



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien

Eine sozialisationstheoretisch motivierte Untersuchung der Fachkultur
und der individuellen Einstellungen ihrer Angehörigen

Verfasserin:

Eva-Maria Speta

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Erich Ribolits

Originalitätserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe.

Eva-Maria Speta

Inhaltsverzeichnis

1	Vorbemerkungen.....	6
2	Einleitung und Einführung in das Thema.....	7
2.1	Identifizieren einer Forschungslücke und Formulierung der leitenden Forschungsfrage.....	11
2.2	Disziplinäre Anbindung: wieso ist diese Frage von (bildungswissenschaftlicher) Relevanz?.....	12
2.3	Methodisches Vorgehen.....	13
2.3.1	Die Erhebungsmethode: das problemzentrierte Interview.....	13
2.3.2	Die Auswertungsmethode: Themenanalyse nach Froschauer/Lueger (2003).....	13
2.4	Gliederung der Arbeit.....	14
3	Die Fachkulturforschung: Begriffsbestimmungen und grundlegende Annahmen.....	16
3.1	Definition des Kultur-Begriffs und des Begriffs der Fachkultur.....	16
3.2	Die Fachkulturforschung und ihre grundlegenden Annahmen.....	16
	Exkurs: Der Habitus-Begriff bei Pierre Bourdieu.....	21
	Probleme bei der empirischen Erforschung des Habitus.....	22
3.3	Kritik am Begriff der Fachkultur.....	23
4	Beschreibungsmerkmale einer Fachkultur.....	24
4.1	Das Modell der Kulturkreise nach Huber, Liebau, Portele und Schütte (1983).....	24
4.1.1	Die Herkunftskultur der Studierenden.....	25
4.1.2	Die studentische Kultur.....	26
4.1.3	Die antizipierte Berufskultur.....	27
4.1.4	Die akademische Kultur.....	28
4.2	Charakteristika zur Beschreibung der akademischen Fachkultur.....	29
4.2.1	Epistemologische Charakteristika von Fächern.....	29
4.2.2	Vertikale und horizontale Arbeitsteilung.....	30
4.2.3	Pädagogische Codes.....	32
4.2.4	Die Entstehungsgeschichte des Faches.....	33
4.2.5	Der aktuelle Studienplan.....	34
4.2.6	Individueller Umgang mit Zeit.....	35
4.2.7	Die gesellschaftliche Reputation eines Studienfaches.....	36
4.2.8	Das Theorie-Praxis-Verhältnis.....	37
4.2.9	Politische und soziale Einstellungen.....	37
4.2.10	Zusammenfassung: Beschreibungsmerkmale für die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien.....	38
5	Die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien – theoretisch beschrieben.....	40
5.1	Die Herkunftskultur der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien.....	40
5.1.1	Die Herkunftskultur der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien in den Jahren 2003/04.....	41
5.1.2	Die Herkunftskultur der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien in den Jahren 2006/07.....	42

5.2	Die studentische Kultur.....	43
5.3	Die antizipierte Berufskultur.....	44
5.4	Die akademische Kultur.....	47
5.4.1	Epistemologische Charakteristika.....	48
5.4.2	Vertikale und horizontale Arbeitsteilung.....	49
5.4.3	Pädagogischer Code.....	51
5.4.4	Die Entstehungsgeschichte des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität in Wien.....	52
5.4.5	Der Studienplan Pädagogik 2002	54
5.4.6	Individueller Umgang mit Zeit.....	58
5.4.7	Die gesellschaftliche und wissenschaftliche Reputation eines Faches.....	58
5.4.8	Das Theorie-Praxis-Verhältnis.....	60
6	Eine erste Zusammenfassung.....	61
7	Forschungsmethode und Untersuchungsplan.....	63
7.1	Zur Begründung eines qualitativen Forschungsdesigns.....	63
7.1.1	Die Auswahl der Stichprobe: „Absichtsvolle“ Samplestruktur.....	64
7.1.2	Die Erhebungsmethode: das problemzentrierte Interview.....	65
7.1.3	Zur Konzeption des Fragebogens und des Interviewleitfadens.....	67
7.1.4	Die Auswertungsmethode: Themenanalyse nach Froschauer/Lueger (2003).....	72
8	Auswertung der Interviews.....	75
8.1	Auswertung von Interview 1 – erste Reduktion.....	75
9	Ergebnisse der empirischen Untersuchung.....	79
9.1	Die Herkunftskultur der befragten Studierenden.....	79
9.2	Auswertung von Interview 1 – zweite Reduktion.....	80
9.3	Auswertung von Interview 2 – zweite Reduktion.....	83
9.4	Auswertung von Interview 3 – zweite Reduktion.....	87
9.5	Auswertung von Interview 4 – zweite Reduktion.....	90
9.6	Auswertung von Interview 5 – zweite Reduktion.....	94
9.7	Auswertung von Interview 6 – zweite Reduktion.....	98
9.8	Auswertung von Interview 7 – zweite Reduktion.....	101
9.9	Auswertung von Interview 8 – zweite Reduktion.....	106
9.10	Auswertung von Interview 9 – zweite Reduktion.....	109
9.11	Auswertung von Interview 10 – zweite Reduktion.....	113
9.12	Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Interviews.....	117
10	Die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien.....	128
10.1	Die Herkunftskultur der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien.....	128
10.2	Die studentische Kultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien.....	129
10.3	Die antizipierte Berufskultur.....	134
10.4	Die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien.....	136
10.4.1	Epistemologische Merkmale.....	136
10.4.2	Vertikale und horizontale Arbeitsteilung	138
10.4.3	Pädagogischer Code.....	141

10.4.4	Die Entstehungsgeschichte des Diplomstudiums Pädagogik in Wien.....	143
10.4.5	Der Studienplan Pädagogik 2002.....	143
10.4.6	Individueller Umgang mit der Zeit.....	145
10.4.7	Die gesellschaftliche und wissenschaftliche Reputation des Diplomstudiums Pädagogik in Wien	146
10.4.8	Das Theorie-Praxis-Verhältnis.....	147
11	Zusammenfassung und Ausblick.....	151
12	Literaturverzeichnis.....	154
13	Anhang.....	158
	A1 Abstract.....	158
	A2 Der Fragebogen.....	159
	A3 Der Interview-Leitfaden.....	163
	A4 Transkript Interview 1.....	165
	A5 Auswertung von Interview 1 (I1) – erste Reduktion (vollständig).....	179
	A6 Lebenslauf.....	206

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Schema der Einflusskulturen für die Sozialisation an der Hochschule (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 72).	25
Abbildung 2:	Anzahl der Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien. Quelle: Verwaltungsrecht und Koordination, Uni Wien auf Anfrage.....	41
Abbildung 3:	Der Aufbau des Diplomstudiums Pädagogik. Quelle: Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002, S. 3.....	55

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Die soziale Herkunft der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in den Jahren 2003/04. Quelle: STATISTIK AUSTRIA.....	42
Tabelle 2:	Die soziale Herkunft der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien in den Jahren 2006/07. Quelle: STATISTIK AUSTRIA	43

1 Vorbemerkungen

Erst vor gut zwei Jahren wurde ich im Zuge meines Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien in einem Seminar mit sozialisationstheoretischen Fragestellungen in der Aus- und Weiterbildungsforschung konfrontiert. Seit damals fasziniert mich der Gedanke, dass bei der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit auch unreflektierte und/oder nicht beabsichtigte Einflüsse eine wesentliche Rolle spielen. Als angehende Bildungswissenschaftlerin glaubt man nur zu gerne an ein mündiges, autonomes Subjekt, das sein Leben selbstständig gestaltet. Dieser Glaube ist nicht grundlegend falsch, muss aber aus sozialisationstheoretischer Perspektive mit Einschränkungen versehen werden. Mit dieser neuen Sichtweise geht eine Faszination für sozialisationstheoretische Fragen einher, die so groß ist, dass ich beschlossen habe, meine Diplomarbeit in diesem Bereich anzusiedeln. Die letzten Jahre waren daher von einer intensiven Auseinandersetzung mit Einführungsliteratur in das große, umfangreiche und komplexe Thema der Sozialisation geprägt. Relativ bald war ich mir sicher, dass ich mich aus mehreren Gründen, mit Fragen der Hochschulsozialisation befassen möchte: erstens habe ich diesen Prozess selbst durchlebt bzw. bin noch mitten drinnen - diese persönliche Betroffenheit geht mit einem besonders hohen Erkenntnisinteresse einher; zweitens wollte ich mich einem Bereich widmen, der bis dato wenig erforscht ist. Ein Blick in die Literatur zum Thema Sozialisation zeigt, dass die Entwicklungsphasen Kindheit und Jugend die Forschung dominieren. Forschungsarbeiten zum Erwachsenenalter behandeln vorwiegend Fragen der beruflichen Sozialisation - die vorliegende Arbeit ist daher als der Versuch zu lesen, die Bedeutung von sozialisationstheoretischen Fragestellungen auch im Bereich der Hochschulbildung aufzuzeigen.

Trotz meinem großen Interesse am Thema der Hochschulsozialisation, war das Verfassen der vorliegenden Arbeit nicht immer einfach. Es gab Zeiten, in denen ich davon überzeugt war, diese Arbeit niemals fertig schreiben zu können. Ich möchte mich daher bei meiner Familie und bei meinen Freunden bedanken, die mir in den letzten Jahren immer mit offenen Ohren zur Verfügung gestanden sind und mich unterstützt haben. Besonderer Dank gilt meiner Schwester, ohne deren Hilfe die Transkription der Interviews noch länger gedauert hätte und Frau DSA Gertrud Unterasinger, die die Arbeit für mich Korrektur gelesen hat. Ganz herzlich bedanke ich mich auch bei meinem Diplomarbeitsbetreuer, Herrn Univ.-Prof. Dr. Erich Ribolits, der in schwierigen Zeiten immer die richtigen Worte zur Motivation gefunden hat und bei Fragen immer rasch zur Verfügung gestanden ist. Danke an Frau Univ.-Ass.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eveline Christof, die mir, obwohl sie nicht meine Diplomarbeitsbetreuerin war, bei all meinen methodischen Fragen rasch und kompetent weiter geholfen hat. Weiterhin möchte ich mich bei all meinen InterviewpartnerInnen für deren zur Verfügung gestellte Zeit und Auskunftsbereitschaft bedanken. Sie alle sind, wie ich, am Ende ihres Studiums und daher mit ihrem eigenen Studienabschluss beschäftigt. Ich weiß aus eigener Erfahrung, dass es keine Selbstverständlichkeit ist, sich in einer solchen Phase für ein Interview zur Verfügung zu stellen. Mein Dank gilt nicht zuletzt auch allen anderen StudienkollegInnen, die sich für Interviews zur Verfügung gestellt hätten, die aber nicht ausgewählt wurden. Die Hilfsbereitschaft meiner Kolleginnen und Kollegen hat meine Erwartungen bei weitem übertroffen.

2 Einleitung und Einführung in das Thema

Die Sozialisationstheorie im Allgemeinen und das Konzept der Fachkulturen im Besonderen stellen den theoretischen Rahmen für die vorliegende Arbeit dar. Daher müssen, um ein Verständnis der nachfolgenden Aussagen zu ermöglichen, in einem ersten Schritt deren wesentlichsten Begriffe definiert und grundlegende Annahmen dargestellt werden. Der Begriff der *Sozialisation* wurde von dem französischen Soziologen Emile Durkheim eingeführt, um die Vergesellschaftung des Menschen, seine (ungeplante) Prägung durch gesellschaftliche Bedingungen zu kennzeichnen. In den 1960er Jahren gewann der Begriff auch in der Erziehungswissenschaft an Bedeutung, führte aber auch zu Kontroversen: kritisiert wurde die Vorstellung von einer übermächtigen Gesellschaft, die das passive Subjekt nach ihren Wünschen formen kann. (Vgl. Gudjons 2008, S. 150) Von der Vorstellung eines passiven Subjekts sind die VertreterInnen heutiger Sozialisationstheorien allerdings weitestgehend abgerückt. „Heute stehen dagegen die Prozesse der menschlichen Subjektwerdung, die Reflexionsfähigkeit, die aktive Steuerung der Umweltaneignung und Umweltgestaltung im Zentrum der Forschung“ (Gudjons 2008, S. 150). In der 7. vollständig überarbeiteten Auflage ihres Handbuchs der Sozialisationsforschung (2008) geben Hurrelmann/Grundmann/Walper folgende Definition: „Sozialisation ist ein Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs-, und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene geschehen“ (ebd., S. 25). In dieser Definition kommt zum Ausdruck, dass die Individuen in ihrer persönlichen wie kollektiven Entwicklung durchaus von der sie umgebenden Umwelt beeinflusst werden, aber nicht als passive EmpfängerInnen, sondern als aktive MitgestalterInnen - sie wirken mit ihren Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auch wieder auf die gesellschaftliche Umwelt zurück, wodurch sich eine gegenseitige Beeinflussung ergibt, „(...) und zwar ohne, dass einer der beiden Größen eine „ursprüngliche“ Bedeutung beigemessen wird!“ (Gudjons 2008, S. 150). Weiterhin schließt der Begriff der Sozialisation – in Abgrenzung zur Erziehung - auch unbewusste und ungeplante Einflussnahmen mit ein (vgl. Hurrelmann 1998, S. 14). Sozialisation bezeichnet somit die (auch unbewusste und ungeplante) wechselseitige Beeinflussung zwischen Mensch und Welt - weder kann der Mensch die Welt vollständig nach seinen Vorstellungen gestalten, noch ist der Mensch dem Einfluss der (Um-)Welt im Sinne eines fatalen Determinismus unterworfen. Durch diese Betonung der Wechselwirkung, werden zugleich Fragen über das Verhältnis zwischen den beiden Einflussgrößen, nach Art und Weise der Einflussnahme etc. in den Vordergrund gerückt. Mit diesen Fragen befasst sich die *Sozialisationsforschung*. Die Sozialisationsforschung konnte sich in den letzten vier Jahrzehnten als ein thematisch breites, interdisziplinäres Forschungsfeld etablieren, das zahlreiche theoretische Perspektiven, inhaltliche Fragestellungen und methodische Herangehensweisen umfasst (vgl. Hurrelmann u.a. 2008, S. 18). Auf Seiten des Individuums befasst sich die Sozialisationsforschung mit der disziplinenübergreifenden Erforschung von individuellen Entwicklungsprozessen in wechselseitiger Abhängigkeit mit sozialen und materialen Umwelten, auf Seiten der (Um-)Welt analysiert sie die gesellschaftlichen Bedingungen und konkreten Lebensverhältnisse vor deren Hintergrund sich Sozialisationsprozesse vollziehen (vgl. ebd., S. 14). Ein Teilbereich der Sozialisationsforschung befasst sich mit Fragen der Sozialisation an der Hochschule: je nachdem welche forschersische Perspektive eingenommen wird, geht es dabei also entweder um

individuelle Entwicklungsprozesse in der sozialen und materialen Umwelt der Hochschule oder um Analysen der Bedingungen an der Hochschule vor deren Hintergrund sich Sozialisationsprozesse vollziehen. Bei der *Hochschulsozialisation* geht es Helmke/Krapp (1999) zufolge, um eine „hochschulbedingte und längerfristige Veränderung der Persönlichkeit, also nicht (nur) um Änderungen im Niveau der fachlichen Leistung und der Struktur der Wissensbasis, sondern z.B. auch um Veränderung im Bereich von Einstellungen, Selbstkonzepten, Orientierungen und überfachlichen Kompetenzen (...)“ (ebd., S. 20). Die Betrachtung von (Hoch-) Schule und Unterricht aus sozialisationstheoretischer Perspektive betont, dass diese Einrichtungen komplexe soziale Erfahrungsfelder darstellen, in denen nicht nur fachliche Inhalte gelernt werden, sondern auch die alltäglichen Erfahrungen in der Institution wesentliche Lernerfahrungen darstellen (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008, S. 290). „So ist das Einüben in die Verkehrsformen der Institution (Hierarchie, Konkurrenz) und in das Beziehungsgeflecht der Peergroup (Solidarität, Anerkennung) für die Persönlichkeitsentwicklung mindestens so wichtig, wie der Erwerb des fachlichen Wissens“ (ebd., S. 290). Dieses Verständnis von Hochschulsozialisation macht deutlich, dass der Einfluss der Hochschule über eine reine Aneignung der fachlichen Inhalte hinaus geht und die gesamte Hochschule als Umwelt als Sozialisationsinstanz verstanden werden muss. Auch Huber (1980) macht darauf aufmerksam, „(...) daß Studieren nicht nur unter dem Aspekt der Aneignung von Wissenschaft, sondern auch unter dem der (Weiter-)Entwicklung der Subjekte in ihrem gesellschaftlichen Handeln zu betrachten ist, daß Vermittlung und Aneignung von Wissen immer auch eine (und sei es defizitäre) Form sozialen Lernens darstellen, und daß die Hochschule als Institution und die Wissenschaften in ihrer jeweiligen Verfaßtheit als soziale Umwelt, mit der sich die Subjekte auseinandersetzen, analysiert werden müssen“ (ebd., S. 521). Die *Hochschulsozialisationsforschung* fragt somit nach dem wechselseitigen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Persönlichkeit und den Bedingungen an einer Hochschule als Umwelt. Huber (1991a) unterscheidet bezogen auf die Hochschule zwischen Studierendenforschung und Sozialisationsforschung. Während erstere Zustandsbeschreibungen der Studierenden zu bestimmten Zeitpunkten liefert, geht Hochschulsozialisationsforschung stärker auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung ein. Sie soll jenen „Prozess theoretisch rekonstruieren, in dem die von den Studierenden aus bisheriger Sozialisation mitgebrachten Dispositionen (...) unter den Bedingungen eines Hochschulstudiums (...) und in Auseinandersetzung mit diesem verstärkt oder verändert werden (...)“ (Huber 1991a, S. 419). So zeigen Hochschulsozialisationsstudien der letzten Jahre unter anderem, dass die Auswahl eines bestimmten Studienfaches von einer Vielzahl vorangegangener biografischer (Schul-) Erfahrungen, familiären Traditionen, von Erwartungen an spätere berufliche Felder etc. geprägt ist. Auch der Einfluss von Faktoren wie Geschlecht oder sozialer Herkunft auf die Studienwahl konnte immer wieder belegt werden. Andere Studien gehen der Frage nach, auf welche Weise während des Studiums die „Passung“ an die Fachkultur hergestellt wird. In diesem Zusammenhang ist das Konzept des „fachspezifischen Habitus“ besonders prominent. (Vgl. Horstkemper/Tillmann 2008, S. 298) Ein weiterer Forschungsstrang der Hochschulsozialisationsforschung befasst sich mit Fragen des Studienabbruchs. An den Hochschulen ist die Studienabbruchquote verhältnismäßig hoch: die Studienabbruchstudie des HIS weist für Deutschland 2005 eine Abbruchquote von 25% aus (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008, S. 300). Auch wenn die angeführten Drop-out-Berechnungen der IHS-Studie „Finanzvergleich von Universitäten in Zürich, München, Darmstadt und Wien“ nach eigenen Angaben mit Vorsicht zu interpretieren sind, bleibt festzuhalten, dass der Abbruchsquotient an der Universität Wien in etwa 50% beträgt (vgl. Unger u.a. 2005, S. 47f.). Von Interesse

sind dabei Ursachen, Folgen sowie individuelle Bewältigungsstrategien der AbbrecherInnen, um daraus Präventionsmöglichkeiten erschließen zu können (vgl. Horstkemper/Tillmann 2008, S. 300). Nicht zuletzt bestätigt die Hochschulsozialisationsforschung immer wieder die Reproduktionsfunktion von Hochschulsozialisation. „Zum einen besteht für jede Gesellschaft die Notwendigkeit, für ihre Funktionsstellen neue PositionsinhaberInnen zu rekrutieren. Zum anderen setzt dies voraus, daß diejenigen, die eine solche Position erhalten, auch die dafür erforderlichen Kenntnisse und vor allem psychosozialen Dispositionen mitbringen. Denn auf diese Weise sichert die Reproduktion den Erhalt der gesellschaftlichen Ordnung, wobei sozialer Wandel durchaus als notwendiger Teil eines solchen Reproduktionsprozesses mitgedacht ist“ (Friebertshäuser 1992, S. 32). Der Status der AkademikerIn bringt bestimmte Anforderungen in Form von Regeln, Konventionen, Klassifikationen etc. mit sich. Diese müssen von den Neulingen in einem Fach im Verlauf ihres Studiums angeeignet werden, damit sie zur Reproduktion des Bestehenden beitragen können (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 62f.). „Im Hochschulsozialisationsprozeß geschieht dies, indem spezifische Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster des jeweiligen Faches (fachspezifischer Habitus) sich mit den biographisch erworbenen Dispositionen der einzelnen verbinden und auf diese Weise Reproduktion und Wandel, mittels der Institutionalisierung, in den einzelnen und deren Psychoapparat sichern“ (Friebertshäuser 1992, S. 63). Da der Prozess der Hochschulsozialisation auch ungeplante, manchmal sogar unbewusste Lernerfahrungen beinhaltet, kommt dem Konzept des „heimlichen Lehrplans“ besondere Bedeutung zu. Der „heimliche Lehrplan“, das sind all jene Ziele und Inhalte, die zwar unausgesprochen sind, die sich die SchülerInnen aber dennoch aneignen müssen, wollen sie, „ohne großen Schaden zu nehmen, ihren Weg durch die Institution, die da Schule heißt, machen (...)“ (Jackson 1975, S. 29). Dem „heimlichen Lehrplan“ kommt insofern Relevanz zu, da sich, wie Jackson (1975) argumentiert, Belohnung und auch Bestrafung in der Schule sehr oft auf das erfolgreiche Erfüllen bzw. auf Versagen im Zusammenhang mit dem „heimlichen Lehrplan“ beziehen, und weniger auf Erfolg bzw. Versagen bei der Aneignung fachlicher Inhalte (vgl. ebd., S. 29f.). Der „heimliche Lehrplan“ wird in der Literatur zumeist im Zusammenhang mit schulischer Sozialisation erforscht. Der vorliegenden Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass auch im Zuge eines Hochschulstudiums, einige Inhalte über einen „heimlichen Lehrplan“ vermittelt werden. Auch Friebertshäuser (1992) verweist auf die Bedeutung, die dem „heimlichen Lehrplan“ der Institution Hochschule, genauer eines Studienfaches, zukommt (vgl. ebd., S. 66). „Dazu gehören Wissen, Fertigkeiten, Eigenschaften und Verhaltensweisen, die zwar im offiziellen Curriculum nicht thematisiert, aber dennoch ständig vermittelt und unbewußt weiter gegeben werden. (...) Mittels des heimlichen Lehrplans werden jene Fähigkeiten vermittelt und eingeübt, die funktional für die Reproduktion des Gesamtsystems sind, beispielsweise das Konkurrenzprinzip“ (ebd.).

