schon lange gehegter Lebenstraum. Sie schätzte sich selbst als neugierig ein und hatte, ebenso wie Frau D., das Bedürfnis, sich geistig gefordert zu fühlen, um sich weiterzuentwickeln. Frau E. gab ebenfalls den Wunsch nach intellektueller Weiterentwicklung an, allerdings gekoppelt mit dem Wunsch nach Entwicklung und Verbesserung ihrer psychischen Gesundheit durch den Besuch des Abendgymnasiums.

Das Motiv des *sich Beweizens* spielte ebenfalls für vier der sechs Befragten (B, C, D, F) eine zentrale Rolle bei der Entscheidung für das Abendgymnasium. Frau D. wollte sowohl sich als auch ihren Kindern beweisen, dass man mit genügend Mut alles erreichen könne und zwar unabhängig von finanzieller Situation oder familiärer Vorgeschichte. Es ging für sie um ein Gefühl von Stolz auf sich sein können, nachdem sie neben Arbeit, Kindern und Haushalt ihr großes Ziel Matura erreicht haben würde. Für Herrn C. stand außer Frage, dass „nur“ Deutsch zu lernen auf die Dauer für ihn zu wenig sei. Aufgrund seines Aufenthaltsstatus dürfe er keiner Arbeit nachgehen und das sich Beweisen schien in seinem Fall an einen Leistungsanspruch gekoppelt zu sein, welcher in zwei Richtungen wirkte: einerseits als Anspruch, eine prinzipielle Leistungsfähigkeit vor sich selbst zu beweisen und andererseits, diese auch vor Institutionen beziehungsweise nachweisen zu können. Dieses sich Beweisen rahmte Herr C. mit einem grundlegenden Vorankommen im Leben, das er sich dringend wünschte.

Frau F. war es ebenfalls wichtig, sich in zweierlei Hinsicht zu beweisen. Einerseits wollte sie sich gezielt in einem konkreten Fach beweisen, bei dem sie schon seit langer Zeit, trotz außerschulischer Kursbesuche, auf der Stelle trat. Andererseits hatte ihre ältere Schwester ein Gymnasium besucht und sie wollte sich nun selbst beweisen, dass auch sie die Matura schaffen könne. Auch Anerkennung innerhalb ihrer Kernfamilie, besonders im akademisch gebildeten Freundeskreis ihres Mannes, war ihr ein wichtiges Anliegen.

„ERstens hat einmal meine ältere schwester maturiert? die hat * GYM gehen DÜRFEN? * ICH habe NICHT GYM gehen DÜRFen? keine AHNung es WAR nicht das thema weil: ich WILL ja KRANKENschwester werden. DEShalb hat man das auch nicht geMACHT. vielleicht hätte ich sonst dürfen. und DANN war das schon irgendwie IMMER so (ATMET HÖRBAR EIN) ja: es HABEN so viele MENschen die matURA. ich MÖCHTE sie einfach AUCH haben. * SCHAFFE ich das? KANN ich das AUCH?“

Fernstudium > 006-IBK-06.02.2019: 319 – 321

Frau B. schilderte das Motiv innerfamiliären sich Beweizens ebenfalls als wesentlich. Sie habe Pläne, mit ihrer Schwester im Ausland zu studieren und müsse nun sowohl sich, als auch ihrer Familie nach den Scheiterungserfahrungen an der Regelschule beweisen, dass sie die Voraussetzungen für diesen Plan ebenso wie ihre Schwester erfüllen könne.

Zusätzlich zu Frau B. und Frau E. gaben zwei weitere Interviewpartner*innen (A, F) an, dass für sie der Wunsch, ein *Studium* zu beginnen, auch ein Motiv war, um sich für das Abendgymnasium zu entscheiden. Allerdings unterschiedlich konkret und unterschiedlich stark. Bei Frau B. und Frau E. war das Studienmotiv sehr klar formuliert und das Abendgymnasium erschien ihnen als bester Weg, diesem übergeordneten Ziel näher zu kommen. Während des Schulbesuches konkretisierte sich bei Frau F. die Studienrichtung bereits deutlich heraus, wobei Frau F. aber betonte, dass sie niemandem einen Studien- oder Arbeitsplatz wegnehmen wolle. Das Motiv Studium war bei ihr gekoppelt an den Wunsch, dies gemeinsam mit ihrem Mann zu machen und zwar als „richtige“ Studierende und nicht als Gasthörerin.

Als weitere Begründung für den Besuch des Abendgymnasium führten zwei Interviewpartner*innen (C, D) ins Feld, dass das Abendgymnasium, im Gegensatz zu anderen Angeboten, *kostenlos* sei. Dadurch entstehe für sie keinerlei finanzielles Risiko, auch im Falle eines Scheiterns.

Drei der Befragten (B, C, E,) wurde das Abendgymnasium außerdem *empfohlen*. Einerseits von Studierenden, die selbst dort zur Schule gingen, (B, C) aber auch von Lehrenden. Im Fall von Frau E. kam eine Empfehlung von Lehrendenseite vor allem wegen ihrer psychischen Belastungssituation. Dass ein Familienangehöriger ebenfalls Lehrer gewesen sei und er einen Wechsel empfohlen habe, war ein wichtiges Kriterium für Frau E.

Als eine zentrale Begründung für die Entscheidung, das Abendgymnasium zu absolvieren, nannten vier Interviewpartner*innen (B, C, D, E) *Zeitersparnis*. Die Befragten gaben an, am Abendgymnasium schneller vorankommen zu können, als im Regelschulwesen oder an anderen Bildungseinrichtungen. Dies war den vier Befragten durchgängig besonders wichtig, da sie aus ihrer Sicht im Vorfeld des Schuleinstiegs bereits mehrere Jahre an Zeit „verloren“ hätten.

Auch die *Flexibilität durch das Modulsystem*, was sowohl die gleichzeitige Belegung vieler Module zur Zeitreduktion beinhaltete, als auch der semestral flexible Schuleinstieg, wurden von drei Befragten (A, D, E) als wichtiges Auswahlkriterium für den Einstieg ans Abendgymnasium genannt.

Für vier Interviewpartner*innen (A, C, D, E) war *Sicherheit* ein wichtiges persönliches Wahlmotiv. Die Befragten waren sich darin einig, dass die Matura berufliche Wege eröffnen könne, welche ansonsten versperrt bleiben würden. Dies sagten sie unabhängig davon, ob sie tatsächlich eine berufliche Veränderung anstrebten oder nicht. Es ging vielmehr um das Gefühl von zukünftiger beruflicher Absicherung und erhöhtem Schutz vor Arbeitslosigkeit durch den Erwerb der Matura. Dadurch fühlten sich die Befragten weniger ersetzbar. Herr A. betonte allerdings, dass dieses Motiv im Zuge seines Abendgymnasiumsbesuchs für ihn zusehends nachrangiger wurde.

„so bin ICH an die abendschule gekommen. EINFach, weil mich EINFach * die matURA wahrscheinlich gereizt hat und, und vielleicht, dass es mir berUFLICH irgendwas bringt. * was aber mittlerweile ÜBERhaupt nicht mehr der fall ist, dass ich * wegen DEM die schule mache.“

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019: 377 – 377

4.3 Repulsion Regelschulwesen

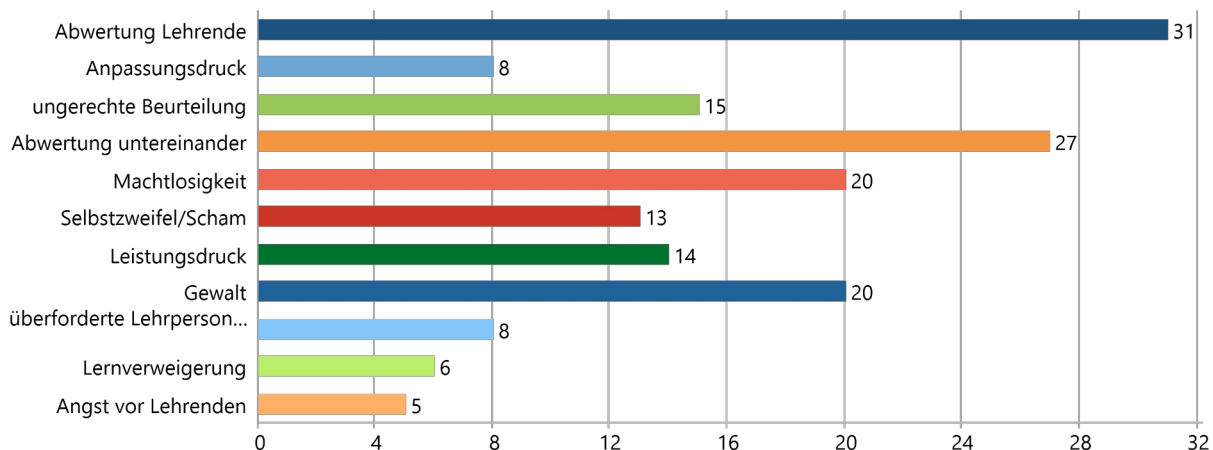


Abb. 8: Diagramm Repulsion Regelschulwesen

4.3.1 Abwertung durch Lehrende – soziale Achse

Vier der sechs Interviewten (A, B, D, E) berichteten davon, dass sie während ihrer Regelschulzeit abwertendes Verhalten seitens Lehrender erlebt haben. Die Schilderungen fanden sich in unterschiedlichsten Kontexten wieder und waren, unter den herausgearbeiteten Repulsionsfaktoren jene, die am häufigsten berichtet wurden. Im Fall von Herrn A. war die dominante Abwertungserzählung jene, dass er für ein Jahr vom Unterricht ausgeschlossen worden sei. Er durfte nicht mehr mitarbeiten und erlebte dies als „Entzug von Persönlichkeit“, was er als absolut inakzeptables Lehrpersonenverhalten wertete. Die für alle Mitschüler*innen sichtbare Abwertung durch die Lehrperson hatte eine Ausgrenzung im Klassengefüge zur Folge. Frau D. machte ebenfalls Erfahrungen der Entwertung durch Lehrpersonen. Allerdings verlief die Abwertungslinie in ihrem Fall an einer von der Lehrperson eingezogenen Geschlechtergrenze. Eine Lehrende habe sich Jungen gegenüber auffällig wertschätzender und wohlwollender verhalten, als gegenüber Mädchen. Frau D. berichtete, dass ihr diese Lehrperson permanent das Gefühl vermittelt habe, alles falsch zu machen. Dadurch fühlte sie sich sowohl von der Lehrerin herabgewürdigt, als auch nicht mehr ihren Klassenkamerad*innen ebenbürtig. Auch in ihrem Fall hatte die Abwertung der Lehrperson eine damit gekoppelte Ausgrenzung im Klassenverband zur Folge, wie bei Herrn A.

„ich habe einmal einen WÜRFEL BAUEN müssen der ist nicht FERTIG worden dann hat sie gesagt mach es daHEIM fertig, dann bringst du ihn MIT? dann habe ich ihn MITgebracht nachher hat sie gesagt was soll ich TUN? soll ich ihn mir um den HALS herumhängen? und dann hat (LEICHT LACHEND: den einfach) * WEG und keine ahnung woHIN?“

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019: 161 - 161

Frau B. machte die Erfahrung von Entwertung aufgrund ihrer Herkunft und Religion. Obwohl sie diese nicht offen zur Schau gestellt habe (sie trug kein Kopftuch), wurde sie von einer Lehrperson vor der Klasse mit herabwürdigenden Bezeichnungen und Zuschreibungen konfrontiert und musste, damit verbunden, Reinigungsarbeiten durchführen, welche aus Sicht der Lehrperson mit ihrem sozialen und geschlechtlich geprägten, kulturellen Rolle als Frau verbunden gewesen seien. Eine andere Lehrperson verweigerte Frau B. die Abnahme der Wiederholungsprüfung, obwohl sie alle Kriterien dafür erfüllt habe. Eine andere Lehrperson habe einspringen müssen. Dieser Sachverhalt wurde nie zur Gänze geklärt und Frau B. erlebte dies als starke, sie irritierende Zurückweisung. Frau E. machte die Erfahrung, dass Lehrpersonen sie und ihre Problemlagen während der Regelschulzeit nicht nur nicht ernst nahmen, sondern sie dafür belächelt wurde. Sie schilderte einen Vorfall, bei dem sie zur „Lachnummer“ im Lehrer*innenzimmer wurde.

„und sie dann halt auch angefangen hat, die anderen lehrer gegen mich aufzuhetzen. also das hat mir ein lehrer// das hat mir ein LEHRER nämlich auch erzählt? dass sie ähm regelrecht im klassenzimmer über mich LÄstert und quasi die lachnummern// die lachNUMMER? im klassenzimmer bin. also * das aktuelle TRATSCHthema unter den LEHRern;“

Präsenzstudium > 005-IBK-04.02.2019: 96 - 96

Diese Erfahrung erlebte Frau E. als stark entwertend.

4.3.2 Anpassungsdruck – soziale Achse

Die Hälfte der Interviewpartner*innen (C, E, F) berichteten von Repulsionserfahrungen des Anpassungsdrucks. Frau F. musste beispielsweise als Linkshänderin in der Volksschule „auf rechts“ umlernen. Obwohl sie gerne gehandarbeitet habe und auch die Lehrerin prinzipiell mochte, erlebte sie dies als „großes Verbrechen“ und komme heute noch manchmal mit links und rechts durcheinander.

„I:CH weiß n// also ich KANN mich noch so erINNERN dass die, * ich weiß den NAMEN auch nicht mehr von der frau, aber ich habe das gefühl ich habe s// ich habe den// das geSICHT vor mir. und i// ich war recht GESCHICKT im handarBEITEN und und habe das auch immer total gerne geMACHT, ich tue auch HEUTE noch gerne handarbeiten, aber die hat das anscheinend geSEHEN; dass das für mich was ist was ich so: * die hat immer gesagt ja du musst einfach HANDarbeitslehrerin werden. also das:// pf: keine AHNung waRUM. obWOHL ich es gar nicht so LEICHT gehabt hätte. weil ich bin eigentlich LINKShänder? und sie hat mit mir viel UMLernen müssen. also ich bin in der ZWEIten klasse volksschu// nein in der ERSTEN klasse volksschule umgelernt worden. * auf RECHTS. * täte ich NIE wieder. ist ein

v// ein großes verBRECHEN, SCHLIMM dass man das gemacht hat damals? ich bin ab und zu RICHTig
* RECHTS links durchEINANDER?“

Fernstudium > 006-IBK-06.02.2019: 289 - 291

Herr C. erlebte vor allem den Religionsunterricht in seinem islamisch geprägten Heimatland als stark einschränkend. Religion sei gleichgesetzt worden mit Leben per se und eine abweichende religiöse Sichtweise sei strengstens verboten gewesen. Herr C. rahmte diese erzwungene Anpassung als absolut zu setzenden Freiheitsentzug. Frau E. erlebte sich während ihrer Regelschulzeit als ständige Außenseiterin. Den Anpassungsdruck in der Klasse schildert sie als so hoch, dass sie sich selbst und ihre Bedürfnisse und Wahrnehmungen dabei nicht mehr spüren habe können, weil sie so darauf bedacht gewesen sei, so zu sein, wie die Mitschüler*innen es von ihr erwartet haben. Auch, dass sie weder Klassenreisen noch Ausflüge als angenehm empfunden habe, sei von ihren Mitschüler*innen und Lehrpersonen nicht akzeptiert worden und dies habe den Anpassungsdruck auf sie weiter steigen lassen. Auch bei der Auswahl von Kleidung für die Schule habe sich Frau E. nicht nach ihrem persönlichen Geschmack gerichtet, sondern versuchte, sich in allem den Vorstellungen ihrer Mitschüler*innen anzupassen.

„also ich war echt immer, ich war echt immer in klassen? * die sich halt DA durch AUSgezeichnet haben, dass sie halt extrem laut? extrem LAUT sind und auch extrem groß. also ich war echt immer in so * großen klassen und da ist man halt dann auch * AUCH irgendwie unter// auch irgendwie UNTERgegangen; da sind halt dann die EIGENEN bedÜRFnisse AUCH irgendwie verLORENgegangen, man hat sich da vollständig an so ein geFÜGE? anpassen müssen;“

Präsenzstudium > 005-IBK-04.02.2019: 41 - 41

Obwohl die geschilderten Erfahrungen unterschiedliche Bereiche betreffen (Körperlichkeit, Religion, Vorlieben, Mode) verweisen alle auf als identitätseinschränkend und freiheitsraubend erlebte Repulsionserfahrungen. Sowohl zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen als auch auf Peer-Ebene.

4.3.3 Ungerechte Beurteilung – soziale Achse

Von den sechs Befragten schilderten vier (A, B, D, E) Erlebnisse, bei denen Lehrende sie selbst oder Mitschüler*innen ungerecht beurteilt haben. Diese Erzählungen ließen sich als repulsive Erfahrungen deuten, welche sich auf Lebensdimensionen erstreckten, welche über die reine Beurteilung schulischer Leistungen hinausgingen und auch Faktoren wie Sozialverhalten, Geschlecht, Migrationshintergrund, körperliche & psychische Einschränkungen oder Erkrankungen berührten. Herr A. beschrieb beispielsweise, dass die Einteilung in Leistungsgruppen aufgrund von Noten prinzipiell problematisch gewesen sei, da diese stets zu ungerechtfertigten Beurteilungen der

Schüler*innen geführt habe. Außerdem berichtete er davon, dass ein Schüler aufgrund von problematischem Sozialverhalten aus dem Internat ausgeschlossen worden sei. Herr A. führte dessen Sozialverhalten auf familiäre Hintergründe zurück und vertrat die Ansicht, dass die Beurteilung der Lehrenden insofern ungerecht gewesen sei, als dass dem betreffenden Schüler ungerechtfertigterweise Bildungschancen entzogen worden seien. Frau B. habe sich vorrangig aufgrund dessen ungerecht beurteilt gefühlt, da Deutsch nicht ihre Erstsprache ist. Eine Lehrperson habe diesen Umstand ständig ihr gegenüber ins Feld geführt und Frau B. deutlich zu verstehen gegeben, dass sie Deutsch niemals beherrschen werde. Die Befragte hatte den Eindruck, dass all ihre schriftlichen Arbeiten immer vor diesem Hintergrund besonders kritisch und von vornherein schlechter beurteilt worden seien. Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache, welche genau die gleichen Fehler gemacht haben, seien besser beurteilt worden als sie.

„bei der LEHRerin? weil bei IHR WEISS ich, sie meint es ERNST und sie * hat das in den gedanken wi// wo sie meinen TEXT sieht, alleine wo sie meinen NAMEN liest weiß sie jetzt okay DIE wird jetzt ARTIKELprobleme sch// haben und wird sich genau nur DARAUF fokussieren; und ähm * also ich habe mi// ich habe geWUSST das wird SIE beeinflussen und das wird deswegen MICH auch beeinflussen meine NOTE vor allem“

Präsenzstudium > 002-IBK-24.01.2019: 380 - 380

Frau D. schilderte, dass sie aufgrund ihres Geschlechts prinzipiell schlechter beurteilt worden sei, da eine Lehrperson Jungen auch notenmäßig bevorzugt behandelt habe. Sie habe auch erlebt, dass Kinder, obwohl diagnostizierte Einschränkungen vorgelegen seien, ungerecht beurteilt und behandelt worden seien. Diese Erfahrung machte auch Frau E., die sich aufgrund motorischer Einschränkungen im Sportunterricht und bei Klassenaktivitäten benachteiligt und ungerecht beurteilt gefühlt habe. Sie gab an, dass die notenmäßige Beurteilung von Bewegung ihr grundsätzlich unverständlich sei und ihr dies auch die Freude an Bewegung genommen habe. Als ungerecht habe sie ebenfalls die Beurteilung einer Lehrperson empfunden, die ihr eine Zwei ins Zeugnis gegeben habe, da Frau E. aufgrund eines längeren Krankenstandes keine Mitarbeit nachweisen habe können. Alle Tests habe sie allerdings mit einer Eins bestanden. Diese schlechtere Beurteilung erlebte Frau E. als Ungerechtigkeit, da sie nachweislich den Stoff beherrscht habe.

„weil ich habe halt dann AUCH noch einmal einen NERVENZusammenbruch gekriegt, und habe dann eigentlich GAR nicht mehr in die SCHU// in die SCHULE gehen KÖNNEN? also ich bin da freigestellt worden und alles, (ATMET HÖRBAR EIN) und jetzt gebe ich dir einen ZWEIER? obwohl ich auf jede prüfung einen EINSER// einen EINSER gekriegt habe?“

Präsenzstudium > 005-IBK-04.02.2019: 96 - 96

4.3.4 Abwertung untereinander – soziale Achse

Die zweithäufigste auftauchende Erzählung im Rahmen von repulsiven Regelschulerfahrungen betraf den Bereich der Abwertung auf Mitschüler*innenebene. Davon berichteten vier der sechs Interviewten (A, B, D, E). Herr A. beobachtete während seiner Regelschulzeit beispielsweise das Tyrannisiert-Werden einiger seiner Mitschüler*innen und sagte, dass ihn das selbst nur nicht betroffen habe, weil er ein wehrhafter Schüler gewesen sei. Außerdem berichtete er von einem Vorfall, bei dem er selbst einmal ein anderes Kind zum Weinen gebracht habe. Sowohl Frau B. als auch Frau D. benannten diverse Situationen des Ausgelacht-Werdens während ihrer Schulzeit. Frau D. schilderte dies als überaus belastend, da sich die Abwertung durch Auslachen in der Regel über einen langen Zeitraum erstreckt habe, was für sie „die Hölle“ dargestellt habe.

„jetzt in der HAUPTschule zum beispiel, wenn da jetzt einer LACHT über dich, so ein referAT das ist ja HÖLLE gewesen immer; und ganz lange hinterHER noch HÖLLE gewesen und für das NÄCHSTE referAT WIEDER hölle gewesen schon im VORhinein“

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019: 443 - 443

Frau B. erlebte Ausgrenzung und Abwertung einerseits, weil sie, wenn sie lernte, als Streberin ausgegrenzt und ausgelacht worden sei. Andererseits, wenn sie nicht lernte und deswegen anstehende Prüfungen nicht geschafft habe, sie ebenfalls von ihren Mitschüler*innen gehänselt worden sei. Frau D. war sich sicher, dass sehr viele Schüler*innen durch Mobbing schlechte Erfahrungen gemacht haben. Diese Einschätzung teilte auch Frau E., die selbst von schwerem Mobbing berichtete, das in ihrem Fall mehrere Nervenzusammenbrüche zur Folge gehabt habe. Sie erlebte während ihrer gesamten Regelschulzeit Abwertung und Ausgrenzung durch Gruppendruck und Konkurrenzkämpfe. Sich selbst erlebte sie dabei als nicht zugehörig und minderwertig. Der fehlende Zusammenhalt in den besuchten Klassen sei für sie sehr problematisch gewesen. Deutlich wird in den hier subsumierten Erzählungen, dass die Befragten Schule als einen unsicheren Raum erlebt haben, da das eigene Verhalten jederzeit von Mitschüler*innen kommentiert und als lächerlich „markiert“ werden konnte. Die Abwertungserzählungen bezogen sich in den meisten Fällen darauf, dass sich die Interviewpartner*innen der Lächerlichkeit preisgegeben fühlten und dem nur schwerlich ausweichen konnten. Außer, wenn sie, wie im Falle von Herrn A., eine gewisse Wehrhaftigkeit an den Tag legen konnten, um sich davor zu schützen. Diese Schutzreaktion beinhaltet allerdings auch die Möglichkeit, dass es zu einer Umkehr des Mechanismus kommen konnte, welcher dazu führte, dass man selbst für andere zum/zur Täter*in wurde, wie es bei Herrn A. vorgekommen ist.