Diese Ausführungen verdeutlichen die Feststellung von Hurrelmann u.a. (2008), die Hochschulsozialisationsforschung sei ein thematisch breites, interdisziplinäres Forschungsfeld, das zahlreiche theoretische Perspektiven, inhaltliche Fragestellungen und methodische Herangehensweisen umfasst (vgl. ebd., S. 18). Dennoch, oder vielleicht gerade deswegen, weisen Horstkemper/Tillmann (2008) darauf hin, dass die Sozialisation in der Hochschule bis heute sowohl empirisch als auch theoretisch nur dürftig bearbeitet wurde und dass erhebliche wissenschaftliche Leerstellen zu beklagen sind (vgl. ebd., S. 291).

Zusammenfassung: Der Prozess, in dem Menschen, in wechselseitiger Auseinandersetzung mit ihrer

Umwelt, ihre Persönlichkeit, d.h. bestimmte Formen wahrzunehmen, zu denken, zu werten und zu handeln, entwickeln, wird als Sozialisation bezeichnet. Vollzieht sich dieser Prozess durch die Aufnahme eines Studiums an der Hochschule, wird er als Hochschulsozialisation bezeichnet. Dabei ist wesentlich, dass dieser Prozess der Hochschulsozialisation nicht nur über die Aneignung der je spezifischen Inhalte eines Studienfaches erfolgt, sondern dass die gesamte Hochschule als Umwelt Lernerfahrungen bereithält, die den Prozess der Hochschulsozialisation mitbeeinflussen. Dadurch ergibt sich, dass nicht alle Lernerfahrungen beabsichtigt und geplant sein können. Die Berücksichtigung ungeplanter bzw. unbewusster Einflüsse, kommt bereits im Begriff der Sozialisation, so wie er heute verstanden wird, zum Ausdruck. Darüber hinaus wird den unbewussten und ungeplanten Lernerfahrungen durch das Konzept des „heimlichen Lehrplans“, also Wissen, Fertigkeiten, Eigenschaften und Verhaltensweisen, die zwar nicht offiziell thematisiert, aber dennoch angeeignet werden müssen, ein besonderer Stellenwert eingeräumt. In einen größeren Zusammenhang gestellt, kommt der Hochschulsozialisation eine wesentliche Funktion bei der Reproduktion der jeweiligen universitären Disziplinen zu. AbsolventInnen der Hochschule eignen sich spezifische Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs-, und Handlungsdispositionen an, wodurch das Bestehende erhalten werden kann.

Wenn unter Hochschulsozialisation die Auseinandersetzung mit der gesamten Hochschule als Umwelt verstanden wird, bleibt weiterhin festzuhalten, dass von *der* Sozialisation an der Hochschule eigentlich nicht gesprochen werden kann, da zwischen den verschiedenen Studienfächern zum Teil erhebliche Unterschiede bestehen (vgl. Helmke/Krapp 1999, S. 20). Dementsprechend erfolgt auch die Sozialisation je nach Fach unterschiedlich. Sozialisation an der Hochschule ist somit immer Fachsozialisation (vgl. Engler 1993, S. 27). Aus dieser Feststellung heraus, dass die Hochschule nicht als einheitliches Feld gefasst werden kann und die Unterschiede zwischen den verschiedenen Fächern auch Unterschiede hinsichtlich der Sozialisation der Studierenden mit sich bringen, entwickelte sich innerhalb der Hochschulsozialisationsforschung, die *Fachkulturforschung*. „Zur Erfassung der Faktoren der Hochschulsozialisation bietet die Fachkultur-Forschung vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten. Zum einen wird der Hochschulsozialisationsprozeß sowohl von seiten des Individuums wie auch von seiten der jeweiligen Hochschulumwelt aus beleuchtet. Zum anderen wird das Geschehen in einen reproduktionstheoretischen Rahmen eingebettet (...)“ (Friebertshäuser 1992, S. 70). Unter Punkt 3 der vorliegenden Arbeit wird auf diesen Ansatz noch näher eingegangen werden. Für den Moment bleibt festzuhalten, dass dieser Ansatz die Umwelten, in denen sich die Studierenden im Zuge ihres Studiums bewegen, als Kulturen fasst. „Studierende ein und derselben Hochschule erleben, so muß man vermuten, in ihr ganz verschiedene Welten, je nachdem, in welchen Disziplinen sie vor allem studieren und diejenigen von ihnen, die später Hochschullehrer werden, werden wiederum einen Teil dieser Welten bilden und sie eben dadurch reproduzieren und fortentwickeln. Es liegt in der Tat nahe, wie es viele englisch schreibende Autoren unbefangen tun, diese Welten als *Kulturen* aufzufassen, also als unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs-, und Handlungsmustern“ (Liebau/Huber 1985, S. 315). Dabei wird bewusst im Plural gesprochen, um auszudrücken, dass es nicht eine allgemeine Hochschulumwelt und somit eine allgemeine Hochschulkultur gibt, sondern, dass sich die jeweiligen Kulturen voneinander unterscheiden, weshalb es wichtig ist, „Differenzierungen zwischen verschiedenen Fachkulturen vorzunehmen“ (Horstkemper/Tillmann 2008, S. 298). Durch das Verständnis von Kulturen als „(...) unterscheidbare, in sich systematische

Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk, Wertungs- und Handlungsmuster“ (Liebau/Huber 1985, S. 315) wird zum Ausdruck gebracht, dass die Angehörigen einer Fachkultur in dieser Hinsicht mehr oder weniger große Gemeinsamkeiten aufweisen, durch die sie sich wiederum von Angehörigen anderer Fachkulturen unterscheiden. Liebau/Huber (1985) zeigen in ihrem Text „Die Kulturen der Fächer“ anhand unterschiedlicher Studienfachgruppen auf, dass sich Übereinstimmungen zwischen der vorherrschenden Fachkultur und den Einstellungen ihrer Angehörigen nachweisen lassen. Die Fachkulturforschung versucht also zu beantworten, inwiefern Studienfächer bzw. Studienfachgruppen als Kulturen gefasst werden können und nach welchen Gesichtspunkten sich die unterschiedlichen Fachkulturen voneinander unterscheiden lassen. Weiterhin geht sie der Frage nach, wie es gelingt, dass die Angehörigen einer Fachkultur eine „gemeinsame Weltsicht“ entwickeln und dadurch ihre Reproduktion sicher stellen. (Vgl. Liebau/Huber 1985, S. 315)

Zusammenfassend bleibt bisher festzuhalten: der Begriff der Hochschulsozialisation ist insofern irreführend als nicht von einer allgemeinen Hochschulumwelt ausgegangen werden kann. Die unterschiedlichen Fächer, die an einer Hochschule studiert werden können, halten für die Studierenden nicht nur unterschiedliche fachliche Inhalte bereit, sondern stellen darüber hinaus unterschiedliche Kulturen dar. Durch diese Unterschiede zwischen den Fächern ergibt sich, dass die Studierenden ganz unterschiedliche Sozialisationserfahrungen machen, weshalb es wichtig ist, diese Unterschiede zu berücksichtigen. Weiterhin kann in Anlehnung an die Fachkulturforschung angenommen werden, dass sich zwischen der Fachkultur und den Einstellungen ihrer Angehörigen Übereinstimmungen feststellen lassen.

2.1 Identifizieren einer Forschungslücke und Formulierung der leitenden Forschungsfrage

Horstkemper/Tillmann (2008) folgend, bestehen hinsichtlich der wissenschaftlichen Erforschung von Hochschulsozialisation gravierende Leerstellen (vgl. ebd., S. 291); weiterhin halten sie fest, dass die Kulturen der verschiedenen Studienfächer so unterschiedlich sind, dass es notwendig ist, Differenzierungen zwischen den verschiedenen Fachkulturen vorzunehmen (vgl. ebd., S. 298); Friebertshäuser (1992) wiederum hält fest, dass Hochschulsozialisation eine Reproduktionsfunktion erfüllt, und dass bei der Hochschulsozialisation dem „heimlichen Lehrplan“ besonderes Gewicht zukommt (vgl. ebd., S. 66). Diesen Feststellungen Rechnung tragend, soll in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen werden, das Thema Hochschulsozialisation wissenschaftlich zu bearbeiten, um vorhandene Leerstellen zu schließen. Dabei liegt der Fokus auf der Beschreibung einer bestimmten Fachkultur, nämlich der des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien. Auf diesem Weg sollen auch Aussagen zu deren Reproduktionsfunktion und ggf. zu ihrem „heimlichen Lehrplan“ möglich werden.

Die leitende Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet daher:

„Wie lässt sich die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien theoretisch beschreiben und wie wurde sie von den Studierenden antizipiert?“

Daran sind folgende Subfragen geknüpft: „Nach welchen Merkmalen lässt sich die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien theoretisch beschreiben?“, „Wie wird die Fachkultur des Diplomstudiengangs Pädagogik an der Universität Wien von den Studierenden wahrgenommen?“, „Was sind die wesentlichsten Lernerfahrungen der Studierenden?“, „Lassen sich zwischen der theoretisch konstruierten Fachkultur und

den Aussagen der Studierenden Übereinstimmungen feststellen?“, „Gibt es einen „heimlichen Lehrplan?“, Wenn ja, lassen sich Inhalte identifizieren?“.

In Anlehnung an die Fachkulturforschung, wird unter Punkt 4 der vorliegenden Arbeit dargestellt, nach welchen Merkmalen die unterschiedlichen Fachkulturen beschrieben werden können. Im Anschluss daran soll der Versuch unternommen werden, selbstständig die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien zu beschreiben. Da der vorliegenden Arbeit eine sozialisationstheoretisch orientierte Perspektive, die die Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt betont, zugrunde liegt, muss weiterhin berücksichtigt werden, dass nicht nur die Fachkultur Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Angehörigen nimmt, sondern auch die Angehörigen einer Fachkultur diese entscheidend beeinflussen. Daher werden im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit Partizipierende dieser Fachkultur interviewt. Dabei geht es darum, ihre Wahrnehmung der Fachkultur sowie ihren Umgang mit dieser abzufragen. Da es um die subjektive Wahrnehmung der Partizipierenden einer Fachkultur geht und deren individueller Umgang mit der vorherrschenden Fachkultur erarbeitet werden soll, wurde ein qualitativ orientierter Forschungszugang gewählt. Schließlich soll die Beschreibung aus dem Theorie-Teil die Beschreibung der Studierenden aus den Interviews gegenübergestellt werden. Dabei geht es darum, zu erarbeiten, ob sich zwischen der theoretischen Beschreibung der Fachkultur und den Ausführungen der Studierenden Übereinstimmungen feststellen lassen, die im Sinne der Reproduktionsfunktion gedeutet werden können. Nicht zuletzt geht es bei dieser Gegenüberstellung auch darum, festzustellen, ob Inhalte eines „heimlichen Lehrplans“ heraus gelesen werden können.

2.2 Disziplinäre Anbindung: wieso ist diese Frage von (bildungswissenschaftlicher) Relevanz?

Hochschulsozialisation erfüllt eine Reproduktionsfunktion. Wie jede andere wissenschaftliche Disziplin ist natürlich auch die Pädagogik (neu: die Bildungswissenschaft) am Erhalt ihrer wissenschaftlichen Disziplin interessiert. Es ist also durchaus in ihrem Interesse, ein klareres Bild davon zu bekommen, wie sich, systematisch analysiert, die Kultur ihres eigenen Faches darstellt; wie ihre StudentInnen diese Fachkultur wahrnehmen, und welche Bedeutung sie ihr geben. Die Gegenüberstellung der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien, wie sie in der vorliegenden Arbeit theoretisch beschrieben wird und ihrer Wahrnehmung durch die Studierenden lässt Aussagen darüber zu, wie gut es der Disziplin gelingt, ihre wesentlichsten Konzepte zu vermitteln und wo es Verbesserungspotenzial gibt. Sollte es - wie angestrebt - möglich sein, auch Inhalte des „heimlichen Lehrplans“ zu identifizieren, ermöglicht das der Disziplin, ggf. gegen unerwünschte Entwicklungen gegenzusteuern.

Weiterhin verweist Huber (1991b) in seinem Text „Fachkulturen: über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen“ darauf, dass er in den unterschiedlichen Fachkulturen einen Grund dafür sieht, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit zum Teil so schlecht funktioniert. Die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen, Methoden, die unterschiedliche Art Wissenschaft zu leben, wird von der je anderen Seite sehr kritisch gesehen. „(...) wie immer, wenn Menschen sich in Gruppen finden, die bestimmte Merkmale und Einstellungen gemeinsam haben, bilden sich gegenüber anderen Gruppen Stereotype aus, die die eigenen Besonderheiten impliziert als Werte bestätigen und jenen gegenüber die Distanz begründen: nicht unbedingt mit ihnen

zu tun haben wollen“ (Huber 1991b, S. 17). Diese Haltung erschwert die interdisziplinäre Kommunikation un-
gemein. An die Beschreibung und selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Fachkultur ist somit
auch die Hoffnung geknüpft, blinde Flecken aufzuzeigen, um eine künftige interdisziplinäre Zusammenarbeit
zu erleichtern.

Ein letzter Grund bezieht sich auf forschungspraktische Überlegungen: es bietet sich durch die Umstellung
der Studienpläne im Zuge des Bologna-Prozesses die nunmehr letzte Chance, die Kultur des *Diplomstudi-*
ums Pädagogik an der Universität Wien zu erforschen, weshalb dieser Fokus gewählt wurde. Sollte eine sol-
che Forschungsarbeit später auch für das Bachelor- oder Masterstudium Bildungswissenschaft an der Uni-
versität Wien durchgeführt werden, bietet die vorliegende Arbeit die Möglichkeit, einen Vergleich anzustellen.

2.3 Methodisches Vorgehen

Die vorherrschende Fachkultur beeinflusst die Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs-, und Handlungsmuster ih-
rer Angehörigen; umgekehrt beeinflussen die Angehörigen der Fachkultur deren spezifische Ausprägung. Es
ist daher nachvollziehbar, dass die subjektive Seite der Angehörigen der Fachkultur des Diplomstudiums
Pädagogik in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden muss. Daher wurde für den empirischen Teil der
vorliegenden Arbeit ein qualitativ orientiertes Forschungsdesign gewählt. Die InterviewpartnerInnen werden
Studierende des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien sein, die alle, aufgrund des auslaufen-
den Studienplans, am Ende ihres Studiums stehen. Von diesen kann angenommen werden, dass sie bereits
zu einem großen Teil von der vorherrschenden Fachkultur sozialisiert wurden. Ohne zu umfassend auf das
methodische Vorgehen einzugehen – das wird unter Punkt 7 der vorliegenden Arbeit noch geschehen - soll
hier in aller Kürze dargestellt werden, welche Erhebungs- und Auswertungsmethode zur Anwendung kommt.

2.3.1 Die Erhebungsmethode: das problemzentrierte Interview

Uwe Flick (2005) zufolge dient das problemzentrierte Interview der Auseinandersetzung mit subjektiven
Sichtweisen (vgl. ebd., S. 138). „Fragestellungen richten sich auf Wissen über Sachverhalte oder Sozialisati-
onsprozesse“ (ebd.). Da es in der vorliegenden Arbeit um Fragen der Hochschulsozialisation geht, bietet sich
diese Interviewform an. Das problemzentrierte Interview ist als Mittelweg zwischen narrativen Interviews und
standardisierten Interviews zu sehen. Anhand eines Leitfadens, der aus Fragen und Erzählanreizen besteht,
werden mit dieser Interviewform insbesondere biographische Daten im Hinblick auf ein bestimmtes „Pro-
blem“, ein bestimmtes Thema herausgearbeitet (vgl. Flick 2005, S. 134f.). Grundsätzlich umfasst das pro-
blemzentrierte Interview vier Teilelemente: den Kurzfragebogen, das leitfadengestützte Interview, die Ton-
bandaufzeichnung des Gesprächs und das Postskriptum (vgl. Witzel 2000, S. 5). Auf diese vier Teilelemente
wird unter Punkt 7.1.2 der vorliegenden Arbeit noch näher eingegangen werden. Die Konzeption des Frage-
bogens und des Interviewleitfadens wird unter Punkt 7.1.3 dargestellt. Die Daten, die im Zuge der Interviews
erhoben werden, werden mittels Themenanalyse ausgewertet. Nachfolgend wird diese Auswertungsmethode
im Überblick dargestellt, unter Punkt 7.1.4 der vorliegenden Arbeit wird die Methode ausführlich behandelt.

2.3.2 Die Auswertungsmethode: Themenanalyse nach Froschauer/Lueger (2003)

Die Auswertung erfolgt in der vorliegenden Arbeit mittels Themenanalyse nach Ulrike Froschauer und Man-
fred Lueger (2003). „Diese Form der Auswertung (...) dient vorrangig dazu, einen *Überblick* über Themen zu

verschaffen, diese in ihren Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu untersuchen“ (ebd., S. 158). Es gibt zwei verschiedene Varianten der Themenanalyse (vgl. ebd.). „Beide Strategien eignen sich zur Aufbereitung von Kontextmaterialien, um etwa die Meinung von externen ExpertInnen zu systematisieren oder Einstellungen von Personen bzw. Gruppen oder Kollektiven zu bestimmten Themen in ihrer Differenziertheit herauszuarbeiten“ (ebd.). Da in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen wird, ob bzw. welche gemeinsame Art Wahrzunehmen, zu Denken und zu Handeln die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien entwickelt haben, scheint dieses Vorgehen passend.

Die Ergebnisse des empirischen Teils werden unter Punkt 9 der vorliegenden Arbeit „Ergebnisse der empirischen Untersuchung“ ausführlich dargestellt.

2.4 Gliederung der Arbeit

Diese längere Einleitung war notwendig, um den allgemeinen theoretischen Rahmen für die vorliegende Arbeit abzustecken. Im nachfolgenden Abschnitt wird ausführlich auf die Fachkulturforschung eingegangen werden, da auch hier Klärungsbedarf hinsichtlich der Begrifflichkeiten und Annahmen besteht, um die weiteren Ausführungen verständlich zu machen. Kapitel 3 ist so gesehen noch einmal ein Einführungskapitel, allerdings in einem engeren Rahmen. Nachdem die Begrifflichkeiten und Grundannahmen der Fachkulturforschung erläutert und dargestellt wurden, kann im anschließenden Kapitel 4 dazu übergegangen werden, auf theoretischer Ebene, Beschreibungsmerkmale für Fachkulturen zu erarbeiten. Diese werden in Kapitel 5 auf das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien angewandt, um dessen Fachkultur theoretisch zu beschreiben. Die Fachkultur eines Studienfaches oder einer Studienfachgruppe zu beschreiben, ist ein äußerst umfangreiches Unterfangen. Als Hilfe für den/die LeserIn werden in Kapitel 6 daher die wesentlichsten Ergebnisse der theoretischen Beschreibung der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien noch einmal zusammenfassend dargestellt. Da der vorliegenden Arbeit eine sozialisationstheoretisch orientierte Perspektive, die die Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt betont, zugrunde liegt, muss weiterhin berücksichtigt werden, dass nicht nur die Fachkultur Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Angehörigen nimmt, sondern auch die Angehörigen einer Fachkultur diese entscheidend beeinflussen. Daher werden im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit Studierende des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien interviewt, um ihre Aussagen in die Beschreibung der Fachkultur einfließen lassen zu können. In Kapitel 7 wird das empirische Vorgehen dargestellt und erläutert, bevor in Kapitel 8 die Auswertung eines Interviews exemplarisch gezeigt wird. In Kapitel 9 werden die wesentlichsten Ergebnisse der empirischen Untersuchung ausführlich dargestellt. In Kapitel 10 werden die Ergebnisse der theoretischen Analyse der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien mit den Aussagen der befragten Studierenden kombiniert, um darüber eine möglichst genaue Beschreibung der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien zu ermöglichen. Im Zuge dieser Zusammenführung soll festgestellt werden, ob bzw. welche Übereinstimmungen zwischen der Fachkultur und den Einstellungen und Orientierungen der Studierenden bestehen. Darüber sollen auch Aussagen zum „heimlichen Lehrplan“ des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien möglich werden. In Kapitel 11 werden die Ergebnisse abschließend noch einmal in einem größeren Zusammenhang, einen reproduktionstheoretischen Zusammenhang gestellt. Gleichzeitig soll ein

Ausblick auf mögliche Folgeuntersuchungen gegeben werden.

Zwei kurze stilistische Anmerkungen:

- das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien wird, wie noch dargestellt werden wird, zum überwiegenden Teil von Frauen studiert. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wäre es in der vorliegenden Arbeit durchaus möglich, immer nur die weibliche Form, also „Studentin“, „Studienanfängerin“ u.ä. zu verwenden. Diese Form bringt allerdings Unklarheiten mit sich, wenn dann wirklich einmal *nur* Frauen gemeint sind, weshalb entschieden wurde, dort, wo es im Sinne der Lesbarkeit möglich ist, beide Formen, also „Studentin“ ebenso wie „Student“ anzuführen. Wo es im Sinne der Lesbarkeit nicht möglich ist, wird durch das „Binnen-I“ zum Ausdruck gebracht, dass beide Geschlechter gemeint sind.
- Zum besseren Verständnis der Ausführungen, wird immer wieder auf den Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland Bezug genommen werden. Für ihn gilt – ebenso wie für das Diplomstudium Pädagogik in Wien – dass mit unterschiedlichen Begriffen agiert wird. Einmal wird von der „Pädagogik“, ein anderes mal von der „Erziehungswissenschaft“, wieder ein anderes Mal wird von der „Bildungswissenschaft“ gesprochen. Obwohl jeder dieser Begriffe, streng genommen, etwas anderes bezeichnet, werden sie oft synonym gebraucht. Davon darf sich der/die LeserIn nicht irritieren lassen.

3Die Fachkulturforschung: Begriffsbestimmungen und grundlegende Annahmen

Die vorliegende Arbeit orientiert sich sowohl hinsichtlich der Begrifflichkeiten als auch den theoretischen Überlegungen an der Fachkulturforschung. Daher soll auf diesen hochschulsozialisationstheoretischen Ansatz näher eingegangen werden, seine Begriffe definiert und seine grundlegenden Annahmen vorgestellt werden, um das weitere Vorgehen in dieser Arbeit plausibel zu machen. Als erstes ist es notwendig, den Begriff der Kultur zu bestimmen. „Der Begriff der Kultur ist vielschichtig, vieldeutig und oft diffus. Sowohl in der Alltagssprache als auch in der Wissenschaft lassen sich sehr viele und unterschiedliche Bedeutungen ausmachen, je nachdem in welchem Kontext er verwendet wird“ (Multrus 2004, S. 8). Ist der Begriff der Kultur definiert, wird es möglich, jenen der *Fachkultur* zu bestimmen. Im Anschluss daran wird es möglich, Beschreibungsmerkmale einer Fachkultur zu definieren.

3.1Definition des Kultur-Begriffs und des Begriffs der Fachkultur

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, verstehen Liebau/Huber (1985) *Kultur* „(...) als unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs-, und Handlungsmustern“ (ebd., S. 315). Eine gemeinsame Kultur bedeutet somit eine „gemeinsame Weltsicht“, durch die unterschiedliche Gruppen auch voneinander unterschieden werden können. In seinem Text „Fachkulturen: über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen“ definiert Ludwig Huber (1991b) *Kultur* „(...) als Summe der für eine Population typischen, eventuell gemeinsame Grundzüge (traits) zeigenden Gestaltungen und Sinngebungen ihrer Einrichtungen, Praktiken und Symbole“ (ebd., S. 6). *Kultur* meint für Huber somit immer „(...) das gesamte Geflecht der Gestaltungen sozialer Praxen in einem bestimmten sozialen Raum (Institution, Schicht, Region, Nation etc.) zu bestimmter historischer Zeit (Epoche)“ (Multrus 2004, S. 47f.). In diesem Verständnis von Kultur kann der jeweilige Sinn, „(...), die Bedeutung, welche die Gestaltung einer einzelnen Funktion als Element der Kultur hat“ (Multrus 2004, S. 48) nur in deren Zusammenhang, also unter Berücksichtigung des kulturellen Kontextes, verstanden werden (vgl. ebd.). „Angehörige einer Kultur haben bestimmte Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmuster, die durch die Kultur erzeugt werden und diese wiederum hervorbringen“ (Multrus 2004, S. 48). Das bedeutet, die Kultur nimmt Einfluss darauf, welche Art zu denken und zu handeln ihre Angehörigen ausbilden, umgekehrt beeinflussen diese durch ihr Denken und Handeln auch wieder die vorherrschende Kultur. Jedes Merkmal einer Kultur muss in deren Kontext gesehen werden, da es für sich alleine nicht korrekt verstanden werden kann. Die Fachkulturforschung ist aus der Hochschulsozialisationsforschung hervor gegangen: der Begriff Fach meint somit in diesem Zusammenhang ein Studienfach. Der Begriff der *Fachkultur* bezeichnet somit die vorherrschende Art wahrzunehmen, zu denken und zu handeln, die Angehörige eines Studienfachs, durch ihre Auseinandersetzung mit dem Studium entwickeln und teilen. Diese kommt im gesamten „Geflecht der Gestaltungen sozialer Praxen“ (Multrus 2004, S. 47) zum Ausdruck.

3.2Die Fachkulturforschung und ihre grundlegenden Annahmen

In diesem Teil der Arbeit sollen die Fachkulturforschung, ihre wesentlichsten Annahmen und die daraus resultierenden Konsequenzen dargestellt und hinsichtlich ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit beurteilt werden.

„Die Fachkulturforschung entwickelte sich Anfang der 80er Jahre im Rahmen der Hochschulsozialisationsforschung“ (Engler 1993, S. 26). Die bis dahin vorgelegten Ergebnisse der Hochschulsozialisationsforschung machten deutlich, dass *die Hochschule* nicht als einheitliches Feld gefasst werden kann, da die Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern dafür zu groß sind. Diese Unterschiede ergeben sich unter anderem durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen fachlichen Inhalten. Das bedeutet, die Auseinandersetzung mit den spezifischen *Inhalten* eines Faches hat einen entscheidenden Anteil an der vorherrschenden *Fachkultur*. Sozialisation an der Hochschule ist somit immer Fachsozialisation (vgl. Engler 1993, S. 27). Der Begriff der *Fachkultur* meint aber mehr als bloß die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen fachlichen Inhalten. Es gibt weitere gravierende Unterschiede zwischen den verschiedenen fachlichen Disziplinen, die ebenfalls ihren Einfluss auf die vorherrschende *Fachkultur* ausüben. Das hat mit unterschiedlichen Vorstellungen davon zu tun, welches Wissen produziert und weitergegeben werden soll. „Die in modernen Gesellschaften akkumulierten Wissensbestände sind für einzelne Individuen nicht mehr überschaubar. Um die Produktion und Aneignung von Wissen zu steuern, sind Normen und Werte erforderlich, die eine Antwort auf die Frage geben, welche Art des Wissens produziert oder angeeignet werden soll und welchem Zweck dieses Wissen dient. Bei der Beantwortung dieser Frage gibt es zum Teil gravierende Unterschiede zwischen den verschiedenen fachlichen Disziplinen“ (Windolf 1992, S. 76). Gerhard Portele und Ludwig Huber (1983) verweisen in Anlehnung an Bernstein (1977) darauf, dass die Studierenden je nach Fach, mit unterschiedlich strengen Hierarchien, mit einer unterschiedlich starken Abgrenzung der fachlichen Inhalte ihres Faches, und auch unterschiedlichen sozialen Umwelten (Machtstrukturen, Kommunikationsprozessen etc.) konfrontiert werden (vgl. ebd., S. 101). Dementsprechend erfolgt auch die Sozialisation innerhalb eines Faches unterschiedlich. „(...) Fachwechsel bedeutet daher immer auch „Resozialisation“ in einen neuen kognitiven und sozialen Stil“ (ebd.). Unterschiede im Bezug auf Hierarchien, Machtstrukturen, Kommunikationsprozesse etc. haben nicht direkt mit den *Inhalten* des Faches zu tun und sind doch irgendwie damit verbunden. Dieser Zusammenhang wird unter Punkt 4 der vorliegenden Arbeit noch näher beleuchtet.

1. Grundannahme: Die Fachkulturforschung geht davon aus, dass die Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern zu groß sind, als dass von einem einheitlichen Feld der Hochschule ausgegangen werden könnte. Die Unterschiede ergeben sich aber nicht nur durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Inhalten, sondern die Fächer unterscheiden sich auch hinsichtlich ihres kognitiven und sozialen Stils. Diese Unterschiede zwischen den Fächern werden in der vorliegenden Arbeit insofern berücksichtigt, als nicht der Anspruch verfolgt wird, allgemeine Aussagen zur Hochschulsozialisation zu formulieren, sondern eine bestimmte *Fachkultur* – nämlich die des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien – näher zu beschreiben. Auf Seiten der Hochschule werden *Fachkulturen* als unterschiedliche Hochschulumwelten gefasst. „Studierende ein und derselben Hochschule erleben, so muß man vermuten, in ihr ganz verschiedene Welten, je nachdem, in welchen Disziplinen sie vor allem studieren und diejenigen von ihnen, die später Hochschullehrer werden, werden wiederum einen Teil dieser Welten bilden und sie eben dadurch reproduzieren und fortentwickeln. Es liegt in der Tat nahe, wie es viele englisch schreibende Autoren unbefangen tun, diese Welten als *Kulturen* aufzufassen, also als unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs-, und Handlungsmustern“ (Liebau/Huber 1985, S. 315). Auf Seiten des Individuums werden *Fachkulturen* als ein Syndrom von Einstellungen und Werten definiert, das im Laufe des Sozialisationsprozesses erworben wurde (vgl. Windolf 1992, S. 96). Diese individuellen Werte und Normen

müssen in gewissem Ausmaß mit den vorherrschenden Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern, also mit der Fachkultur, des gewählten Studienfaches übereinstimmen oder in Einklang gebracht werden können, da das Studium ansonsten nicht abgeschlossen werden würde – sei es aufgrund eines Studienabbruchs oder eines Studienfachwechsels (Selbstselektion) oder durch Selektion durch die Universität, z.B. durch Prüfungen. Paul Windolf (1992) vertritt die These, dass die Übereinstimmung zwischen den individuellen Normen und Werten und der vorherrschenden Fachkultur sogar schon zu Beginn des Studiums bis zu einem gewissen Grad gegeben sein muss, da sonst das Studium überhaupt nicht gewählt worden wäre (vgl. Windolf 1992, S. 77f.). Nach Liebau/Huber (1985) ist dem entgegen zu halten, dass Studierende zu Studienbeginn häufig unzutreffende Vorstellungen von ihrem Studium haben, weshalb rationale, aufgeklärte Studienwahlen praktisch nicht möglich sind (vgl. ebd., S. 336). „Vage Vorinformationen über und vage Sympathien zu Fach und Beruf verknüpfen sich, so nehmen wir an, mit den biographisch erworbenen Dispositionen zu einem zunächst noch groben Lebensentwurf, der eine Entsprechung zwischen eigener Persönlichkeit und Fach- und Berufsstrukturen unterstellt“ (ebd.). Für die vorliegende Arbeit ist weniger relevant, ob oder in welchem Ausmaß, die Übereinstimmung schon zu Beginn des Studiums existiert, oder ob sie erst in dessen Verlauf hergestellt wird. In Anlehnung an die Fachkulturforschung kann davon ausgegangen werden, dass zumindest gegen Ende des Studiums gewisse Übereinstimmungen zwischen der Fachkultur und den individuellen Werten und Normen der Studierenden existieren. Da alle InterviewpartnerInnen durch das Auslaufen des Studienplans bereits am Ende ihres Studiums stehen, kann somit davon ausgegangen werden, dass sich gewisse Übereinstimmungen feststellen lassen werden.

2. Grundannahme: (Spätestens) im Verlauf des Studiums muss eine Übereinstimmung zwischen den individuellen Werten und Normen der Studierenden und der vorherrschenden Fachkultur hergestellt werden. „Für den Studienerfolg entscheidend ist die Entsprechung zwischen *subjektiver Erfahrungsgeschichte*, den in ihr erworbenen Interessen, Gewohnheiten und Zielen, die im Rahmen der familiären und der schulischen Herkunftskultur gebildet worden sind, und den aktivierbaren kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen des Studenten und der *disziplinären Kultur* – oder, anders ausgedrückt, die Entsprechung zwischen gewohntem alltäglichem *Lebensstil* und der durch die Fachkultur bestimmten und geforderten *Lernform*“ (Liebau/Huber 1985, S. 336). Was ist darunter zu verstehen? In ihrem Text „Die Kulturen der Fächer“ (1985), der als „ein programmatischer Ausbau und Umbau von der Fachsozialisation hin zur Fachkulturforschung“ (Engler 1993, S. 32) gelesen werden kann, stellen Liebau und Huber (1985) anhand unterschiedlicher Studienfächer dar, wie sich der systematische Zusammenhang von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs-, und Handlungsmustern, also die Kultur eines Studienfaches (vgl. Liebau/Huber 1985, S. 315), äußern kann. Exemplarisch soll auf ihre Darstellung der Kultur geisteswissenschaftlicher Studien Bezug genommen werden, in der sie zeigen, wie sich in der Kultur eines Faches, *Homologien* zwischen den Inhalten und Aufgaben einer Disziplin, ihrer spezifischen Lehr- und Lernformen, den Einstellungen und Werthaltungen der Studierenden etc. nachweisen lassen. Liebau/Huber (1985) sehen die Aufgabe der Geisteswissenschaften in erster Linie in der Aneignung von und der Auseinandersetzung mit historischen Traditionen und kulturellen Mustern (vgl. ebd., S. 327). Auch wenn die Art ihrer Ergebnisse durchaus je nach Fach unterschiedlich sind, so ist ihnen gemeinsam, dass sie nicht nur im innerwissenschaftlichen Diskurs Berücksichtigung finden, sondern auch Entscheidungen im kulturellen Bereich der Gesamtgesellschaft, z.B. politischer oder pädagogischer Art, beeinflussen (vgl. ebd., S. 328). „Die Geisteswissenschaften sind daher vor allem auf den kulturellen Reichtum bezogen“ (ebd., S. 328). Eine weitere gewichtige Aufgabe der Geisteswissenschaften sehen Liebau/Huber

(1985) in ihren Legitimations- und Kritikaufgaben im Hinblick auf die gesellschaftliche Ordnung. Dadurch sind sie an der Produktion des sozialen Reichtums beteiligt. (Vgl. ebd.) Liebau/Huber (1985) halten für die geisteswissenschaftlichen Studien fest: „In den Geisteswissenschaften finden sich eher ganzheitliche Fragestellungen und Arbeitsformen; die Arbeit der einzelnen Wissenschaftler richtet sich in der Regel auf die Produktion von in sich geschlossenen „Werken“, die in diskursiven Bezügen zur Fachtradition und zur wissenschaftlichen Öffentlichkeit stehen; Einzelarbeit ist die vorherrschende Arbeitsform. Dem entspricht auf Seiten der Studierenden eine relativ hohe Autonomie im Hinblick auf Themenwahl, die Strukturierung der eigenen Arbeitszeit sowie die Wahl der Arbeitsorte“ (ebd.). Dabei ist es Liebau/Huber (1985) zufolge kein Zufall, dass gerade die Arbeit jener WissenschaftlerInnen, deren Beiträge zur kollektiven wie individuellen Sinnverständigung beitragen sollen, durch relativ hohe Autonomie gekennzeichnet ist, in denen sie sich und ihre Situation stets selbst definieren (= Sinn geben) müssen (vgl. ebd.). Weiterhin weisen die Autoren darauf hin, dass die Studierenden dieser Fächer in einer Befragung regelmäßig das Fachinteresse als ausschlaggebendes Motiv für die Studienfachwahl abgeben; das Studium soll das Interesse an der Arbeit im Fach befriedigen und zugleich Zeit für die eigene Bildung, die Selbstverwirklichung geben (vgl. ebd., S. 328f.). Bezogen auf die Vorstellung der beruflichen Tätigkeit äußern Studierende dieser Fächer verhältnismäßig oft den Wunsch nach Autonomie während Karriere, Einkommen, Macht und Prestige eher eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Liebau/Huber 1985, S. 329). „Der Wertschätzung von beruflicher Autonomie und Selbstentfaltung auf Seiten der Studenten entsprechen die vergleichsweise offene, diskursive Struktur dieser Disziplinen ebenso wie der hohe Grad an Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Wissenschaftler im Hinblick auf Themenwahl und Zeit und Ort ihrer Arbeit. Der relativ geringen Bedeutung materiell-ökonomischen Reichtums in den Geisteswissenschaften entspricht die studentische Geringschätzung von Karriere und Einkommen. Das ließe sich durchdeklinieren...“ (ebd.). Der Nachweis dieser Homologien ist das Ziel der vorliegenden Arbeit. Um diesen Nachweis erbringen zu können, wird im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen, die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien theoretisch zu beschreiben, bevor im empirischen Teil der Arbeit der Wahrnehmung der Fachkultur durch die Studierenden nachgegangen wird, bzw. Werthaltungen abgefragt werden, die dann in Beziehung zur Fachkultur gestellt werden.

3. Grundannahme: Gelingt die Übereinstimmung zwischen der Fachkultur und den individuellen Werten und Normen der Studierenden, wird in der Literatur vom *fachspezifischen Habitus* gesprochen. Die dritte grundlegende Annahme der Fachkulturforschung lautet, dass „(...) die Bildung des Habitus das zentrale Sozialisationsergebnis der Hochschulausbildung darstellt, weil die pädagogische Arbeit der Hochschule in ihm ihren wesentlichen Niederschlag findet“ (Huber u.a. 1983, S. 144). Durch die Unterschiede zwischen den Fächern ergibt sich, dass auch der Habitus fachspezifisch ist (vgl. Huber u.a. 1983, S. 151). „Die Sozialisation durch ein Studium an einer Präsenzhochschule bewirkt eine mehr oder minder tiefgreifende Persönlichkeitsveränderung im Sinne der Herausbildung eines durch das jeweilige (Haupt-) Fach bestimmten Habitus. Das allgemeine, noch relativ offene Entwicklungspotential, das der Anfänger in sein Studium mitbringt, ist zwar durch die Wahl des Faches bereits durch die Sozialisierenden vorinterpretiert und antizipatorisch – in gewissen Bandbreiten – festgelegt; jedoch erfährt es erst im Verlauf des Studiums die tiefgreifende fachspezifische „Prägung“, die sich nicht auf Wissen und Können im fachlichen bzw. beruflichen Kontext reduzieren läßt, sondern sich tendenziell auf die Gesamtheit der Dispositionen erstreckt und damit seine Weise der Wirklichkeitskonstruktion fundamental beeinflusst. Das Subjekt entwickelt in der Auseinandersetzung mit dem Fach spezifische Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils-, und Handlungsmuster, einen „typischen Habitus“ (Huber u.a. 1983, S.

151). Noch eine methodische Anmerkung: Trotzdem sich die vorliegende Arbeit an der Fachkulturforschung orientiert, kann hier nicht der Anspruch erhoben werden, den „fachspezifischen Habitus“ von Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien zu erforschen. Im nachfolgenden kurzen Exkurs soll der Habitus-Begriff Pierre Bourdieus – auf den sich die Fachkulturforschung zumeist bezieht (vgl. Multrus 2004, S. 1) – erläutert und darauf aufbauend erklärt werden, warum die Erforschung des Habitus in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden kann.

4. Grundannahme: Diese Übereinstimmung zwischen subjektiven Einstellungen der Studierenden und der vorherrschenden Fachkultur sind notwendig, da nur so die Reproduktion der Disziplinen sicher gestellt werden kann. Liebau/Huber (1985) begründen das wie folgt: die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen konkurrieren untereinander um die Ressourcen der Wissenschaft. Bourdieus Kapitaltheorie entsprechend, sehen sie im Bereich der Wissenschaft die

- kulturellen Ressourcen in den Fachtraditionen, den wissenschaftlichen „Schulen“, in den Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen der Lehrenden, den Institutsformen etc.
- ökonomischen Ressourcen in der räumlichen und sachlichen Ausstattung, den verfügbaren finanziellen Mitteln und der Ausstattung mit Personalstellen etc.
- sozialen Ressourcen in der wissenschaftlichen Reputation der Lehrenden, im Ansehen und der Bedeutung des Instituts in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit, im wissenschaftlichen und sozialen Beziehungsnetz der Lehrenden und schließlich im Umfang der Beteiligten an wissenschafts- und forschungspolitischen Entscheidungen (Vgl. ebd., S. 325f.).

„Unter Bedingungen begrenzter Ressourcen ist freilich die Konkurrenz um möglichst günstige ökonomische, soziale und kulturelle Voraussetzungen der Erkenntnisarbeit vorprogrammiert“ (ebd.). Innerhalb dieses Wettbewerbs um die Verteilung von Ressourcen darf nur wissenschaftliche Leistung als Entscheidungskriterium zählen (vgl. ebd.). „Hoch bewertet werden die Qualität und Quantität der Beiträge zur wissenschaftlichen Diskussion; sie gelten als einzig legitimer Bezugspunkt von Ungleichheit“ (ebd.). Den Disziplinen ist daher daran gelegen, ihre eigenen Vertreter in jene Positionen zu bekommen, in denen entschieden wird, welche inhaltlichen Kriterien zur Bestimmung wissenschaftlicher Leistung zur Geltung gebracht werden sollen. „(...) die mehrfach gestuften Selektions- und Zuordnungsprozesse, durch die wissenschaftliche Karrieren strukturiert werden, sorgen dafür, daß die „richtigen“ Personen einflußreich werden und daß sie dann auch die „richtigen“, die Erhaltung und Weiterentwicklung der Disziplin garantierenden Kriterien bei der Beurteilung wissenschaftlicher Leistung zur Geltung bringen“ (ebd., S. 327).

Zusammenfassung: um etwas von den kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen der Wissenschaft abzubekommen, müssen sich die einzelnen Disziplinen durch qualitativ und quantitativ hochwertige Forschung beweisen. In der Wissenschaft gibt es aber durchaus konkurrierende Vorstellungen davon, was qualitativ und quantitativ hochwertige Forschung ausmacht. Daher ist es für jede Disziplin wichtig, einflussreiche Positionen mit VertreterInnen ihrer Wissenschaft zu besetzen. Mitglieder eines Studienfachs müssen sich also, um die Reproduktion der eigenen Fachkultur sicher zu stellen, die in dieser vorherrschenden Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs-, und Handlungsmuster aneignen. Durch die (Selbst-)Selektion jener, die für die Fachkultur nicht „passend“ sind, wird die Kultur eines Faches zunehmend vereinheitlicht. Wesentliche Aspekte einer Fachkultur werden nicht offiziell thematisiert oder gefordert, sondern bleiben unausgespro-

chen und somit „heimlich“. Das macht es schwierig, sie wahrzunehmen, was sie besonders resistent gegen Veränderungsansprüche macht. Der vorliegenden Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass sich der „heimliche Lehrplan“ (zumindest teilweise) durch intensive Erforschung der Fachkultur rekonstruieren lässt.

Exkurs: Der Habitus-Begriff bei Pierre Bourdieu

Zumeist bezieht sich die Fachkulturforschung auf das Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu (vgl. Multrus 2004, S.1). Ohne zu umfassend auf dessen Habitus-Konzept einzugehen, muss zumindest eine knappe Definition seines Habitus-Verständnisses gegeben werden:

„Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die Habitusformen als Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepaßt sein können, ohne jedoch bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen, die objektiv „geregelt“ und „regelmäßig“ sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein“ (Bourdieu 1993, S. 98). In diesem Zitat sind mehrere wichtige Aspekte der Habitusformen im Sinne Bourdieus angesprochen:

- a) es sind die Erfahrungen, die mit dem Aufwachsen unter bestimmten sozialen wie ökonomischen Bedingungen verknüpft sind, ihre eigentümlichen Selbstverständlichkeiten, wie beispielsweise Lebensstil, Haltung oder Sprechweise, die die Habitusformen bilden
- b) die ausgeprägten Habitusformen sind, da vielfach unbewusst, dauerhaft und übertragbar und somit nur in Grenzen veränderbar
- c) die ausgeprägten Habitusformen nehmen als „strukturierende Struktur“, als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage“ Einfluss darauf, wie Menschen ihre Welt wahrnehmen, sich in ihr bewegen und handeln.