4.3.5 Machtlosigkeit – soziale Achse

Alle sechs Befragten machten während ihrer Regelschulzeit repulsive Erfahrungen von Ohnmacht und des Ausgeliefertseins. In diesen Ohnmachtserfahrungen wird besonders deutlich, dass alle Befragten Situationen des Mangels oder gänzlichen Fehlens von Selbstwirksamkeit erlebt haben. Da die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ein wesentliches Resonanzmoment ist (vgl. IV 3.2), tritt die erlebte Repulsivität des Regelschulwesens in dieser Subkategorie besonders augenfällig zu Tage. Für Herrn A. zeigte sich dies vor allem in Bezug auf Lehrpersonen, welche durch die Einteilung in Leistungsgruppen über die Zukunft von Schüler*innen Entscheidungsgewalt hatten. Dadurch seien die Schüler*innen völlig abhängig von diesen Lehrpersonen gewesen, unabhängig davon, ob diese eine korrekte Einschätzung vorgenommen haben oder nicht. Ohnmachtsgefühle löste in ihm ebenfalls die Tatsache aus, für mehrere Jahre zwangsweise an eine Lehrperson gebunden gewesen zu sein, auch wenn er mit dieser nicht zurecht gekommen sei. Frau D. schilderte Erfahrungen von Ausgeliefertsein in Zusammenhang mit als autoritär erlebten Lehrpersonen. Diese seien für Frau D. oft nicht einschätzbar in ihrem Verhalten gewesen und auch, wenn sie dies ihren Eltern berichtet habe und um Unterstützung gebeten habe, haben die Eltern dies entweder nicht geblaut, oder eine Beschwerde habe zu keiner Besserung geführt. Die Lehrpersonen seien von Direktion/System geschützt worden, während sie sich selbst als kleines Mädchen häufig als schutz- und hilflos beschrieb, da sie keinerlei Kontrolle darüber gehabt habe, wie Lehrpersonen/Eltern entscheiden und sich ihr gegenüber verhalten haben.

"die war richtig richtig KRASS und EBEN wie gesagt; die hat auch STÄNDig * war alles FALSCH und nichts GENUG und * n// nein KLOgehen ohne PAUSE das geht GAR nicht und egal wie oft da die mama auch gekommen ist und gesagt hat mah das: * passt mir nicht, hat es geheißn ne:l:n die is:t zu GUT dass wir sie ZURÜCKtun und * die LEHRerin ist schon SO lange DA: und hat EH nicht mehr LANGE? un// also die war schon wirklich ALT und * halt auch ihre (LEICHT LACHEND: erziehungsmETHODEN dann)"

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019, 133 - 133

Frau F. schilderte ebenfalls Erfahrungen von Abhängigkeit und Machtlosigkeit in Bezug darauf, gegen Lehrpersonen nichts ausrichten zu können. Sie erzählte davon, dass ihr Mann mitunter weinend zur Schule gegangen sei, solange bis es durch Zufall zu einem Lehrpersonenwechsel gekommen sei. Auch Frau B. berichtete von Ausgeliefertsein im Sinne des keine Chance dagegen Habens, wenn Lehrpersonen eine negative Meinung über sie gehabt haben. Sie habe sich dadurch entmutigt gefühlt und habe sich nicht getraut, einem Lehrer gegenüber ihren Standpunkt zu äußern. Sie habe aufgegeben und ordnete dies für sich so ein, dass die Lehrpersonen im Endeffekt über sie entschieden haben und dies außerhalb ihrer Kontrolle gelegen sei. Herr C. berichtete von

Resignation in seiner Regelschulzeit. Da es in Bezug auf Religion und Lebensführung in seinem Heimatland keinerlei Spielräume gegeben habe und dies auch in der Schule so vermittelt worden sei, habe er sich dazu gezwungen gefühlt, alles zu akzeptieren, was ihm beigebracht worden sei. Dadurch habe er sich häufig ausgeliefert und machtlos gefühlt.

"NACH manchen DINGEN dürfen sie überhaupt nicht FRAGEN. u:nd ähm: * EIN wirkliches// ein wirkliches pf: wirklich und dann E S * NACHdenken GIBT es nicht, DARF es nicht geben, es gibt in islam beispielsweise SO etwas. über GOTT, es wird gesagt; über GOTT dürfen man NICHT NACHdenken. überhaupt waRUM? man könne sich ja IRREN. * beispielsweise. was bedeutet DAS? dann gibt es überhaupt keine * LEHRE drinnen. man muss einfach alles akzeptTIEREN. und: * FREIHEIT, freiheit wirklich es gibt keine FREIheit. DAS was mich vielleicht früher störte."

Präsenzstudium > 003-LEI-25.01.2019, 169 – 171

Frau E. berichtete von Erfahrungen des Kontrollverlustes und der Ohnmacht in Bezug darauf, dass sie häufig in Klassen gewesen sei, in denen nicht vorhersehbar war, wie sich eine Stunde gestalten würde. Durch die als extrem beschriebene Gruppendynamik und ihre Außenseiterinnenposition habe sie sich sowohl der Gruppe als auch den Lehrpersonen, die diese Situation aktiv ignoriert haben, völlig ausgeliefert gefühlt. Erschwerend sei in ihrem Fall eine psychische Erkrankung hinzu gekommen. Sie habe diesbezüglich keinerlei Unterstützung erhalten und habe sich dahingehend ohnmächtig gefühlt, wie sie diese hätte einfordern können.

4.3.6 Selbstzweifel/Scham – soziale Achse

Vier der sechs Interviewpartner*innen (A, B, D, E) berichteten von Erfahrungen des Selbstzweifels oder der Scham während ihrer Regelschulzeit, welche sie als repulsiv erfahren haben. Herr A., Frau D. und Frau B. erzählten davon, dass sie Situationen erlebt haben, in denen sie sich als weniger klug als ihre Mitschüler*innen erfahren haben, was Gefühle von Selbstzweifel und Scham ausgelöst habe. Frau B. schilderte, dass eine Lehrperson sie aufgrund dessen, dass ihre Erstsprache nicht Deutsch war, so heruntergemacht habe, dass ihre Motivation immer weiter gesunken sei und sie schlussendlich ganz den Glauben an sich selbst verloren habe. Dies mündete darin, dass sie eine Prüfung nicht geschafft habe, was wiederum starke Schamgefühle bei ihr ausgelöst habe.

„die schule, ich WOLLTE einfach nicht mehr. * keine ahnung; * ja ich SCHAFFE es einfach nicht. und die motivatION fehlt. immer die gleichen LEHRer sehen und dann SIE wieder sehen. die glauben EH nicht an mich oder IRGENDwas. und dann habe ich SELber das glauben an mich eigentlich AUCH fast verloren“

Präsenzstudium > 002-IBK-24.01.2019: 46 - 46

Frau E. berichtete von immer wieder auftretenden Erlebnissen des Bodyshamings sowie Selbstzweifel aufgrund ihrer sozialen Unangepasstheit im Klassengefüge.

„weil es war halt auch immer// es war halt auch immer dieses BODYshaming; das ähm gehört jetzt AUCH wieder zu den PUNKten?// PUNKTEN dazu die ich ja erWÄHNT habe, alles mit konkurrenzkampf und allem. und es war halt immer dieses BODYshaming, weil: ICH halt IMMER etwas FESter war, halt schon seit ich// seit ich KLEIN war? war ich halt imm:er roBUSTER als die: *// als die Anderen“

Präsenzstudium > 005-IBK-04.02.2019: 71 – 71

Diese Selbstzweifel haben so heftige Schamgefühle bei ihr ausgelöst, dass sie auch an intellektuellen Leistungswettbewerben nicht mehr habe teilnehmen wollen, aus Angst, sich dabei vor den Mitschüler*innen auf irgendeine Art noch weiter zu blamieren.

4.3.7 Gewalt – soziale Achse

Von den sechs Interviewpartner*innen berichteten drei (A, D, E) von stattgehabten Gewaltvorfällen während ihrer Regelschulzeit. Diese waren in der Auswertung fraglos als repulsiv zu werten. Herr A. berichtete davon, dass ein Lehrer ihn so an den Ohren gezogen habe, dass es für ihn stark schmerzhaft gewesen sei. Diesem Lehrer gegenüber habe er nach diesem Ereignis jedweden Respekt verloren. Herr A. berichtete, wie auch Frau E., von einem Vorfall, bei dem ein Schüler einem Lehrer vor der Klasse eine Ohrfeige gegeben habe. Diese Art von rückschlagender Gewalt habe sowohl Herrn A. als auch Frau E. stark irritiert. Aus Herrn A.'s Sicht verhielt es sich so, dass man als Kind eigentlich Respekt, wenn nicht sogar Angst, vor Lehrpersonen gehabt habe, weswegen das gewaltvolle Handeln des Schülers dem Lehrer gegenüber umso unerwarteter für ihn gekommen sei. Frau D. berichtete ebenfalls von gewaltvollen körperlichen Übergriffen. Beispielsweise habe sie erlebt, dass eine Lehrerin ein Mädchen am Zopf gepackt habe und dann ihren Kopf massiv auf die Tischkante geschlagen habe. Sie selbst erlebte körperliche Übergriffe in der Form, dass ihr der Gang auf die Toilette so lange verweigert worden sei, bis sie in der Klasse eingenässt habe.

"als kleines KIND, gell. wenn du GAR nichts SELBER beSTIMMEN kannst und// und dich vielleicht auch SCHÄMST? weil jetzt war die lehrerin wieder zornig? oder hat wieder etwas gesagt? oder * ich habe mir in die HOSE gepieselt weil ich nicht aufs klo gehen habe DÜRFEN? das ist natürlich schon: a// sch// * ein bisschen SCHUTZlos so EINFach da fühlt man sich halt einfach HILFlos gell"

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019, 177 - 177

Auch Gewalt untereinander hat Frau D. erlebt. Sie erzählte davon, dass eine Klassenkameradin mit einem Messer bedroht worden sei. Frau D. berichtete ebenfalls, so wie auch Frau E. davon, dass

Lehrpersonen ständig geschrien haben. Die extrem geschilderte Lautstärke haben beide Interviewpartner*innen einschüchternd und bedrohlich erlebt. Frau D. berichtete zusätzlich davon, dass sie psychischer Gewalt in Form von starkem und lang anhaltendem Mobbing ausgesetzt gewesen sei. Dies habe in ihrem Fall mehrere Nervenzusammenbrüche, stationäre psychiatrische Aufenthalte und die Verschreibung von Psychopharmaka zur Folge gehabt.

und dann war ich halt am ENDE ähm der fünften klasse gymnasium, dann zwei wochen in der KINDERklinik in// in e-stad? (ATMET HÖRBAR EIN) einfach zur stationären behandlung und quasi zur: beobachtung, wie sich mein PSYCHISCHER ZUstand * halt weiter entWICKELT. ich habe dann auch psychopharmaka nehmen müssen.; weil ich das mit der schule einfach NICHT mehr// NICHT mehr erTRAGEN habe?

Präsenzstudium > 005-IBK-04.02.2019: 90 – 90

Als besonders belastend beschrieb sie den Umstand, dass die Lehrpersonen nicht nur dieser Gewalt kein Ende gesetzt haben, sondern die Vorfälle aus ihrer Sicht auch heruntergespielt haben. Frau E. gab an, dass das Mobbing zuletzt so schlimm gewesen sei, dass beinahe die Polizei habe einschreiten müssen.

4.3.8 Überforderte Lehrende – soziale Achse

Zwei der Befragten gaben an, dass sie etliche Lehrpersonen während ihres Schulbesuches als überfordert erlebt haben (A, E). Herr A. berichtete davon, dass manche Lehrpersonen zwar bemüht gewesen seien, mit den Schüler*innen zu reden, aber die allermeisten mit den vielfältigen Problemlagen und schwierigen Situationen oft stark überfordert erschienen seien, auch weil ihnen die adäquate Ausbildung für so herausfordernde Schüler*innen gefehlt habe. Deswegen haben sie dann Strafarbeiten aufgegeben oder die Schüler*innen durch schlechte Noten bestraft und dadurch versucht, ihr Verhalten zu maßregeln. Das habe aber meist nichts gebracht. Auch einige der in der Kategorie „Gewalt“ erfassten Übergriffe von Lehrpersonen an Schüler*innen führte Herr A. auf die Überforderungssituation zurück.

„aber da sieht man glaube ich auch oft einmal die HILFlosigkeit von den lehrpersonen. * dass sie einfach nicht, mit gewissen situationen nicht UMzugehen wissen“

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019: 91 – 91

Frau E. beschrieb Situationen, in denen in manchen Klassen katastrophale Zustände geherrscht haben, da die Lehrpersonen völlig die Kontrolle über die Schüler*innen verloren haben. Frau E. verortete dies vor allem an Brennpunkt-Schulen, die sie selbst besucht habe, wo sehr viele

Schüler*innen mit schwierigen und diversen sozio-kulturellen Hintergründen aufeinander getroffen seien.

„und die LEHRER waren dann auch maß// MAßLOS mit UNS überfordert. also// also da hast du echt// da hast du ECHT geMERKT? der lehr// der lehrberuf war halt * nicht mehr DAS woFÜR er eigentlich sein// sein hätte SOLLEN. also es war kein unterrichten// es war * ZEITweise kein unterRICHTEN mehr da: wegen den ganzen katastrophalen ZUSTÄNDE? sondern * sondern: ähm einfach nur ein pures verZWEIFELN auch// auch von SEiten: * der LEHRER? also dass die * manchmal wirklich an UNS * verZWEIFELT“

Präsenzstudium > 005-IBK-04.02.2019: 61 – 61

Außerdem merkte Frau E. an, dass Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen häufig in den Klassen untergegangen seien und die Tagesschulen eigentlich keinen Platz für sie gehabt haben, da die Lehrpersonen mit psychischen Erkrankungen meist überfordert gewesen seien.

4.3.9 Angst vor Lehrenden – soziale Achse

Die Hälfte der Interviewpartner*innen (A, B, D) gab an, während der Regelschulzeit Angst vor Lehrpersonen empfunden zu haben. Diese Angsterfahrungen ließen sich eindeutig als stark repulsiv einordnen. Die Erzählungen rund um „Angst vor Lehrenden“ trat häufig im Konnex zur Kategorie „Gewalt“ auf, was die Repulsivität der Erfahrungen ebenfalls verdeutlichte. Herr A. berichtete davon, dass er nicht nur Respekt, sondern Angst vor seinen Volksschullehrern gehabt habe. Frau D. erzählte davon, dass die Angst bei ihr dazu geführt habe, dass sie sich nicht mehr getraut habe, sich im Unterricht zu melden. Sie sei stumm geblieben, um nicht Gefahr zu laufen, den Zorn einer Lehrperson auf sich zu ziehen, falls sie etwas Falsches sagen würde. Sie berichtete davon, dass falsche Antworten teilweise zu Wutausbrüchen geführt haben, weswegen sie während des Unterrichts versuchte habe, Augenkontakt mit den Lehrpersonen zu vermeiden beziehungsweise dass sie versucht habe, möglichst leise zu atmen.

"und du hättest dich auch nicht getraut ganz ehrlich gesagt. also das war * wirklich EINSchüchternd und das war auch WIRKlich so dass ich da * mit nicht gerne FREIwillig auch gemeldet habe wenn irgendwie// da war EHER SO hoffentlich SIEHT sie mich nicht und SCHAU sie nicht AN? und * sage lieber NICHTS bevor du was FALSCHES sagt sonst flippt sie AUS?"

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019, 161 - 161

Ob sie in der Schule Angst oder keine Angst empfunden habe, war von der täglichen Laune der jeweiligen Lehrperson abhängig, weswegen sie sich bemühte, die Lehrenden so zufriedenzustellen, dass sie nichts zu bemängeln gehabt haben. In ihrem Fall habe dies zu dem Wunsch geführt, in der Klasse möglichst unsichtbar zu werden. Auch Frau E. berichtete von Angsterfahrungen an der

Tagesschule. Sie habe vor allem Angst davor gehabt, Ablehnung durch Lehrpersonen zu erleben. Diese Ablehnung beschrieb Frau E. so, dass Lehrende Probleme der Schüler*innen nicht ernst genommen haben und diese wiederholt zurückwiesen haben, als reine Privatsache, die mit der Schule nichts zu tun habe.

"in der tagesschule war man eher SCHÜCHTERN; und da hatte man die ANGST gehabt, dass sie uns DOCH zurückweisen. dass sie ges// SA:gen ja es ist * nicht MEIN problem es ist DEIN problem. es ist JEDES MAL das GLEICHE"

Präsenzstudium > 002-IBK-24.01.2019, 264 – 264

Aus Angst vor diesen Reaktionen habe Frau E. immer weniger persönliche Problemlagen geäußert. Sie berichtete auch davon, Angst vor Bestrafungen oder Herabwürdigungen empfunden zu haben, die Lehrpersonen eingesetzt haben, um Schüler*innen beispielsweise für Unpünktlichkeit zu maßregeln.

4.3.10 Leistungsdruck – sachliche Achse

Von den sechs Interviewpartner*innen erzählten vier (A, B, D, E) von Repulsionserfahrungen im Zusammenhang mit schulischer Leistung. Herr A. schilderte, dass es für ihn unverständlich gewesen sei, dass in bestimmten Fächern zu einem willkürlich vorgegebenen Zeitpunkt ein bestimmtes Leistungsniveau erreicht werden müsste. Dies habe dazu geführt, dass Menschen ungerechtfertigt als nicht intelligent klassifiziert worden seien. Die Verbindung von Leistungsniveau und vorgegebenem Zeitrahmen deutete Herr A. als willkürlich gesetzte Grenze, welche Schüler*innen sinnlos unter Druck setzen würde. Er verortete dies vor allem in der Hauptschule, welche er explizit als Teil einer „Leistungsgesellschaft“ rahmte.

„JA es ist halt irgendwo alles eine LEISTUNGSGesellschaft, auch in der hauptschule schon, nicht?) *3* un:d * verSTEHE nicht ganz, warum muss jemand perFEKT in irgend einem fach sein, wenn er woanders super gut ist und deswegen als * vielleicht nicht so intelligent * dargestellt werden.“

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019: 61 – 63

Frau D. berichtete ebenfalls davon, dass aus ihrer Sicht sehr viele Kinder Probleme haben mit schulischem Leistungsdruck und das Schul- und Notensystem der Regelschule prinzipiell überdacht gehöre. Der Druck der Leistungsgesellschaft sei für viele Kinder auch zu Hause spürbar. Sie berichtete von einem Erlebnis, bei dem eine Mutter empört darüber gewesen sei, dass ihr Kind in der Schule ein Spiel gespielt habe. Die Schule sei zum Lernen da und nur dafür. Frau B. schilderte, dass sie den Leistungsdruck am stärksten im Zuge ihrer Wiederholungsprüfungen erlebt habe. Um diese Prüfungen zu schaffen, habe sie sich auch durch teure Nachhilfestunden darauf vorbereitet.

Dafür habe sie das gesamte Geld verwendet, welches sie während ihres Ferialjobs verdient habe. Sie habe sich selbst stark unter Druck gesetzt, um die Prüfungen zu schaffen. Dass ihr dies trotz großen Aufwandes nicht gelungen sei, habe sie tief enttäuscht. Frau E. erzählte, dass sie an der Tagesschule unter großem Leistungsdruck gestanden sei und dass dieser von Schuljahr zu Schuljahr angestiegen sei. Ablesen habe sich sich dies daran lassen, dass es mit jedem Schuljahr zu einer kontinuierlichen Steigerung von Leistungsüberprüfungen und Tests gekommen sei. Auch die Konkurrenzkämpfe zwischen den Schüler*innen haben mit steigendem Leistungsdruck immer weiter zugenommen.

4.3.11 Lernverweigerung – sachliche Achse

Die zwei Interviewpartner*innen Herr A. und Frau B. berichteten davon, dass es Phasen während ihrer Regelschulzeit gegeben habe, in welchen sie das Lernen und die Auseinandersetzung mit dem Stoff aktiv verweigert haben. Diese Lernverweigerung lässt sich als repulsive Reaktion auf die bisher geschilderten Schulerfahrungen deuten. Bei Herrn A. war dies dann der Fall, wenn er sich von Lehrpersonen nicht respektiert gefühlt habe oder der Druck zu stark angestiegen sei. Dies war seine Art zu zeigen, dass er mit den Verhältnissen nicht einverstanden gewesen sei.

„als KIND, wenn, wenn *2*, wenn man auch nicht respektiert WIRD *2*, nachher gibt man es halt anders ZURÜCK, auch wenn es vielleicht zum eigenen schaden ist, * aber dann lernt man halt nichts mehr für das FACH, oder? und tut nichts mehr. ich meine, das hat je// glaube ich JEDES kind irgendwo einmal gehabt. habe ich genAUso gehabt.“

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019: 73 - 73

Frau B. erzählte, dass nach negativen Prüfungsbeurteilungen ihre Motivation manchmal so weit gesunken sei, dass sie dachte, weiteres Lernen würde ohnehin nichts bringen. Da sich ihre Noten trotz viel Einsatzes nicht verbessert haben und sie gewusst habe, dass es Lehrpersonen gegeben habe, die immer etwas an ihren Ergebnissen auszusetzen haben, habe sie resigniert und entschied sich bewusst dafür, es nicht weiter zu versuchen.

4.4 Indifferenz Regelschulwesen

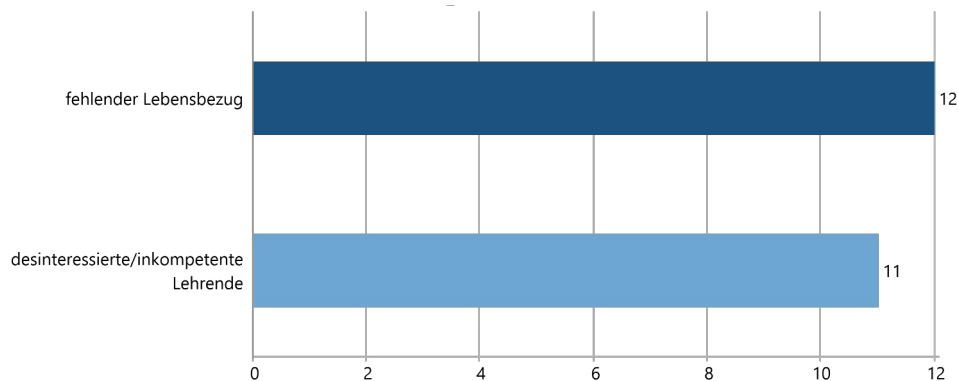


Abb. 9: Diagramm Indifferenz Regelschulwesen

4.4.1 Desinteressierte / inkompetente Lehrpersonen – soziale Achse

Indifferenzerfahrungen bezogen auf Lehrpersonen, welche als inkompetent wahrgenommen wurden oder Desinteresse vermittelt haben, kristallisierten sich aus fünf (A, B, C, D, E) der sechs Interviews heraus. Herr A. bemängelte vor allem, dass es Lehrpersonen gegeben habe, welche sich selbst mit dem Stoff nicht ausgekannt haben sondern einfach aus Büchern vorgelesen haben. Ähnlich desinteressiert schilderte Frau D. den Religionsunterricht während der Hauptschule. Dort sei meistens ein Film geschaut worden. Es habe keinerlei Auseinandersetzung mit dem Inhalt dazu gegeben. Sie berichtete davon, dass es ein ungeschriebenes Gesetz gegeben habe, dass, wer den Film stillschweigend schaue, eine Eins bekäme, wer daneben etwas anderes mache, eben eine Zwei.

„bei uns war religion immer irgendwie ein film hinEINGSCHOBEN? und dann hast du den FILM GESCHAUT? und dann hat EIGENTlich neunzig (LEICHT LACHEND: prozent der klasse hat HAUSAufgabe gemacht. zumindest in der beRUFSSchule war es so,) und es war ein UNgeschriebenes gesetz wer einen FILM schaut kriegt einen EINser, wer hausaufgaben macht (LEICHT LACHEND: kriegt halt einen ZWEIER (LACHT) DAS) über drei jahre DURCH das war dann einfach * JA * ist so GEWESEN.“

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019: 309 – 309

Frau B. gab an, dass das Interesse der Lehrpersonen an ihren Schüler*innen mit jedem Jahr abgenommen habe. Einen schlagartigen Abfall des Interesses habe sie nach Übertritt in die Oberstufe bemerkt. Die Lehrpersonen haben sich ab diesem Zeitpunkt nur noch für ihr eigenes Fach interessiert und andere schulische Herausforderungen oder private Problemlagen der Schüler*innen ignoriert. Frau B. sagte, dass die Lehrpersonen die Belastung mancher Schüler*innen nicht wahrgenommen haben, welche zehn Stunden in der Schule gewesen seien und deswegen keine Hausaufgaben mehr geschafft haben. Diese Ignoranz schilderte Frau B. als belastend. Herr C.

berichtete davon, dass er die Lehrpersonen in seinem Heimatland prinzipiell als kühl und distanziert wahrgenommen habe. Sie seien unzugänglich und formell gewesen. Es habe kein gezeigtes Interesse an den Schüler*innen gegeben. Auch Frau E. erzählte davon, dass sie sich von Lehrpersonen ignoriert und in ihren persönlichen/privaten Problemen nicht gesehen gefühlt habe. Diese Haltung von Lehrpersonen rahmte Frau E. als fachliche Inkompetenz, da ebendieses Interesse aus ihrer Sicht zum Lehrpersonen-Sein dazugehöre.