Der Begriff „Konditionierungen“ macht bereits deutlich, dass der Habitus nicht angeboren ist, sondern im Austausch mit der je spezifischen Umwelt, in der ein Mensch aufwächst, entsteht. Der Habitus im Sinne Bourdieus muss somit immer als gesellschaftlich und historisch bedingt verstanden werden (vgl. Schwingel 1995, S. 62) - er ist „verinnerlichte Erfahrung“ (Kunze 2008, S. 8). Als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage beeinflussen die Habitusformen das Denken, Wahrnehmen und Handeln der Menschen und nehmen so entscheidenden Einfluss auf alle weiteren Erfahrungen, die ihrerseits wiederum auf den Habitus zurück wirken. Die Entstehung, Bestärkung und Verfestigung des Habitus muss also als eine Art Kreislauf gedacht werden. Bourdieu zufolge, kommt der Erfahrung des Aufwachsens unter bestimmten ökonomischen wie sozialen Bedingungen dabei besondere Bedeutung zu: „Im Unterschied zu wissenschaftlichen Berechnungen, (...) gewichten die Vorwegnahmen des Habitus als eine Art praktischer Hypothesen, die auf früherer Erfahrung fußen, die Ersterfahrung viel zu hoch. Die charakteristischen Strukturen einer bestimmten Klasse von Daseinsbedingungen sind es nämlich, die über die ökonomische und soziale Notwendigkeit, (...) oder besser noch über die eigentlichen Erscheinungsformen dieses äußeren Zwangs in der Familie (...), die Strukturen des Habitus erzeugen, welche wiederum zur Grundlage der Wahrnehmung und Beurteilung aller späteren Erfahrung werden“ (Bourdieu 1993, S. 101). Das besondere Gewicht der ursprünglichen Erfahrungen ergibt sich

dadurch, dass „der Habitus seine eigene Konstanz und seine eigene Abwehr von Veränderungen über die Auswahl zu gewährleisten sucht, die er unter neuen Informationen trifft, indem er z.B. Informationen, die die akkumulierte Information in Frage stellen könnten, verwirft, wenn er zufällig auf sie stößt oder ihnen nicht ausweichen kann, und vor allem jedes Konfrontiertwerden mit derlei Informationen hintertreibt: (...)“ (Bourdieu 1993, S. 113f.). Der Habitus bildet sich also in der Auseinandersetzung mit einer je spezifischen Umwelt aus und versucht eine Umwelt, die ihn in Frage stellen könnte weitestgehend zu vermeiden, wodurch er relativ konstant bleibt. Dennoch darf sein Einfluss nicht im Sinne eines mechanischen Determinismus missverstanden werden. Es können zwar nur diese Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen frei hervorgebracht werden, „die innerhalb der Grenzen der besonderen Bedingungen seiner [des Habitus, E.-M.S.] Hervorbringung liegen“ (Bourdieu 1993, S. 102), was aber nicht bedeutet, dass nicht auch Platz für Kreativität oder Spontaneität wäre. Aber auch eine spontane Handlung bewegt sich innerhalb der Grenzen, die der Habitus vorgibt. „Da der Habitus die unbegrenzte Fähigkeit ist, in völliger (kontrollierter) Freiheit Hervorbringungen - Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen - zu erzeugen, die stets in den historischen und sozialen Grenzen seiner eigenen Erzeugung liegen, steht die konditionierte und bedingte Freiheit, die er bietet, der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen“ (Bourdieu 1993, S. 103). Da die Entstehung des Habitus an die ursprünglichen Bedingungen des je spezifischen Aufwachsens geknüpft sind, ist auch der Gedanke nachvollziehbar, dass Menschen, die ähnlichen Bedingungen entstammen, einen ähnlichen Habitus aufweisen. Für die vorliegende Arbeit sind folgende Annahmen wesentlich: der Habitus entsteht in Auseinandersetzung mit einer spezifischen Umwelt; er bleibt über weite Strecken unbewusst und ist daher schwer veränderlich. Weiterhin beeinflusst er als „strukturierende Struktur“ die weiteren Erfahrungen, die gemacht werden können. Er versucht dabei Situationen zu vermeiden, die ihn in Frage stellen könnten. Durch das Aufwachsen, die Auseinandersetzung mit ähnlichen Umweltbedingungen, bilden die Menschen ähnliche Habitusformen aus. Durch diese Merkmale des Habitus wird verständlich, dass auch Studierende eines Studienfaches ähnliche Habitusformen ausbilden. Durch die Auseinandersetzung mit fachspezifischen Inhalten, ergibt sich, dass auch der Habitus fachspezifisch ist. Dennoch kann in der vorliegenden Arbeit nicht der Anspruch verfolgt werden, den fachspezifischen Habitus der Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien zu erforschen. Die Gründe dafür sollen nachfolgend in aller Kürze ausgeführt werden.

Probleme bei der empirischen Erforschung des Habitus

Die Erforschung des fachspezifischen Habitus gestaltet sich aus mehreren Gründen schwierig: Für die Erforschung des fachspezifischen Habitus müssen „(...) primär Handlungen, nicht Einstellungen (...)“ (Huber u.a. 1983, S. 165) untersucht werden, da sich der Habitus im Verhalten manifestiert (vgl. ebd.). „Zwar sind herkömmliche Befragungen und Interviews immer auch soziale Situationen (...), in denen als vorhanden unterstellte Einstellungen, Ansichten oder Deutungen abgefragt werden können. Mit dem Konzept des Habitus wird ja aber unterstellt, daß in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Situation auch neue, gleichwohl aber wiederum Regelmäßigkeiten zeigende Handlungen generiert werden; dafür reicht Befragung oder Interview u.E. nicht aus“ (Huber u.a. 1983, S. 166). Weiterhin, so argumentieren die Autoren, lässt sich der fachspezifische Habitus wohl nur in interdisziplinärer Zusammenarbeit erforschen, da auch die jeweiligen ForscherInnen „(...) einen fachspezifischen Habitus haben und damit befangen sind: Nur dadurch, daß Wissenschaftler verschiedener Disziplinen gemeinsam analysieren, scheint das Selbstverständliche und Nichtbewußte des

Habitus erkennbar zu sein“ (Huber u.a. 1983, S. 166). Aus diesen Gründen kann die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch verfolgen, den fachspezifischen Habitus der AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien zu erforschen, sondern muss sich darauf beschränken, auf empirischem Weg zu überprüfen, ob es zwischen der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien, wie sie sich theoretisch beschreiben lässt, und den Werthaltungen ihrer Studierenden Übereinstimmungen gibt.

3.3 Kritik am Begriff der Fachkultur

Frank Multrus (2004) hat sich in seiner Dissertation „Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen“ sehr kritisch mit dem Begriff der Fachkultur und dessen Verwendung innerhalb der Fachkulturforschung auseinandergesetzt. Da sein Hauptkritikpunkt - der Begriff der Fachkultur würde in seinem Potential nicht wirklich genutzt, da sich hinter dem Begriff eine Einteilung nach klassischen Fächergruppen verbirgt (vgl. Multrus 2004, S. 1) – das Vorgehen in der vorliegenden Arbeit stützt, soll darauf kurz Bezug genommen werden. Multrus kritisiert, dass der Begriff der Fachkultur nicht zutreffend ist. „Denn es werden nicht die Kulturen von Fächern untersucht, sondern die von Fächergruppen. Und es ist nicht belegt, dass die gängigen Fächergruppen überhaupt eine sinnvolle Einteilung ergeben, wenn es um kulturelle Differenzen geht. Sie stellt ja nur eine Möglichkeit dar, Fächer zu gruppieren. Andere Einteilungen sind ebenso denkbar und zu rechtfertigen, z.B. nach gesellschaftlichen Funktionen, Anwendungsgebieten, Art der Tätigkeiten, oder vieles andere“ (Multrus 2004, S. 2). Dieser Kritikpunkt wird in der vorliegenden Arbeit insofern umgangen, als dass ja keine Fächergruppe untersucht wird, sondern ein bestimmtes Fach, in seiner spezifischen Ausrichtung an einem Institut. „Die Kultur (...) einer definierbaren Gruppe zu untersuchen und zu beschreiben, ist prinzipiell ein legitimes Vorhaben, in einigen Fachgebieten sogar das hauptsächliche Anliegen. Der Begriff der Kultur lässt sich dabei auf ganz verschiedenen Ebenen anwenden, sowohl in übergreifendem Rahmen, als auch in relativ begrenzten Bereichen“ (Multrus 2004, S. 1). „Damit kann der Kulturbegriff natürlich auch auf z.B. Studierende, eine Fächergruppe oder ein bestimmtes Fach angewendet werden. Wird unter der Kultur eines Faches dann z.B. die wissenschaftlich-disziplinäre Ausrichtung, mit all ihren daraus resultierenden Besonderheiten verstanden, dann gibt es auch gute Gründe, die Orientierungen dieser Studierenden, bzw. deren Veränderungen, z.B. vor dem Hintergrund einer Sozialisations- und Reproduktionsperspektive zu untersuchen“ (Multrus 2004, S. 2). Das ist der Fokus der vorliegenden Arbeit.

4 Beschreibungsm Merkmale einer Fachkultur

Die bisherigen Ausführungen waren notwendig, um den theoretischen Rahmen der vorliegenden Arbeit abzustechen. Nachdem die Begrifflichkeiten geklärt sind, und auch die grundlegenden Annahmen der Fachkulturforschung dargestellt wurden, kann nun dazu übergegangen werden, zu erarbeiten, nach welchen Merkmalen eine Fachkultur beschrieben werden kann. Zuerst wird nachfolgend auf das Modell der Kulturkreise von Huber u.a. (1983) eingegangen. In diesem wird dargestellt, welche unterschiedlichen Teilkulturen bei der Beschreibung einer Fachkultur berücksichtigt werden müssen. Danach werden für jede der vier Teilkulturen Beschreibungsmerkmale erarbeitet. Im Anschluss daran soll anhand dieser Merkmale die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien theoretisch beschrieben werden, bevor sie im anschließenden empirischen Teil aus der Sicht der Studierenden erhoben wird.

4.1 Das Modell der Kulturkreise nach Huber, Liebau, Portele und Schütte (1983)

Wie bereits ausführlich dargestellt wurde, bezeichnet der Begriff der Hochschulsozialisation den Prozess der Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden in Auseinandersetzung und in Wechselwirkung mit den Bedingungen an einer Hochschule als Umwelt. Dabei ist wesentlich, dass die Studierenden die Universität nicht als „tabula rasa“ betreten, sondern, im Gegenteil, basierend auf vielen bereits gemachten Sozialisationserfahrungen, als Persönlichkeiten. Dennoch, so die Annahme der Fachkulturforschung, wird diese Persönlichkeit im Verlauf des Studiums noch entscheidend weiter entwickelt und verändert – gelingt die Sozialisation ist eine Annäherung an die Werte und Normen der vorherrschende Fachkultur zu erwarten. „Wir verstehen dementsprechend die Bildung der je fachspezifischen Kompetenzstrukturen als subjektive Entwicklung bzw. Internalisierung des Systems von Handlungsschemata und -dispositionen, das der Fachkultur und den in ihr herrschenden Regelstrukturen entspricht. Ist diese Internalisierung adäquat vollzogen, so ist das Subjekt in der Lage, auch gegenüber neuartigen Situationen die im Sinne seiner Teilkultur „richtigen“ Handlungsweisen zu entwickeln und damit gleichzeitig als legitimes Mitglied der entsprechenden sozialen – in unserem Fall: akademischen – Gruppe zu gelten“ (Huber u.a. 1983, S. 154). Um Aussagen darüber machen zu können, ob bzw. inwiefern sich die Studierenden eines Faches, die im Sinne ihrer Teilkultur „richtigen Handlungsweisen“ angeeignet haben, ist es in einem ersten Schritt notwendig, diese Teilkultur so umfassend wie möglich darzustellen, bevor deren Antizipation durch die Studierenden nachgegangen werden kann (vgl. ebd.). Das ist genau der Fokus der vorliegenden Arbeit. Dabei darf nicht der falsche Eindruck entstehen, die Angehörigen einer Kultur übernehmen, die in ihr vorherrschenden Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs-, und Handlungsmaßstäbe uneingeschränkt – das stünde dem Verständnis von Sozialisation, wie es in der vorliegenden Arbeit angenommen wird, direkt entgegen – der Einfluss der Fachkultur auf die Studierenden ist je individuell unterschiedlich. Daher verweisen die Autoren darauf, dass Hochschulsozialisation in einem fachkulturellen Verständnis als das Zusammenwirken von mindestens vier Kulturkreisen aufgefasst wird. Dazu gehören die Herkunftskultur der Studierenden, die studentische Kultur eines Faches, die akademische Kultur eines Faches sowie die antizipierte Berufskultur (vgl. Huber u.a. 1983, S. 160). Dieses Modell der Kulturkreise ist im Schema der Einflusskulturen von Friebertshäuser (1992) noch einmal übersichtlich dargestellt:

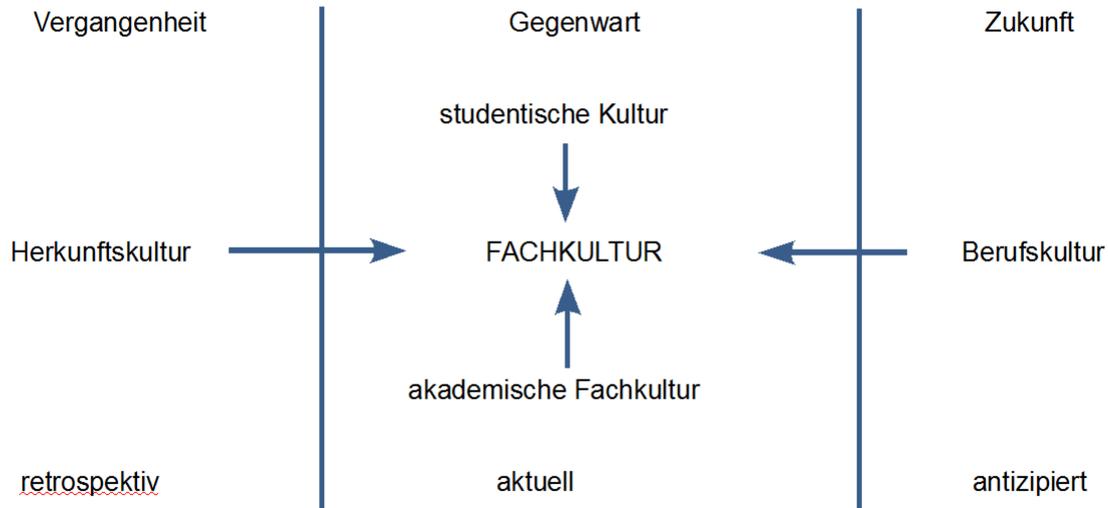


Abbildung 1: Schema der Einflusskulturen für die Sozialisation an der Hochschule (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 72).

Nachfolgend sollen die vier Einflusskulturen einzeln beschrieben werden und ihre Relevanz für die vorliegende Arbeit herausgearbeitet werden.

4.1.1 Die Herkunftskultur der Studierenden

Zur Herkunftskultur gehören, nach Friebertshäuser (1992), die soziale Herkunft der Studierenden, das Bildungskapital des Elternhauses, die bisherige schulische und außerschulische Sozialisation etc. (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 72f.). Auch Schölling (2005) hält fest, dass zur Herkunftskultur „Merkmale zur sozialstrukturellen Zusammensetzung der Disziplinen, wie Bildungsabschluss und Beruf der Eltern“ (ebd., S. 71) zu rechnen sind. Die Herkunftskultur der Studierenden ist bei der Beschreibung der Fachkultur auch deshalb zu berücksichtigen, da die Studierenden die Universität nicht als „tabula rasa“ betreten, sondern im Gegenteil, bis zum Studienbeginn schon eine Vielzahl prägender Erfahrungen gemacht haben, in denen unter anderem Einstellungen, Werte und Normen entwickelt wurden.

Die StudienanfängerInnen verfügen also bereits zu Studienbeginn über eine bestimmte Weltsicht. „Kontemplative oder asketische Formen der Lebensführung, das Ideal der „vita activa“ oder das Ethos der Berufskarriere haben ihre Wurzeln in gesellschaftlichen Normen und Werten, die die Orientierungen und Erwartungen der Studenten geprägt haben, lange bevor sich diese an der Universität eingeschrieben haben. Die verschiedenen akademischen Disziplinen bieten unterschiedliche Möglichkeiten, derartige „Lebensentwürfe“ zu realisieren“ (Windolf 1992, S. 77). Insofern ist der Befund von Friebertshäuser (1992) nicht überraschend: „Von dieser Herkunftskultur wird angenommen, daß sie sowohl auf die Studienfachwahl wie die Sozialisation in die jeweilige studentische Fachkultur Einfluß ausübt“ (ebd., S. 73). Schölling (2005) hält für die Sozialwissenschaften, zu denen er auch die Pädagogik rechnet (vgl. ebd., S. 77), fest, dass diese für BildungsnovizInnen besonders interessant sind (vgl. ebd., S. 75), da diese, „ihre soziale Lage unabhängig von der spezifischen Fachdisziplin, allein dadurch, dass sie einen Hochschulabschluss erworben haben“ (ebd., S. 76) verbessern. Für die vorliegende Arbeit bedeutet das folgendes: die theoretische Beschreibung der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien muss eine Darstellung der sozialen Zusammensetzung der

Studierenden beinhalten. Auch die InterviewpartnerInnen sollen zu ihrer sozialen Herkunft befragt werden. Daher beinhaltet das Interview Fragen zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung sowie zum Beruf der Eltern. Weiterhin werden die Motive zur Studienfachwahl Pädagogik abgefragt. Es wird sich zeigen, welche Ergebnisse im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit erbracht werden können.

4.1.2 Die studentische Kultur

„Auf der individuellen Ebene wurden Fachkulturen als ein Syndrom von Einstellungen und Werten definiert, die im Laufe des Sozialisationsprozesses erworben wurden. Sie sind von Fach zu Fach verschieden, lassen sich aber auf wenige Dimensionen zurückführen. Fachkulturen bilden ein komplexes System, in dem Karriere und Wissenschaft, praktisch-politischer Veränderungswille und rein intellektuelle Neugierde in unterschiedlichen Proportionen vertreten sind. Die Orientierung an beruflicher Karriere kann die Konturen des Selbstbildes ebenso prägen wie die explizite Ablehnung derartig „profaner“ Interessen. Die Chancen, ein durch Sozialisation geprägtes Selbstbild zu realisieren, sind in den verschiedenen Fächern sehr unterschiedlich. Mit der Einschreibung in ein Studienfach wird nicht nur eine Präferenz für bestimmte Bildungsinhalte geäußert, sondern es wird auch eine Vorentscheidung über den Beruf und die zukünftigen Lebenschancen gefällt.“ (Windolf 1992, S. 96). Für Windolf (1992) wird die studentische Fachkultur vor allem durch die Einstellungen zu Wissen, zum künftigen Berufsfeld, das Interesse an bestimmten Inhalten geprägt. Damit eng verbunden sind die Einstellungen des Studierenden hinsichtlich ihrer Lern- und Arbeitsweise. (Vgl. ebd., S. 78f. in der Fußnote) Schölling (2005) hält fest, dass diese von Gruppen- oder Einzelarbeit, von Konkurrenz- oder Kooperationsmotiven dominiert, erfolgsorientiert oder an Selbstverwirklichung orientiert sein kann. (vgl. Schölling 2005, S. 73f.)

Friebertshäuser (1992) betont die Einstellungen der Studierenden ebenfalls, fasst die studentische Kultur aber noch weiter, in dem sie auch Wohnformen und Lebensstil hier verortet. Dahinter steht die Annahme, dass sich in der Wohnform und im Lebensstil bestimmte Einstellungen, Werthaltungen und Weltansichten manifestieren. Durch die Wahl desselben Studienfaches ergibt sich innerhalb der Studierenden eine gewisse Homogenität, auch hinsichtlich der Einstellungen, Wohnformen und Lebensstile. „Die studentische Kultur entsteht durch die relative Homogenität der gesellschaftlichen und lebensgeschichtlichen Situation von Studierenden im Vergleich zu anderen Gleichaltrigen-Gruppen und durch die gemeinsame Ausübung der Tätigkeit „forschendes Lernen“, mit der sie sich dem Gegenstand widmen“ (Friebertshäuser 1992, S. 73.). So sind Studierende eines Faches im Durchschnitt in etwa gleich alt, befinden sich durch das Studium in einer mehr oder weniger großen ökonomischen Abhängigkeit, während sie psychisch und sozial eher selbstständig werden (müssen). Tendenziell sind ähnliche Lebensbedingungen und Wohnformen von Studierenden festzustellen. (Vgl. ebd.) Auch Schölling (2005) verortet in der studentischen Kultur die Lebensstile und Mentalitäten der Studierenden, aber auch Wohnform der Studierenden sowie deren politische Orientierung. Als markantestes Unterscheidungsmerkmal zwischen den studentischen Fachkulturen führt er den Kleidungsstil an (vgl. ebd., S. 74). Für den Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland hält er fest, dass die Studierenden dieser Fachdisziplin, signifikant häufiger dem aufsteigenden Bildungsbürgertum entstammen und durch Neigung zum Bildungseifer, zur Askese, Individualisierung und dem Wunsch nach Selbstentfaltung charakterisiert werden können (vgl. ebd., S. 80f.). „Konkret manifestiert sich dies beim Lebensstil in einer Stilisierung der „Billig-Kultur“: die Abwertung materiellen Genusses, ein nachdrücklich alternativer Kleidungsstil, Frei-

zeitaktivitäten mit denen das Geistige und Kreative betont (...) wird und ein improvisierter Wohnstil“ (Schölling 2005, S. 81). Karriere, Einkommen, Macht und Prestige spielen bei den Studierenden des Diplomstudiengangs Pädagogik in Deutschland eine untergeordnete Rolle, wichtiger sind Unabhängigkeit und ein angenehmes Leben (vgl. ebd.).