4.4.2 Fehlender Lebensbezug – sachliche Achse

Bis auf einen Befragten gaben alle Interviewpartner*innen (A, B, D, E, F) an, Phasen während ihrer Regelschulzeit erlebt zu haben, in denen sie der vermittelte Stoff nicht mehr interessiert habe. Dieses fachliche Desinteresse ließ sich als Indifferenzerfahrung auf der Sachachse rekonstruieren. Herr A. habe dann nur noch selten seine Hausaufgaben erledigt.

"in DEUTSCH. *3* da HABE ich auch nie hausübung gemacht, * weil es mich, oder halt WENig, weil ich einfach gewusst habe die noten, ja dreier vierer komme ich durch, nicht? *2* und * warum ich die HAUSÜbung nicht gemacht habe, *2* nein das war * wie habe ich dann gesagt? weil es mich nicht interESSIERT hat. dann hat er mich gefragt was sagt da die MAMA? dann sage ich das ist mir EGAL, was die mama dazu sagt."

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019, 345 - 345

Frau D. habe den Lehrstoff vor allem im Polytechnikum als langweilig empfunden. Sie habe den Eindruck gehabt, alles aus der Hauptschule wiederhole sich und dort habe sie den Stoff bereits uninteressant gefunden. Sie gab an, dass, hätte das Polytechnikum länger als ein Jahr gedauert, sie dort aufgrund dessen abgebrochen hätte. Wenn der Stoff keinen Bezug zu ihren Interessen oder ihrem Alltag gehabt habe, dann mogelte sich Frau D. häufig einfach durch oder habe Inhalte auswendig gelernt, ohne diese wirklich zu verstehen. Die behandelten Themen seien zu weit weg von ihrem Leben gewesen und sie habe sich beispielsweise unter Weltkrieg nichts vorstellen können. Auch Frau F. hatte den Eindruck, dass der Großteil der unterrichteten Fächer in der Handelsschule nichts mit ihrem Leben zu tun gehabt haben. Da sie beruflich in eine andere Richtung gehen wollte, erlebte sie diese Zeit in der Schule als reinen Übergang, als Mittel zum Zweck, um dann an die Schule ihrer Wahl gehen zu können. Die meisten Inhalte seien für sie daher nicht interessant gewesen. Bei Frau B. begründete das wachsende Desinteresse an Lerninhalten darin, dass sie eine Klasse wiederholen habe müssen. Dies hatte einerseits zur Folge, dass sie den Stoff bereits gekannt habe und er sie dadurch bereits langweilte und andererseits habe sie trotz großer Bemühungen und finanzieller Investments keine Lernfortschritte erzielen können. Deswegen sank ihre Motivation stark ab und im gleichen Ausmaß auch ihr Interesse an den Inhalten. Frau E.

schilderte die Tagesschule in diesem Zusammenhang bildhaft als einen Ort, wo sie ein einen Raum gesperrt worden sei und dort dazu gezwungen worden sei Dinge zu lernen, die ihr im weiteren Leben nichts bringen würden.

"es war ECHT so als täten sie dich einfach in einen RAUM?// als täten sie dich einfach in einen RAUM SPERREN? und dich// und dich einfach zu irgendeinem WISSEN, WISSEN ZWINGEN? was dir// ähm was dir dann im SPÄteren LEBen eh NICHTS BRIngen wi// EH NICHTS bringen wird."

Präsenzstudium > 005-IBK-04.02.2019, 41 - 41

4.5 Resonanz Regelschulwesen

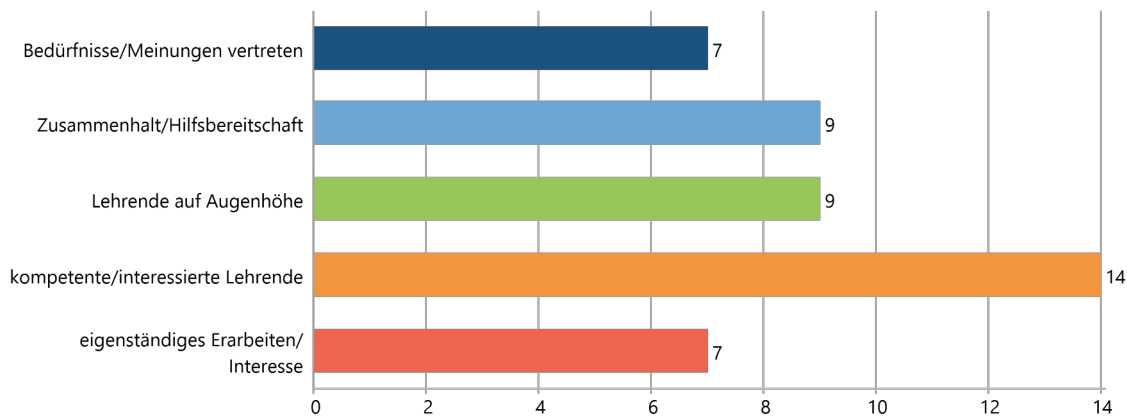


Abb. 10: Diagramm Resonanz Regelschulwesen

4.5.1 Bedürfnisse/Meinungen vertreten – soziale Achse

Zwei der sechs Interviewpartner*innen (A, D) berichteten von Resonanzerfahrungen während ihrer Regelschulzeit, bezogen darauf, ihre eigenen Meinungen vertreten zu haben. Herr A. erzählte, dass er diese Erfahrung im Internat gemacht habe. Dabei habe ein Lehrender den Vorschlag gemacht, dass Herr A. sich zum Lernen in ein Einzelzimmer setzen solle, welches vom Lehrenden abgeschlossen und beaufsichtigt werden würde. Ebenso wollte er die Lernfortschritte kontrollieren. Herr A. schilderte, dass er sich sicher gewesen sei, der Lehrende hätte es akzeptiert, wenn er dieses Vorgehen abgelehnt hätte. Dadurch, dass der Lehrer Herrn A. die Wahl gelassen habe, diesen Vorschlag anzunehmen oder nicht, habe sich Herr A. darauf eingelassen und war sich sicher, dass er lern- und notenmäßig davon profitiert habe. Ihm sei hier besonders wichtig gewesen, dass es zu einem Austausch zwischen ihm und dem Lehrer gekommen sei.

„er HÄTTE mich nicht eingesperrt, wenn ich nicht gesagt hätte: ja, passt. * dann gehe ich in das ki// zimmerle rüber und lerne da dann, nicht? er ist auch immer SCHAUEN gekommen. *2* und das, das finde ich halt schon, du kannst ja alles AUSreden mit jemanden, auch wenn es ein jugendlicher oder ein kind ist; man kann ja alles erklären, nicht? * und das PASST dann, wenn beide damit einverstanden sind.“

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019: 618 – 618

Frau D. berichtete davon, dass sie es in der Hauptschule besser als in der Volksschule geschafft habe, ihre Meinung zu vertreten und den Lehrenden auch einmal Widerworte zu geben. Sie habe weniger Angst davor gehabt, eine falsche Antwort zu geben. Als hilfreich dabei habe sie die dortige Gruppendynamik erlebt, welche sie mutiger werden ließ.

4.5.2 Zusammenhalt/Hilfsbereitschaft – soziale Achse

Die Hälfte der Befragten (A, B, D) schilderte Resonanz Erfahrungen von Zusammenhalt und Hilfsbereitschaft untereinander während der Regelschulzeit. Bei Herrn A. war dies besonders während seiner Zeit im Internat der Fall. Er berichtete davon, dass sich durch das gemeinsame Leben und Lernen ein starker sozialer Zusammenhalt entwickelt habe. Da er aus einem kleinen Dorf mit wenigen Altersgenoss*innen stammte, sei diese Sozialität für ihn besonders wichtig gewesen. Er schilderte, dass man sich gegenseitig unterstützt habe und prinzipiell, auch bei unterschiedlichen Interessen, zusammengeholfen habe unter den Internatsschüler*innen. Frau D. und Frau B. berichteten ebenfalls davon, wie wichtig starker Gruppenzusammenhalt für sie gewesen sei. Diesen erlebte Frau B. vor allem während der Hauptschulzeit als besonders wertvoll, da hier Freund*innen auch bei Konflikten mit Lehrpersonen füreinander eingestanden seien. Dies schilderte sie als einen wesentlichen Unterschied zwischen Volks- und Hauptschulzeit, der sich auch auf ihr Selbstvertrauen positiv ausgewirkt habe.

„und das, DAS war dann schon TOLL? wie gesagt mit den FREUNDen dann natürlich verSCHWÖRST du dich auch in gewisser, * HINSicht und dann weißt du wenn * jetzt einmal was nicht so gut LÄUFT dann hast du wenigstens deine Freundin da die auch nochmal was (LEICHT LACHEND: dazu sagt und dann ist das schon) alles nicht mehr so TRAGisch, gell?“

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019: 181 – 181

Frau B. hatte während ihrer Zeit am Gymnasium ebenfalls Klassenkamerad*innen, mit denen sie sich sehr gut verstand und gemeinsam Dinge unternommen habe.

4.5.3 Lehrende auf Augenhöhe – soziale Achse

Drei Interviewpartner*innen (A, B, D) machten während ihrer Regelschulzeit Resonanz Erfahrungen mit Lehrenden, welche mit ihnen auf Augenhöhe kommuniziert haben und ihnen mit einer

wohlwollenden Grundhaltung begegnet seien. Herr A. verortete diese Erfahrungen in seiner Internatszeit und beschrieb dies als wesentlichen Unterschied zur Hauptschule. Er berichtete davon, dass es zwar im Internat auch Erziehungsmaßnahmen gegeben habe und die Lehrpersonen teilweise sehr streng gewesen seien, aber dass die Lehrenden darum bemüht gewesen seien, auf die Schüler*innen einzugehen und ihnen größtenteils Verständnis entgegengebracht haben. Er berichtete davon, dass Lehrende Schüler*innen, die sich bemühten, respektiert haben und auch einmal ein Auge zugedrückt haben. Er hob hervor, dass eine beiderseits ehrliche Kommunikation stattgefunden habe und es dann gut geklappt habe.

„ähm * WAS DA ANDERS WAR ALS BEI DER HAUPTSCHULE war, * oder ist, * einfach ähm * eine ganz eine andere beziehung zwischen: schüler und lehrer und *3* wie soll man das am besten sagen? (SCHMUNZELT) *3* DIE LEHRPERSONEN SIND halt eher auf die SCHÜLER eingegangen.“

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019: 25 – 25

Frau D. erlebte die meisten Lehrenden am Polytechnikum als kollegial und, im Vergleich zur Hauptschule, als wenig autoritär im Umgang mit den Schüler*innen. Mit einigen Lehrenden habe sie heute noch Kontakt. Frau B.'s Resonanzerfahrung bezog sich auf ihre Klassenvorständin bis zur sechsten Klasse. Mit dieser habe sie eine sehr gute Kommunikation gehabt.

4.5.4 Kompetente/interessierte Lehrende – soziale Achse

Die Hälfte der sechs Interviewpartner*innen (A, B, E) hatte an der Regelschule Erfahrungen mit Lehrenden, welche kompetent und interessiert waren. Diese ließen sich als Resonanzerfahrungen deuten. Herr A. berichtete von solchen ausschließlich während seiner Zeit im landwirtschaftsschulischen Internat. An der Landwirtschaftsschule haben Lehrpersonen mit viel Praxiserfahrung unterrichtet und die Inhalte seien intensiv und praxisorientiert behandelt worden. Die Fragen der Schüler*innen seien ernst genommen und beantwortet worden und besonders kompetent seien ihm jene Lehrpersonen erschienen, welche außerhalb der Schule in dem Bereich arbeiteten, den sie unterrichtet haben. Er schilderte, dass die Lehrpersonen, die kompetent waren, ihm auch entspannt vorgekommen seien und man gut mit ihnen ins Gespräch gekommen sei. Frau B. erinnerte sich an ihre Klassenvorständin, die sie in einer bestimmten Phase als mütterlich und fürsorglich erlebt habe und als interessiert daran, was in ihrem Leben vor sich gehe. Frau E. rahmte die Rückmeldungen, welche sie bzgl. ihres sprachlichen Talentes von kompetenten Lehrpersonen erhalten habe, als Resonanzerfahrung während ihrer Regelschulzeit.

4.5.5 Eigenständiges Erarbeiten/Interesse – sachliche Achse

Drei Befragte (A, D, E) haben während der Regelschulzeit Resonanzerfahrungen entlang der Sachachse gemacht, da sie inhaltlich in Beziehung mit Themenbereichen treten konnten. Herr A. sagte, dass die praxisnahe Stoffvermittlung und die fixen Studienzeiten im Internat dazu geführt haben, dass er sich auch selbst mit Inhalten auseinandergesetzt habe. Während dieser Studierzeiten seien auch Lehrende anwesend gewesen, um Fragen zu beantworten und zu helfen. Frau D. berichtete, dass sie beruflich nützlich Wissen an der Berufsschule spannend gefunden habe und sie sich dadurch motivierter und interessierter mit Themenfeldern beschäftigt habe, als mit dem praxisfernen Wissen der Hauptschule oder des Polytechnikums. Frau E. beschrieb sich selbst als prinzipiell von klein auf wissbegierig. Neues zu lernen und sich selbst mit Inhalten auseinanderzusetzen sei für sie während ihrer gesamten Schullaufbahn wichtig gewesen. Von Wissen habe sie nie genug bekommen können. Als resonant lassen sich diesbezüglich jene Erfahrungen einschätzen, welche sie im Rahmen der Regelschule gemacht hat, wenn dieser Wissensdrang in Form von guten Benotungen wertgeschätzt worden sei. Schulisch messbar gut abzuschneiden war und ist für Frau E. bedeutsam.

„JA also was MICH immer, also was mich immer fa// fasziNIERT hat, schon von der ERSTEN klasse VOLKSschule weg? war WISSEN. also ich habe// also ich war irgendwie: scho// schon als KIND? ähm so EINE? die nie// die NIE genug von WISSEN kriegen hat können. also in DEM bereich habe ich * SEHR viele POSitive erfahrungen gemacht; also was WISSEN, * und tests und so anbelangt, alles was halt EINFach -DAZUgehört? (ATMET HÖRBAR EIN)“

Präsenzstudium > 005-IBK-04.02.2019: 23 – 2

4.6 Repulsion Abendgymnasium

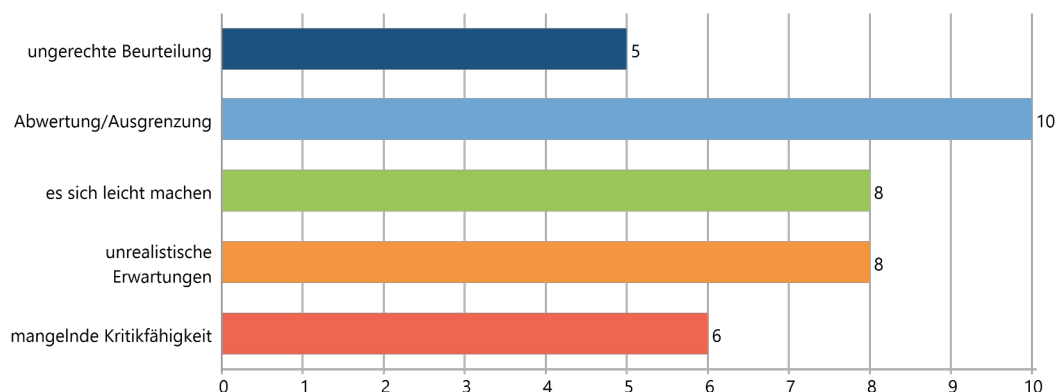


Abb. 11: Diagramm Repulsion Abendgymnasium

4.6.1 Ungerechte Beurteilung – soziale Achse

Zwei der Befragten (A, B) gaben an, dass sie am Abendgymnasium mit ungerechten Beurteilungen im Sinne von Repulsionserfahrungen konfrontiert gewesen seien. Herr A. berichtete davon, dass es Lehrpersonen gegeben habe, die nicht berücksichtigten, wie viel Zeitaufwand Studierende in Aufgaben investiert haben. Dadurch sei es zu unangemessenen Bewertungen gekommen.

„ja und wenn er mir eine schlechte NOTE nachher gibt, nachher WEISS ich halt, er hat es nicht verstanden, was ich ZEIT investiert habe. wünsche ich VIELEN manche, * glaube ich, * für die ist das schon ein problem, also * wenn du da * wirklich brutal viel zeit in was investIERST und nachher sieht das derJENIGE nicht der was sich das anschaut: scheiße.“

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019: 656 – 658)

Frau C. erzählte davon, dass eine Schularbeit in Englisch so schwierig gewesen sei, dass der Großteil der Klasse durchgefallen sei. Ursprünglich seien andere Themengebiete zur Überprüfung vereinbart worden. Frau B. habe den Eindruck, dass manche Lehrpersonen strikt nach einem System beurteilen würden, das für sie nicht nachvollziehbar sei, was sie ungerecht empfinde. Ebenfalls gäbe es Lehrpersonen, die nur die besten Schüler*innen aufsteigen lassen würden, damit bei der Matura keine zu hohe Durchfallquote herrschen würde, denn dies würde negativ auf die Lehrperson zurückfallen.

4.6.2 Abwertung/Ausgrenzung – soziale Achse

Über Abwertungs- und Ausgrenzungserfahrungen am Abendgymnasium berichteten drei der sechs Befragten (A, C, D). Die Repulsionserfahrungen bezogen sich dabei sowohl auf die Beziehung zwischen Studierenden als auch zwischen Lehrenden und Studierenden. Herr A. schilderte einen Vorfall, bei welchem ein Plakat in der Schule verunstaltet worden sei. Das Plakat habe Bewusstsein schaffen wollen für Diversitäts- und Gender-Themen. Es stellte sich heraus, dass religiös geprägte Studierende weder homosexuelle Menschen noch Frauen am Abendgymnasium hätten haben wollen und deswegen das Plakat verunstaltet haben. Außerdem berichtet Herr A., dass es aufgrund von Dialekten oder kulturellen Unterschieden teilweise zu Konflikten und Abwertungsvorfällen käme. Aus Herrn A.'s Sicht fühlten sich sowohl Studierende als auch Lehrende zu schnell persönlich angegriffen aufgrund solcher Missverständnisse.

"oder * äh *3* einem TIROLER lehrer rutscht oft einmal irgend*was im dialekt heraus, wo sich jemand ANgegriffen fühlt"

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019, 437 - 437

Frau D. berichtete davon, dass sie sich selbst in ihren ersten Wochen am Abendgymnasium dabei ertappt habe, andere Studierende aufgrund ihres Aussehens zu kategorisieren und abzuwerten. Herr C. kritisierte die betreute Lernzone in Bezug auf Mitstudierende. Er berichtete davon, dass vor allem jene Studierenden dieses Angebot nutzen würden, die ansonsten am Unterricht nur unregelmäßig teilnehmen und sich nicht anstrengen würden. Wenn er andere Studierende beobachtete, die in Gruppen zusammen lernen würden, dann erlebe er dies nur als Plaudern und nicht als echte Beschäftigung mit dem Stoff, was er negativ wertete. Auffällig in dieser Schilderung war, dass keines der berichteten Erlebnisse davon handelte, selbst Abwertung erfahren zu haben. Entweder wurde Abwertung bei anderen beobachtet oder in den Erzählungen der Befragten werteten diese selbst andere Studierende ab. Dies geschah teils reflektiert und teils unreflektiert. Auffällig daran ist allerdings, dass sich kein*e Interviewpartner*in in meinem Sample als selbst davon betroffen charakterisierte.

4.6.3 Es sich leicht machen – soziale Achse

Die Hälfte der Interviewpartner*innen (C, D, F) schilderten, dass es Studierende gäbe, die es sich zu leicht machten. Da die Befragten mit ihren Erzählungen auf diese Studierenden als eine spezielle Art von Studierenden verwiesen, erstellte ich dafür eine eigene Kategorie. Frau D. erzählte etwa davon, dass es Studierende gäbe, welche das Abendgymnasium aus ihrer Sicht nur wegen Vergünstigungen ausnutzen würden. Sobald die Schulbesuchsbestätigung ausgestellt sei, würden diese Studierenden nicht mehr erscheinen.

was ich ein bisschen * KRASS gefunde habe IS:T * wie viele das AUSnutzen? also wir sind ja am ANFang glaube ich ü// über zwanzig LEUTE gewesen in der klasse? und so nachdem die ERSTEN schulbesuchsbeSTÄTIGUNGEN * und I V B vergünstigungen ausgeteilt waren? a// ist das DRASTisch geschrumpft, gell? weil einfach viele wegen der famILIENBEIHILFE kommen oder, äh ja eben, für ein BUSicket kommen? oder KEINE AHNUNG? für äh ja, SCHÜLERausweise und * und dann waren die GLEICH einmal wieder * daHIN eigentlich und da// das finde ich eigentlich SCHON? schon WAHNSinn. weil dadurch dass man glaube ich VIER mal pro modul * ANtreten kann? * kann man sich ganz ordentlich was zuSAMMENSchwindeln.“

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019: 117 – 119

Außerdem gäbe es auch Studierende, die sich durch Abkürzungen Vorteile verschaffen würden, beispielsweise durch leichtere Prüfungen, welche sie außerhalb ablegen und sich dann anrechnen lassen würden. Frau F. kritisierte, dass es Studierende gäbe, welche nicht ehrlich wären und durchschaubar unwahre Gründe angeben würden, warum sie beispielsweise eine Hausaufgabe nicht erledigt haben. Sie sagte, es sei ihr persönlich wichtig, dazu zu stehen, wenn sie etwas nicht geschafft habe und sich dann ehrlich dafür zu entschuldigen. Dies vermisse sie bei manchen

Studierenden. Herr C. bemängelte dies ebenfalls und ergänzte dazu, dass er der Meinung sei, es gäbe diesbezüglich zu viele Freiheiten am Abendgymnasium. Es müssten keine Entschuldigungen oder Atteste vorgelegt werden und es gäbe sehr viele Möglichkeiten, verpasste Prüfungen nachzuholen. Dies würde von einigen Studierenden ausgenutzt und führe dazu, dass diese es sich zu leicht machen und Zeit verschwenden würden. Die Erzählungen, die sich dieser Kategorie zuordnen ließen, waren sehr nah mit der Kategorie „Abwertung/Ausgrenzung“ verknüpft, hatten allerdings einen spezifischen Charakter: alle verwiesen auf eine Gruppe von Studierenden, welche sich auf – aus Sicht der Befragten – unfaire Weise Vorteile durch das Abendgymnasium verschaffen würde. In diesen Schilderungen trat deutlich eine schulbezogene Moralvorstellung der Befragten zu Tage. Sie selbst positionierten sie dabei als jene Studierende, welche einen anspruchsvollen Weg gehen würden und sich damit den Abschluss auch ehrlich verdienen würden. Diese Selbstpositionierung war das dominierende Merkmal der hier subsumierten Erzählsegmente.

4.6.4 Unrealistische Erwartungen – soziale Achse

Von den sechs Interviewpartner*innen berichteten drei (A, B, D), dass einige Lehrende unrealistische Erwartungshaltungen an Studierende haben. Herr A. und Frau D. gaben an, dass es Lehrende gäbe, die zu wenig darauf achten würden, dass in den Klassen gemischte Gruppen seien und viele der Studierende berufstätig seien und diese weniger Zeitressourcen für schulische Aufgaben zur Verfügung haben.