Schölling (2005) verweist, ebenso wie Friebertshäuser (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 74), auf den Einfluss, den die Verteilung der Geschlechter auf die studentische Fachkultur hat. Für den Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland hält er fest, dass Frauen deutlich überrepräsentiert sind (vgl. ebd., S. 81). Die studentische Kultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien kann nur in Ausschnitten erforscht werden. Es wird sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene der Frage der Geschlechterverhältnisse nachgegangen werden. Die Einstellungen der Studierenden zum Wissen sowie zu ihrem künftigen Berufsfeld sollen in den Interviews ebenfalls erhoben werden. Es wird auch der vorherrschenden Arbeitsweise und deren Wahrnehmung durch die Studierenden nachgegangen werden. Lebensbedingungen, Wohnformen und Kleidungsstile der Studierenden können in der vorliegenden Arbeit leider nicht berücksichtigt werden, das würde den Rahmen bei weitem übersteigen. Diese Aspekte der studentischen Kultur könnten Gegenstand weiterer Folgeuntersuchung zu dieser Arbeit sein. Die Tatsache, dass aus forschungspraktischen Gründen primär auf Einstellungen der Studierenden Bezug genommen werden muss, erklärt, warum nicht der Anspruch verfolgt werden kann, den Habitus (vgl. Exkurs in der vorliegenden Arbeit, S. 21f.) der Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien zu erforschen.

4.1.3 Die antizipierte Berufskultur

Die antizipierte Berufskultur spielt bereits bei der Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach eine nicht zu vernachlässigende Rolle. „Die akademischen Disziplinen, die sich während der letzten hundert Jahre an den Universitäten etabliert haben, erfüllen eine wichtige Funktion für die soziale Differenzierung. Fächer bilden eine Prestigeordnung, an deren Spitze Medizin, Jura, Physik und Mathematik platziert sind, während Pädagogik, Soziologie oder Geographie eher auf den unteren Rängen zu finden sind. Die Kriterien der Zuordnung sind Einkommens-, Macht-, und Prestigechancen, die im Durchschnitt mit dem Studium eines bestimmten Faches verbunden sind“ (Windolf 1992, S. 89f.). Die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach ist somit gleichzeitig eine Entscheidung für bzw. gegen bestimmte Berufs- und Lebenschancen. „Wer sich für Erziehungswissenschaften und nicht für Jura entscheidet, verzichtet auf bestimmte Berufs- und Lebenschancen, ungeachtet dessen, ob diese ohnehin nicht gewollt oder ob sie für nicht realisierbar gehalten werden“ (Windolf 1992, S. 96). Bei der Berufsfindung von Diplom-PädagogInnen in Deutschland zeigen sich zwei Seiten einer Medaille: einerseits sind DiplompädagogInnen durch ihre wissenschaftliche Ausbildung „(...) gerade in jenen innovativ und anspruchsvollen Feldern, die eigenständiges, planerisches, konzeptionelles Arbeiten und Öffentlichkeitspräsentation erfordern, (...)“ (Friebertshäuser 1992, S. 169), unentbehrlich geworden (vgl. ebd.). Andererseits müssen sich Diplom-PädagogInnen „(...) ihre Stelle selbst schaffen“ (ebd.). Durch die geringe Konturierung ihres beruflichen Profils sowie einer starken Konkurrenz aus anderen nahe stehenden Professionen, sind die AbsolventInnen häufig gefordert, ihr individuelles Profil durch zusätzliche Qualifikationen und Zusatzausbildungen anzureichern (vgl. ebd.). Das deutsche Arbeitsamt betont die Notwendigkeit für Diplom-PädagogInnen flexibel zu sein, sowie eigene Strategien und Eigeninitiativen zu entwickeln, um sich beruflich zu etablieren (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 173).

Die antizipierte Berufskultur beeinflusst aber nicht nur die Studienfachwahl, sie hat auch während des Studi-

ums einen mehr oder weniger großen Einfluss auf die Fachkultur. Sie zeigt sich beispielsweise in Form der Literatur, die verwendet wird, in Form der Ausbildungsinhalte, über den Zugang zum künftigen Berufsfeld durch Praktika, etc. (vgl. Friebertshäuser 1992., S. 73).

Die antizipierte Berufskultur der StudentInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien kann auf unterschiedliche Weise erarbeitet werden. Auf theoretischer Ebene werden dazu in Anlehnung an Friebertshäuser (1992) Arbeitsmarktdaten und -empfehlungen heran gezogen. Auf empirischer Ebene werden die Studierenden zu ihren Motiven für die Studienwahl, sowie zu ihren Vorstellungen und Einstellungen hinsichtlich ihrer beruflichen Tätigkeit befragt. Dazu gehört z.B. die Frage, ob sie bereits berufstätig sind und wenn ja, in welchem Bereich. Darüber lässt sich feststellen, ob die Studierenden einen ihrer Ausbildung entsprechenden Beruf ergreifen konnten oder ob sie in „fremde“ Sparten ausweichen mussten. Weiterhin werden ihre Erwartungen an ihre (künftige) Berufstätigkeit – z.B. Einkommenschancen, Arbeitsbedingungen, Einfluss und Status - erhoben, um so Aussagen darüber machen zu können, was Studierende des Diplomstudiums Pädagogik sich von ihrer beruflichen Tätigkeit wünschen – unabhängig davon, ob es zur Zeit so ist oder nicht.

4.1.4 Die akademische Kultur

Bei der Beschreibung der akademischen Fachkultur sind für Windolf (1992) die praktische Verwertbarkeit des Wissens, der Grad der Spezialisierung sowie die vorherrschende Handlungsrationaltät zu beachten (vgl. ebd., S. 77). „Fachkulturen sind in einem System von Normen und Werten institutionalisiert, die bei der selektiven Produktion, Verteilung und Aneignung von Wissen zu beachten sind. Die dominante Handlungsrationaltät wird häufig im Verhaltenscode einer akademischen Disziplin fixiert. In diesem „code of ethics“ werden die Standards intellektueller Redlichkeit und Reputation und die Regeln praktischer Verantwortlichkeit festgelegt. Fachkulturen dienen der Selbstidentifizierung und wertmäßigen Homogenisierung einer Profession oder „scientific community“ nach innen und der Profilbildung in der Außendarstellung. Das Wissen, die Methoden und der Verhaltenscode eines Faches werden als kulturelles Erbe von einer Generation zur nächsten tradiert“ (Windolf 1992, S. 77). Dadurch „(...) prägen Dozenten und Studierende die akademische Fachkultur (durch Studieninhalte, Prüfungsordnungen, Sprache u.a.) und die Fachkultur ihrerseits sozialisiert die Studenten (etwa durch den Verhaltenskodex)“ (Schölling 2005, S. 79). Barbara Friebertshäuser (1992) stimmt weitestgehend mit Windolf (1992) überein, führt die einzelnen Beschreibungsmerkmale einer akademischen Fachkultur aber noch näher aus. Für sie umfasst die akademische Fachkultur „(...) die historischen Traditionen eines Faches, seine aktuelle gesellschaftliche Lage, die sächliche, räumliche und personelle Ausstattung, die Formen der Vermittlung von Lehrstoff, wissenschaftliche Traditionen und Selbstdefinitionen, die wissenschaftliche Reputation und ähnliches mehr“ (Friebertshäuser 1992, S. 72). Friebertshäuser (1992) verweist weiterhin darauf, dass in der Fachkulturforschung angenommen wird, dass der akademischen Fachkultur, im Zusammenwirken mit der antizipierten Berufskultur der stärkste Einfluss auf den Prozess der Hochschulsozialisation zukommt (vgl. ebd., S. 73).

Da der Beschreibung der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien ein hochschulsozialisationstheoretisch begründetes Erkenntnisinteresse zugrunde liegt, findet die Beschreibung der akademischen Fachkultur sowie der antizipierten Berufskultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien besondere Berücksichtigung. Die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien wird einerseits anhand theoriegeleiteter Merkmale, die im Anschluss dargestellt werden, be-

schrieben. Diese Beschreibung wird durch die Aussagen der Studierenden im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit ergänzt. Durch die Gegenüberstellung der theoretischen Ausführungen und der Ausführungen der Studierenden in den Interviews, lässt sich die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien Stück für Stück identifizieren. Nachfolgend sollen jene Beschreibungsmerkmale einer akademischen Fachkultur erarbeitet werden, die in weiterer Folge zur Beschreibung der akademischen Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien herangezogen werden.

4.2 Charakteristika zur Beschreibung der akademischen Fachkultur

In diesem Teil der Arbeit sollen auf Basis der Literatur zur Fachkulturforschung jene Charakteristika zur Beschreibung einer akademischen Fachkultur erarbeitet werden, die im Anschluss zur Beschreibung der akademischen Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien herangezogen werden.

Zwischen den einzelnen Fächern gibt es bekanntermaßen gewichtige Unterschiede hinsichtlich ihres Gegenstandes, den angewandten Methoden, sowie ihren Erkenntnisinteressen. Diese Unterschiede müssen aber im Hinblick auf die je spezifische Fachkultur noch detaillierter betrachtet werden. (Vgl. Huber 1991b, S. 7) Wie bereits mehrmals angesprochen, ergeben sich Unterschiede zwischen den akademischen Fachkulturen unter anderem durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen fachlichen Inhalten. Es bietet sich daher an, in einem ersten Schritt, eine Einteilung hinsichtlich jener Beschreibungsmerkmale, die in direktem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Fach stehen, vorzunehmen.

4.2.1 Epistemologische Charakteristika von Fächern

Eine bekannte Unterscheidung von Fächern geht auf Becher (1987) zurück. Becher kombiniert die Kategorien „Rein – Angewandt“ und „Hart – Weich“, um Fächergruppen auf einer Vier-Felder-Tafel einzuordnen. Dabei unterscheidet er Erkenntnisweise, Erkenntnisziel und Sozialformen. Die Dimension „Hart-Weich“ bezeichnet das Ausmaß, in dem sich die wissenschaftlichen Aussagen auf messbare, quantifizierbare und reproduzierbare Daten stützen. Fächer, mit empirisch-analytisch ausgerichteter Methodologie, die messbare, quantifizierbare und reproduzierbare Daten hervor bringt, werden als „richtige“ und somit „harte“ Wissenschaften bezeichnet, z.B. die Natur- oder Ingenieurwissenschaften, während die Geistes- oder Sozialwissenschaften wegen ihrer Berücksichtigung subjektiver Perspektiven, die immer in den jeweiligen historischen Kontext eingebunden sind, als „weiche“ Fächer bezeichnet werden. (Vgl. Huber 1991b, S. 10) „Die Dimension „Rein-Angewandt“ bezieht sich auf den Grad der Anwendungsbezogenheit“ (Multrus 2004, S. 58f.). Es ist evident, dass sich die wenigsten Fächer eindeutig einem dieser Pole zuordnen lassen, viele Fächer vereinen reine und angewandte Forschung; bzw. quantitative und qualitative Methoden. Dennoch können hier zumindest der Tendenz nach Unterschiede zwischen den Fächern ausgemacht werden, die ihren Niederschlag auch in der jeweiligen Fachkultur finden. In der Kombination „weich/rein“ sind die Geisteswissenschaften und teilweise die Sozialwissenschaften zu finden, mit den Kennzeichen reiterativ, holistisch, idiographisch, fallorientiert, partikularistisch, qualitativ und komplizierend. Das Erkenntnisziel ist Verstehen und Interpretation, die Sozialformen gelten als divergent, individualistisch, lose strukturiert und personenorientiert, die Publikationsrate ist niedrig“ (Multrus 2004, S. 59). „Die Kombination „weich/angewandt“ steht schließlich für die angewandten Sozialwissenschaften. Sie sind funktionsorientiert und praxisbezogen. Es geht um professionelle Praxis in Interaktionen. Ziel ist die Erstellung von Berichten

und Verfahrensplänen. Sie sind nach außen gerichtet, lokal gebunden und staatsorientiert“ (Multrus 2004, S. 59). In Deutschland wird die Pädagogik nicht zu den Geisteswissenschaften, sondern zu den Sozialwissenschaften gerechnet. Dennoch fällt eine Einordnung nach den eben genannten Kennzeichen schwer. „Es gibt in diesen Fächern eigentlich nichts, was es nicht gibt. Hier erstreckt sich z.B. die Konkurrenz bereits auf die Definition des *Gegenstandes* der Disziplin; es gibt keine verbindlichen, einheitlichen Gegenstandbestimmungen“ (Liebau/Huber 1985, S. 330). Es gibt in diesen Fächern unterschiedliche, z. T. miteinander konkurrierende Schulen (vgl. ebd.). „Es kommt durchaus vor, daß innerhalb ein- und desselben Instituts höchst unterschiedliche „Ansätze“ nebeneinander existieren, die wiederum mit höchst unterschiedlichen Lebens- und Sozialformen bei den unmittelbar Beteiligten korrespondieren“ (ebd.). Liebau/Huber (1985) stellen daher die Frage, ob der gemeinsame Stil dieser Fächer vielleicht gerade in der Betonung der Unterschiedlichkeit liegt (vgl. ebd., S. 330). Auch Markus Schölling (2005) betont die Bedeutung, die die Einordnung der Fächer in „harte“ oder „weiche“ Fächer für die Fachkultur hat. Als Charakteristikum für die Pädagogik hält er fest, dass wirtschaftsnahe und monetäre Forschung eher mit Skepsis betrachtet wird und Wissenschaft immer unter einer dichten Begründungsdecke legitimiert werden muss. Weiterhin stellt er fest, dass sich die Pädagogik hinsichtlich ihrer verwendeten Methoden nicht eindeutig einer Forschungstradition zuordnen lässt: es werden ebenso theoretische wie empirisch-experimentelle Methoden verwendet. (Vgl. ebd., S. 79). Friebertshäuser (1992) zufolge, steigt das wissenschaftliche und gesellschaftliche Ansehen mit der Entfernung vom konkreten Alltagswissen (vgl. ebd., S. 171). „Die abstrakten und theorielastigen Studiengänge mit ihrem stark kodifizierten Wissen, liegen in der Binnenhierarchie der Fächer höher als die anwendungsbezogenen Praxisstudiengänge“ (ebd.).

Im anschließenden Kapitel wird auf theoretischer Ebene darzustellen sein, wo sich das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien hinsichtlich dieser Merkmale *tendenziell* einordnen lässt. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, wie das Studium, hinsichtlich dieser Unterscheidung, von den Studierenden wahrgenommen wurde. Haben sie es eher als weiches oder als hartes Fach erlebt, sehen sie eher theoretische oder anwendungsbezogene Forschung im Vordergrund? Was ist ihnen persönlich wichtig? Diese und ähnliche Fragen sollen durch die Interviews beantwortet werden können.

4.2.2 Vertikale und horizontale Arbeitsteilung

Die epistemologischen Merkmale eines Faches haben weiterhin einen Einfluss auf die vertikale und horizontale Arbeitsteilung in einem Fach. „Vertikale“ Arbeitsteilung meint, wie sehr bereits Studierende dazu angehalten werden, eigenständige wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen. Diesbezüglich gibt es große Unterschiede zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Diese Unterschiede haben viel mit dem vorherrschenden pädagogischen Code (vgl. 4.2.3) zu tun. „Horizontale“ Arbeitsteilung meint, wie stark in wissenschaftlichen Arbeiten die Grundpositionen immer wieder aufs Neue geklärt werden müssen. In Disziplinen mit einem „ausgeprägten Paradigma“ kann die wissenschaftliche Arbeit hoch arbeitsteilig erfolgen. (Vgl. Huber 1991b, S. 11) „Die Explikation der Prämissen ist dem Einzelnen durch das Paradigma abgenommen (...)“ (ebd., S. 11f.). Dementsprechend ist es weniger notwendig, zu erklären, wie sich eine Fragestellung ergibt, weshalb sie der Erforschung bedarf, etc., was eine hohe Publikationsrate ermöglicht. Im Vergleich dazu ist es in den „prä-paradigmatischen Disziplinen“ viel eher notwendig, immer wieder aufs

Neue, die theoretische Grundposition zu erklären, zu erklären, wie die Fragestellung abgeleitet wurde, wodurch die verwendeten Konzepte und Methoden legitimiert sind usw. In diesen Disziplinen herrschen also tendenziell eher ganzheitliche Fragestellungen vor, die lange und sprachlich umständliche Arbeiten hervorbringen, was sich unter anderem in einer niedrigeren Publikationsrate niederschlägt. (Vgl. Huber 1991b, S. 12). „Höchst befremdlich und unnötig belastend muß daher den Angehörigen der arbeitsteiligen Kultur die ganz selbstverständlich vorgebrachte Forderung der anderen vorkommen, sie sollten doch den Kontext – die Erkenntnisinteressen, soziale Determinanten, gesellschaftliche Formen – ihrer Untersuchungen explizieren; höchst irritierend wiederum den anderen die Seufzer der ersteren über die Langatmigkeit und Jargonbefrachtetheit ihrer Ausführungen und die Nachfragen, ob denn wirklich keine ökonomische Bündelung der Forschungsarbeiten möglich sei“ (Huber 1991b, S. 12). Auch Liebau/Huber (1985) halten fest, dass in den Geisteswissenschaften eher ganzheitliche Fragestellungen bearbeitet werden (vgl. ebd., S. 328). Die Arbeit der einzelnen WissenschaftlerInnen „richtet sich in der Regel auf die Produktion von in sich geschlossenen „Werken“, die in diskursiven Bezügen zur Fachtradition und zur wissenschaftlichen Öffentlichkeit stehen; Einzelarbeit ist die vorherrschende Arbeitsform“ (ebd.). Dem entspricht auf Seiten der Studierenden relativ hohe Autonomie hinsichtlich der Wahl der zu bearbeitenden Themen, der Strukturierung der Arbeitszeit sowie der Wahl der Arbeitsorte (vgl. ebd.).

In Fächern mit einer hohen Ausprägung des Paradigmas und damit einhergehender hoher Arbeitsteilung ist weiterhin die Kommunikation in internationalen „scientific communities“ wesentlich wichtiger (vgl. Huber 1991b, S. 13) als in anderen, „nach Gegenstand und Methode offenbar stärker historisch eingebundenen Disziplinen“ (ebd.). Gerade ein Fach wie die Erziehungswissenschaft, das stark mit nationalen Systemen verknüpft ist, findet seine Gesprächspartner viel mehr im nationalen als im internationalen Rahmen (vgl. Huber 1991b, S. 13). Schölling (2005) unterscheidet in Anlehnung an Huber u.a. ebenfalls dahingehend, ob sich der Diskurs über große Netzwerke oder überschaubare Foren erstreckt. Im Bezug auf die Handlungsfelder einer Disziplin unterscheidet er zwischen jenen, die auf die Hochschule begrenzt sind, jenen, die sich an einer breiten Öffentlichkeit orientieren und jenen, die als Hilfswissenschaften in andere Fächer integriert sind. (Vgl. ebd., S. 72) Den Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland beschreibt er hinsichtlich dieser Charakteristika wie folgt: „Handlungsfeld und berufliche Laufbahn sind (...) praxisorientiert, die Diskursform ist kommunikativ-weich, und sie verfügt (...) über nur kleine Netzwerke – zum Teil, weil diese Disziplinen wegen der fehlenden wissenschaftlichen Tradition weniger hochschulübergreifende Außenbeziehungen aufbauen konnten und zum anderen, weil die Geistes- und Sozialwissenschaften insgesamt eher ganzheitliche Fragestellungen behandeln, deren Ergebnisse in kleinen Foren diskutiert werden“ (Schölling 2005, S. 80).

Es bleibt festzuhalten, dass die Frage, ob eine Disziplin zu den „prä-paradigmatischen“ Disziplinen oder zu den Disziplinen mit einem „ausgeprägtem Paradigma“ zu rechnen ist, die Arbeitsteilung und Arbeitsweise ihrer Angehörigen beeinflusst. Insofern beeinflusst diese Unterscheidung einerseits, wie selbstständig die Studierenden schon während des Studiums arbeiten (dürfen); andererseits wird über die vorherrschende Arbeitsweise der wissenschaftliche „Verhaltenscodex“ eingeübt und geschult. Für das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien wird daher zu prüfen sein, wo es sich bezüglich dieser Unterscheidung einordnen lässt und welche Aussagen darauf aufbauend zur vertikalen sowie horizontalen Arbeitsteilung gemacht werden können.

4.2.3 Pädagogische Codes

Der relative Status bestimmter Inhalte eines Curriculums kann nach Bernstein (1977) näher bestimmt werden, indem man berücksichtigt, wie viel Zeit ihnen eingeräumt wird, und ob sie Pflicht- oder Wahlinhalte sind (vgl. ebd., S. 117). Die Beziehung zwischen den verschiedenen Inhalten kann näher bestimmt werden, wenn der Frage nachgegangen wird, ob die Grenzen zwischen den verschiedenen Inhalten klar umrissen oder unscharf sind. Sind die Inhalte klar voneinander getrennt, spricht Bernstein von einer geschlossenen Beziehung; ist die Trennung weniger deutlich spricht er von einer offenen Beziehung der Inhalte zueinander. (Vgl. ebd., S. 117f.) „Wir können also bei jeder Erziehungsinstitution die Einteilung der Zeit daraufhin untersuchen, welchen relativen Status die Inhalte haben und ob sie in einer offenen oder einer geschlossenen Beziehung zueinander stehen“ (Bernstein 1977, S. 118). Auf Basis dieser Merkmale, können in weiterer Folge zwei Curriculums-Typen voneinander unterschieden werden: „Wenn Inhalte mit einem hohen Status in einer geschlossenen Beziehung zueinander stehen, das heißt, wenn die Inhalte klar abgegrenzt und voneinander getrennt sind, werde ich ein solches Curriculum dem *Sammlungstyp* (collection type) zurechnen“ (ebd.). Beim Sammlungstyp muss der/die Lernende sich erst eine Reihe von favorisierten Inhalten aneignen, um bestimmten äußeren Kriterien zu genügen. „Dem Sammlungstyp stelle ich den Typ eines Curriculums gegenüber, bei dem die verschiedenen Inhalte nicht getrennt nebeneinander, sondern in einer durchaus offenen Beziehung zueinander stehen. Angesichts eines Curriculums, dessen Inhalte in einer offenen Beziehung zueinander stehen, werde ich von einem *integrierten* Typ (integrated type) sprechen“ (ebd.). Diese beiden Gegenpole stellen Extreme dar, zwischen denen verschiedene Grade der Integration möglich sind (vgl. ebd.). Beim Sammlungstyp obliegt es den Lehrenden, zu entscheiden welche Inhalte sie in welcher Form präsentieren (vgl. Bernstein 1977, S. 119); beim Integrationstyp ist diese Entscheidung einer „allgemeinen Idee untergeordnet, die ihrerseits dem Wandel unterliegt“ (ebd.). Diese Unterscheidung ist nicht nur von grundsätzlichem Interesse, sondern beeinflusst in weiterer Folge auch die selektive Organisation einer Institution, sowie deren Autoritäts- und Kontrollstrukturen (vgl. Bernstein 1977, S. 119). „Der Streit um Curricula ist auch ein Streit zwischen verschiedenen Vorstellungen von sozialer Ordnung; er ist somit von grundlegender moralischer Bedeutung“ (ebd.). Zum Sammlungstyp gehört eine Hierarchie, die bewirkt, dass „das letzte Geheimnis des jeweiligen Faches“ (Bernstein 1977, S. 120) erst sehr spät enthüllt wird. Wissen ist in diesem Fall etwas Besonderes, nichts Gewöhnliches oder Weltliches. Dieser lange Prozess der Wissensaneignung ist eine sehr wirksame Form der Kontrolle: Wissen zu erwerben ist in diesem Fall kein Recht, sondern etwas, das verdient werden muss (vgl. Bernstein 1977, S. 120). „Man spricht in diesem Zusammenhang von Disziplin. Die pädagogische Beziehung tendiert zur Hierarchisierung und Ritualisierung, in der der Zögling als Unwissender mit einem niedrigen Status und entsprechend geringfügigen Rechten gilt“ (Bernstein 1977, S. 120). Durch den privilegierten Status von Wissen und die hierarchische Ordnung, wer zu welchem Wissen Zugang hat, wird auch die Bedeutung des Faches und derer, die es lehren gesteigert (vgl. ebd.) „(...) die Personen, die das Wissen besitzen, erscheinen als Monopolisten, Schüler und Studenten werden sorgfältig geprüft, um zu sehen, wer dazugehört und wer nicht“ (Bernstein 1977, S. 120f.). In Curricula des integrierten Typs spielt, wie erwähnt, eine übergeordnete Idee, „das inhaltsübergreifende Konzept“ (ebd., S. 122) eine größere Rolle. Dementsprechend liegt bei Curricula dieses Typs das Schwergewicht eher auf den Wegen, auf denen man zu Wissen gelangt, denn auf Wissenszuständen (vgl. Bernstein 1977, S. 122). „Eine derartige Veränderung in der Akzentsetzung und in der Unterrichtsgestaltung führt mit hoher Wahrscheinlichkeit auch zu einer Ver-

änderung in den Autoritätsbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern, Dozenten und Studenten, vor allem zu einer Verbesserung des Status und damit der Rechte von Schülern und Studenten“ (Bernstein 1977, S. 122).