„ja SCHON, oder? weil einfach, * wie davor GESAGT durch das, dass es so gemischt ist, kann es halt einmal passieren, dass jemand oder mehrere personen einfach * auch * in der, in dieser KLASSE * so ein bisschen * so dastehen als wie, wenn sie nicht so viel MACHEN würden, weil einfach * die anderen mehr ZEIT haben für das. wobei das gar nicht der FALL ist * im endeffekt teilweise oft einmal. * und da da braucht es einfach auch immer wieder den Anstoß dass man eben nicht verGISST, dass es * ein gemischtes PUBLIKUM ist da drinnen. * und die anderen MEHR zeit haben, die anderen WENIGER.“

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019, 605 - 606

Wenn dann die Erwartungen der Lehrenden nicht erfüllt werden könnten, seien sowohl Studierende als auch Lehrende enttäuscht. Frau B. erzählte darauf bezogen von einer Englischlehrerin, die den Anspruch an die Schüler*innen habe, die Fremdsprache wie auf Muttersprachenniveau zu beherrschen. Dies sei aus Frau B.'s Sicht unrealistisch, da nicht alle Studierenden eine sprachliche Begabung haben. Die Befragte kritisierte hier, dass die Lehrperson zu streng sei und die individuellen Fähigkeiten der Studierenden nicht berücksichtigen würde.

4.6.5 Mangelnde Kritikfähigkeit – soziale Achse

Drei Befragte (A, B, D) schilderten Situationen am Abendgymnasium als repulsiv, bei denen es aufgrund mangelnder Kritikfähigkeit zu Konflikten gekommen sei. Aus Sicht von Herrn A. gäbe es manchmal eine große Empfindlichkeit, sowohl von Studierenden- als auch von Lehrendenseite. Dies führe dazu, dass sich Konflikte herausbilden würden aufgrund dessen, dass man sich wegen eines Missverständnisses angegriffen fühle und dann unverhältnismäßig hart aufeinander reagiere. Frau D. erzählte von einem konkreten Fall, wo sich eine Lehrende stark angegriffen gefühlt habe, da eine Studierende Kritik im Namen der Klasse geäußert habe. Die Lehrende sei daraufhin gekränkt gewesen und habe spürbar Probleme damit gehabt, angemessen auf diese Kritik zu reagieren.

aber manche möchten halt gar nicht damit * ähm zu tun haben mit kritik weil sie sagen ja ich BIN so und ich bl// BLEIBE dabei. ähm das ist einfach * mein prinzip ich bleibe einfach dabei und es ist mir WURST ob * ob es jetzt die ganze KLASSE jetzt so sagt oder nicht? manche wollen es gar nicht ANnehmen also es ist, es ist immer ABhängig aber * normalerweise, so die MEHRheit * kommt klar mit kritik (LACHT LEICHT) (LEICHT LACHEND: kann mit kritik gut umgehen)

Präsenzstudium > 002-IBK-24.01.2019: 560 – 560)

Frau B. berichtete ebenfalls von einer Lehrperson, welche nicht bereit gewesen sei, Kritik in Bezug auf eine negative Benotung anzunehmen. Versuche einer Mitstudierenden, mit der Lehrperson zu sprechen, seien von ihr abgewiesen worden. Daraufhin wendete sich die Betroffene an den Direktor und es stellte sich heraus, dass die Kritik der Studierenden berechtigt gewesen war.

4.7 Indifferenz Abendgymnasium

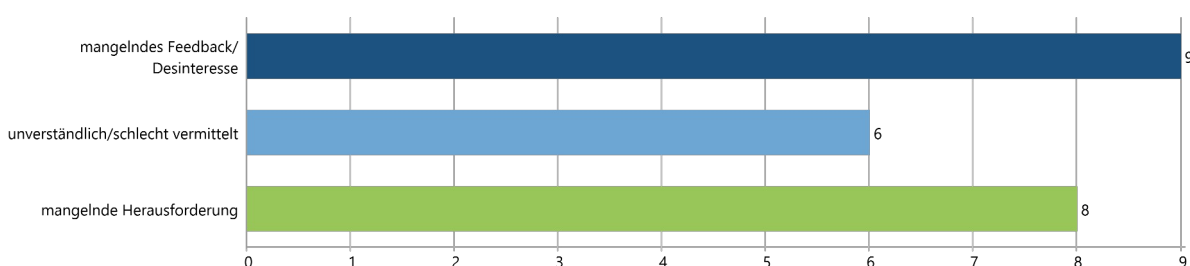


Abb. 12: Diagramm Indifferenz Abendgymnasium

4.7.1 Mangelndes Feedback/Desinteresse – soziale Achse

Drei Interviewpartner*innen (B, C, D) erzählten, dass sie Indifferenzerfahrungen im Sinne von fehlendem Feedback und Desinteresse von Seiten der Lehrenden am Abendgymnasium gemacht haben. Frau D. berichtete dies in Zusammenhang mit einer Lehrenden, welche die Hausaufgaben

nicht korrigieren würde. Für Frau D. sei Feedback aber sehr wichtig, damit sie ihre Leistungen richtig einschätzen könne und im Fall auch ihre Noten verbessern könne. Ohne diesbezügliche Rückmeldung fühle sie sich verunsichert und orientierungslos.

"also ich glaube dass sie eigentlich GANZ eine lockere und lässige lehrerin ist, aber das ist einfach bei uns SO: * ich brauche die NOTE und ich muss die NOTE wissen wo STEHE ich? wo habe ich? und ich muss mir das AUSrechnen und kann ich die// was ist wenn ich die SCHULARbeit verSEMMELE:"

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019, 393 – 393

Frau B. sprach über Erfahrungen mit Lehrpersonen, welche sich nur für ihr eigenes Fach interessieren würden und dabei ignorieren würden, dass Studierende auch noch für andere Fächer Aufgaben zu erledigen haben beziehungsweise ein Leben außerhalb der Schule führen würden.

"aber ähm die philosophielehrerin, mit der philosophielehrerin kann zum beispiel das NICHT machen; ich kann nicht sagen ja mein bruder war und so und SO? und die interessiert das eigentlich gar nicht deswegen * HABEN wir keinen persÖNLICHEN// keine persönliche beziehung ähm * weil sie es einfach * irgendwie will SIE es nicht haben? und deswegen kann ICH es ja auch nicht mit ihr haben."

Präsenzstudium > 002-IBK-24.01.2019, 646 - 646

Dieses Desinteresse würde in manchen Fällen darin münden, dass Lehrende den Studierenden nahegelegt haben, das Modul und damit auch die Lehrperson zu wechseln. Hier fehlte Frau D. die Auseinandersetzung der Lehrenden mit angesprochenen Problemfeldern. Dies wertete sie als Desinteresse. Herr C. gab an, dass es manche Lehrende gäbe, welche wichtige Stoffkapitel, die für die Matura relevant seien, nicht behandeln würden. Dies sei diesen Lehrenden nicht wichtig und die Studierenden müssten dies dann selbständig nachholen. Dieses Verhalten war als Desinteresse an den fachlichen Notwendigkeiten der Studierenden zu deuten.

4.7.2 Unverständlich/schlecht vermittelt – sachliche Achse

Von sechs Interviewpartner*innen gaben zwei an (C, E), dass es Lehrpersonen gäbe, welche Lerninhalte schlecht vermitteln würden. Dies führte bei den Befragten zu Erfahrungen der Indifferenz. Herr C. berichtete in diesem Zusammenhang von einer Lehrperson, welche nur Handouts verteilen und nichts erklären würde. Für Herrn C. sei es sehr wichtig, dass Lehrende gut vorbereitet sind und eigene Arbeitsmaterialien erstellen würden. Er habe den Eindruck, dass die erwähnte Lehrperson einfach irgend etwas aus dem Internet ausdrucken würde ohne zu wissen, was darauf stehe.

"ich schätze wirklich wenn lehrerinnen und lehrer, ihre ARbeitsmaterialien, ihre BLÄTTER und so weiter SELBST vorbereiten. es gibt die einfach im internet etwas FINDEN? * AUSdrucken und dann verteilen und haben keine ahnung was: eigentlich darauf STEHT."

Präsenzstudium > 003-LEI-25.01.2019, 462 - 462

Frau E. erzählte davon, dass es Lehrende gäbe, welche einfach schlecht erklären könnten und deswegen der Stoff für sie nur schwer nachvollziehbar sei. Im Besonderen berichtete sie hier von Geographie. Dieses Fach habe sie früher als leicht empfunden, durch die aus ihrer Sicht mangelhafte Stoffvermittlung sei Geographie momentan allerdings zu ihrem schwierigsten Fach geworden.

4.7.3 Mangelnde Herausforderung – sachliche Achse

Ein Befragter berichtete davon, dass er sich am Abendgymnasium von einer Lehrperson intellektuell zu wenig gefordert gefühlt habe. Diese Erzählung ließ sich einer Indifferenzerfahrung zuordnen. Er betonte, dass es ihm wichtig sei, dass Lehrpersonen auch angemessene fachliche Ansprüche an die Studierenden stellen würden. Lehrpersonen, die dies nicht täten, würde Herr C. vermeiden, da man bei ihnen nichts lerne. Herr C. verliere dann das Interesse und gab an, dass er bei dieser Lehrperson nur noch selten in den Unterricht ginge und dann so schnell als möglich einen Wechsel vollziehen würde.

"und normalerweise bin ich IMMER anwesend, ganz SELTEN gehe ich ABSichtlich nicht in den unterricht und NUR DANN, wenn ich das gefühl habe, AHA da LERNE ich nicht. dann GEHE ich nicht dorthin"

Präsenzstudium > 003-LEI-25.01.2019, 466 - 468

4.8 Resonanz Abendgymnasium

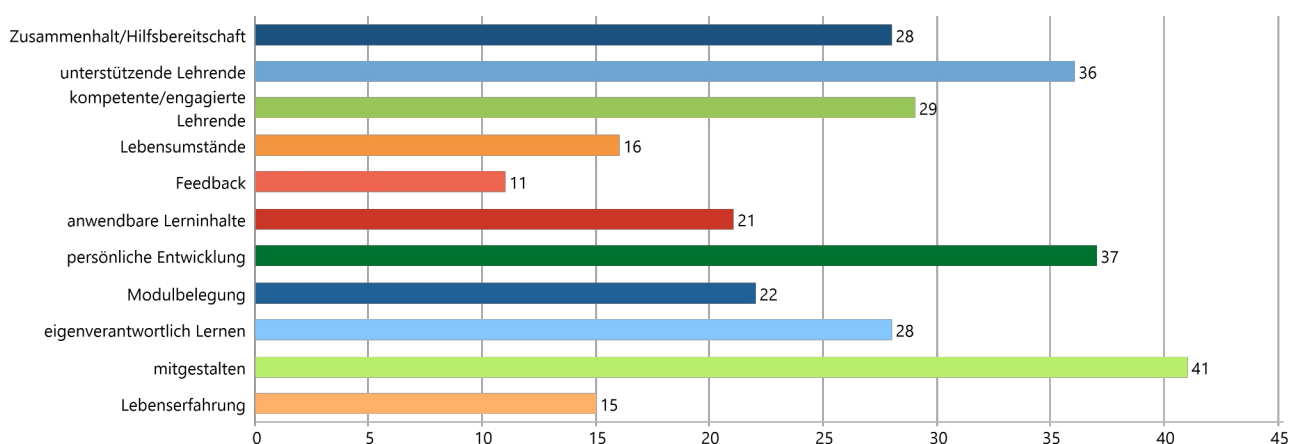


Abb. 13: Diagramm Resonanz Abendgymnasium

4.8.1 Zusammenhalt/Hilfsbereitschaft – soziale Achse

Alle Interviewpartner*innen berichteten davon, dass sie am Abendgymnasium Resonanzerfahrungen im Rahmen von Zusammenhalt, Hilfsbereitschaft und Akzeptanz der Studierenden untereinander gemacht haben. Herr A. sagte, dass es auch bei unterschiedlichen Ansichten und Werthaltungen, beispielsweise in Bezug auf Homosexualität oder das Recht auf Bildung für alle Menschen, eine offene Diskussion untereinander gäbe. Aus seiner Sicht sei dies deswegen der Fall, weil zum Großteil ehrlich und angemessen miteinander kommuniziert werde.

„dass man es halt einfach vielleicht noch einmal besser * beSCHREIBT * verschriftlicht * in den verschiedenen sprachen. * und * das ist dann schon wieder das POSitive, aber das ne// das negative ist eigentlich, dass man * halt, nein ist AUCH nicht negativ, aber man kommt, * man sieht halt * wie UNTERSchiedlich kulturen; oder keine ahnung was, sein können, nicht? und dass es halt DOCH irgendwie funktionIERT wenn es, * wenn der rahmen dafür gegeben ist, wenn einfach genug FREiraum auch IST * da darüber zu diskutieren und nicht nur *2 * äh eine HARTE grenze gezogen wird. *3* hoffe, * ich habe das RICHTIG rübergebracht jetzt. (LACHT).“

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019, 433 - 437

Die Bedeutung von Kommunikation hob auch Frau B. hervor. Sie habe ebenfalls das Gefühl, dass es eine konstruktive Kommunikationskultur am Abendgymnasium durchwegs gäbe. Alle Befragten erlebten sich zum größten Teil als Mitglieder einer unterstützenden und sich füreinander einsetzenden Gemeinschaft. Vertrauensbildende Maßnahmen wie Ausflüge, gemeinsame Aktivitäten nach der Schule oder regelmäßig abgehaltene Sprechstunden förderten diese unterstützende Struktur. Besonders betont wurde von allen Befragten, bis auf Herrn C., dass sie ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl erleben würden und es viel gegenseitige Hilfsbereitschaft und Unterstützung untereinander gäbe. Niemand werde ausgelacht und bezogen auf verschiedene sexuelle Orientierungen und religiöse/kulturelle Hintergründe erlebten alle Befragten prinzipiell Toleranz und Offenheit.

"sitzen ALLE irgendwie zusammen und das PASST für jeden und jeder ist so FROH, dass das alles so gut (LEICHT LACHEND: abläuft) und jeder akzeptIERT JE:den egal ober eine andere religION, oder sexualITÄT, oder * ganz EGAL wie wo WAS:? ja: es ist einfach ein normALER UMGang miteinander wie man sich es halt auch WÜNSCHT"

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019, 451 – 451

(LEISE: vie::l leichter als// also die sind NAHbarer?) also sie sind nicht mehr so: weit weg. (ATMET HÖRBAR EIN) und sie akzeptieren einen. also du kannst da// du kannst eigentlich nicht viel// ähm nicht viel falsch machen. an einer tagesschule hast du angst ha// angst haben müssen ob du ja das richtige T-SHIRT anziehst. * das ist ähm DA an der schule nicht der fall und das ist so:: super und für das bin ich auch extrem DANKbar.

Präsenzstudium > 005-IBK-04.02.2019, 165 - 170

Es gäbe untereinander keinen Konkurrenzkampf, sondern man freue sich für die Erfolge der Mitstudierenden und trauere um jede*n, der/die das Abendgymnasium verlasse. Herr C. berichtete, im Unterschied zu den anderen Befragten, dass er lieber für sich alleine lerne und er keine Klassengemeinschaft brauchen würde. Er betonte allerdings, dass die Schule einen hohen Anteil an fremdsprachigen Studierenden habe, er dies gut fände und bisher noch keinerlei negative Erfahrungen in Bezug auf Kultur, Religion oder Fremdsprache am Abendgymnasium gemacht habe.

4.8.2 Kompetente/engagierte Lehrende – soziale Achse

Alle Interviewpartner*innen berichteten von Resonanzerfahrungen bezogen auf den Großteil der Lehrenden am Abendgymnasium, welche sie als kompetent und engagiert erleben würden. Die Fachkompetenz der Lehrpersonen, gekoppelt mit der vermittelten Begeisterung und Motivation für die Inhalte und das fachliche Vorankommen der Studierenden, waren in den hier subsumierten Erzählsegmenten vorrangig, weswegen sie als Resonanzerfahrungen auf der sozialen als auch auf der sachlichen Achse rekonstruierbar waren. Herr A. betonte, dass es sowohl seitens der Lehrenden als auch der Direktion außerordentliches Engagement gäbe. Zusätzlich gäbe es Lehrende, die sich eigens für eine qualitätsvolle Schulentwicklung einsetzen würden. Frau D. hatte den Eindruck, die Lehrenden würden die Studierenden vorausschauend auf die Matura vorbereiten und teilweise extra Fragenkataloge zum Üben und Vorbereiten erstellen. Prinzipiell habe sie den Eindruck, dass die Lehrenden sich viel Zeit für die Anliegen der Studierenden nehmen würden und sie versuchen würden, diese zu motivieren, ihr Bestes zu geben. Sie habe den Eindruck, dass die Lehrenden sich sehr dafür einsetzen würden, einen guten Unterricht für jede*n Einzelne*n abzuhalten.

"u:nd * JA wie gesagt ich habe einfach das: von der atmosphÄRE her SCHON, das gefühl dass:, * ob jetzt einer oder ZWANZIG drinnen sitzen * der lehrer * das mit der GLEICHEN hingabe MACHT, * u:nd einfach auch schaut dass DU: auf dem stand bist auf deinem bestMÖGLICHSTEN und * also wie gesagt in laTEIN, * kann (LEICHT LACHEND: sie auch sagen nein) lassen wir AUSfallen weil wenn du ALLEIN bist dann: * gehe ich AUCH lieber noch eine runde (LEICHT LACHEND: in die STADT?) aber das war: NIE der FALL, also. die kommt genAUSO für mich (LEICHT LACHEND: ALLEIN, wie sie für ZWANZIG kommt, und das wie gesagt ist einfach so) * eine RESPEKTsache finde ich GENerell; * gegenÜBER einANDER“

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019, 612 - 612

Frau F. betonte besonders, wie hilfreich es für sie sei, dass Lehrpersonen auch bei häufigem Nachfragen noch bereit seien, ruhig, geduldig und auf eine neue Art zu versuchen, etwas zu erklären. Auch die betreute Lernzone hob sie in diesem Zusammenhang positiv hervor – genauso wie Frau B. Es gäbe ein großes Bemühen, Studierende mit unterschiedlichen Wissensständen dort

abzuholen, wo sie inhaltlich stünden. Dies zeuge für Frau F. davon, dass die Lehrenden interessiert daran seien, dass die Studierenden die vermittelten Inhalte auch verstehen würden.

„ganz NEU war für mich physIK? da habe ich noch NICHT viel gehört davon; weil ich in der HAUPTschule eigentlich KAUM physik gehabt habe. * aber der lehrer-d ist sowieso genial. * im erKLÄREN und * ich GLAUBE v// also der d// also den lehrer-d habe ich auch in MATHE und ich glaube, * wenn man da: nach FÜNF mal erklären immer noch sagt, mah lehrer-d BITTE ich HABE es nicht verstanden dann ist er IMMER noch bereit und erklärt es und versucht eine SECHSTE art. ich hab es ihm auch schon GESAGT)# * es ist einfach ja: * für gerade// für so MENsChen wie// wie ICH, wo man// wo man einfach WENig AHNung hat vom stoff, gell. auch MATHE * BIn ich ja wirklich mit der UNTERstufe dann STEHENgeblieben * aber * er verSTEHT das einfach, dass man eine FREUDE an dem FACH hat und dass man das versteht und und MITnimmt.“

Fernstudium > 006-IBK-06.02.2019, 77 - 81

Auch Frau B. berichtete davon, dass eine Lehrende den Unterricht so motivierend und lebendig gestalte, als würde sie dies zum ersten Mal unterrichten, obwohl sie schon eine lang gediente Lehrperson sei. Dadurch fühle sie sich motiviert und es rege sie zum Mitdenken und Mitmachen an. Den Unterricht empfinde sie prinzipiell als gemeinsames Lernen mit den Lehrenden. Für Herrn C. sei es sehr wichtig, dass die Lehrenden gut gebildet und kompetent seien und die Studierenden auch inhaltlich herausfordern würden. Er müsse sich darauf verlassen können, dass die Lehrenden sich gut auskennen und ausreichend Fachkenntnisse besitzen.

„und mich interessiert wie diese PERSO:N oder wie GUT diese person ARBeitet. und wenn ich bei IHM oder bei ihr gut LERNE, * dann * ähm oder wenn ich MICH auf seine oder ihre kenntnisse verLASSEN KANN? man verSTEHT das, man MERKT das, AHA diese person * beHERRSCHT den stoff, hat eine ahnung und * sein WISSEN oder ihr WISSEN ist nicht OBERflächlich; und so weiter, dann ähm verLASSE ich mich auf diese person. “

Präsenzstudium > 003-LEI-25.01.2019: 474 - 474

Wenn dies der Fall sei, und dies treffe auf die meisten Lehrpersonen am Abendgymnasium zu, dann stärke dies sein Selbstvertrauen, da er lerne, herausfordernde Aufgaben zu erfüllen und sich dadurch verbessern könne. Auch Frau E. ist die fachliche Kompetenz der Lehrenden besonders wichtig und sie habe diesbezüglich am Abendgymnasium durchwegs positive Erfahrungen gemacht. Sie hob in diesem Zusammenhang besonders die Erfahrung mit einer Lehrperson hervor, die den Unterricht so detailliert, kompetent und lebendig gestaltete dass es für sie ein „Traum“ gewesen sei. Sie fühle sich dadurch motiviert, selbst den Lehrberuf zu ergreifen.

4.8.3 Unterstützende Lehrende – soziale Achse

Bis auf Herrn C. berichteten alle Interviewpartner*innen davon, am Abendgymnasium Erfahrungen mit Lehrpersonen gemacht zu haben, welche sie als unterstützend erlebt haben. Diese als resonant

zu deutenden narrativen Elemente fasste ich als neue Kategorie zusammen. War in der Kategorie „kompetente/engagierte Lehrende“ vor allem die fachliche Kompetenz und Motivation im Vordergrund, beinhalteten die Erzählfragmente in der Kategorie „unterstützende Lehrende“ vor allem Resonanz Erfahrungen, welche auf eine wohlwollende Grundhaltung, Zugänglichkeit, Hilfsbereitschaft, Akzeptanz und Unterstützung in einem ganzheitlich wahrgenommenen Sinn verwiesen, der über inhaltliche Unterstützung hinausging. Herr A. erklärte, dass es prinzipiell, und aus seiner Sicht auch gesetzlich gesehen, die Aufgabe von Lehrenden sei, Studierende umfangreich zu unterstützen. Da sich die meisten Lehrenden am Abendgymnasium daran halten würden und die Studierenden unterstützten, ohne nur auf Leistung und Noten zu achten, gehe er gerne ans Abendgymnasium. Frau D. schilderte die Atmosphäre zwischen Studierenden und Lehrenden als respektvoll und unterstützend. Auch deswegen fühle sie sich an der Schule sehr wohl.

„Im GEGENteil das ist total eine OFFENE// und wie gesagt und die (LEICHT LACHEND: lehrer schauen IMMER dass sie irgendwo was POSitives noch FINDEN) und; und motiVIEREN und * oder TIPPS geben und// also das finde ich SCHON: ganz ehrlich nein f// ich fühle mich absolut * WOHL“
Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019: 602 – 602

Besonders schätze sie es, dass die Lehrenden auch bei persönlichen Anliegen und Problemen ansprechbar seien. Dadurch habe sie das Gefühl, dass die Lehrenden bestmöglich unterstützen wollen würden. Sie habe den Eindruck, durch diese akzeptierende Haltung der Lehrenden den Studierenden gegenüber, unabhängig von Aussehen, Nationalität oder Religion, könnten die Studierenden, so auch sie selbst, ihre Fähigkeiten besser entfalten. Auch Frau F. berichtete, dass sie sich unterstützt fühle und den Eindruck habe, das Arbeiten mit den Lehrenden passiere auf Augenhöhe. Frau B. schätze auch die Atmosphäre zwischen Studierenden, Lehrenden und der Direktion, welche sie als demokratisch, hilfsbereit und lösungsorientiert erlebe.