Liebau/Huber (1985) halten diesbezüglich fest, dass Untersuchungen zur Kommunikationsdichte und den Kommunikationsinhalten in den verschiedenen Studienfächern ergeben haben, dass Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden, wenn es um fachliche Fragen geht, in allen Studienrichtungen in etwa gleichermaßen vorkommen. Es gibt aber durchaus Studienrichtungen, wie z.B. die Sprachwissenschaften, in denen auch persönliche Probleme mit dem Studium, Beziehungsfragen oder politische Themen mit den Lehrenden besprochen werden. (Vgl. ebd., S. 319f.). „So unvollkommen die Untersuchungslage mithin ist, es schält sich doch ein Bild „kommunikativerer“ Fachbereiche, wie der Geistes- und Sozialwissenschaften heraus, in denen die Gespräche zwischen Studierenden und Hochschullehrern zahlreicher, die Hierarchiestufen häufiger zu überspringen und leichter die Grenzen zu persönlichen Problemen hin zu überwinden sind (...)“ (ebd., S. 320). Sie sehen darin nicht nur einfach eine feststellbare unterschiedliche Verteilung der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden in den unterschiedlichen Fächern; für sie müssen gerade Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften eine Haltung entwickeln, die es ihnen ermöglicht, über widersprüchliche wissenschaftliche, politische und kulturelle Phänomene zu sprechen und Position zu beziehen. Sie sehen daher in der höheren Kommunikationsdichte und den -inhalten, die auch in den privaten Bereich hinein gehen, eine Entsprechung zu dieser Anforderung. (Vgl. ebd., S. 320).

Bernstein (1977) hält fest, dass „(...) der integrierte Code zur Zeit fast nur in der Theorie und Ideologie existiert und lediglich eine kleine Zahl von Schulen und Bildungseinrichtungen ihn ernsthaft zu institutionalisieren versucht“ (ebd., S. 144). Dennoch ordnet beispielsweise Friebertshäuser (1992) den Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland hinsichtlich der Inhalte und Vermittlungsformen dem „integrierten Code“ zu. Sie meint damit, dass die vermittelten Inhalte nur schwach voneinander abgegrenzt sind und dass Studierende relativ frei wählen können, mit welchen Inhalten sie sich vertiefend befassen möchten. (Vgl. Friebertshäuser 1992, S. 174) Huber (1991b) betont, dass Fachkulturen des Integrationscodes schwächer strukturiert sind und somit dem Alltagswissen näher stehen. In diesen Fachkulturen wagen sich bereits die Studierenden an eigene Gedanken und Entwürfe heran. Es ist in diesen Fächern selbstverständlicher, dass auch fachfremde Personen bei Fragen mit diskutieren, eine Meinung vertreten und von VertreterInnen der Wissenschaft begründete Erklärungen erwarten. (Vgl. Huber 1991b, S. 12f.) Dies trifft auf viele pädagogische Fragestellungen durchaus zu, was ein Indiz dafür sein könnte, dass das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien dem integrierten Code im Sinne Bernsteins (1977) zuzuordnen ist. Diese Einschätzung wird weiterhin durch die Feststellung von Schölling (2005) erhärtet, der festhält, dass der Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland durch ein gleichberechtigtes Klima und abgeflachte Hierarchien gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 79). Es bleibt abzuwarten, welche Ergebnisse sowohl auf theoretischer als auch auf empirischer Ebene in der vorliegenden Arbeit für das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien erbracht werden können.

4.2.4 Die Entstehungsgeschichte des Faches

Friebertshäuser (1992) betont, es sei bei der Beschreibung der akademischen Fachkultur sinnvoll, die Entstehungsgeschichte eines Faches zu rekonstruieren, da so die gesamte Organisation eines

Studienfaches, sein Aufbau und seine Ziele, begreifbarer werden (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 161). In diesem Zusammenhang ist es bedeutsam, dass das Berufsbild „Diplom-PädagogIn“ erst Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre entstanden ist. Bis dahin widmete sich die Erziehungswissenschaft hauptsächlich der LehrerInnen-Ausbildung. (Vgl. Friebertshäuser 1992, S. 161) Diese Umorientierung liegt in mehreren historischen Entwicklungen begründet: erstens führte die Studentenbewegung in vielen gesellschaftlichen Bereichen zu Reform- und Veränderungsdebatten, so auch im Zusammenhang mit Organisationsform, Struktur und Methoden der sozialen Arbeit, Erziehung und Bildung. Die Hoffnung, in diesem Bereichen innovativ tätig zu werden, begünstigte die Entstehung des neuen Studiengangs Diplom-Pädagogik. Zweitens zeigte sich ein tatsächlicher gesellschaftlicher Bedarf an erziehungswissenschaftlichen ExpertInnen für Bildungs-, Planungs-, und Leitungsaufgaben. Drittens gab es ein ausgeprägtes Interesse der akademischen Fachkultur, ähnlich der Psychologie und Soziologie, eine akademisch gebildete Profession auszubilden. (Vgl. Friebertshäuser 1992, S. 162) „Es existiert somit ein – auch statusbezogenes – Interesse auf seiten der akademischen Fachkultur, einen universitären Ausbildungsgang „Diplom-Pädagogik“ zu institutionalisieren, auch um mit der bereits erfolgten Professionalisierung der PsychologInnen und SoziologInnen gleichzuziehen, und um den prognostizierten gesellschaftlichen Bedarf zu decken“ (Friebertshäuser 1992, S. 162). Mit der Institutionalisierung des Studiengangs, kamen die Studierenden in Massen. So stieg die Zahl der Studierenden von 933 im Jahr 1970 auf 7.191 im Jahr 1972/73. 1974 waren es 15.000 Studierende, 1986 bereits 30.000. Diese rasant steigenden Zahlen halfen dem Studiengang einerseits bei seiner Institutionalisierung, wirkten aber andererseits den Elitebildungsplänen der Ausbildung entgegen. (Vgl. Friebertshäuser 1992, S. 164)

Markus Schölling (2005) betont ebenfalls die Bedeutung, die die Entstehungsgeschichte eines Faches für die Fachkultur hat, allerdings aus einem etwas anderen Blickwinkel. Für ihn lässt sich im Alter des Faches, das der/die StudentIn wählt, der Wunsch nach der Vererbung einer sozialen Position erkennen. Während Fächer wie Jura oder Medizin eine lange familiäre Bildungstradition voraussetzen, sind neue Fächer wie Pädagogik oder Informatik vor allem für BildungsaufsteigerInnen interessant, weil diese Voraussetzung hier nicht gegeben ist. (Vgl. ebd., S. 73) Für den Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland, hält er fest, dass dieser es schwer hatte, sich als wissenschaftliche Profession zu etablieren (vgl. Schölling 2005, S. 78f.). „Der enorme Anstieg der Studentenzahlen in Pädagogik, Sozialwissenschaft und Psychologie insbesondere aus familiär bildungsfernen Schichten, das daraus resultierende Fehlen an Exklusivität der Studierenden, die geringe Regelungsdichte des Studiums und hinzukommend, dass sich in diesen Fächern wegen des großen Bedarfs beim wissenschaftlichen Nachwuchs keine wirkliche Elite herausbilden konnte, behaftet diese Disziplinen mit einem nachhaltig negativen Image“ (ebd. S., 79).

Unter Punkt 5.4.4 der vorliegenden Arbeit wird darzustellen sein, welche historischen Entwicklungen zur Entstehung des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien geführt haben und welchen Einfluss diese Entwicklungen auf die Organisation, den Aufbau und die Ziele des Studiums haben.

4.2.5 Der aktuelle Studienplan

Ist ein Studienfach einmal an der Universität institutionalisiert, bedeutet das nicht, dass es ab diesem Zeitpunkt unveränderlich bestehen bleibt. Studienpläne ändern sich, je nach vorherrschendem Paradigma

immer wieder, weshalb bei der Beschreibung der akademischen Fachkultur eine Analyse des aktuellen Studienplans nicht fehlen darf. Über ihn lassen sich die Ausbildungsziele und -inhalte, genauso wie die Möglichkeiten, seine Zeit frei zu gestalten oder der Bezug zur künftigen Berufskultur durch Praktika rekonstruieren. Für den Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland bleibt festzuhalten, dass dieser - trotz individuelle Unterschiede je nach Studienstandort – eine geringe Regelungsdichte aufweist. Friebertshäuser (1992) sieht darin eine Orientierung an Wilhelm von Humboldts „klassischen Vorbild eines Studiums in Einsamkeit und Freiheit“ (ebd., S. 163). Um „gleichermaßen ein verlässliches Qualifikationsprofil für die Beschäftigungsinstitutionen und einen problemlosen Studienortwechsel“ (Böllert/Nieke 2002, S. 67) zu ermöglichen, ist die Grundstruktur des Diplomstudiengangs in Deutschland bundesweit dieselbe. Das Grundstudium umfasst in Deutschland vier Semester und schließt mit dem Vordiplom ab; das Hauptstudium umfasst fünf bis sechs Semester (vgl. ebd.). Es gibt allgemeine Einführungsveranstaltungen, z.B. Grundlagen, Theorien, Konzepte und Paradigmen der Erziehungswissenschaft, die von allen Studierenden besucht werden müssen (vgl. ebd.), weil damit „die disziplinäre Orientierung der Studierenden und die erziehungswissenschaftliche Grundlegung ihrer späteren Handlungsvollzüge angestrebt wird“ (ebd.). Die Studierenden erlernen sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden, „womit einerseits auf eine zukünftige wissenschaftliche Tätigkeit und andererseits auf den reflexiven und praxisbezogenen Umgang mit Forschungsergebnissen vorbereitet wird“ (ebd.). In Deutschland erfolgt im Verlauf des Studiums eine Spezialisierung auf verschiedene Schwerpunkte, wie beispielsweise Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik, Schulpädagogik u.a. (vgl. ebd.). Die Studierenden müssen außerdem zwei Pflichtnebenfächer, Psychologie und Soziologie, besuchen, „womit in zwei weitere entscheidende Bezugsdisziplinen eingeführt wird und der interdisziplinäre Charakter des Studiengangs zum Ausdruck kommt“ (ebd.). Friebertshäuser (1992) sieht in den Nebenfächern Soziologie und Psychologie eine Hinwendung zu einer gesellschaftswissenschaftlichen Ausrichtung des Studiums (vgl. ebd., S. 163). „Die von konservativerer Seite vorgeschlagenen Nebenfächer Philosophie und Theologie, die eher an die geisteswissenschaftliche Tradition der Erziehungswissenschaft angeknüpft hätten, können nicht durchgesetzt werden“ (ebd.). Weiterhin absolvieren die Studierenden des Diplomstudiengangs in Deutschland zwei Berufspraktika, „(...) ein kürzeres mit Orientierungsfunktion im Grundstudium und ein längeres – das bis zu sechs Monaten umfassen kann – in der gewählten Studienrichtung des Hauptstudiums“ (ebd.).

Der kurze Überblick über den Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland soll eine Hilfe für die Bearbeitung des Studienplanes Pädagogik 2002, nach dem die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien studieren, sein. Wie durch die bisherigen Ausführungen deutlich geworden sein sollte, gibt der Studienplan Auskunft über wesentliche Ausbildungsinhalte, den Zugang zum künftigen Berufsfeld durch Praktika, die Möglichkeit seine Zeit frei zu gestalten etc. Der Studienplan Pädagogik 2002 wird daher unter Punkt 5.4.5 der vorliegenden Arbeit nach diesen Gesichtspunkten bearbeitet werden.

4.2.6 Individueller Umgang mit Zeit

Ein weiterer Unterschied, vielleicht der markanteste, zwischen den Fachkulturen besteht im individuellen Umgang mit der Zeit. Durch die verschiedenen Prüfungs- und Studienordnungen sind die Studierenden in ganz unterschiedlichem Ausmaß verpflichtet, im Studium anwesend zu sein. Je nachdem, wie strukturiert ein

Fach ist, kann das Studium entweder mehr oder weniger individuell gestaltet werden (vgl. Schölling 2005, S. 79). Durch die hohe Anwesenheitspflicht der Studierenden, beispielsweise der Medizin, der Natur- und Ingenieurwissenschaften, an zumeist vorgegebenen Arbeitsorten wird ihnen die Strukturierung der Arbeitszeit sowie die Wahl des Arbeitsortes weitestgehend abgenommen. Von dieser verpflichtenden Anwesenheit deutlich abgegrenzt ist die Freizeit (vgl. Huber 1991b, S. 14). „Den Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften ist bei wesentlich geringeren Pflichtstundenzahlen und weniger dicht verteilten Prüfungen ein weit größerer Teil ihrer Zeit zur eigenen Strukturierung überlassen; sie müssen selbst entscheiden, wie sie darin das ihnen zugemutete selbstständige (...) Studium, ihre Freizeitaktivitäten und (... das Jobben) unterbringen“ (Huber 1991b, S. 15). Dabei gehen Zeit und Ort für Studium, Freizeit und Arbeit fließend ineinander über (vgl. ebd.). „Ein durch die Studienordnung strukturiertes kompaktes Studium mit Praktika, Laborstunden, semesterbegleitenden Prüfungen etc. (...) lässt beispielsweise wenig Raum für die Bestreitung des Unterhalts oder zur freien inhaltlichen Gestaltung des Studiums. Was zu Lasten der Persönlichkeitsentfaltung geht, schafft andererseits durch die quasi klassenverbandsähnlichen Strukturen im Labor oder am Großrechner eine starke soziale Integration“ (Schölling 2005, S. 73).

Unabhängig davon, ob ein Studienplan nun viel Spielraum zur freien Wahl und zur freien Zeiteinteilung lässt, oder ob die Strukturierung des Studiums den Studierenden durch den Studienplan weitestgehend abgenommen wird: beides kann von den Studierenden entweder als Be- oder Entlastung gesehen werden. Es wird daher interessant sein, den Studienplan des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien dahingehend zu betrachten, wie sehr er die freie Zeiteinteilung durch die Studierenden zulässt oder verhindert und wie dieser Umstand aus Sicht der Studierenden wahrgenommen und bewertet wird.

4.2.7 Die gesellschaftliche Reputation eines Studienfaches

Diese Einordnung in „harte“ bzw. „weiche“ Fächer, sowie „reine“ vs. „angewandte“ Fächer hat erheblichen Einfluss auf die gesellschaftliche Reputation eines Studienfaches. Wie oben bereits angeführt, werden Fächer, mit empirisch-analytisch ausgerichteter Methodologie, die messbare, quantifizierbare und reproduzierbare Daten hervor bringt, als „richtige“ und somit „harte“ Wissenschaft bezeichnet. Diese Fächer genießen in der Gesellschaft auch ein höheres Ansehen. „Zudem beeinflusst die gesellschaftliche Lage einer Profession auch das Image und den Status der auf sie vorbereitenden Studiengänge“ (ebd.). Für den Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland hält Friebertshäuser (1992) fest, dass die Professionalisierung nur bedingt gelungen ist, was das Ansehen des Berufsstandes bis heute negativ beeinflusst. Einen Grund hierfür sieht sie in der schwachen Grenzziehung zwischen Professionellen und Laien im sozialen Bereich (Vgl. ebd., S. 165f.) „So sind die reproduktiven und fürsorglichen Tätigkeiten, als Bereiche in denen vor allem Frauen tätig sind, generell gesellschaftlich nur gering geschätzt und entlohnt. Dieses tradierte Prinzip setzt sich in der ehrenamtlichen Arbeit fort, die innerhalb des sozialen Bereichs noch immer eine wichtige Rolle spielt. Die deshalb in diesem Feld nur in geringem Maße vollzogene Grenzziehung zwischen Professionellen und Laien verwischt das Qualifikationsprofil der ausgebildeten Kräfte“ (ebd., S. 166). Auch wurde bereits ausgeführt, dass die Überrepräsentanz von Frauen im Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland einen negativen Einfluss auf seine Reputation hat. Weiterhin beeinflussen die Studierendenzahlen sowie die soziale Herkunft der Studierenden die Reputation eines Studienfaches. Das Ansehen, das ein Studienfach hat, wirkt auch wieder auf die Fachkultur und das

Selbstverständnis ihrer Angehörigen zurück, weshalb es Friebertshäuser (1992) folgend, für die Beschreibung der akademischen Fachkultur wesentlich ist, die gesellschaftliche und wissenschaftliche Reputation eines Studienfaches zu erarbeiten. Diese zeigt sich, so Friebertshäuser (1992), in der personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung einer Fachkultur (vgl. ebd., S. 176). Auf diesem Weg kann die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien auf theoretischer Ebene bearbeitet werden; auf empirischer Ebene werden die Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Ansehens ihres Studiums und ihrer Berufstätigkeit erhoben.

4.2.8 Das Theorie-Praxis-Verhältnis

Friebertshäuser (1992) zufolge, findet sich das Spannungsverhältnis zwischen theoretischem Wissen und Anwendungswissen für die Praxis in allen akademischen Disziplinen mehr oder weniger ausgeprägt (vgl. ebd., S. 171). Auch im Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland finden sich, nach Friebertshäuser (1992) zwei Fraktionen: „Einerseits diejenigen, die sich ganz von der Praxisforderung und der Frage der späteren beruflichen Verwertungsmöglichkeiten distanzieren und das Studium „für sich“ machen wollen. (...) Und andererseits die Gruppe derjenigen, die ganz stark Praxisbezüge wünschen, und diese dann außerhalb der Hochschule finden“ (ebd., S. 170). Es wurde unter Punkt 4.2.1 der vorliegenden Arbeit bereits darauf hingewiesen, dass das wissenschaftliche und gesellschaftliche Ansehen mit der Entfernung vom konkreten Alltagswissen steigt (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 171). Der Wunsch nach einer theoretischen Ausrichtung des Studiums kann somit möglicherweise auch als Wunsch nach einer höheren Reputation des Studiums verstanden werden. Je nach Zugang werden dann auch hinsichtlich des Studienplans, sowohl, was die Inhalte betrifft, als auch was den Aufbau betrifft, unterschiedliche Forderungen laut. Die akademische Fachkultur nimmt auf diesem Weg entscheidenden Einfluss auf die konkrete Ausprägung des Curriculums des Diplomstudiengangs Pädagogik (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 162). Auch Markus Schölling (2005) verweist auf die Bedeutung, die dem Theorie-Praxis-Verhältnis einer Disziplin zukommt, er bezeichnet es aber als den „Passungsimperativ“. Während die einen, „unabhängig von beruflichen Verwertungsmöglichkeiten eine theoretisch fundierte wissenschaftliche Akademisierung wünschen“ (ebd., S. 73), fordern die anderen mehr Praxisbezug. Davon beeinflusst wird der Passungsimperativ. „Praxisnähe, „Praxisschock“ und das Verwertungsproblem der Studieninhalte für die Praxis (Adaptionsprobleme) werden unter dem Begriff Passungsimperativ dargestellt“ (ebd., S. 73). Davon sind AbsolventInnen des Diplomstudiengangs Pädagogik in Deutschland durchaus betroffen; Schölling (2005) verweist darauf, dass diese „mithin fulminante Adaptionsprobleme beim Übertritt von der Hochschule auf den Arbeitsmarkt [hatten, E.-M.S.]“ (ebd., S. 80).

Es wurde bereits festgehalten, dass die Möglichkeit, sich seine Zeit im Studium mehr oder weniger frei einteilen zu können, sowohl be- als auch entlastend wirken kann. Dasselbe gilt für das Theorie-Praxis-Verhältnis. Für viele Studierende ist eine theoretische Ausrichtung ihres Studiums durchaus wünschenswert; andere wiederum wünschen sich einen stärkeren Praxisbezug. Es bleibt abzuwarten, welche Einstellungen sich diesbezüglich bei den Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien feststellen lassen werden.