„u:nd in DER schule ist es halt so JA; sie sagen ja, ähm wenn du willst kannst du ja weniger STUNden ähm nehmen. u:nd es ist halt für dich FEIner; und sie versuchen immer IRGENDwelche LÖSUNGSvorschläge vorzuschlagen? und sa// ähm und WEIsen dich nicht gleich * ab. und das ist echt * viel äh FEIner jetzt am abendgymnasium viel viel (LEICHT LACHEND: BESSER) (LACHT) also es ist echt, ich kann schon sagen, mei// die BESTE entscheidung, die ich in meinem SCHULleben * in geTROFFEN habe.“
Präsenzstudium > 002-IBK-24.01.2019: 162 – 164

Wenn sie sich unterstützt fühle, steigere dies ihre Motivation und ihre Noten haben sich seit ihrem Besuch am Abendgymnasium durch diese wohlwollende Grundhaltung sukzessive verbessert. Auch Frau E. berichtete von einer unterstützenden Atmosphäre zwischen Studierenden und Lehrenden. Sie fühle sich ernst genommen und habe den Eindruck, die Lehrenden würden sich großteils an die

Studierenden und deren Bedürfnisse anpassen. Dies habe ihr die Freude am Lernen wieder zurückgegeben und sie erlebe regelrechte „Höhenflüge“.

4.8.4 Lebensumstände – soziale Achse

Von den sechs Befragten gaben alle, bis auf Herrn C. an, dass ihre persönlichen Lebensumstände am Abendgymnasium Berücksichtigung finden würden. Die in diesen Erzählsegmenten auftauchenden Motive eines „sich wahrgenommen Fühlens“ ließen sich als Resonanz Erfahrungen deuten. Herr A. berichtete, so wie Frau B. und Frau F., dass die meisten Lehrenden es mitdenken würden, dass viele Studierende berufstätig seien und deswegen nicht alle Studierenden gleich viel Zeit für die Schule aufbringen könnten. Wenn dies nicht der Fall bei einzelnen Lehrenden sei, sei die Schule offen für diesbezügliche Anstöße und Rückmeldungen und fordere diese auch aktiv von den Studierenden ein, um nicht „betriebsblind“ zu werden.

"Herr A.: wenn du äh * eine klasse hast, wo * ähm * 95 prozent viel FREIzeit haben, die SIND gut. * und wieso soll nachher JEmand darunter leiden der was * vollzeit ARBeitet, * der was in der klasse ist. *3* das IST * geNAU der grund. * man darf SACHEN nicht vergessen. * und man darf nicht BETRIEBSblind werden und da BRAUCHT es anstöße und * die schule WILL das so, dass anstöße gemacht werden und nachher soll man sie auch MACHEN."

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019, 481 - 481

Frau D. erzählte ebenfalls, dass berufliche Lebensumstände berücksichtigt würden und schilderte beispielsweise, dass gute und lebensnahe Lösungen gefunden worden seien für eine Klassenkollegin, welche häufig beruflich zu medizinischen Notfalldiensten einspringen müsse. Frau D. betonte dabei auch, dass hier ein gegenseitiges Entgegenkommen wichtig sei, etwa dass Studierende ehrlich sagen würden, warum sie etwas nicht geschafft haben oder, obwohl sie dies nicht müssten, sich per Mail entschuldigten, wenn sie abwesend seien. Frau D. und Frau B. erwähnten auch, dass der/die jeweilige Studienkoordinator*in bemüht sei, die persönlichen Lebensumstände bereits bei der Modulplanung zu berücksichtigen und hier sinnvolle Tipps geben würden, um die Stundenpläne so zu gestalten, wie es individuelle Lebensumstände erfordern würden. Frau E. erzählte, dass für sie besonders relevant sei, dass die Schule auch Studierenden die Möglichkeit zur Matura biete, die an einer psychischen oder körperlichen Erkrankung leiden. Auch diese persönlichen Lebensumstände versuche das Abendgymnasium zu berücksichtigen.

"und am ABENDgymnasium beKOMMEN sowohl KÖRperlich kranke, als auch PSYchisch kranke und auch GESUNDE menschen? also einfach ALLE gruppen die chance (ATMET HÖRBAR EIN) ähm die matu// die matURA zu bekommen. TROTZ ähm trotz ZAHLreicher HINDERnisse. #00:18:53-1#"

Präsenzstudium > 005-IBK-04.02.2019, 134 - 134

4.8.5 Feedback – soziale Achse

Die Hälfte der Befragten (A, C, D) gab an, dass konstruktives Feedback für sie wichtig sei und dass sie dieses am Abendgymnasium sowohl geben könnten, als auch bekommen würden. Die geschilderte Feedbackkultur konnte als relevanter Faktor für das Resonanzerleben der Befragten gedeutet werden. Sowohl für Frau D. als auch für Herrn A. sei Feedback wichtig, um Beurteilungen einordnen und Inhalte verorten zu können. Feedback vermittele den Befragten Sicherheit.

„ja viel, vie// ALLE sachen, was man da, * wenn man was ABgibt und man kriegt irgendwas zurück, schriftlich wo drinnen steht das und das und das und das * ist SUPER. und da und da musst du dich nachher noch verBESSERN, dann ist es super, oder? oder das hast du * es braucht immer eine beGRÜNDUNG zu irgendw// etwas, das du GUT gemacht hast oder SCHLECHT. und nachher PASST das, ist beides gut. * und das KRIEGST du an der schule finde ich, oder? bis auf ein paar wenige, * die machen das halt nachher EBEN, du kommst mit DENEN lehr// ich habe mir die lehrpersonen ausgesucht mit denen ich gut ZUSAMMENkomme.“

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019: 644 – 644

Außerdem schätzen sowohl Herr A. als auch Frau D. die Verbesserungsvorschläge und Tipps, welche die Lehrenden ihnen rückmelden würden. Frau B. schilderte, dass sie solches Feedback als motivierend erleben würde. Zeitnahe Rückmeldungen auf Hausaufgaben seien für sie wichtig. Herr C. betonte die Bedeutung, die vor allem Feedback von kompetenten Lehrenden für ihn habe, um sein Selbstvertrauen zu stärken.

"und dass die ähm auch das// da// das FEEDback von den studierenden und ebenfalls von fau lehrerin-a, von der frau lehrerin-a POSITIV war? * äh das war etwas GUTES. man bekommt SELBSTvertrauen aber ni// ich meine NICHT * danach war ich glücklich WEIL * die leute mich geLOBT haben, NEIN. wenn man * ähm:: am ende des tages nach hause zuRÜCKkehrt und sich gedanken macht naja, das war GUT. * SO. * ein selbstvertrauen.“

Präsenzstudium > 003-LEI-25.01.2019, 534 - 536

4.8.6 Persönliche Entwicklung – soziale & sachliche Achse

Vier Interviewpartner*innen (A, B, C, D) berichteten, dass sie am Abendgymnasium eine für sie positive persönliche Entwicklung vollzogen haben. Die diesbezüglichen Schilderungen wiesen als wiederkehrenden Inhalt auf, dass es einerseits durch die sozialen Rahmenbedingungen des Abendgymnasiums und andererseits durch die stattgefundene Auseinandersetzung mit Themenbereichen zu Perspektiverweiterungen oder -verschiebungen gekommen sei – also zu veränderten Positionierungen. Damit ließen sich diese Erzählsegmente als starke Resonanzerfahrungen sowohl auf der sozialen als auch auf der sachlichen Achse interpretieren. Herr A. erklärte, dass die Rahmenbedingungen für persönliche Entwicklung an anderen Schulen häufig nicht gegeben seien, am Abendgymnasium aber schon. Er habe sich durch den Schulbesuch

sowohl sozial, politisch als auch inhaltlich mit verschiedenen Themen auseinandergesetzt. Dies habe dazu beigetragen, dass sich seine Ansichten teilweise geändert haben oder er sich überhaupt erst eine solide Meinung zu Themen gebildet habe beziehungsweise er sein individuelles Wertesystem überdacht habe. Prinzipiell habe ihm der Schulbesuch vor Augen geführt, wie wichtig Bildung für eine Gesellschaft insgesamt sei und dass jeder Mensch das Recht auf Bildung, und damit verbunden, auf persönliche Entwicklung, haben müsse.

"GROSSEN eigentlich. *3* (ATMET HÖRBAR EIN) woBEI jetzt das eigentlich, *3* JA das * GANZE, * die GANZE schule betrifft, also nicht nur * nicht nur die fächer was du so lernst, sondern auch die menschen, was du kennenlernst. *2* das wie du LERNEN musst *2* weil du einfach äh das haben wir eh irgendwo daVOR schon einmal angesprochen, dass du einfach SACHEN anderst SIEHST. *2* dass du eben * hinterFRAGEN anfängst * es IST allgemEINbildung an der schule und du musst dich mit themen auseinandersetzen * und dann fängst du halt an, the// themen die die du sonst nicht SO * betrACHTET hast oder die was halt einfach *3* du fängst an dich mit * ALLgemeinen themen auseinanderzusetzen, was in deiner näheren umgebung sind. * und die anders beWERTest. *2* und *2* du WIRST, * du hinterFRAGST mehr, wirst vielleicht * auch WELToffener durch das."

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019, 794 - 794

Frau D. schilderte, dass sie vor allem in Bezug auf an sich selbst beobachtetem Vorurteilsdenken eine Entwicklung gemacht habe. Ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion, zum Durchhalten und zur Akzeptanz unterschiedlicher Menschen, habe sich vor allem durch den Aspekt Schule als Sozialraum verbessert und verändert. Sie habe an sich bemerkt, dass sich einige ihrer Perspektiven erweitert und ihre Weltanschauung in eine für sie positive Richtung verändert habe.

"wir HABEN zum beispiel einen: * einen PUNK in der klasse, gell? und da habe ich mir ECHT gedacht mah mit richtig einem BÜRSTENSchnitt und ich glaube er hat grüne HAARE gehabt und dann: einen NASENRING? und auch * boah * AHA. (ATMET HÖRBAR EIN) FAMILIEngeld oder keine (LEICHT LACHEND: AHNUNG, gell) JA also pf W:EIB ich NICHT oder er proBIERT es halt; man kann es ja einmal probIEREN? ist: ja jetzt nicht besonders * die herAUSforderung zum AUFGenommen werden: und SCHAFFE ich, schaffe ich NICHT und DER ist * also sobald der den mund aufmacht IRRsinnig intelligent, gell und ha// hat VOLL die schnelle auffassungsgabe und * hat jetzt AUCH * ähm einen JOB gekriegt als filialleiterSTELLvertre:ter? un// also WIRKlich eigentlich toTAL ein beeindruckender MENSCH gell (LEICHT LACHEND: WIRklich) und das// JA das war einfach für MICH ganz ganz KRASS zu sehen, * dass ich den so schnell * ABgetan hätte."

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019, 467 - 467

Auch Frau B. berichtete davon, dass sie von der vielfältigen sozialen Zusammensetzung der Studierenden profitiert habe. Sie schilderte ebenfalls, dass sich Vorurteile, die sie beispielsweise älteren Studierenden gegenüber gehabt habe, abgebaut haben und sie mehr Empathie für unterschiedliche soziale Gruppen entwickelt habe. Sie sehe das Abendgymnasium als einen Ort, wo sie etwas für ihr Leben lerne und habe, wie Herr A. und Frau D., teilweise neue Sichtweisen auf die Welt entwickelt.

„für MICH war es eigentlich * ich habe darüber NIE nachgedacht während der tagesschule? weil es waren immer so kleine KINDer? die gleichen al// die glei// gleich ALT waren wie ich. das war schon KRASS wenn jemand zwei jä// zwei JAHRE älter war und in der gleichen KLASSE war dann hat man schon gesagt okay das ist PEINlich. aber jetzt in de// im// sind wir// hat man einen * WEIteren HORIZont? un:d man kann einfach// hat einen ANderen BLICK jetzt in die welt eigentlich schon fast.“

Präsenzstudium > 002-IBK-24.01.2019, 690 – 692

Herr C. und Frau D. schilderten zusätzlich, dass auch die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen und Lernverhalten zu positiven Entwicklungen und Selbsterkenntnissen geführt habe. Herr C. formulierte beispielsweise, dass er sich zu jemandem entwickelt habe, der zielgerichteter und ernster an Dingen arbeiten würde und mehr Selbstvertrauen gewonnen habe.

4.8.7 Mitgestalten – soziale Achse

Bis auf Frau E. schilderten alle Interviewpartner*innen (A, B, C, D, F), dass es am Abendgymnasium unterschiedliche Möglichkeiten der Mitgestaltung gäbe. Von allen herausgearbeiteten Kategorien war „Mitgestalten“ jene, welcher mengenmäßig die meisten Erzählteile zugeordnet werden konnten. In diesen Erzähsegmenten traten Aspekte der Selbstwirksamkeit besonders deutlich zutage und konnten als starke Resonanz Erfahrungen eingeordnet werden. Herr A. erzählte beispielsweise von einem Workshop, bei welchem Studierende Themen sammeln und aufbereiten konnten, welche dann im Rahmen einer Lehrer*innenkonferenz vorgetragen und gemeinsam diskutiert worden seien. Aus Herrn A.'s Sicht sei es wichtig, die Möglichkeiten der Mitgestaltung zu nutzen und zwar individuell – also im direkten Gespräch mit Lehrpersonen oder Direktion - oder insofern, als dass Studierende sich an die Studierendenvertretung wenden könnten. Diese sei lt. Herrn A. eine wichtige Schnittstelle, um gezielt und gesammelt Rückmeldungen an Direktion und Lehrpersonen zu geben. Außerdem gebe es in jedem Semester Feedbackbögen, welche im jeweiligen Fach ausgeteilt würden, um persönliche Wahrnehmungen und Einschätzungen zu Unterricht und Lehrperson zu geben. Aus Sicht von Herrn A. sei das Abendgymnasium offen und aktiv daran interessiert, dass Studierende mitgestalten würden. Diese Sichtweise äußerten auch Frau D., Frau B und Frau F. Lehrende seien offen für Vorschläge und die Studierenden fühlten sich dazu ermuntert, ihre Anregungen und Vorschläge einzubringen.

"ähm ja es ist eigentlich * UNTERSchiedlich. also manche lehrer nehmen es echt gern AN? und manche machen es auch unter dem semESTER jetzt ähm ist zum beipsiel fünf-FINGER-system oder so das erste ähm am DAUmen jetzt die kommunikation oder unterrichtsinhalt, information und ALLES. und dann kri// schreibt man halt die KRITIK auf oder was einem GUT gefallen hat, äh manche lehrer machen das EH ganz regelmäßig und dann kann man immer seine MEInung äußern und sagen, es i// läuft eh alles anonym ab und dann kann der lehrer schauen ja okay das ist, MUSS ich jetzt nächstes jahr jetzt BESSER

MACHEN; manche fragen von SELBER eben ähm hat das euch für das semester jetzt gePASST ich habe dieses semester jetzt ein anderes SYSTEM hergenommen? wie WAR es für euch als erfahrung und so weiter"

Präsenzstudium > 002-IBK-24.01.2019, 560 - 560

Die Befragten haben in weiten Teilen die Erfahrung gemacht, dass es seitens der Lehrenden viel Bemühen gäbe, die eingebrachten Vorschläge auch umzusetzen. Beispielsweise, wenn Studierende den Wunsch nach konkreten Exkursionszielen oder Änderung in der Unterrichtsgestaltung äußern würden.

"oder auch wie gesagt mit dem religIONSUNTERRICHT? dass wir gesagt haben mah wir wollen eigentlich eher einen AKtiven unterricht; wir täten gerne etwas ANschauend oder etwas was mit// mit dem du: SELBER einfach was VERBINDEN kannst was für DICH persönlich interessant ist"

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019, 663 – 663

Auch Herr C. beschrieb die Möglichkeit, sich an der Unterrichtsgestaltung zu beteiligen als prinzipiell positiv und sagte, dass er gerne die Möglichkeit der regelmäßigen Feedbackbögen nütze. Allerdings bemerkte er auch, dass er, wenn er den Lehrenden und ihren Kompetenzen vertrauen würde, keinen Grund sähe, Änderungswünsche einzubringen. Die Lehrenden würden dann richtig und in seinem Sinne gestalten.

4.8.8 Lebenserfahrung – soziale Achse

Vier der sechs Interviewten (A, C, D, F) waren der Ansicht, dass ihre bisherige Lebenserfahrung im Schulkontext hilfreich für sie sei. Diese Einschätzung bezog sich darauf, wie die Befragten sich selbst im sozialen Umgang mit anderen wahrnahmen und wie sie mit fachlichen Herausforderungen umgingen. Sie identifizierten dabei Lebenserfahrung als Kriterium für gelasseneren, respektvolleren und wertschätzenderen Beziehungen zwischen Studierenden und auch Lehrenden. Auffällig dabei war, dass alle befragten Fernstudierenden und Herr C., der aus dem Ausland immigriert und in der gleichen Altersklasse wie die Fernstudierenden war, „Lebenserfahrung“ als wichtig für gutes soziales Zusammensein identifizierten. Herr A. sagte, dass er dadurch im Unterschied zu früher, sowohl eine gewisse soziale Gelassenheit entwickelt habe als auch eine, die ihm dabei helfe, Inhalte anders einzuordnen als früher.

"und du gehst anders an d// an SOLche * informationen * RAN als ein junger mensch, denke ich. *4* wobei ich mich jetzt nicht als ALT sehe."

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019, 802 - 802

Frau D. schilderte, dass es aus ihrer Erfahrung im Erwachsenenalter prinzipiell einen respektvolleren Umgang miteinander gäbe, als im Jugendalter. Sie könne jetzt auch problemlos über sich selbst lachen und mit herausfordernden sozialen oder fachlichen Situationen aufgrund von mehr Lebenserfahrung besser umgehen.

„ja und ich glaube dass das einfach NUR * mit LEBENSerfahrung und * solche DINGE wie jetzt zum beispiel im (LEICHT LACHEND: ABENDgymnasium, wenn du) auf FREMDE menschen triffst und einfach LERNST damit umzugehen“

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019: 757 – 757

Frau F. erlebe ihr Schüler*innensein am Abendgymnasium sehr unterschiedlich zu früher. Vor allem die Beziehung auf Augenhöhe mit den Lehrpersonen führte sie auf ihre Lebenserfahrung und ihr Alter zurück. Früher seien Lehrende reine Respektspersonen gewesen, am Abendgymnasium habe sich das Verhältnis deutlich positiv verändert. Herr C. vertrat die Ansicht, dass man mit Studierenden im Erwachsenenalter ernsthafter und besser arbeiten könne, als mit jüngeren und dies sei auch ein Grund, warum er das Abendgymnasium sehr schätze.

4.8.9 Modulbelegung – soziale Achse

Als positiv schilderten vier der sechs Befragten (A, B, C, D), dass es am Abendgymnasium viel Flexibilität bei der individuelle Zusammenstellung von Stundenplänen gäbe. In diesen Textsegmenten war Selbstwirksamkeit im Sinne der individuellen Gestaltungsmöglichkeiten von zeitlichen Abläufen und Arbeitspensen der narrative rote Faden. Auf der sozialen Resonanzachse besonders bedeutsam war in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit, Lehrpersonen, mit denen die Studierenden kein gutes Auskommen finden konnten, wechseln zu können. Die darin liegende persönliche Handlungsmacht war ebenfalls als wichtiges Resonanzmoment rekonstruierbar. Herr A. erklärte, dass das Modulsystem vor allem durch seine Berufstätigkeit für ihn sehr vorteilhaft sei, weil er sich seine Zeit sinnvoll und effizient einteilen könne. Außerdem müssten nicht alle Fächer einheitlich nach einem vorgegebenen Lehrplan und in einem fix vorgegebenen Zeitrahmen absolviert werden. Er schätze, so wie die anderen Befragten auch, die Möglichkeit sehr, nach individuellen Bedürfnissen je Semester mal mehr oder weniger Fächer zu besuchen und auch Fächer nacheinander und nicht gleichzeitig abschließen zu können.

"so mit dem modulsystem, ich meine, du kannst dir einfach auch ZEIT nehmen für * einen gewissen GEGENstand, den lässt// LÄSST du halt einfach einmal hinten * ANstehen, wartest einmal ein, zwei * semESTER * bis sich vielleicht ähm irgendwelche verknüpfungen ergeben, oder wenn du darüber * ne// länger NACHdenken kannst,"

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019, 45 – 45

Ebenfalls positiv sei es, dass durch das Modulsystem ein Sitzenbleiben im ursprünglichen Sinne nicht mehr passieren könne, wie Frau B. schilderte. Es könne maximal passieren, dass man ein Modul wiederholen müsse. In allen anderen Fächern könne man aber regulär weitermachen. Diese Flexibilität gab auch Frau D. als besonders vorteilhaft an. Es nehme ihr sehr viel Druck, dass sie nicht zu allen Fächern gleichzeitig zur Matura antreten müsse, sondern sich dies selbst einteilen könne. Frau B. und Herr C. erklärten außerdem, dass es ihnen durch das Modulsystem auch möglich sei, Lehrpersonen auszuwählen, die persönlich zu ihnen passen würden. Beide erzählten, dass sie dadurch auch Lehrenden ausweichen könnten, mit denen sie nicht zurecht kämen. Dies sei ein großer Vorteil.

„ja weil jeder ist ist hat seine eigene perSÖNLICHKEIT. und jeder lehr// lehrer IST anders. *3* haben vielleicht andere vorAUSsetzungen, aber für das haben wir, gibt es da ein modulsystem da kannst du dir als schüler halt nachher den LEHRER aussuchen. mit DER * konsequenz vielleicht, dass äh ein semester länger brauchst. aber dann hast du das, was du WILLST.“

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019: 483 - 483

4.8.10 Anwendbare Lerninhalte – sachliche Achse

Die drei Studierenden C, D und F berichteten davon, dass sie am Abendgymnasium Dinge lernen würden, die sie auch brauchen könnten. Die Resonanzforschung lag in den interpretierten Erzählteilen darin begründet, dass die Lerninhalte individuell für die Befragten von Bedeutung waren, da sie diese mit ihrer jeweiligen Lebenswelt in Verbindung bringen konnten. Frau D. erzählte beispielsweise, dass ihr die schulischen Inhalte dabei helfen würden, auch ihre Kinder bei schulischen Fragen unterstützen zu können. Außerdem könne sie mit dem erworbenen Wissen Zusammenhänge bei alltäglichen oder auch historischen Dingen herstellen.

"und und HEUTE denke ich mir okay ich meine da: war mein OPA noch involviert also das IST noch NICHT, SO: so lange HER, dass das ganze passiert ist und dann: * interessIERT dich das auch einfach ANders und du schaust auch dann die NACHrichten und kannst auf EINmal ganz viel damit ANfangen mit DEN INFOS die du KRIEGST die dich VORher einfach * wie gesagt * so eine ZEitung pf: für den HASENKäfig (LEICHT LACHEND: zum AUSmisten aber SELTEN) dass du ja jetzt hinEINGeschaut hast und (LACHEND: einen WIRTSCHAFTSTEIL gelesen hast oder so, einfach, gell) JA und das ist JETZT * JA plötzlich kannst du ALLES * irgendwie * ANwenden und und plötzlich ist ALLES irgendwie so COO:L auch und es gibt so vie// also ich weiß ich habe mir soFORT? * wie ich laTEIN gebucht habe sofort harry potter auf laTEIN bestellt, gell #(LACHT)#"

Fernstudium > 004-IBK-31.01.2019, 681 – 681

Das Lernen und Reflektieren über die eigenen Lern- und Arbeitsstrategien, was Teil eines speziellen Faches am Abendgymnasium gewesen sei, erlebte sie als hilfreich auch in außerschulischen Lebensbereichen. Diese Erfahrung teilte sie mit Herrn C., welcher ebenfalls das

Kennenlernen und Ausprobieren von spezifischen Arbeits- und Lerntechniken als prinzipiell sinnvoll für sein Leben erachtete. Frau D. und Herr C. berichteten in diesem Zusammenhang davon, bei der Reflexion der eigenen Arbeitshaltung grundlegende Erkenntnisse über sich selbst gewonnen zu haben. Für sich persönlich ziehe Frau D. aus allen Lerninhalten einen Nutzen und sie wachse an herausfordernden schulischen Themen. Frau F. gab an, dass ihr die Anwendbarkeit der Lerninhalte in ihrem Alltag zwar nicht als ausschlaggebend wichtig erschienen für ihre positive Schulerfahrung, aber diese für sie sozusagen das „Sahnehäubchen“ darstellten.

4.8.11 Eigenverantwortlich Lernen – sachliche Achse

Bis auf Frau E. erzählten alle Interviewten, dass sie das Abendgymnasium als einen Ort erlebten, an welchem eigenverantwortliches Lernen gefördert und erwünscht wäre. Diese geschilderten Erfahrungen verwiesen durchgängig auf Aspekte von Selbstwirksamkeit und Freiwilligkeit und waren als Resonanzerfahrungen rekonstruierbar. Die Schilderungen von Eigenverantwortlichkeit war in den meisten Schilderungen verknüpft mit Perspektiverweiterung und/oder Meinungsbildung. Herr A. berichtete etwa davon, dass ihm Noten überhaupt nicht mehr wichtig seien. Es gehe ihm vielmehr darum, sich selbständig mit Themen auseinanderzusetzen, die ihm wichtig erschienen. Er fühle sich selbst dafür verantwortlich, sich dies zu erarbeiten – am Abendgymnasium wäre für ihn der richtige Rahmen, um dies zu tun und zu lernen, Dinge selbst zu bewältigen und sich eine Meinung durch das Lernen zu bilden. Für ihn sei Unterricht jetzt mehr als nur mehr Informationsweitergabe – im Unterschied zu früheren Schulerfahrungen.

"und wenn einen ein gebiet interessiert * und man kommt DURCH * auch wenn ich jetzt das FACH * SUPER finde und ich schreibe das * VIERer * dann stört es mich perSÖNLICH jetzt nicht mehr, wenn ich da einen vierer schreibe oder einmal einen fünfer. aber ich WEISS ja okay, ich habe da was gELERNT, ich kann das NACHlesen * und ich kann mich vielleicht SELBer dafür interessiern. *2* das ist vielleicht AUCH noch ein unterschied, dass äh da auch,* da hast du allein eine FREUde, wenn du da// das semester SCHAFFST. * auch wenn es keine guten NOTen sind, * aber das GIBT einem viel MEHR * weil einfach * JA * für MICH * zählen * noten * NICHTS.“

Fernstudium > 001-IBK-23.01.2019, 401 - 403

Frau D. gab an, unter eigenverantwortlichem Lernen auch die Möglichkeit zu verstehen, selbst zu priorisieren, was für sie persönlich am wichtigsten sei und welche Fächer sie in welcher Reihenfolge absolvieren wolle. Wie weit sie sich in Themen vertiefen würde, läge ebenfalls in ihrer Verantwortung. Wenn Themen sie sehr interessierten, dann mache sie aus eigenem Antrieb auch mehr, als das vorgegebene Lernpensum. Dies tue sie einfach für sich. Frau F. gab ähnliche Punkte bezogen auf Eigenverantwortlichkeit an und betonte, dass die Schule freiwillig sei und die Auseinandersetzung mit den Themen auch freiwillig erfolgen würde. Der Aspekt der Freiwilligkeit

mache für sie den Unterschied in der Motivation, sich auch über das geforderte Maß hinaus mit Themen zu beschäftigen. Als erwachsene Person sehe sie sich selbst in der Verantwortung, sich ihr Lernen dahingehend zu organisieren. Frau B. gab an, dass sie sich aus freien Stücken für ein Prüfungsthema entschieden habe, bei welchem sie an der Tagesschule bei einer Wiederholungsprüfung durchgefallen sei. Sie habe den Wunsch gehabt, dies nochmals zu bearbeiten und sei dafür mit einer guten Note belohnt worden. Sie sagte, dass es am Abendgymnasium viele Möglichkeiten gäbe, sich Unterstützung beim Lernen zu holen, wenn man dies wolle. Die Verantwortung dafür läge allerdings bei einem selbst, der Rahmen dafür sei aber gegeben. Sie fühle sich bei manchen behandelten Themen so motiviert, dass sie auch zu Hause noch weiter und selbständig dazu recherchieren würde

Herr C. berichtete von einem Erlebnis, bei dem er sich freiwillig für eine schwierigere Aufgabe als zwingend nötig entschieden habe. Es sei sein Wunsch gewesen, sich der Herausforderung zu stellen und er entschied sich selbst dafür, einen höheren Aufwand zu betreiben, weil er etwas lernen wollte.

„man muss sich mit der sache beSCHÄFTIGEN und sich gut erkUNDigen und da:nn man muss * seinen eigenen TEXT zusammenfassen und präsenTIEREN. wenn eine frage gibt muss man die dann beANTworten, und DAS ist wirklich die EINzige * oder vielleicht der EINzige WEG etwas wirklich GUT * zu LERNEN.“

Präsenzstudium > 003-LEI-25.01.2019: 458 – 458

Nach erfolgreichem Abschluss dieser Aufgabe habe er auch sinnvolle und korrekte Arbeitstechniken erlernt und daraus Selbstvertrauen für sich ziehen können.

5 Zusammenschau der Ergebnisse & Beantwortung der Forschungsfragen

Im folgenden Abschnitt beantworte ich, vor dem Hintergrund der im vorigen Kapitel dargestellten kategorienbasierten Ergebnisse, die gestellten Forschungsfragen. (vgl. Pt. I.4) An den Beginn der Beantwortung jeder Forschungsfrage, stelle ich die dazugehörigen quantitativen Kreuztabellen, um einerseits die Häufigkeit der Nennungen darzustellen und andererseits die Verteilung zwischen Fern- und Präsenzstudierenden – ebenso wie die Verortung der Kategorien auf der sozialen oder sachlichen Achse, auf einen Blick darzustellen. Diese Kreuztabellen dienen als zusätzliche empirische Verankerung der Auswertungsergebnisse.

5.1 Beantwortung Forschungsfrage 1

Forschungsfrage 1: Welche bildungsbiographischen Erfahrungen und Ereignisse haben dazu geführt, dass die Bildungslaufbahn nicht fortgesetzt wurde?

Unterbrechung Bildungslaufbahn		
	Fern	Präsenz
finanzielle Gründe	6	1
sozialer Druck	3	1
Leistungsprobleme	1	10
Wohnortwechsel	0	2
eigenes Geld verdienen	3	0

Abb. 14: Kreuztabelle Unterbrechung Bildungslaufbahn

Die unter der Hauptkategorie „Unterbrechung Bildungslaufbahn“ beschriebenen Gründe decken sich zum überwiegenden Teil mit den in Kapitel II dargestellten Abbruchfaktoren. Beim Vergleich der Fern- und Präsenzstudierenden ergibt sich ein leicht differenzierteres Bild. Leistungsprobleme als Unterbrechungsgrund wurden unter den Fernstudierenden nur ein einziges Mal erwähnt. Die drei Befragten, die sich für die Variante des Präsenzunterrichtes entschieden, beschrieben Leistungsprobleme dagegen ausführlich und an etlichen Stellen explizit als Unterbrechungsgründe. Vor allem das mehrmalige Antreten zu Wiederholungsprüfungen in Kombination mit einem Migrationshintergrund war hier vorrangig vertreten, was sich ebenfalls mit den unter Kapitel II herausgearbeiteten, dominanten Abbruchgründen bisheriger Forschungsergebnisse deckt. Das Motiv des schulischen Leistungsversagens lässt sich hier mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf zurückführen, dass die Regelschulerfahrung der Präsenzstudierenden noch nicht lange zurücklag. In Zusammenschau mit den anderen analysierten Regelschulerfahrungen (vgl. IV 4.3 & IV 4.4) zeigt sich ebenfalls, dass gute Noten für die Präsenzstudierenden deutlich wichtiger waren, als für die Fernstudierenden. Diese berichteten eindrücklicher davon, dass familiär fehlende Mittel Gründe dafür gewesen waren, warum sie keine weiterführende Schule besuchen konnten. Bei den explizit genannten Gründen für die Unterbrechung zeigen sich damit zwar zwischen den zwei Gruppen leicht differenzierte, aber keine grundlegend neuen Erkenntnisse. Die bisherigen empirischen Ergebnisse zu Abbruchgründen erweisen sich damit auch bei Studierenden des Abendgymnasiums Innsbruck als zutreffend.

5.2 Beantwortung Forschungsfrage 2

Forschungsfrage 2: Welche Erfahrungen oder Ereignisse waren ausschlaggebend für eine Wiederaufnahme der Bildungslaufbahn am Abendgymnasium Innsbruck und inwieweit spielt dabei der Wunsch nach Resonanz eine Rolle?

Gründe Einstieg Abendgymnasium		
	Fern	Präsenz
Zeitersparnis	2	6
Sicherheit	4	3
Weiterentwicklung	14	2
Studium	4	6
kostenloser Schulbesuch	4	1
sich beweisen	7	3
Empfehlung	2	6
Modulsystem/Flexibilität	3	1

Abb. 15: Kreuztabelle Gründe Einstieg Abendgymnasium

In drei der herausgearbeiteten Kategorien betreffend des Wiedereinstiegs ins Abendgymnasium ließen sich Wünsche nach nachholenden Resonanzerfahrungen klar rekonstruieren. Die Erwartungshaltungen, welche mit dem Besuch des Abendgymnasiums einhergingen, verwiesen in den Kategorien „Weiterentwicklung“, „sich beweisen“ und „Modulsystem/Flexibilität“ auf den Wunsch, die zum Zeitpunkt des Einstiegs gelebten Selbst- und Weltverhältnisse zu verändern.

Der Wunsch durch den Schulbesuch Stillstand, Langeweile und Gefühle des Eingeschränktseins zu verändern, ist als Wunsch lesbar, Indifferenzerfahrungen ausgleichen zu wollen. Das explizit geäußerte Begehren, sich mit Dingen zu beschäftigen, die von persönlichem Interesse sind weist darauf hin, im eigenen Leben einen Mangel daran zu empfinden, sich mit selbstgewählten, herausfordernden und interessierenden Themen zu befassen. Die in den Schilderungen immer wieder auftauchenden Erzählungen von Langeweile und Unterforderung stehen der geäußerten Erwartung gegenüber, am Abendgymnasium eine Änderung dieses Zustandes herbeiführen zu können. Auch die explizite Benennung, ein bisher mangelhaft beherrschtes Fach gezielt durch mehr Herausforderung bewältigen zu wollen oder die Matura zu schaffen, was man sich bisher nicht zutraut habe, beinhalten die Einschätzung, sich selbst prinzipiell etwas zuzutrauen, aber den richtigen – entgegenkommenden Resonanzraum (vgl. IV 1.2 & IV 5.1) zur Entfaltung der eigenen Fähigkeiten– noch nicht gefunden zu haben. Die Hoffnung ist, diesen Rahmen am Abendgymnasium zu finden.

Auffallend ist, dass der Wunsch nach Weiterentwicklung und des sich Beweisens die mit Abstand am häufigsten genannte Motivation für die befragten Fernstudierenden darstellte. Bei den

Präsenzstudierenden verteilten sich die Motive zahlenmäßig relativ gleichmäßig über alle Kategorien hinweg. In den fünf weiteren der acht Kategorien bezogen auf Begründungen für einen Einstieg ans Abendgymnasium ließen sich vorrangig pragmatische beziehungsweise organisatorische Aspekte herausarbeiten. Zeitersparnis, berufliche Sicherheit, der Wunsch nach einem Studium oder Kostenfreiheit und erhaltene Empfehlungen wiesen keine eindeutigen Resonanzmotive auf. Sondern verwiesen auf bereits bekannte Wiederaufnahme Motive (vgl. II.2) Für den Einstieg ans Abendgymnasium spielen also sowohl klassische berufliche Karrieremotive eine Rolle, als auch, wie gezeigt werden konnte, der im- und explizite Wunsch nach nachholender Resonanz.

5.3 Beantwortung Forschungsfrage 3

Forschungsfrage 3: Welche Resonanz- oder Entfremdungserfahrungen machen die Lernenden am Abendgymnasium Innsbruck und worin unterscheiden sich diese von ihren bisherigen Bildungserfahrungen?

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, orientiere ich mich bei der Diskussion der Kategorien am analytischen Rahmen der Resonanz-, Repulsions- und Indifferenzdreiecke (vgl. IV 5.2 – 5.4). Dies mache ich sowohl für die Regelschulerfahrungen als auch für die Schulerfahrungen am Abendgymnasium, um die oben beschriebenen Bildungserfahrungen illustrativ und nachvollziehbar miteinander vergleichen und diskutieren zu können.

Regelschulwesen – Repulsion, Indifferenz und Resonanz

Repulsion Regelschulwesen		
	Fern	Präsenz
soziale Achse		
Selbstzweifel/Scham	3	10
Angst vor Lehrenden	3	2
Anpassungsdruck	1	7
Machtlosigkeit	11	9
überforderte Lehrpersonen	6	2
Gewalt	12	8
Abwertung untereinander	4	23
ungerechte Beurteilung	6	9
Abwertung Lehrende	15	16
sachliche Achse		
Lernverweigerung	3	3
Leistungsdruck	5	9

Abb.: 16: Kreuztabelle Repulsion Regelschulwesen

Indifferenz Regelschulwesen		
	Fern	Präsenz
soziale Achse		
desinteressierte/inkompetente Lehrende	3	8
sachliche Achse		
fehlender Lebensbezug	9	3

Abb.: 17: Kreuztabelle Indifferenz Regelschulwesen

Resonanz Regelschulwesen		
	Fern	Präsenz
soziale Achse		
kompetente/interessierte Lehrende	12	2
Lehrende auf Augenhöhe	8	1
Zusammenhalt/Hilfsbereitschaft	8	1
Bedürfnisse/Meinungen vertreten	7	0
sachliche Achse		
eigenständiges Erarbeiten/Interesse	6	1

Abb.: 18: Kreuztabelle Resonanz Regelschulwesen

Vergleicht man die drei Hauptkategorien Resonanz, Repulsion und Indifferenz im Rahmen der Regelschulerfahrungen miteinander, so zeigt sich, dass die Repulsionserfahrungen den umfangreichsten Teil der Schilderungen meiner Interviewpartner*innen ausmachten. Die Repulsionserfahrungen waren jene, welche von den Befragten nicht nur insgesamt am häufigsten berichtet wurden, sondern auch jene, wie ich in der Kategorienauswertung gezeigt habe (vgl. IV 4.3-4.5), auch am detailliertesten und differenziertesten geschildert wurden. Die am weitaus umfangreichsten und häufigsten Erzählsegmente bezogen sich dabei auf Erfahrungen, welche der sozialen Achse des Repulsionsdreiecks zugeordnet werden konnten.

Bei den Befragten aus dem Präsenzstudium standen Erfahrungen von gegenseitiger Abwertung (Auslachen, Lächerlichmachen, Mobbing) eindeutig im Zentrum der gemachten Repulsionserfahrungen. Die Abwertungserfahrungen durch Lehrpersonen waren zwar ebenfalls zentrales Element in den Erzählungen – allerdings verteilten sich diese beinahe ident zwischen Fern- und Präsenzstudierenden. Die Indifferenzerfahrungen der Gleichgültigkeit und Inkompetenz bezogen sich zwar auch in einer Kategorie auf die soziale Achse, allerdings ausschließlich auf die Beziehungsebene zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Im Rahmen von Peer-Beziehungen wurden keine Indifferenzerfahrungen geschildert.

Die Erlebnisse von Scham, Anpassungsdruck, Selbstzweifel, Machtlosigkeit und Gewalt in Verbindung mit den Schilderungen von überforderten Lehrpersonen lassen in der Zusammenschau den Rückschluss zu, dass die Befragten in ihrer Regelschulzeit einem sich vor allem auf der sozialen Achse stark repulsiven Klima ausgesetzt sahen. Die zusätzlich am Material generierten, analytisch getrennten, aber auf der Erfahrungsebene natürlich miteinander verwobenen Schilderungen von Angst, Ohnmacht und Gewalt lassen sich zusätzlich als starke Indikatoren für einen erlebten Mangel an Selbstwirksamkeit – und damit Resonanz – rekonstruieren.

Die bisher gemachten Interpretationen, welche eine starke Tendenz in Richtung Repulsion als Hauptmerkmal regelschulischer Bildungserfahrungen aufweisen, lassen sich auch durch die Tatsache stützen, dass die insgesamt herausgearbeiteten Resonanzerfahrungen, bezogen auf das Regelschulwesen, einen auffällig geringen Teil der frei zu setzenden Erzählungen einnahmen. Wie in den Kreuztabellen augenscheinlich wird, gab es in dem mehrere hundert Seiten umfassenden Interviewmaterial insgesamt nur fünf Passagen, in welchen Präsenzstudierende überhaupt in irgendeiner Weise über Erfahrungen berichteten, welche sich als Resonanzerfahrungen im Regelschulwesen rekonstruieren ließen. Allerdings ist zu bemerken, dass, obwohl auch bei den Fernstudierenden deutlich mehr und ungleich ausführlichere Repulsions- und Indifferenzerfahrungen

im Regelschulwesen geschildert wurden, in dieser Gruppe eindeutig mehr regelschulische Resonanzerfahrungen vorliegen als bei den Fernstudierenden. Dabei lag der Schwerpunkt der rekonstruierten Resonanzerlebnisse auf der Beziehungsebene zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen. Ob dies dem Umstand geschuldet ist, dass die befragten Fernstudierenden bereits einen längeren zeitlichen Abstand zum Regelschulwesen gehabt haben oder nicht, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Was in jedem Fall aus der Zusammenschau der Regelschulerfahrungen hervorgeht, ist, wie dargelegt, dass sie eine starke Tendenz in Richtung repulsiver Bildungserfahrungen aufweisen. Der Schwerpunkt der rekonstruierten Repulsivität ist dabei auf der sozialen Achse zu verorten.

Abendgymnasium – Repulsion, Indifferenz und Resonanz

Indifferenz Abendgymnasium		
	Fern	Präsenz
soziale Achse		
mangelndes Feedback/Desinteresse	4	5
sachliche Achse		
mangelnde Herausforderung	0	8
unverständlich/schlecht vermittelt	0	6

Abb.: 19: Kreuztabelle Indifferenz Abendgymnasium

Repulsion Abendgymnasium		
	Fern	Präsenz
soziale Achse		
mangelnde Kritikfähigkeit	3	3
unrealistische Erwartungen	4	4
es sich leicht machen	4	4
Abwertung/Ausgrenzung	8	2
ungerechte Beurteilung	1	4

Abb.: 20: Kreuztabelle Repulsion Abendgymnasium

Resonanz Abendgymnasium		
	Fern	Präsenz
soziale Achse		
Modulbelegung	14	8
Lebenserfahrung	14	1
mitgestalten	33	8
persönliche Entwicklung	22	15
Feedback	9	2
Lebensumstände	11	5
kompetente/engagierte Lehrende	10	19
unterstützende Lehrende	24	12
Zusammenhalt/Hilfsbereitschaft	18	10
sachliche Achse		
eigenverantwortlich Lernen	15	13
anwendbare Lerninhalte	20	1

Abb.: 21: Kreuztabelle Resonanz Abendgymnasium

Beim Vergleich der Hauptkategorien Repulsion, Indifferenz und Resonanz bezogen auf die Abendschulerfahrungen zeigt sich, dass die große Mehrheit der Erzählungen als Resonanzerfahrungen rekonstruierbar waren. Aber auch Repulsions- und Indifferenzerfahrungen ließen sich aus den Erzählungen klar ableiten.

Die Repulsionserfahrungen verteilen sich, bis auf eine Ausnahme, relativ gleichmäßig über beide befragte Gruppen. Auffällig war die Kategorie „Abwertung/Ausgrenzung“. Im Vergleich zwischen den Gruppen ließen sich aus den Erzählungen der Fernstudierenden deutlich mehr Abwertungserzählungen ableiten. Allerdings, wie bereits beschrieben (vgl. IV 4.6.2), positionierten sich die Studierenden dabei nicht selbst als direkt Betroffene von Abwertung, sondern sie berichteten

von Abwertungen die sie entweder beobachtet hatten, oder davon, wie sie selbst andere Studierende abgewertet hatten. Dieser Erzähltonus unterscheidet sich deutlich von den repulsiven Abwertungserfahrungen aus dem Regelschulbereich, die ohne Ausnahme und konstant davon erzählten, selbst direkt von Abwertung und Ausgrenzung betroffen gewesen zu sein.

Im weiteren Vergleich zu den Repulsionserfahrungen im Regelschulwesen fällt auf, dass die Interviewpartner*innen am Abendgymnasium keinerlei Erfahrungen von Gewalt, Scham, Selbstzweifel, Machtlosigkeit oder Angst schilderten. Waren die Erzählungen, bezogen auf das Regelschulwesen, dominant so gelagert, dass sich in diesen Themenfeldern jeweils sogar eigene Kategorien ableiten ließen, fanden sich in den Bildungserfahrungen am Abendgymnasium keine Erzählpartikel, welche auf derartige Repulsionserfahrungen hinweisen würden.

Bei der Zusammenschau der Resonanzerfahrungen ließ sich ein großer Teil auf der Beziehungsebene zwischen Studierenden und Lehrenden verorten. Aber auch Resonanzerfahrungen auf der Sachebene ließen sich eindeutig rekonstruieren. Besonders auffällig dabei war, dass auf der Sachachse die Kategorie eigenverantwortliches Lernen – als Indikator für Selbstwirksamkeit im Sinne von selbständigem und eigenmächtigem Lernen – relativ gleichmäßig verteilt war – sowohl in den Schilderungen der Fern- als auch der Präsenzstudierenden.

Gänzlich anders verhielt es sich mit der Kategorie „anwendbare Lerninhalte“. Ein diesbezügliches Resonanzerleben ließ sich fast ausschließlich aus den Erzählungen der Fernstudierenden herausarbeiten.

Ein für beide Gruppen beinahe gleich wichtiges Resonanzmoment stellte die Kategorie „persönliche Entwicklung“ dar. In der Zusammenschau mit der Beantwortung der Forschungsfrage zwei (vgl. Pt. IV 5.2 & IV 4.2), bei welcher der Wunsch nach Weiterentwicklung als dominantes Einstiegsmotiv ins Abendgymnasium herausgearbeitet werden konnte, zeigte sich im hier vorliegenden Ergebnis, dass dieser Wunsch für beide Gruppen am Abendgymnasium in Erfüllung zu gehen scheint. Dies kann als Stillung eines Resonanzbegehrens interpretiert werden, welches sich in beiden Gruppen gleichmäßig verteilt wiederfinden ließ.

Die Selbstpositionierung als Studierende, die mitgestalten können und sich damit als selbstwirksam erleben, trat in den Kategorien „mitgestalten“ und „Modulbelegung“ besonders deutlich zu Tage. (vgl. IV 4.8.7 & IV 4.8.9) Diesbezügliche Erzählsegmente ließen sich umfangreich in den Schilderungen der Fernstudierenden wiederfinden, weniger dominant in der Gruppe der Präsenzstudierenden. In dieser Gruppe waren vor allem Resonanzerfahrungen vorrangig, welche sich auf die Beziehungsebene zu kompetenten und engagierten Lehrpersonen, auf der Sozialachse einordnen ließen. (vgl. Pt. IV 4.8.2)

Die Erfahrung, dass Lehrende am Abendgymnasium eine unterstützende Rolle einnehmen und es im Sozialgefüge einen großen Zusammenhalt untereinander gibt, waren, in Kombination mit den Selbstwirksamkeitserfahrungen durch die Möglichkeit der Mitgestaltung, die aussagekräftigsten und umfassendsten Schilderungen der Fernstudierenden.

Auffällig beim Vergleich von Regelschul- und Abendgymnasiumserfahrungen war ebenfalls die Kategorie „Leistungsdruck“. Dieser ließ sich als klarer regelschulischer Repulsionsfaktor rekonstruieren, kam aber in den Abendschulerfahrungen überhaupt nicht vor.

In der Zusammenschau und Interpretation aller ausgewerteten Kategorien (vgl. Pt. V 4) lässt sich eine klare Tendenz ablesen: Die Bildungserfahrungen am Abendgymnasium sind, im Unterschied zum Regelschulwesen, als tendenziell resonant zu charakterisieren.