4.2.9 Politische und soziale Einstellungen

Die bisher genannten Merkmale einer akademischen Fachkultur haben alle zumindest indirekt mit der

Zugehörigkeit zu einer bestimmten fachlichen Disziplin und deren wissenschaftlicher Ausrichtung zu tun. Huber (1991b) verweist darauf, dass sich auch hinsichtlich der politischen und sozialen Einstellungen gravierende Unterschiede zwischen den Angehörigen unterschiedlicher fachlicher Disziplinen feststellen lassen (vgl. ebd., S. 18). Es gibt umfassende empirische Studien zur politischen und sozialen Einstellung Angehöriger unterschiedlicher Disziplinen, die alle eine Tendenz bestätigen: „(...) ein Gefälle der „linken“ (liberalen, progressiven o.ä.) Orientierungen von Seiten der Sozial- und Geisteswissenschaftlern über die erst die mehr theoretischen, dann die mehr angewandten Natur- und Wirtschaftswissenschaften bis zu Juristen (...), Medizinern (...) und Ingenieuren und einen Anstieg der ausgeprägten Rechtsorientierung (...)“ (Huber 1991b, S. 18). So interessant diese Unterschiede sind - sie können nicht allein über die Zugehörigkeit zu einer fachlichen Disziplin erklärt werden. Aus diesem Grund, und weil es den Rahmen der vorliegenden Arbeit übersteigen würde, können diese Unterschiede in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt werden. Diese Aspekte der akademischen Kultur bieten allerdings Anknüpfungspunkte für mögliche Folgeuntersuchungen.

4.2.10 Zusammenfassung: Beschreibungsmerkmale für die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien

Nicht alle angeführten Beschreibungsmerkmale können in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden. Aus forschungspraktischen Gründen werden jene Merkmale ausgewählt, die in der vorgegebenen Zeit, sowie im Umfang der Arbeit am lohnendsten erscheinen. In Anlehnung an Huber (1991b) wird darzustellen sein, ob das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien tendenziell eher zu den „reinen“ oder zu den „angewandten“ *Wissenschaften* zu zählen ist und ob es methodologisch eher den „harten“ oder den „weichen“ *Fächern* zuzuordnen ist. Weiterhin wird eine Einordnung hinsichtlich der *horizontalen*, wie *vertikalen Arbeitsteilung* erfolgen müssen. Die *Studienordnung* muss in mehrfacher Hinsicht berücksichtigt werden: einerseits gibt sie Aufschluss über die *Strukturiertheit des Faches*, welche wiederum die *individuelle Gestaltung des Studiums* sowie den *individuellen Umgang mit Zeit* beeinflusst, andererseits sind in ihr die (Aus-)Bildungsziele des Studiums, welche einen entscheidenden Einfluss auf die Fachkultur haben, ausdrücklich festgehalten. Weiterhin muss, Huber (199b) folgend, der *pädagogische Code* eines Studienfaches bearbeitet werden. Über ihn werden Aussagen zur vorherrschenden Hierarchie sowie zum Status der Studierenden möglich. Den Ausführungen von Barbara Friebertshäuser (1992) folgend müssen zu den Charakteristika zur Beschreibung einer akademischen Fachkultur nach Huber (1991b) folgende hinzugefügt werden: *die Entstehungsgeschichte, die Reputation des Studienfaches, die Theorie-Praxis-Debatte, sowie der konkrete Studienplan*. Markus Schöllings (2005) betont, wie Huber (1991b) die Relevanz der Einordnung in theoretische vs. angewandte Wissenschaften, in harte bzw. weiche Fächer und den individuellen Umgang mit der Zeit für die konkrete Ausprägung einer Fachkultur. Wie Friebertshäuser (1992) betont er die Entstehungsgeschichte bzw. das Alter des Faches, da sich darin der Wunsch nach Statuserhalt, bzw – erhöhung zeigt. Weiterhin betont er die Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, bei ihm „Passungsimperativ“ genannt. Für ihn müssen zur Analyse der akademischen Fachkultur die *Diskussionsform, die Handlungsfelder, die Forschungs- und Lehrkultur, der Passungsimperativ, sowie Formuliertheit und Alter des Faches* berücksichtigt werden.

Fasst man nun die Beschreibung aller AutorInnen zusammen, kommt man zu folgendem Raster zur Be-

schreibung einer akademischen Fachkultur:

- epistemologische Merkmale: ist es eine „reine“ oder „angewandte“ Wissenschaft?; ist es ein „hartes“ oder „weiches“ Fach?
- vertikale und horizontale Arbeitsteilung
- der pädagogische Code
- die Entstehungsgeschichte des Faches
- der aktuelle Studienplan
- der individuelle Umgang mit der Zeit
- die gesellschaftliche Reputation eines Studienfaches
- das Theorie-Praxis-Verhältnis

5 Die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien – theoretisch beschrieben

Die bisherigen Ausführungen waren notwendig, um den Rahmen abzustecken, nach dem sich die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien theoretisch beschreiben lässt. Unter Bezugnahme auf die Fachkulturforschung wurden folgende Beschreibungsmerkmale einer Fachkultur identifiziert: die Herkunftskultur der Studierenden, die studentische Kultur, die antizipierte Berufskultur sowie die akademische Fachkultur. Die akademische Fachkultur lässt sich über die Entstehungsgeschichte des Faches, die Zuordnung als „reine“ oder „angewandte“ Wissenschaft sowie als „hartes“ oder „weiches“ Fach, über die Vermittlungsformen bzw. die Forschungs- und Lehrkultur, über das Theorie-Praxis-Verhältnis, über die gesellschaftliche und wissenschaftliche Reputation des Faches, über die horizontale und vertikale Arbeitsteilung sowie den individuellen Umgang mit der Zeit näher bestimmen. Anhand dieser Merkmale soll nun der Versuch unternommen werden, die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien näher zu bestimmen.

5.1 Die Herkunftskultur der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien

Abbildung 2 zeigt die Zahl der Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien. Sie zeigt, dass die Studierendenzahlen, in den Jahren, in denen das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien studiert werden konnte (2002-2007), konstant angestiegen sind. Im Jahr der Einführung des Studienplans Pädagogik 2002, also im Wintersemester (WS) 2002 studierten 3.209 Personen im Diplomstudium Pädagogik, im WS 2003 waren es 3.399, im WS 2004 waren es 3.473, und im WS 2005 3.669 Studierende, im WS 2006 sogar 3.924 Studierende. Lediglich im letzten Jahr, in dem das Diplomstudium Pädagogik in Wien studiert werden konnte, im WS 2007, ging die Zahl der Studierenden auf 3.233 Studierende zurück. Diese Zahlen machen deutlich, dass das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien bei StudienanfängerInnen großen Anklang gefunden hat.

Anzahl der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien in den Jahren 2002-2007

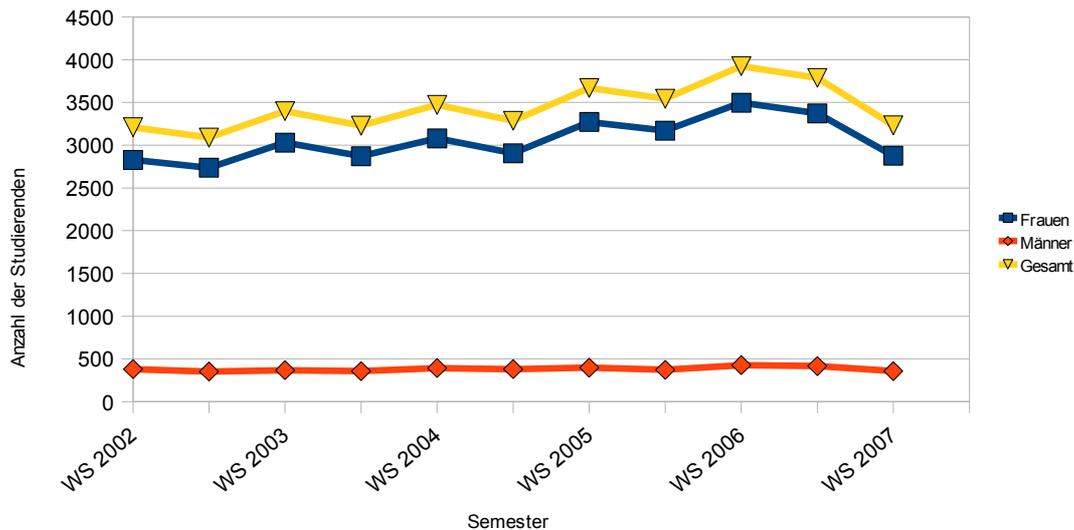


Abbildung 2: Anzahl der Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien.

Quelle: Verwaltungsrecht und Koordination, Uni Wien auf Anfrage

Woher stammen diese Studierenden? Was kann zu ihrer sozialen Herkunft gesagt werden? Die Erhebung der sozialen Herkunft der Studierenden gestaltete sich äußerst schwierig. Es wurde bei verschiedene Stellen angefragt, z.B. beim Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, bei der ÖH, beim Institut für höhere Studien (IHS), bei der universitätseigenen Stabsstelle Verwaltungskoordination und Recht, bei der Studienprogrammleitung Bildungswissenschaft, bei der Interessensgemeinschaft Bildungswissenschaft. Keine dieser Stellen konnte weiterhelfen. Lediglich die Statistik Austria konnte Daten zur Verfügung stellen, aber leider nicht für alle Studienjahre 2002-2007 sondern nur für die Jahre 2003/04 und 2006/07. Diese müssen daher ausreichen, um Aussagen zur sozialen Zusammensetzung der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik machen zu können. Diese Daten werden im empirischen Teil noch um die soziale Herkunft der befragten Studierenden ergänzt.

5.1.1 Die Herkunftskultur der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien in den Jahren 2003/04

Tabelle 1 zeigt, dass im Studienjahr 2003/04 insgesamt 397 Studierende das Diplomstudium Pädagogik in Wien begonnen haben. 89 dieser Studierenden haben die höchste abgeschlossene Ausbildung ihrer Mutter nicht angegeben und können daher in den nachfolgenden Ausführungen nicht berücksichtigt werden. Von den verbleibenden 308 Studierenden haben 23 eine Mutter mit Hochschulabschluss, das entspricht 7%. Weiter 74 Studierende haben eine Mutter, deren höchste abgeschlossene Ausbildung eine Matura ist. Das entspricht 24%. 211 Studierende, also 69%, haben eine Mutter ohne Matura oder Hochschulbildung.

Die Herkunftskultur der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien 2003/04					
	Mutter mit Hochschulaus- bildung	Mutter mit Matura	Mutter ohne Hochschulaus- bildung oder Matura	Leer	Gesamt- ergebnis
	23	74	211	89	397
Vater mit Hochschulaus- bildung	14	20	14		48
Vater mit Matura	3	30	35	8	76
Vater ohne Hochschulaus- bildung oder Matura	5	23	159	7	194
Leer	1	1	3	74	79

Tabelle 1: Die soziale Herkunft der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in den Jahren 2003/04. Quelle: STATISTIK AUSTRIA

Bei der höchsten abgeschlossenen Ausbildung des Vaters haben 74 Studierende keine Angabe gemacht. Von den verbleibenden 323 Studierenden haben 48 Studierende einen Vater mit Hochschulabschluss, das entspricht 15%. 76 Studierende, also 24%, haben einen Vater mit Matura. 194 Studierende, das entspricht 61% haben einen Vater, der weder eine Matura, noch einen Hochschulabschluss besitzt.

Diese Daten erwecken auf den ersten Blick den Eindruck, dass die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik aus Elternhäusern mit niedrigen Bildungsabschlüssen kommen. Betrachtet man die Zahlen allerdings nach Bildungsnähe bzw. -ferne, ändert sich dieses Bild. In der Studierenden-Sozialerhebung 2009 werden solche Elternhäuser als bildungsfern definiert, in denen weder der Vater, noch die Mutter zumindest über eine Matura verfügt. Elternhäuser, in denen zumindest ein Elternteil über eine Matura verfügt, werden als bildungsnahen Elternhäuser definiert. (Vgl. Unger/Zaussiger 2010, im Glossar, S. 5) 154 Studierende kommen aus einem bildungsnahen Elternhaus, das entspricht 49% der Studierenden; die restlichen 51%, in absoluten Zahlen 194 Studierende kommen aus bildungsfernen Elternhäusern. Die Differenz auf die insgesamt 397 Studierenden konnten wegen mangelnder Angaben nicht berücksichtigt werden.

5.1.2 Die Herkunftskultur der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien in den Jahren 2006/07

Tabelle 2 zeigt, dass im Studienjahr 2006/07 insgesamt 389 Studierende das Diplomstudium Pädagogik in Wien begonnen haben. Von diesen insgesamt 389 Studierenden, haben 16 Studierende keine Angabe zum höchsten Bildungsabschluss ihrer Eltern gemacht. Von den verbleibenden 373 Studierenden haben 35 eine Mutter mit Hochschulabschluss, das entspricht 9%. Weiter 137 Studierende haben eine Mutter, deren höchste abgeschlossene Ausbildung eine Matura ist. Das entspricht 37%. 201 Studierende, also 54%, haben eine Mutter ohne Matura oder Hochschulbildung.

Von den verbleibenden 373 Studierenden haben 53 Studierende einen Vater mit Hochschulabschluss, das

Die Herkunftskultur der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien 2006/07					
	Mutter mit Hochschulaus- bildung	Mutter mit Matura	Mutter ohne Hochschulaus- bildung oder Matura	Leer	Gesamt- ergebnis
	35	137	201	16	389
Vater mit Hochschulaus- bildung	25	16	12		53
Vater mit Matura	6	66	34		106
Vater ohne Hochschulaus- bildung oder Matura	4	55	155		214
Leer				16	16

Tabelle 2: Die soziale Herkunft der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien in den Jahren 2006/07. Quelle: STATISTIK AUSTRIA

entspricht 14%. 106 Studierende, also 28%, haben einen Vater mit Matura. 214 Studierende, das entspricht 57% haben einen Vater, der weder eine Matura, noch einen Hochschulabschluss besitzt.

Auch hier zeigt sich, betrachtet nach Bildungsnähe- und ferne der Elternhäuser, ein komplett anderes Bild. 218 Studierende kommen aus einem bildungsnahen Elternhaus, das entspricht 58% der Studierenden; die restlichen 42%, in absoluten Zahlen 155 Studierende, kommen aus bildungsfernen Elternhäusern. Die Differenz auf die insgesamt 389 Studierenden konnten wegen mangelnder Angaben nicht berücksichtigt werden.

Es zeigt sich, dass das Diplomstudium Pädagogik in Wien sehr ausgeglichen von bildungsnahen und bildungsfernen Studierenden studiert wird. Im Jahr 2006/2007 beginnen sogar deutlich mehr Studierende aus bildungsnahen als aus bildungsfernen Elternhäusern das Diplomstudium Pädagogik in Wien. Wie bereits ausgeführt, hat die soziale Herkunft einen entscheidenden Einfluss darauf, ob ein Studium begonnen wird oder nicht bzw. welches Studium aufgenommen wird. Schölling (2005) zufolge ist der Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland besonders für BildungsnovizInnen interessant (vgl. ebd., S. 75), da diese ihre soziale Lage allein dadurch, dass sie einen Hochschulabschluss erwerben, verbessern (vgl. ebd., S. 76). Dieser Befund kann durch die österreichischen Zahlen nur bedingt bestätigt werden. Betrachtet man alleine des Diplomstudium Pädagogik in Wien, zeigt sich, dass sich die Studierenden aus bildungsnahen und -fernen Elternhäusern in etwa die Waage halten. Es kann allerdings angenommen werden, dass im Vergleich mit einem anderen Studium das Verhältnis relativiert würde. Auch hier sind Anknüpfungspunkte für Folgeuntersuchungen vorhanden. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Studierenden, die im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit interviewt werden, nach ihrer sozialen Herkunft zusammen setzen und welche Motive zur Studienwahl sie angeben.

5.2 Die studentische Kultur

Schölling (2005) verweist, ebenso wie Friebertshäuser (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 74), auf den Einfluss,

den die Verteilung der Geschlechter auf die studentische Fachkultur hat. Für den Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland hält er fest, dass Frauen deutlich überrepräsentiert sind (vgl. ebd., S. 81). Anhand von Abbildung 2 wird deutlich, dass auch das Diplomstudium Pädagogik in Wien zu einem überwiegenden Teil von Frauen studiert wird. Von 2002 bis 2007 studierten durchgehend etwa 90% Frauen dieses Studium, auf die Männer entfielen lediglich 10-11%. Was bedeutet eine solche Überrepräsentanz von Frauen für ein Studium? Es wurde bereits ausgeführt, dass dies das gesellschaftliche Ansehen eines Studiums negativ beeinflussen kann. Im empirischen Teil der Arbeit werden die Studierenden daher zu ihrer Wahrnehmung der Geschlechterverhältnisse befragt werden.

Für Windolf (1992) wird die studentische Fachkultur vor allem durch die Einstellungen zu Wissen, zum künftigen Berufsfeld, das Interesse an bestimmten Inhalten geprägt (vgl. ebd., S. 78f. in der Fußnote). Eine erste Möglichkeit, sich der Einstellung der Studierenden zum Wissen anzunähern, ist deren durchschnittliche Studienzeit zu betrachten. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien studierten 2002 durchschnittlich 13,4 Semester lang, 2003 13,9, 2004 13,3, 2005 14,1, 2006 13,7 und 2007 17,6 Semester lang (vgl. Verwaltungsrecht und Koordination Uni Wien, auf Anfrage). Über all die Jahre ergibt das eine durchschnittliche Studiendauer von 14,3 Semestern, obwohl vom Studienplan nur acht Semester veranschlagt werden. Dieser Umstand lässt mehrere Schlüsse zu: die lange Studienzeit kann sich einerseits durch eine vermehrte Berufstätigkeit der Studierenden ergeben, die dadurch weniger Zeit für das Studium selbst erübrigen können. Es könnte andererseits ebenso gut sein, dass in der langen Studienzeit eine wertmäßige Orientierung der Studierenden zum Ausdruck kommt. Diese könnte einerseits in die Richtung gehen, dass sich die Studierenden nicht dem arbeitsmarktpolitischen Druck beugen möchten, und das Studium "für sich", "für die eigene Persönlichkeitsbildung" betreiben und ihm daher mehr Zeit widmen wollen. Andererseits kann es auch sein, dass die individuelle Verlängerung der Studienzeit, eine Verhaltensstrategie ist, um unsicheren Beschäftigungschancen (vgl. 5.3) möglichst lange aus dem Weg zu gehen bzw. um den Übergang in das Beschäftigungssystem sukzessive zu gestalten (vgl. AMS Österreich; BMBWK 2004, S. 24). Es bleibt abzuwarten, welche Orientierungen und Einstellungen sich bei den InterviewpartnerInnen im empirischen Teil der Arbeit feststellen lassen. Die Studierenden, die im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit interviewt werden, werden weiterhin auch dazu befragt werden, was sie ihrer Meinung nach im Diplomstudium Pädagogik in Wien gelernt haben. Darüber, so die Hoffnung, können deren Einstellungen zum Wissen und deren Interesse an bestimmten Inhalten heraus gefunden werden. Die Studierenden werden weiterhin, sofern sie berufstätig sind, zu ihrer Zufriedenheit mit ihrer aktuellen Berufstätigkeit befragt. Sofern sie nicht berufstätig sind, werden sie zu ihren Wünschen und Erwartungen an ihre künftige Berufstätigkeit befragt. Auf diesem Weg soll es möglich werden, ihre Einstellungen zu ihrem (künftigen) Berufsfeld zu erheben. Mit der Einstellung zum Wissen und zum künftigen Berufsfeld eng verbunden sind die Einstellungen der Studierenden hinsichtlich ihrer Lern- und Arbeitsweise (vgl. ebd., S. 78f. in der Fußnote) Auch Schölling (2005) hält fest, dass diese von Gruppen- oder Einzelarbeit, von Konkurrenz- oder Kooperationsmotiven dominiert, erfolgsorientiert oder an Selbstverwirklichung orientiert sein kann. (vgl. Schölling 2005, S. 73f.) Auch diese Einstellungen der Studierenden sollen im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit erhoben werden.

5.3 Die antizipierte Berufskultur

Wie unter Punkt 4.1.3 der vorliegenden Arbeit dargestellt, beeinflusst die antizipierte Berufskultur die vorherr-

schende Fachkultur auf vielfältige Weise: einerseits spielt die antizipierte Berufskultur bereits bei der Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach eine nicht zu vernachlässigende Rolle. In den Interviews wird auch der Frage nachgegangen werden, warum sich die InterviewpartnerInnen für das Diplomstudium Pädagogik entschieden haben. Es bleibt abzuwarten, inwiefern die Erwartungen an den künftigen Beruf die Studienfachwahl beeinflusst haben. Andererseits beeinflusst die Berufskultur das Studium direkt, z.B. durch die Verwendung bestimmter Literatur, durch den Zugang zu künftigen Berufsfeldern in Form von Praktika u.ä. (vgl. Friebertshäuser 1992., S. 73). Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien müssen im Verlauf ihres Studiums 240 Stunden Pflichtpraxis in einem wissenschaftlichen und einem pädagogischen Bereich absolvieren. In den Interviews soll der Frage nachgegangen werden, wie die Studierenden die Praktika in der Rückschau bewerten und ob sie durch sie einen Zugang zu künftigen Berufsfeldern erhalten haben. „Zudem beeinflusst die gesellschaftliche Lage einer Profession auch das Image und den Status der auf sie vorbereitenden Studiengänge“ (Friebertshäuser 1992., S. 73). Dabei bleibt festzuhalten, dass es *die* Profession für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik – ebenso wie für die AbsolventInnen des Studiengangs Pädagogik in Deutschland – nicht gibt. Die beruflichen Tätigkeitsfelder, in denen AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik in Wien tätig sind, sind sehr umfangreich und unterschiedlich. Das AMS Wien formuliert in seinem Qualifikationsbarometer die Haupttätigkeit von BildungswissenschaftlerInnen sehr allgemein als „(...) das Hinführen des Einzelnen zum selbstständigen und verantwortlichen Leben in der Gesellschaft und in der Gemeinschaft“ (AMS Österreich: Qualifikationsbarometer. In: URL: <http://bis.ams.or.at/qualibarometer/beruf.php?id=980>. [19.04.2011]). Außerdem: „BildungswissenschaftlerInnen konzipieren pädagogische Modelle, beschreiben und analysieren Bildungs- und Sozialisationsprozesse in verschiedenen Lebensabschnitten, Institutionen und gesellschaftlichen Teilbereichen“ (ebd.). BildungswissenschaftlerInnen sind lt. dem AMS-Qualifikationsbarometer vor allem in Bildungseinrichtungen, Beratungsstellen, Personalabteilungen sowie Trainingseinrichtungen tätig, ihr Arbeitsumfeld verlangt hohe Eigenverantwortung, je nach Tätigkeitsfeld im Umgang mit behinderten Menschen, mit Jugendlichen, mit Kindern oder Randgruppen oder im Zuge einer Vortragstätigkeit (vgl. ebd.). In der AMS-Broschüre „Jobchancen Studium“ (2009) werden für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien z.B. folgende Tätigkeitsbereiche angeführt: LehrerInnenausbildung und VorschulerzieherInnenausbildung; Wissenschaft, Forschung und Lehre; Erwachsenenbildung und betriebliche Ausbildung; Tätigkeit im Medienbereich; Tätigkeit als (Bildungs-) BeraterIn; Tätigkeit im Schulwesen (vgl. ebd., S. 151-156). Im Studienplan 2002 des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien ist dazu zu lesen: „Das Diplomstudium im Fach Pädagogik ist darauf angelegt, einen universitären Abschluß zu ermöglichen, der zwar berufsvorbildend, aber gleichwohl nicht auf inhaltlich (...) definierte Berufsfelder eingegrenzt ist. Seine beruflichen Perspektiven liegen vielmehr in den allgemeinen Dimensionen von Forschung, Entwicklung, Lehre und Organisation. (...) Daraus folgt eine intensive Ausrichtung auf *forschungsimmanente Kompetenzen* und Qualifikationen zur produktiven Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs mit den Optionen thematischer Vertiefung bzw. Spezialisierung. Die *Tätigkeiten* von Absolventen des Diplomstudiums der Pädagogik bestehen daher vor allem

- in der rezeptiven, analytischen und kritisch problematisierenden Erfassung und Darstellung grundlegender Argumentationsstrukturen der Beschreibung, Erklärung, Begründung und Legitimation pädagogischer Praxen
- in der methodisch korrekten und methodologisch reflektierten Konzeption (Planung), Durchführung

und Prüfung (Evaluierung) von Forschungsprojekten“ (Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002, S. 19).