In der Zusammenschau der kategorienbasierten Auswertung zeigten sich zwei Merkmale, die für die Herausbildung stabiler Resonanzachsen nötig sind: Erstens, dass sich Resonanzerfahrungen sowohl auf der Sozial- als auch auf der Sachachse auffinden ließen und zweitens waren die als Resonanzerfahrungen rekonstruierbaren Erzählsegmente jene, welche die Schilderungen über die Bildungserfahrungen am Abendgymnasium eindeutig dominierten. Das Bild, das sich daraus ableiten lässt, ist, dass es sich bei den Resonanzerfahrungen um konstante und immer wiederkehrende Erfahrungen handelte. Diese wurden zwar punktuell von Entfremdungserfahrungen unterbrochen, überwogen aber in den Erfahrungen der Befragten eindeutig. Durch die wiederholte und stabile Erfahrung von Resonanzereignissen ist somit auch das zweite Merkmal zur Herausbildung stabiler Resonanzachsen erfüllt (vgl. Pt. IV 4).

Tendenziell umgekehrt verhielt es sich bei den Erfahrungen im Regelschulwesen. Auch hier fanden sich sowohl Resonanz- als auch Entfremdungserfahrungen. Allerdings waren hier die konstanten und dominanten Erfahrungen jene von Repulsion und Indifferenz, die meist nur punktuell durch Resonanzerfahrungen unterbrochen wurden (Die Ausnahme bilden hier die Internatserfahrungen von Herrn A.).

Damit lässt sich das Abendgymnasium tendenziell als „entgegenkommender Resonanzraum“ (vgl. Pt. IV 1.2 & 5.1) charakterisieren und die gezogenen Schlussfolgerungen über die Studierenden am Abendgymnasium (vgl. Pt. III 3) stellen sich als in weiten Teilen richtig heraus. Die Studierenden sind dort nicht nur, um ihre Matura zu machen, sondern die Bildungsprozesse am Abendgymnasium sind auch als nachholende Resonanzerfahrungen zu werten und spielen eine Rolle dabei, inwieweit sich die Studierenden, im Gegensatz zu ihren Regelschulerfahrungen, als selbstwirksam und handlungsfähig erleben.

VI Schlussbemerkungen und Ausblick

In der hier vorliegenden Masterarbeit konnte gezeigt werden, dass die befragten Studierenden des Abendgymnasiums Innsbruck wesentliche Unterschiede in ihren Bildungserfahrungen zwischen dem Regelschulwesen und dem Abendgymnasium festmachen konnten. Auch wenn die Studierenden in beiden Bildungssystemen sowohl Entfremdungs- als auch Resonanzerfahrungen gemacht haben, so unterscheiden sich diese nicht nur in ihrer Quantität stark, sondern auch in der geschilderten Qualität und Intensität.

Meine einleitenden Überlegungen zu den Forschungsfragen drehten sich darum, ob mit Bildung für die Befragten mehr verbunden ist, als die Erlangung des formalen Abschlusses Matura, um diesen instrumentell als Zugang für weitere Bildungseinrichtungen zu nutzen. Diese instrumentelle Motivation das Abendgymnasium zu besuchen war vorhanden und wurde ex- als auch implizit an mehreren Stellen geäußert.

Die vorliegende Arbeit konnte allerdings zeigen, dass der formale Abschluss in den Bildungserfahrungen ein tendenziell untergeordnetes Motiv darstellte. Die weitaus größere Bedeutung hatte für die Befragten der Aspekt von persönlicher Weiterentwicklung, Mitgestaltung, Herausgefordert werden, Zusammenhalt untereinander und Beziehungen zu unterstützenden und kompetenten Lehrpersonen auf Augenhöhe. Der vor dem Besuch des Abendgymnasiums geäußerte und zum Teil erfüllte Wunsch nach Selbstwirksamkeit – und damit Resonanz – konnte als Mitmotiv für den Besuch des Abendgymnasiums empirisch nachgewiesen werden.

Was die Arbeit nicht beleuchten konnte, war die Sichtweise der Lehrpersonen und ob die Einschätzungen der Studierenden, was diese betraf, sich mit den Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen deckte. Außerdem benannten die Studierenden in den Repulsionsfaktoren des Abendgymnasiums eine Gruppe von Studierenden, die es sich „leicht machen würden“. Um einen umfassenden Einblick in das Bildungserleben am Abendgymnasium zu bekommen, wären Interviews mit Angehörigen dieser Gruppe ein sinnvoller nächster Schritt.

Auch zu beachten ist, dass die ausgewerteten Interviews vor der Covid-19-Pandemie 2020 geführt wurden. Um beurteilen zu können, ob sich die Bildungserfahrungen am Abendgymnasium und die persönlichen Entscheidungskriterien für den Einstieg ins Abendgymnasium durch Covid 19 geändert haben, ist aus den vorliegenden Ergebnissen nicht ableitbar. Sie könnten allerdings, sollte es weitere Forschungsbestrebungen geben, als Referenzpunkt dienen, um Vergleiche zu prä und post Covid ziehen zu können.

VII Kritische Reflexion des Forschungsprozesses

Während dem Verfassen meiner Masterarbeit bin ich auf eine methodische Hürde gestoßen, die ich an dieser Stelle thematisieren möchte und die dem interessierten Leser/der interessierten Leserin nicht entgangen sein dürfte. Mein ursprüngliches Forschungsdesign war darauf ausgerichtet, die bildungsbiographischen Erfahrungen der Studierenden in einem noch stärker auf Rekonstruktion und Exploration ausgerichteten Auswertungsverfahren zu analysieren. Aus diesem Grund habe ich sowohl Interviewleitfaden (vgl. Pt. V 1.3.3), Gesprächsführung (vgl. Pt. V 1.3.2) als auch Transkriptionsregeln (vgl. Pt. V) so gewählt und angewandt, dass eine extensive Interpretation und Rekonstruktion möglich gewesen wäre. Zum Zeitpunkt der Erstellung meines Forschungsdesigns war ich studentisch eng eingebunden in den Forschungs- und Lehrbetrieb des Soziologie-Institutes der Universität Innsbruck. Dies ließ eine derart konzipierte Arbeit realistisch durchführbar erscheinen, da die Anwendung stark interpretativer Verfahren einen regelmäßigen Austausch in einem qualifizierten Team und die gegenseitige Überprüfung und Validierung von Lesarten und Rekonstruktionsansätzen zwingend verlangt. Sowohl persönliche Notwendigkeiten als auch die Covid-19-Pandemie und alle Unwägbarkeiten, die mit ihr einhergingen, führten bedauerlicherweise dazu, dass ich die ursprünglich geplante Methode der „Rekonstruktion der narrativen Identität“ nicht methodisch sinnvoll zur Anwendung bringen konnte. Dies stellte sich allerdings erst klar heraus, als ich die Interviews bereits geführt hatte und die Transkriptionen abgeschlossen waren. Die Entscheidung für das schlussendlich gewählte Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. Pt. V 2.2) ist sowohl methodischen als auch forschungspragmatischen Überlegungen geschuldet. Auch wenn eine weniger detailreiche Transkription für ein inhaltsanalytisches Vorgehen ausreichend gewesen wäre, sprach nichts dagegen, das entstandene Interviewmaterial auf die gewählte Weise auszuwerten. Auch wenn dadurch zwar nicht alle sprachlichen Ausformungen und Intonationen in ihrer Tiefe berücksichtigt werden konnten, war eine angemessene explorative Auswertung und Systematisierung möglich, um die Forschungsfragen im Rahmen einer universitären Qualifikationsarbeit beantworten zu können. Dieses geänderte Vorgehen erschien mir sinnvoll, um, wenn auch nicht wie ganz ursprünglich angedacht, so doch zielführend, die Erzählungen der Befragten auszuwerten und zu Ergebnissen zu kommen. Das entstandene Material konnte somit zwar nicht in allen Facetten durchleuchtet und analysiert werden, wäre allerdings im Fall einer weiteren Auseinandersetzung damit jedenfalls so aufgearbeitet, dass andere qualitative Auswertungsverfahren zur Anwendung kommen könnten.

VIII Literaturverzeichnis

Abel, Heinrich (1968): Der Zweite Bildungsweg, in: *Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung*, Braunschweig: Westermann, 121-131.

Abendgymnasium Innsbruck (o.J.a): Aufwind. Jahresbericht des Bundesgymnasiums für Berufstätige Innsbruck 2017/2018, [online]
https://abendgym.tsn.at/sites/abendgym.tsn.at/files/upload/Jahrbuch-komplett_2_1.pdf
[30.07.2020].

Abendgymnasium Innsbruck (o.J.b): Vielfalt. Jahresbericht des Bundesgymnasiums für Berufstätige Innsbruck 2018/2019, [online]
https://www.abendgym.tsn.at/sites/abendgym.tsn.at/files/upload/Jahrbuch_2019_web.pdf
[30.07.2020].

Abendgymnasium Innsbruck (o.J.c): Einstiegssemester, [online]
<https://www.abendgym.tsn.at/content/einstiegssemester> [13.08.2020].

Abendgymnasium Innsbruck (o.J.d): Externistenprüfung, [online]
<https://www.abendgym.tsn.at/content/externistenpruefung> [07.08.2020].

Abendgymnasium Innsbruck (o.J.e): „Schnellspur“, [online]
<https://www.abendgym.tsn.at/content/„schnellspur“> [13.08.2020].

Abendgymnasium Innsbruck (o.J.f): Modulsystem, [online]
<https://www.abendgym.tsn.at/content/modulsystem> [27.08.2020].

Alheit, Peter und Bettina Dausien (2002): The 'double face' of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution', in: *Studies in the Education of Adults*, 34:1, 3-22, [online]
<https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661458> [21.07.2020].

Asselmeyer, Herbert (1996): Einmal Schule – immer Schüler? Eine empirische Studie zum Lernverständnis Erwachsener, Frankfurt a.M.: Internationaler Verlag der Wissenschaften; New Edition.

Bauer, Ullrich, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hrsg.) (2012): Einleitung der Herausgeber, in: *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, 13-26.

Bauer, Ullrich, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hrsg.) (2012a): Klassische Positionen der Erziehungs- und Bildungssoziologie – einige Vorbemerkungen, in: *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, 61-68.

Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann, in: *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, 9-36.

Beljan, Jens (2017): *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone: eine neue Perspektive auf Bildung*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Benkovic, Kurt (2015): die ExternistInnenkommission am Gymnasium für Berufstätige Innsbruck, in: Horst Schreiber und Irmgard Bibernann (Hrsg.): *Schule in Bewegung. 70 Jahre*

Abendgymnasium Innsbruck, Erwachsene lernen. Schriftenreihe des Abendgymnasiums Innsbruck, Bd. 4, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 147-148.

Bergmann, Nadja, Ingrid Putz und Regine Wieser (2001): *Jugendliche mit und ohne Berufsausbildung. Eine Studie aus Sicht der Betroffenen*, AMS report 25, Wien: Verlag Hofstätter.

bfi Tirol (o.J.a): Allgemeine Aus- und Weiterbildung, in: Bildung für Generationen. Kursprogramm 2020/2021, 23-34, [online]
https://issuu.com/bfi-tirol/docs/kursprogramm20_21_einzelseiten [02.08.2020].

bfi Tirol (o.J.b): Nutzen Sie Förderungen für Ihre Aus- und Weiterbildung! [online]
<https://www.bfi.tirol/weiterbildung/nutzen-sie-foerderungen-fuer-ihre-aus-und-weiterbildung.html> [02.08.2020].

Bibermann, Irmgard (2015): Lern-, Präsentations- und Kommunikationstechniken (LPK). „Man arbeitet mit den anderen, aber vor allem an sich selbst“, in: Horst Schreiber und Irmgard Bibermann (Hrsg.): *Schule in Bewegung. 70 Jahre Abendgymnasium Innsbruck*, Erwachsene lernen. Schriftenreihe des Abendgymnasiums Innsbruck, Bd. 4, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 131-138.

Bibermann, Irmgard (o.J.a): *_erinnern.at_ am Abendgymnasium Innsbruck*, in: Abendgymnasium Innsbruck, Aufwind. Jahresbericht des Bundesgymnasiums für Berufstätige Innsbruck 2017/2018, 24-27, [online]
https://abendgym.tsn.at/sites/abendgym.tsn.at/files/upload/Jahrbuch-komplett_2_1.pdf [30.07.2020].

Bibermann, Irmgard (o.J.b): *_erinnern.at_ am Abendgymnasium Innsbruck*, in: Abendgymnasium Innsbruck: Vielfalt. Jahresbericht des Bundesgymnasiums für Berufstätige Innsbruck 2018/2019, 42-45, [online]
https://www.abendgym.tsn.at/sites/abendgym.tsn.at/files/upload/Jahrbuch_2019_web.pdf [30.07.2020].

Bibermann, Irmgard (o.J.c): Darstellendes Spiel – ein Fach mit Tradition, in: Abendgymnasium Innsbruck: Vielfalt. Jahresbericht des Bundesgymnasiums für Berufstätige Innsbruck 2018/2019, [online]
https://www.abendgym.tsn.at/sites/abendgym.tsn.at/files/upload/Jahrbuch_2019_web.pdf [30.07.2020].

Brandhofer, Gerhard (2015): Gemeinsam statt Einsam. Die Arbeitsgemeinschaft der Abendgymnasien, in: Horst Schreiber und Irmgard Bibermann (Hrsg.): *Schule in Bewegung. 70 Jahre Abendgymnasium Innsbruck*, Erwachsene lernen. Schriftenreihe des Abendgymnasiums Innsbruck, Bd. 4, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 59-95.

Brückner, Wolfgang, John Evers, Christian Nowak, Peter Schlögl und Judith Veichtlbauer (2017): Der Zweite Bildungsweg in Diskussion, in: *Dossier erwachsenenbildung.at*, 2-48, [online]
www.erwachsenenbildung.at/themen/zweiter_bildungsweg [06.06.2018].

Bürkle, Michael (o.J.): Unsere Übergangsklasse, in: Abendgymnasium Innsbruck, *Aufwind. Jahresbericht des Bundesgymnasiums für Berufstätige Innsbruck 2017/2018*, 6, [online]

https://abendgym.tsn.at/sites/abendgym.tsn.at/files/upload/Jahrbuch-komplett_2_1.pdf
[30.07.2020].

Bürkle, Michael (2015): Maturastudium im Modulsystem. Wie ermöglicht man „individuelle Bildungslaufbahnen“?, in: Horst Schreiber und Irmgard Bibermann (Hrsg.): *Schule in Bewegung. 70 Jahre Abendgymnasium Innsbruck*, Erwachsene lernen. Schriftenreihe des Abendgymnasiums Innsbruck, Bd. 4, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 23-57.

Bürkle, Michael (2019a): Unsere Studierenden im W19/20 ... bunt. Sehr bunt!, [online] <https://www.abendgym.tsn.at/content/unsere-studierenden-im-w1920-bunt-sehr-bunt> [30.07.2020].

Bürkle, Michael (2019b): Matura, Fächerkombinationen, [online] <https://www.abendgym.tsn.at/content/matura-faecherkombinationen> [14.08.2020].

Carr, David (1986): *Time, narrative, and history*, Bloomington Indianapolis: Indiana University Press.

Dornmayr, Helmut, Susanne-Maria Henkel, Peter Schlögl, Arthur Schneeberger und Regine Wieser (2006): *Benachteiligte Jugendliche – Jugendliche ohne Berufsbildung. Qualitative und quantitative Erhebungen; Arbeitsmarkt- und bildungspolitische Schlussfolgerungen*, Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Dreier, Werner und Moritz Klein (o.J.): Kurzbeschreibung, [online] <https://www.erinnern.at/ueber-uns/ueber-uns> [16.08.2020].

Eliskases, Karin (2015a): Vorwort, in: Horst Schreiber und Irmgard Bibermann (Hrsg.), *Schule in Bewegung. 70 Jahre Abendgymnasium Innsbruck*, Erwachsene lernen. Schriftenreihe des Abendgymnasiums Innsbruck, Bd. 4, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.

Eliskases, Karin (2015b): Schulabbruch! Was dann? Eine neue Perspektive im Einstiegssemester am Abendgymnasium Innsbruck, in: Horst Schreiber und Irmgard Bibermann (Hrsg.), *Schule in Bewegung. 70 Jahre Abendgymnasium Innsbruck*, Erwachsene lernen. Schriftenreihe des Abendgymnasiums Innsbruck, Bd. 4, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 123-130.

erwachsenenbildung.at, Informationsseite des bm:bwf (o.J.a): Definitionen und begriffliche Unterschiede [online] https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/was_ist_III/definitionen.php [25.06.2020].

erwachsenenbildung.at, Informationsseite des bm:bwf (o.J.b): Studienberechtigungsprüfung (SBP) – Studieren ohne Matura, [online] https://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/studienberechtigungspruefung.php [25.06.2018].

Europäische Kommission (2011): Formale Erwachsenenbildung: Maßnahmen und Praktiken in Europa, veröffentlicht von Eurydice, [online] <https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/f8d1465a-38e4-418e-be51-17d41ccb64bb/language-de> [01.08.2018].

Faschingeder, Gerald, Bernhard Leubolt, Pia Lichtblau, Oliver Prausmüller, Johannes Schimmerl und Angelika Striedinger (2005): Bildung ermächtigt. Eine Einleitung, in: Paulo Freire Zentrum & Österreichische HochschülerInnenschaft (Hrsg.): *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen*. Wien: Mandelbaum.

Faulstich-Wieland, Hannelore, Martina Weber und Katherina Willems (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim und München, Juventa.

Freitag, Walpurga Katharina (2012): *Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule*, Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.), Düsseldorf: Setzkasten GmbH.

Fuchs, Thorsten (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*, Bielefeld: transcript.

Gaupp, Nora, Boris Geier, Tilly Lex und Birgit Reißig (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik* (57), 2, 173-186, [online] https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8713/pdf/ZfPaed_2_2011_Gaupp_et_al_Wege_in_Ausbildungslosigkeit.pdf [05.07.2020].

Gieseke, Wiltrud (2007): *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*, Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gruber, Elke (2013a): Förderungsgesetz von 1973 als Definitionsgrundlage [online] https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/definition/eb-foerderungsgesetz.php [17.03.2020].

Gruber, Elke (2013b): Aktuelle österreichische Entwicklungen schaffen weitere Definitionsgrundlagen, [online] https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/definition/aktuelle_entwicklungen.php [17.03.2020].

Gschließer, David und Nina Ciaghi (o.J.): Experimentalpraktikum 2017/18, in: Abendgymnasium Innsbruck: Aufwind. Jahresbericht des Bundesgymnasiums für Berufstätige Innsbruck 2017/2018, 52 f, [online] https://abendgym.tsn.at/sites/abendgym.tsn.at/files/upload/Jahrbuch-komplett_2_1.pdf [30.07.2020].

Harney, Klaus, Sascha Koch und Hans-Peter Hochstätter (2007): Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53. Jg.(Heft 1), S. 34–57.

Harney, Klaus (2018): Zweiter Bildungsweg als Teil der Erwachsenenbildung, in: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 6. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, 837-855.

Helfferich, Cornelia (2009): *Qualität qualitativer Daten. Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews*, 3. überarb. Aufl., Wiesbaden: VS-Verlag.

- Hoffman, Stefanie, Veronika Thalhammer, Aiga von Hippel und Bernhard Schmidt-Hertha (2019): Drop-out in der Weiterbildung – eine Verschränkung von Perspektiven zur (Re-)Konstruktion des Phänomens Drop out, in: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Ausgabe 43, (Heft 1), 31-46.
- Höhne, Thomas (2012): Ökonomisierung von Bildung, in: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: Springer VS, 797-812.
- Illouz, Eva (2012): *Warum Liebe weht tut*, Berlin: Suhrkamp.
- Kelle, Udo und Kluge Susann (1999): *Vom Einzelfall zum Typus*, Opladen: Leske + Budrich.
- Kittl, Helga, Andrea Mayr und Barbara Schiffer (2006): *Early School Leaving und Dropout. Eine empirische Studie über das Ausmaß von Schulabsentismus, die Ursachen und die Bedingungen von Jugendlichen, die das Schulsystem ohne oder höchstens mit Pflichtschulabschluss verlassen bzw. einen begonnenen Ausbildungsweg abbrechen*. Graz: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, [online] <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF> [26.06.2020].
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kupfer, Antonia (2011): *Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten*, Wiesbaden: Springer.
- Kuusipalo, Paula und Marja Alastalo (2020): The early school leaver count as a policy instrument in EU governance: the un/intended effects of an indicator, in: *International Studies of Sociology of Education*, (29: 1-2), 61-84, [online] <https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1624592> [21.07.2020]
- Leitner, Kriemhild (2010): „Lifelong (L)earning – Bildung zwischen Kultur und Kapital, in: Regina Klein und Susanne Dungs (Hrsg.), *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur*, Wiesbaden: Springer VS, 147-180.
- Linde, Charlotte (1993): *Life stories. The creation of coherence*, New York: Oxford University Press.
- Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*, Opladen: Leske + Budrich.
- Mahdlou, Farzan (o.J.): Im Bauch des Landestheaters. Farzan Mahdlou beschreibt seine Eindrücke und Empfindungen bei einer Exkursion hinter die Kulissen..., in: Abendgymnasium Innsbruck: Aufwind. Jahresbericht des Bundesgymnasiums für Berufstätige Innsbruck 2017/2018, 63, [online]

https://abendgym.tsn.at/sites/abendgym.tsn.at/files/upload/Jahrbuch-komplett_2_1.pdf
[30.07.2020].

Markowitsch, Jörg und Günter Hefler (2014): Diesseits und jenseits des Zweiten Bildungsweges. Zur Entwicklung formaler Erwachsenenbildung in Österreich, in: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausg. 21, 2014, [online] <https://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf> [05.03.2018].

Merkens, Hans (2015): Auswahlverfahren, Fallkonstruktion, Sampling, in: Flick, Uwe, u.a. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 11. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 286-299.

Meueler, Erhard (2018): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt, in: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 6. Aufl., Wiesbaden: Springer, 1386-1401.

Mikulec, Borut (2018): Normative presumptions of the European Union's adult education policy, in: *Studies in the Education of Adults*, 50:2, 133-151, [online] <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1522942> [11.07.2020].

Miller, Alice (1983): Erziehung als Verfolgung des Lebendigen, in: *Am Anfang war Erziehung*: Frankfurt am Main: Suhrkamp, 17-127.

Moser, Winfried, Korinna Lindinger und Caterina Hannes (2016): Früher Schulabgang in Österreich – Zur Rolle der Ausbildungsstruktur und des Migrationshintergrunds, in: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, (41), 125-146.

Nairz-Wirth, Erna, Alexander Meschnig und Marie Gitschthaler (2010): *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers*, Eine Studie im Auftrag der Arbeiterkammer (AK) Wien.

Nairz-Wirth, Erna, Marie Gitschthaler und Klaus Feldmann (2014): *Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittuntersuchung zum Phänomen des Early School Leaving*, Eine Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte (AK) Wien & des Magistrats der Stadt Wien für Wirtschaft, Arbeit und Statistik, Endbericht.

Neuner-Mühlböck, Birgit (2015): Beruf und Bildung unter einen Hut bringen! Matura im „Fernstudium mit Sozialphasen“, in: Horst Schreiber und Irmgard Bibermann (Hrsg.): *Schule in Bewegung. 70 Jahre Abendgymnasium Innsbruck*, Erwachsene lernen. Schriftenreihe des Abendgymnasiums Innsbruck, Bd. 4, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 111-121.

Nouwen, Ward und Noel Clycq (2019): The role of social support in fostering school engagement in urban schools characterised by high risk of early leaving from education and training, in: *Social Psychology of Education*, (22), 1215-1238, [online] <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09521-6> [21.07.2020].

Önder, Dilara (o.J.): Latein-Exkursion zu den archäologischen Ausgrabungen auf der „Hohen Birga“ im Rahmen des Lektüremoduls „Europa & Austria Latina“, in: *Abendgymnasium Innsbruck: Aufwind. Jahresbericht des Bundesgymnasiums für Berufstätige Innsbruck 2017/2018*, 62, [online] https://abendgym.tsn.at/sites/abendgym.tsn.at/files/upload/Jahrbuch-komplett_2_1.pdf
[30.07.2020].

- Przyborski, Aglaja und Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, 4. erw. Auflage, aus der Reihe Lehr- und Handbücher der Soziologie (Hrsg. Arno Mohr), München: Oldenbourg Verlag.
- Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020, [online] <https://www.qualifikationsregister.at/res/file/Strategie1.pdf> [01.08.2018].
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2019): *Unverfügbarkeit*, 3. Aufl., Wien-Salzburg: Residenz Verlag.
- Rosa, Hartmut und Wolfgang Endres (2016): *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*, 2. Aufl., Weinheim Basel: Beltz.
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina (2018): Biographie und Bildung, in: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuidor (Hrsg.) *Handbuch Biographieforschung*, 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, 439-448.
- Rutschky, Katharina (Hrsg.) (1977): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Frankfurt am Main: Ullstein.
- Scheuringer, Annegret (o.J.a): Projektfahrt München, in: Abendgymnasium Innsbruck: Vielfalt. Jahresbericht des Bundesgymnasiums für Berufstätige Innsbruck 2018/2019, 57, [online] https://www.abendgym.tsn.at/sites/abendgym.tsn.at/files/upload/Jahrbuch_2019_web.pdf [30.07.2020].
- Scheuringer, Annegret (o.J.b): Biologische Exkursion, in: Abendgymnasium Innsbruck: Aufwind. Jahresbericht des Bundesgymnasiums für Berufstätige Innsbruck 2017/2018, 64f, [online] https://abendgym.tsn.at/sites/abendgym.tsn.at/files/upload/Jahrbuch-komplett_2_1.pdf [30.07.2020].
- Schlögl, Peter, Alex Belschan und Regine Wieser (2004): Schulen für Berufstätige. Daten zu Angebot, Studierenden und Trägern sowie eine Befragung von Studierenden an diesen Schulformen. öibf Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.) i.A. der Arbeiterkammer Wien.
- Schreiber, Horst (2015): 70 Jahre Abendgymnasium Innsbruck 1945-2015, in: Horst Schreiber und Irmgard Bibernann (Hrsg.): *Schule in Bewegung. 70 Jahre Abendgymnasium Innsbruck*, Erwachsene lernen. Schriftenreihe des Abendgymnasiums Innsbruck, Bd. 4, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 23-57.
- Schreiber, Horst und Irmgard Bibernann (Hrsg.) (2015): *Schule in Bewegung. 70 Jahre Abendgymnasium Innsbruck*, Erwachsene lernen. Schriftenreihe des Abendgymnasiums Innsbruck, Bd. 4, Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Kommunikative Sozialforschung*, 159-260, München: Wilhelm Fink.

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens, in: Martin Kohli und Günter Robert (Hrsg.): *Biografie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, 78-117, Stuttgart: Metzler.

Schwabe-Ruck, Elisabeth (2010): „Zweite Chance“ des Hochschulzugangs? Eine bildungshistorische Untersuchung zur Entwicklung und Konzeption des Zweiten Bildungsgangs. Edition Hans Böckler Stiftung 254, [online] https://www.boeckler.de/pdf/p_edition_hbs_254.pdf [14.06.2018].

Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2), in: *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402 [online] <http://www.gespraechsforschungs-ozs-de/heft2009/px-gat2.pdf> [21.06.2020]

Steiner, Mario (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem, in: Werner Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, Band 2, Graz: Leykam, 141-160.

Steiner, Mario (2016): Der Zweite Bildungsweg. Grundlagen und Bildungspraxis in Österreich, Studie im Auftrag des bm:bwf, *Materialien zur Erwachsenenbildung*, Nr. 1/2016, Wien, [online] https://erwachsenenbildung.at/service/publikationen/publikationen_bmbf_neu.php#reihe [07.06.2018].

Sterrenberg, Margret K. (2014): *Chancengleichheit durch den Zweiten Bildungsweg? Langfristige Arbeitsmarkterträge später Hochschulreife*, Hannover: Leibniz Universität Hannover, Institut für Arbeitsökonomik. Diskussionspapier Nr. 540.

Taylor, Charles (1995): *Das Unbehagen an der Moderne*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Taylor, Charles (1996): *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Tosana, Simone (2008): *Bildungsgang, Habitus und Feld. Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium*, Bielefeld: Transcript Verlag.

Vergeiner, Anja (o.J.): Aus dem GWK-Unterricht, in: *Abendgymnasium Innsbruck: Vielfalt. Jahresbericht des Bundesgymnasiums für Berufstätige Innsbruck 2018/2019*, 58, [online] https://www.abendgym.tsn.at/sites/abendgym.tsn.at/files/upload/Jahrbuch_2019_web.pdf [30.07.2020].

WIFI Tirol (o.J.): FAQ Berufsreifeprüfung, [online] <https://www.tirol.wifi.at/artikel/5859-faq-berufsreifepruefung> [20.08.2020]

IX Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Didaktisches Dreieck (S. 58)

Abb. 2: Resonanzdreieck (S. 59)

Abb. 3: Indifferenzdreieck (S. 60)

Abb. 4: Repulsionsdreieck (S. 62)

Abb. 5: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (S. 80)

Abb. 6: Diagramm Unterbrechung Bildungslaufbahn (S. 93)

Abb. 7: Diagramm Gründe Einstieg Abendgymnasium (S. 95)

Abb. 8: Diagramm Repulsion Regelschulwesen (S. 98)

Abb. 9: Diagramm Indifferenz Regelschulwesen (S. 110)

Abb. 10: Diagramm Resonanz Regelschulwesen (S. 112)

Abb. 11: Diagramm Repulsion Abendgymnasium (S. 115)

Abb. 12: Diagramm Indifferenz Abendgymnasium (S. 119)

Abb. 13: Diagramm Resonanz Abendgymnasium (S. 121)

Abb. 14: Kreuztabelle Unterbrechung Bildungslaufbahn (S.135)

Abb. 15: Kreuztabelle Gründe Einstieg Abendgymnasium (S. 136)

Abb. 16: Kreuztabelle Repulsion Regelschulwesen (S. 137)

Abb. 17: Kreuztabelle Indifferenz Regelschulwesen (S. 137)

Abb. 18: Kreuztabelle Resonanz Regelschulwesen (S. 137)

Abb. 19: Kreuztabelle Indifferenz Abendgymnasium (S. 139)

Abb. 20: Kreuztabelle Repulsion Abendgymnasium (S. 139)

Abb. 21: Kreuztabelle Resonanz Abendgymnasium (S. 139)

Abb. 22: Repulsionsdreieck Regelschulwesen (S. 142)

Abb. 23: Resonanzdreieck Abendgymnasium (S. 142)

X Anhänge

Anhang 1: Interviewvertrag & Datenschutzregelung

Interviewvertrag / Datenschutzregelung

Die Teilnahme am Interview ist *freiwillig*. Sie dient folgendem Zweck:

Masterarbeit: „Das Abendgymnasium Innsbruck und seine Resonanz“

Die wissenschaftliche Erhebung „Das Abendgymnasium Innsbruck und seine Resonanz“ (Arbeitstitel) findet im Rahmen eines Masterarbeitsvorhabens am Institut für Soziologie der Leopold Franzens Universität Innsbruck statt und beschäftigt sich mit Lebensgeschichten und Bildungserfahrungen von Studierenden des Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasiums für Berufstätige Innsbruck.

Für die Durchführung des Interviews ist verantwortlich:

-
- Die Verantwortliche trägt dafür Sorge, dass alle erhobenen Daten streng vertraulich behandelt und ausschließlich zum vereinbarten Zweck verwendet werden.
 - Die/Der Befragte erklärt ihr/sein Einverständnis mit der Bandaufnahme (Ton), der Verschriftlichung und der wissenschaftlichen Auswertung des Interviews. Nach Ende der Bandaufnahme können auf ihren/seinen Wunsch hin einzelne Abschnitte des Gesprächs gelöscht werden.

Das Material wird entsprechend folgender *Datenschutzvereinbarungen* behandelt:

- Die Bandaufnahme wird von der Bearbeiterin verschlossen aufbewahrt und nach Abschluss der Untersuchung, spätestens jedoch nach drei Jahren gelöscht.
- Zugang zur Bandaufnahme hat die Bearbeiterin.

Auswertung und Archivierung:

- Zu Auswertungszwecken wird von der Bandaufnahme ein schriftliches Protokoll (Transkript) angefertigt. Namen und Ortsangaben der/des Befragten werden im Protokoll unkenntlich gemacht.
- In Veröffentlichungen wird sichergestellt, dass eine Identifikation der/des Befragten nicht möglich ist.
- Die Verwertungsrechte (Copyright) des Interviews liegen bei der Interviewerin.
- Die/Der Befragte kann ihre/seine Einverständniserklärung innerhalb von 14 Tagen ganz oder teilweise widerrufen.

_____, den _____ Interviewerin: _____

Befragte/r: _____

Anhang 2: Interviewleitfaden

INTERVIEWLEITFADEN

Begrüßung / Einleitung

- Begrüßung / Vorstellung der Interviewerin
- Aufklärung über den Zweck des Interviews
- Einholen des mündlichen Einverständnis zur Aufnahme, möglichst auf Band

Vielen Dank, dass Sie sich heute Zeit für ein Interview nehmen!

Bevor wir anfangen, möchte ich mich und mein Projekt noch einmal kurz vorstellen. Mein Name ist Monika Liengitz und ich studiere Soziologie an der Universität Innsbruck.

Aktuell schreibe ich gerade meine Masterarbeit und ich interessiere mich dabei für die Lebensgeschichten und die Bildungserfahrungen von Studierenden am Abendgymnasium Innsbruck.

Ist es für Sie in Ordnung ist, wenn ich das Interview mit Tonband aufnehme?

Damit ich weiter damit arbeiten kann, verschriftliche ich es dann. Normalerweise anonymisiere ich das Interview und mache personen- und ortsbezogene Angaben unkenntlich. Ist das auch in Ihrem Interesse?

Kurz zum Ablauf:

Das Interview ist jetzt nicht so ein klassisches „Frage-Antwort-Spiel“, wie man es aus dem Fernsehen oder der Zeitung kennt, sondern es wird vielmehr so sein, dass ich Ihnen erst einmal eine Frage stelle auf die Sie einfach so ausführlich wie möglich antworten. Alles, was Sie mir dazu erzählen, ist für mich wichtig und interessant. Sie können also nichts „falsch“ machen.

Während Sie erzählen, werde ich Sie nicht unterbrechen und Ihnen auch keine Zwischenfragen stellen.

Ich werde mir aber währenddessen ein paar Notizen machen und dann vielleicht später darauf zurückkommen, um noch etwas nachzufragen.

Außerdem habe ich mir zur Gedankenstütze einen Leitfaden vorbereitet, auf dem ich mir noch weitere Fragen notiert habe. Lassen Sie sich bitte nicht davon irritieren, dass ich hin und wieder in meine Unterlagen sehen werde und mir Notizen mache und nehmen Sie sich zur Beantworten der Fragen bitte so viel Zeit, wie Sie möchten.

PHASE I: erzählgenerierende Eröffnungsfrage

Ich interessiere mich für die Lebensgeschichte und die Bildungserfahrungen von Studierenden am Abendgymnasium Innsbruck.

Ich werde Ihnen jetzt eine Frage stellen und alles, wirklich alles, was Ihnen dazu einfällt, ist für mich wichtig und interessant. Sie können also nichts „falsch“ machen. Bitte nehmen Sie sich dafür so viel Zeit, wie Sie möchten. Auch gerne um vielleicht einmal nachzudenken oder sich zu erinnern.

Wenn Sie sich zurück erinnern, ganz an den Beginn Ihrer Schulzeit, wie ist denn Ihr Leben seither verlaufen und welche Erfahrungen haben Sie im Zusammenhang mit Schule und Bildung gemacht?

PHASE II: tangentielle Nachfragen

(Knüpft an bisher Erzähltes an – vertiefen, Lücken schließen, Verständnisprobleme klären, Kernbereiche der Forschung mit dem Erzählten in Beziehung bringen und nachfragen)

ERINNERUNGEN / ERFAHRUNGEN / EMOTIONEN ANGST / BEGEHREN / SELBSTVERTRAUEN / WELTVERHÄLTNIS

Erzählstimulierende Fragemodi:

Sie haben vorhin von ... erzählt,...

- *Wie ist es denn dann weitergegangen?*
- *Wie ging es weiter, als...?*
- *Wie kam es denn (dazu), dass...?*
- *Können Sie sich noch daran erinnern,...?*
- *Können Sie mir das anhand von einem Beispiel erzählen?*
- *Haben Sie mehrere solche Erfahrungen/Erlebnisse gehabt und können Sie mir erzählen, wie es dazu gekommen ist,...?*

PHASE III: Bilanzierung

1 Abendgymnasium (allgemeine Erwartungen, Erfahrungen / Einfluss auf das eigene Leben)

- *Wie ist es denn dazu gekommen, dass Sie am Abendgymnasium zur Schule gehen?*
- *Wenn Sie sich zurück erinnern - mit welchen Wünschen und Erwartungen sind Sie ans Abendgymnasium gekommen?*
- *Inwiefern haben sich Ihre Wünsche und Erwartungen bisher erfüllt?*
- *Welche Wünsche und Erwartungen sind bisher unerfüllt geblieben?*
- *Welche Wünsche und Erwartungen werden vom Abendgymnasium an Sie gestellt?*
- *Welche Veränderungen hat es in Ihrem Leben gegeben, seit Sie das Abendgymnasium besuchen? [Beispiele / positive und negative /Alltag/Freizeit/neue Interessen/Arbeit/Familie]*
- *Gibt es konkrete Erfahrungen/Ereignisse, auf die Sie diese Veränderungen zurückführen? [Beispiele]*
- *(Alternativfrage: Auf welche Erfahrungen/Ereignisse führen Sie diese Veränderungen/Entwicklungen zurück?)*
- *Wie sieht denn eine typische Schulwoche bei Ihnen aus?*
- *Das „Motto“ des Abendgymnasiums ist ja „Bildung ist Bewegung“ – inwiefern passt das zum Abendgymnasium?*

2 Schulatmosphäre/Lernklima

- *Wie nehmen Sie allgemein die Atmosphäre am Abendgymnasium wahr?*
- *Wenn Sie an den Pausenhof, die Gänge oder Lernplätze denken – also die Schule außerhalb des Klassenzimmers –wie nehmen Sie die Atmosphäre da so wahr? [lachen, konzentriert sein, Schlägereien,...]*
- *Wo, wie und mit wem verbringen Sie denn Ihre Pausen bzw. was machen Sie, wenn zum Beispiel einmal eine Stunde ausfällt?*
- *Welche Erfahrungen haben Sie bisher an unterschiedlichen Schulen im Zusammenhang mit Klassengemeinschaft gemacht? [Beispiele]*
- *Am Abendgymnasium gibt es ja durch das Modulsystem keine fixen Klassenverbände mehr. Gibt es trotzdem so etwas wie eine Klassengemeinschaft?*
- *Wenn Ja: Wie haben Sie Ihre Klassengemeinschaft am Abendgymnasium bisher erlebt?*
- *Wie ist das Verhältnis zu Ihren Mitstudierenden? [Freundschaftlich, kollegial, distanziert, hilfsbereit, desinteressiert,...]*

- *Wie haben Sie bisher den Zusammenhalt unter Studierenden erlebt?*
[Gegenseitige Unterstützung, Austausch von Mitschriften, gemeinsame Lerngruppen, ein gemeinsames Ziel erreichen...]
- *Inwieweit ist das Verhältnis zu Ihren Mitstudierenden von Bedeutung für Sie?*
- *Inwieweit ist die Atmosphäre am Abendgymnasium von Bedeutung für Sie?*

3 Lehrpersonen

- *Wenn Sie sich an Ihre gesamte Schulzeit zurück erinnern: Welche Erfahrungen oder Erlebnisse haben Sie denn mit einzelnen Lehrpersonen bisher gemacht?* [positiv /negativ /intensiv /überraschend/irritierend/ humorvoll,...]
- *Hat es in Ihrem Leben Lehrerinnen und Lehrer gegeben, die für Sie besonders bedeutsam waren?*
- *Wenn Ja: Wie kam es dazu, dass die Lehrperson für Sie so bedeutsam wurde?*
- *Welche Erfahrungen haben Sie denn bisher mit Lehrpersonen am Abendgymnasium gemacht?* (besonders positiv/negativ/intensiv/ überraschend/ irritierend/ humorvoll)
- *Wie ist Ihr Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern am Abendgymnasium?*
- *Gibt es Lehrerinnen und Lehrer, mit denen Sie ein besonders gutes oder besonders schlechtes Verhältnis haben?*
- *Was bedeutet „gutes“ oder „schlechtes“ Verhältnis dabei für Sie?*
- *Wie ist es dazu gekommen, dass sich das Verhältnis jeweils in die eine oder andere Richtung entwickelt hat? (Alternativfrage: Worauf führen Sie die Entwicklung zurück)*
- *Haben Sie schon einmal die Erfahrung gemacht, dass Sie durch eine Lehrperson besonders ermutigt oder bestärkt worden sind?* [Neugier wecken, Selbstvertrauen]
- *Inwieweit hatte das Einfluss auf Sie* [Selbstvertrauen, Schulleistung, Arbeit, Interesse an etwas,...]?
- *Haben Sie schon einmal die Erfahrung gemacht, dass Sie durch eine Lehrperson besonders entmutigt oder demotiviert worden sind?* [ignorieren, missachten, abkanzeln]
- *Inwieweit hatte das Einfluss auf Sie* [Selbstvertrauen, Schulleistung, Arbeit, Interesse an etwas]?
- *Was zeichnet für Sie einen guten Lehrer/eine gute Lehrerin prinzipiell aus?*
- *Welche Eigenschaften muss ein Lehrer/eine Lehrerin speziell für die Arbeit am Abendgymnasium mitbringen* [menschlich, persönlich, fachlich]?
- *Welche Rolle spielen Engagement und Interesse in Bezug auf Lehrerinnen und Lehrer?*
- *Welche Rolle spielt Vertrauen in Bezug auf Lehrerinnen und Lehrer?* [Beziehungsebene]
- *Inwieweit ist Ihnen eine persönliche Beziehung zu den Lehrerinnen und Lehrern wichtig?*

- Was verstehen Sie dabei unter persönlicher Beziehung im Gegensatz zu einer unpersönlichen?

4 Unterrichtsstoff / schulische Aktivitäten

- Welche Erfahrungen haben Sie denn bisher in Ihrem Leben mit unterschiedlichen Unterrichtsfächern gemacht?
- Gibt es Fächer, die Sie lieber mögen als andere? [Interesse, Neugier, Herausforderung]
- Wie ist es dazu gekommen, dass Sie manche Fächer mehr mögen als andere?
- Soweit Sie sich zurück erinnern können, war das immer schon so, dass Sie diese Fächer lieber mochten als andere?
- Inwieweit können Sie den Unterricht am Abendgymnasium mitgestalten? [eigene Themenvorschläge, Art des Unterrichts] [Beispiele]
- Wenn Sie etwas am Unterricht kritisieren oder Wünsche haben – inwieweit werden diese berücksichtigt?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit Feedback und im Unterricht oder bei Schularbeiten und Hausübungen?
- Inwieweit lernen Sie am Abendgymnasium etwas, das für Sie von Bedeutung ist? / etwas, das Sie brauchen können / mit dem Sie etwas anfangen können?
- Hat es in manchen Unterrichtsfächern vielleicht einmal besondere Projekte oder Aktivitäten gegeben? [Sprachreisen, Thementage, Musikprojekte, Ausflüge, Kinobesuche, ...]
- Welche waren das denn und welche Erfahrungen haben Sie im Rahmen dieser Projekte/Aktivitäten gemacht?
- Welche Möglichkeiten gibt es für Sie am Abendgymnasium, auch an außerschulischen oder nicht verpflichtenden Aktivitäten teilzunehmen? [Darstellendes Spiel, Themenschwerpunkte, betreute Lernzone]
- Haben Sie schon einmal an so etwas teilgenommen und welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?
- Inwiefern gehören solche Aktivitäten für Sie zum Schulbesuch dazu? [Bereicherung oder Zeitfresser]

5 Schlussfragen

- Inwieweit haben denn die Erfahrungen, die Sie am Abendgymnasium gemacht haben, Ihr Leben – auch außerhalb der Schule – beeinflusst?

- *Wenn Sie an Ihre Zukunft denken – was erhoffen oder wünschen Sie sich für Ihr weiteres Leben vom Besuch des Abendgymnasiums?*

ABSCHLUSS

Gibt es noch etwas, das Ihnen wichtig ist und das wir jetzt noch nicht angesprochen haben?

Für Interview bedanken / Sozialstatistikbogen / Interviewvertrag / Kontaktmöglichkeiten austauschen

Anhang 4: Sozialstatistikbogen

Sozialstatistikbogen

Allgemeines

Name _____

Alter _____ Jahre

Geschlecht weiblich männlich nicht binär definiert

Wohnort _____

Familienstand verheiratet
 in einer Partner_innenschaft
 getrennt lebend
 geschieden
 alleinstehend / Single
 verwitwet
 sonstiges: _____

Kinder Nein Ja, Anzahl der Kinder _____

Alter der Kinder _____

Leben die Kinder in einem Haushalt mit Ihnen? Ja
 Nein, sondern bei _____

Berufstätigkeit:

erlernter Beruf _____

aktuell berufstätig als _____

aktuell arbeite ich Vollzeit
 Teilzeit
 geringfügig
 selbständig
 anders, und zwar: _____

Arbeitsort _____

Anhang 4: Postskript

Postskript

Eckdaten:

Interviewdatum /-zeit:

Dauer:

Ort:

Interviewerin: Monika Liengitz

Kürzel:

Name Interviewpartner:

Topics:

Gesprächsatmosphäre:

Befindlichkeiten:

Gesprächsverlauf:

Interaktion:

Besonderheiten:

Auftauchende Themen:

Anhang 6: Richtlinien der Transkription

Richtlinien der Transkription

Das Verfassen des Transkriptes erfolgt in Kleinbuchstaben, um grammatikalischen Missverständnissen vorzubeugen. Die Satzzeichensetzung (vgl. Tabelle unten) dient der Wiedergabe der Betonung des Gesprochenen und wird nicht in einem grammatikalischen Sinne verwendet.

Dialektal-sprachliche Färbungen [DIALEKTALAUSDRUCK für: ...] und auch z.B. damit verbundene Auslassungen von Buchstaben in gesprochenen Worten werden in deutsche Hochsprache übersetzt bzw. ergänzt. Die grammatikalische Struktur des Gesprochenen bleibt dabei unverändert!

Kurze Gesprächsaufrechterhaltungen, wie z.B. „mhm“, „okay“, „ja“ werden bei Überlappung nicht transkribiert, egal ob sie von der Interviewerin oder der befragten Person kommen.

Alle Zahlen werden ausgeschrieben und NICHT numerisch abgebildet. [eins, zwei, dreihundertfünfzig]

Strikte Anonymisierung jener Orte, Personen, etc., welche Rückschlüsse auf die Identität der/des Befragten zulassen würden und deren Verzeichnung in der Anonymisierungstabelle.

Darstellung im Transkript / Beispiel	Erläuterungen
#und ging nach Hause# #Wann sind Sie# denn	Simultansprechen
*	Pause bis zu etwa einer Sekunde
2	Anzahl der Sekunden, die eine auffällige (außerhalb des regulären Sprachrhythmus) Pause dauert
NEIN	Betont – bei starker Auffälligkeit (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	Stark sinkende Intonation
;	Weniger stark sinkende Intonation
?	Stark steigende Intonation
,	Weniger stark steigende Intonation
viellei//	Abbruch eines Wortes oder Satzes
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung – bei Auffälligkeit – Richtwert ist hier länger als zwei „Schläge“, zwei ::
(UNV. ETWA: ...)	unverständliche Textpassage
(STÖHNT) (LACHEND: jaja, das ist ja wunderbar)	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
B O L	Einzel gesprochen Buchstaben: in Großbuchstaben und mit einem Leerzeichen dazwischen

XI Eidesstattliche Erklärung



Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die vorliegende Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Magister-/Master-/Diplomarbeit/Dissertation eingereicht.

08.02.24

Datum

Unterschrift