Dadurch kommen insbesondere Berufsfelder in Frage, in denen „(...) kompetente wissenschaftliche Begleitung erforderlich ist. Das sind: Bildungsplanung und -institutionenentwicklung, bildungspolitische Analyse und Beratung, Konzeption, Revision bzw. Evaluation von Programmen und Projekten der für Fort- und Weiterbildung zuständigen Bereiche privater, betrieblicher wie öffentlicher Verwaltung („Bildungsreferent“), die Bereiche medialer Kulturvermittlung, der Erziehungs- und Bildungsberatung etc., sowie Wissenschafts- und Forschungsinstitutionen“ (Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002, S. 20).

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich: es gibt kein spezifisches Qualifikationsprofil für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien. Die Tätigkeitsbereiche für AbsolventInnen dieses Studiums sind äußerst umfangreich und unterschiedlich. AbsolventInnen dieses Studiums können sowohl in Einrichtungen der *pädagogischen Praxis*, als auch in *wissenschaftlichen* Einrichtungen arbeiten. Diese umfassenden beruflichen Möglichkeiten bringen es mit sich, dass auch die Ausbildung sehr allgemein gehalten werden muss. Insofern überrascht es nicht, dass im Studienplan Pädagogik 2002 darauf hingewiesen wird, dass der berufliche Abschluss zwar berufsvorbildend ist, dennoch aber nicht auf inhaltlich definierte Berufsfelder eingegrenzt werden kann (vgl. ebd., S. 19). Das unspezifische Tätigkeitsprofil für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien kann von den Studierenden einerseits als Chance, andererseits als Risiko empfunden werden. So wie es bzgl. der eher theoretischen oder eher anwendungsbezogenen Ausrichtung des Studiums unterschiedliche Wünsche bei den Studierenden gibt (vgl. Punkt 4.2.8), lassen sich auch hinsichtlich des unspezifischen Tätigkeitsprofils unterschiedliche Einstellungen vermuten: während die einen gerade die vielfältigen beruflichen Möglichkeiten, die mit diesem Studium verbunden sind, schätzen, wünschen sich andere ein schärferes Qualifikationsprofil. Es bleibt abzuwarten, welche Einstellungen und Orientierungen sich diesbezüglich bei den InterviewpartnerInnen feststellen lassen werden.

Wie Friebertshäuser (1992) auch für den Diplomstudiengang in Deutschland festhält, lassen sich hinsichtlich der beruflichen Tätigkeiten von AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien ebenfalls mehrere Tendenzen feststellen: AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik können zwar in ganz unterschiedliche Berufsbereichen einsteigen, sie konkurrieren dort aber oft mit AbsolventInnen verwandter Studienrichtungen, wie z.B. der Psychologie oder der Soziologie (vgl. AMS Österreich; BMWF 2009, S. 151). Dadurch ist es für AbsolventInnen dieses Studiums oftmals besonders wichtig, sich Zusatzqualifikationen anzueignen (vgl. ebd.). Durch das unspezifische Qualifikationsprofil für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik können AbsolventInnen dieses Studiums in ganz unterschiedlichen Bereichen Fuß fassen, müssen aber zumeist Zusatzqualifikationen erwerben. Auch wenn das Tätigkeitsprofil für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik unscharf bleibt, so machen die bisherigen Ausführungen weiterhin deutlich, dass AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien überwiegend in Bereichen arbeiten, in denen sie mit Menschen zu tun haben. In der Broschüre „Jobchancen Studium“ (2010) wird darauf verwiesen, dass neben formalen und faktischen Qualifikationsanforderungen auch spezifische persönliche Voraussetzungen erfüllt sein müssen. Z.B. erfordert der unspezifische Tätigkeitsbereich für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik Organisationstalent, Kontaktfähigkeit, hohes Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, sprachliches Ausdrucksvermögen und ähnliches mehr. (Vgl. ebd., S. 160) Eine ähnliche Empfehlung gibt das AMS. Für AbsolventInnen geisteswissenschaftlicher Studien, zu denen in

Österreich auch die Bildungswissenschaft gehört, wird die Notwendigkeit einer hohen persönlichen Flexibilität, sozialer Kompetenzen und wissenschaftliche Kenntnisse betont. „Geringe Chancen, in Wissenschaft und Forschung eine ausbildungsadäquate Beschäftigung zu finden, sowie befristete und atypische Beschäftigungsverhältnisse erfordern die Fähigkeit zur Selbstorganisation, Flexibilität und Kreativität, aber auch Frustrationstoleranz“ (AMS Österreich: Qualifikationbarometer Geisteswissenschaften. In: URL: http://bis.ams.or.at/qualibarometer/berufsfeld.php?id=257&show_detail=1&query [19.04.2011]). LeserInnen der Broschüre „Jobchancen Studium“ (2010) erhalten folgende Tipps: „Der Berufseinstieg sollte von Pädagogik-Studierenden frühzeitig vorbereitet werden: Erstens erfordert das mögliche Aufgabengebiet (...) schon während der Ausbildungsphase eine gewisse wissenschaftliche Spezialisierung. Auch die Praktika (...) sollten entsprechend gewählt werden. Ein hoher Prozentsatz an Studierenden schreibt auch die Diplomarbeit zu einem praxisbezogenen Thema“ (ebd., S. 158). Auch das AMS verweist darauf, dass der Berufseinstieg von AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik möglichst früh vorbereitet werden sollte, insbesondere wenn der Wunsch besteht, eine ausbildungsadäquate Beschäftigung zu finden. „Die AbsolventInnen geisteswissenschaftlicher Studienrichtungen stehen also oftmals vor der Wahl zwischen einer facheinschlägigen, aber prekären Beschäftigung oder einer sozial und finanziell abgesicherten Beschäftigung in einem fachfremden Bereich. Es ist empfehlenswert, sich schon während des Studiums über mögliche Arbeitsfelder zu informieren und z.B. durch Praktika entsprechende Kontakte zu knüpfen. Bewährt man sich, können daraus Möglichkeiten einer Freien Mitarbeit und - im Optimalfall - einer späteren Anstellung erwachsen“ (AMS Österreich: Qualifikationbarometer Geisteswissenschaften. In: URL: http://bis.ams.or.at/qualibarometer/berufsfeld.php?id=257&show_detail=1&query [19.04.2011]). Im Studienplan Pädagogik 2002 ist eine verpflichtende Praxis durchaus vorgeschrieben. Dies kann als Reaktion auf die Anforderungen, die der Arbeitsmarkt für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien bereithält, verstanden werden. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen werden, ob die InterviewpartnerInnen berufstätig sind oder nicht, bzw. in welchen Bereichen sie berufstätig sind. So soll festgestellt werden, ob sie eine ausbildungsadäquate Beschäftigung erlangen konnten, oder nicht. Weiterhin werden ihre Erwartungen an ihre (künftige) Berufstätigkeit – z.B. Einkommenschancen, Arbeitsbedingungen, Einfluss und Status - erhoben, um so Aussagen darüber machen zu können, was Studierende des Diplomstudiums Pädagogik sich von ihrer beruflichen Tätigkeit wünschen – unabhängig davon, ob es zur Zeit so ist oder nicht. Es soll der Frage nachgegangen werden, ob das Praktikum, das im Zuge des Studiums absolviert werden muss, dabei geholfen hat, im aktuellen Beruf Fuß zu fassen.

5.4 Die akademische Kultur

Bei der Beschreibung der akademischen Fachkultur sind für Windolf (1992) die praktische Verwertbarkeit des Wissens, der Grad der Spezialisierung sowie die vorherrschende Handlungsrationalität zu beachten (vgl. ebd., S. 77). Die praktische Verwertbarkeit des Wissens, das die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien erlernen, wird unter Punkt 5.4.8 „Theorie-Praxis-Verhältnis“ thematisiert, der Grad der Spezialisierung wird unter Punkt 5.4.5 „Der Studienplan Pädagogik 2002“ behandelt werden. Unter der vorherrschenden Handlungsrationalität versteht Windolf (1992), wie unter Punkt 4.1.4 ausgeführt, den „Verhaltenscodex“, den Studierende im Verlauf ihres Studiums erlernen müssen (vgl. ebd., S. 77). Der „Verhaltenscodex“, den die Studierenden im Diplomstudium Pädagogik erlernen, wird unter Punkt 5.4.2 „Vertikale und Ho-

rizontale Arbeitsteilung“ behandelt. Für Friebertshäuser (1992) umfasst die akademische Fachkultur “(...) die historischen Traditionen eines Faches, seine aktuelle gesellschaftliche Lage, die sächliche, räumliche und personelle Ausstattung, die Formen der Vermittlung von Lehrstoff, wissenschaftliche Traditionen und Selbstdefinitionen, die wissenschaftliche Reputation und ähnliches mehr“ (ebd., S. 72). In Anlehnung an sie werden nachfolgend daher auch die Entstehungsgeschichte des Diplomstudiums Pädagogik in Wien, seine gesellschaftliche und wissenschaftliche Reputation sowie das Verhältnis der Lehrenden zu den Studierenden erarbeitet. Die Darstellung der akademische Kultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Durch die bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass die Möglichkeiten, die akademische Fachkultur eines Studienfaches zu beschreiben, äußerst umfangreich sind und zum Teil eigenständige wissenschaftliche Arbeiten erfordern, um hinreichende Ergebnisse präsentieren zu können. Die nachfolgenden Ausführungen sind dementsprechend als Versuch zu verstehen, die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien näher zu beschreiben, keinesfalls als hinreichende Beschreibung.

5.4.1 Epistemologische Charakteristika

Das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien lässt sich auf der vier Felder Matrix „weich-hart“ und „rein-angewandt“ nicht eindeutig zuordnen. Methodologisch kommen sowohl qualitative als auch quantitative und philosophische Verfahren zum Einsatz. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien müssen lt. dem Studienplan Pädagogik 2002 in allen drei Forschungstraditionen grundlegende Kompetenzen erwerben. Daher zählen Einführungsveranstaltungen in diesen Bereichen zu den Pflichtfächern des ersten Abschnitts (vgl. Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002, S. 7). Weiterhin wird im Bereich der Wahlfächer empfohlen „(...) Lehrveranstaltungen zur vertieften Aneignung pädagogikrelevanter forschungsmethodologischer und forschungsmethodischer Kompetenzen (...)“ (ebd., S. 4) zu besuchen. Auch im zweiten Studienabschnitt werden Veranstaltungen zur Vertiefung in einer Methode angeboten (vgl. ebd., S. 9). Auf der Homepage des Instituts findet man zur Verwendung der Methoden folgenden Hinweis: „Sie [die Bildungswissenschaft, E.-M.S.] bedient sich dabei einer Vielfalt von Forschungsmethoden (methodologischer Pluralismus): philosophisch-kritischer, empirisch-sozialwissenschaftlicher, phänomenologischer, historisch-hermeneutischer, ideologiekritischer und psychoanalytischer“ (Universität Wien: Institut für Bildungswissenschaft. In: Universität Wien. URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/> [19.04.2011]). Durch seinen inhaltlich geschuldeten Bezug zu Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen, bleibt trotz methodologischem Pluralismus anzunehmen, dass das Diplomstudium der Pädagogik *tendenziell* eher zu den weichen Fächern zu rechnen ist. Wann immer Menschen und die Gesellschaft ins Blickfeld der Forschung rücken, wird es schwierig, ausschließlich auf messbare, quantifizierbare und reproduzierbare Daten zurück zu greifen. Das bedeutet, auch wenn sich das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien auch quantitativer Methoden bedient, werden diese zumeist zumindest durch andere Daten ergänzt.

Ein ähnliches Bild ergibt sich, wenn man versucht, das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien hinsichtlich der Kategorien „rein-angewandt“ einzuordnen. Während sich z.B. der Schwerpunkt der Theoretischen Erziehungswissenschaft als „(...) Analytik der jeweils spezifischen Konzeptionen pädagogischen Denkens und Handelns im Hinblick auf allgmeintheoretische respektive legitimatorische Voraussetzungen“ versteht und AbsolventInnen unter anderem befähigen möchte, „Praxisfelder aus handlungsentlastender Di-

stanz zu betrachten“ (Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002, S. 10) - also eher an theoretischen, denn an anwendungsbezogenen Ergebnissen interessiert ist, will z.B. der Schwerpunkt der Beruflichen Rehabilitation seine AbsolventInnen unter anderem „zur Planung, Organisation, des Trainings und der Beratung im Bereich der Rehabilitation“, sowie „zur Entwicklung und Evaluation von Assessments und rehabilitativen Interventionen“ (Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002, S. 12) befähigen – also durchaus anwendungsbezogene Kompetenzen vermitteln. Durch die Gegenüberstellung dieser zwei Schwerpunkte wird deutlich, dass sie sich hinsichtlich ihres Gegenstandes, ihrer Erkenntnisinteressen und den angewandten Methoden unterscheiden. Berücksichtigt man weiterhin, dass im Diplomstudium Pädagogik in Wien acht solche verschiedene Schwerpunkte angeboten werden, liegt die Vermutung nahe, dass sich auch zwischen den restlichen sechs gravierende Unterschiede feststellen lassen. Insofern lässt sich das Diplomstudium Pädagogik, was die Unterscheidung „rein-angewandt“ betrifft, nicht einmal tendenziell einordnen. Es kommt darauf an, welcher der acht verschiedenen Schwerpunkte in den Blick genommen wird. Es scheint, der Befund von Liebau/Huber (1985): „Es gibt in diesen Fächern eigentlich nichts, was es nicht gibt. Hier erstreckt sich z.B. die Konkurrenz bereits auf die Definition des *Gegenstandes* der Disziplin; es gibt keine verbindlichen, einheitlichen Gegenstandbestimmungen“ (ebd., S. 330), trifft auch auf das Diplomstudium Pädagogik in Wien zu. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit werden die Studierenden daher auch zu ihrem Verständnis von Wissenschaft befragt werden. Darüber soll es möglich werden, festzustellen, ob die Studierenden das Diplomstudium Pädagogik in Wien eher den harten oder den weichen Fächern zuordnen und ob sie es eher als theoretisch oder als anwendungsbezogen beschreiben. Es soll weiterhin herausgefunden werden, wie die Studierenden diese Uneindeutigkeit wahrgenommen haben und welche Einstellungen und Orientierungen sie dahingehend entwickelt haben. Einerseits kann diese Uneindeutigkeit und Vielseitigkeit als Herausforderung von den Studierenden durchaus positiv gesehen werden, andererseits kann sie auch als Belastung empfunden werden.

5.4.2 Vertikale und horizontale Arbeitsteilung

„Vertikale“ Arbeitsteilung meint, wie sehr bereits Studierende dazu angehalten werden, eigenständige wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen. „Horizontale“ Arbeitsteilung meint, wie stark in wissenschaftlichen Arbeiten die Grundpositionen immer wieder aufs Neue geklärt werden müssen. Diesbezüglich gibt es große Unterschiede zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. (Vgl. Huber 1991b, S. 11) In Bezug auf die horizontale Arbeitsteilung wurde in Anlehnung an Huber (1991b) ausgeführt, dass „präparadigmatische Disziplinen“ eher ganzheitliche Fragestellungen bearbeiten, weshalb die theoretischen Grundpositionen immer wieder aufs Neue geklärt werden müssen, Fragestellungen immer erneut abgeleitet werden müssen, Konzepte und Methode legitimiert werden müssen etc. Dadurch entstehen sprachlich lange und umständliche Arbeiten (vgl. ebd., S. 12). Berücksichtigt man z.B. die Richtlinien, die das Institut für Bildungswissenschaft für das Erstellen eines Diplomarbeits-Exposés für die Studierenden vorgibt, so wird deutlich, dass das Diplomstudium der Pädagogik an der Universität Wien ohne Zweifel den präparadigmatischen Disziplinen zuzuordnen ist. Darin ist zu lesen: „Die Studienprogrammleitung geht davon aus, dass Diplomarbeits-exposés zumindest Folgendes enthalten sollen:

- Entwicklung und präzise Darstellung der Problemstellung bzw. Fragestellung, die untersucht werden soll;

- Verdeutlichung der Tatsache, dass und inwiefern diese Problem- oder Fragestellung in der vorliegenden Fachliteratur noch nicht ausreichend behandelt wurde;
- Darstellung der geplanten Arbeitsschritte, die im Zuge der Untersuchung der Problem- bzw. Fragestellung gesetzt werden sollen (was die Verdeutlichung des forschungsmethodischen Vorgehens inkludiert); (...)“ (Institut für Bildungswissenschaft: Richtlinien für die Erstellung eines Exposés. In: URL: <http://sss-biwi.univie.ac.at/diplomstudium-paedagogik-auslaufend/diplomstudium-nach-unistg-studienplan-2002/expose-richtlinien/> [19.08.2011]).

Von den Studierenden wird also eine präzise Darstellung und Erläuterung der Fragestellung verlangt, sie muss in den theoretischen Kontext gesetzt werden und es muss argumentiert werden, warum sie denn überhaupt der Erforschung bedarf. Weiterhin wird verlangt, das methodische Vorgehen genau darzustellen und zu erklären, warum so vorgegangen wird. Die theoretischen Grundpositionen müssen also immer wieder aufs Neue dargestellt werden. Diese Anforderung an die Studierenden wird auch in einer Anleitung zum wissenschaftlichen Arbeiten, die (ehemalige) ProfessorInnen des Institutes für Bildungswissenschaft verfasst haben, deutlich. Darin wird mehrfach darauf verwiesen, wie wichtig es in einer wissenschaftlichen Arbeit ist, seine Argumentation nachvollziehbar zu begründen (vgl. Garnitschnig u.a., o.J., S. 4f.). Weiterhin verweisen die AutorInnen darauf, dass die Studierenden das Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten früh einüben sollen, um auf ihre erste große wissenschaftliche Arbeit gut vorbereitet zu sein (vgl. ebd., S. 1). Der Umstand, dass diese Anforderungen bereits für Arbeiten während dem Studium formuliert werden und der Hinweis, dass Studierende diese Arbeitsweise bereits früh einüben sollen, verweist darauf, dass im Diplomstudium Pädagogik in Wien eine ausgeprägte vertikale Arbeitsteilung vorherrscht. Studierende werden von Beginn an angehalten, eigenständige wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen. Dieser Umstand wird auch im Zusammenhang mit dem vorherrschenden pädagogischen Code (vgl. 5.4.3) noch einmal erläutert. Durch diese Anforderungen an die Studierenden wird aber nicht nur deutlich, dass im Diplomstudium Pädagogik in Wien sowohl eine ausgeprägte horizontale als auch eine ausgeprägte vertikale Arbeitsteilung existiert, es wird weiterhin ein Teil des Verhaltenscodex deutlich, der von den Studierenden erlernt werden muss. Die Studierenden werden angehalten, stichhaltig zu argumentieren, nachvollziehbar zu begründen, den jeweiligen Kontext ihrer Arbeit darzustellen und zu berücksichtigen sowie ihre methodische Vorgehensweise zu argumentieren und zu legitimieren. Im Zuge der Literaturrecherche für die vorliegende Arbeit wurden einige Diplomarbeiten von Studierenden des Institutes der Bildungswissenschaft in Wien bearbeitet. Diese haben eine solche Arbeitsweise immer wieder bestätigt (vgl. z.B. Chavanne 2007; Werkl 2008; Schandl 2010). Stichhaltige Argumentation, nachvollziehbare Begründung, Berücksichtigung und Darstellung des aktuellen Forschungsstandes, an dem die eigene Arbeit ansetzt – das alles scheint somit zur „wissenschaftlichen Redlichkeit“, zum „Verhaltenscodex“ der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien zu gehören. Im empirischen Teil der Arbeit werden die Studierenden dazu befragt werden, was sie im Studium für Kompetenzen erworben haben. Es bleibt abzuwarten, welche Kompetenzen von den Studierenden selbst genannt werden und ob sich darin Kriterien des Verhaltenscodex wiederfinden lassen oder nicht. Die Studierenden werden weiterhin dazu befragt, welche Eigenschaften ihrer Meinung nach ein/e AkademikerIn haben sollte. Auch hier liegt der Fokus darauf, ob die Studierenden Bezug auf Kriterien des Verhaltenscodex nehmen und wenn ja, auf welche.

5.4.3 Pädagogischer Code

Der relative Status bestimmter Inhalte eines Curriculums kann nach Bernstein (1977) näher bestimmt werden, indem man berücksichtigt, wie viel Zeit ihnen eingeräumt wird, und ob sie Pflicht- oder Wahlinhalte sind (vgl. ebd., S. 117). Die Beziehung zwischen den verschiedenen Inhalten kann näher bestimmt werden, wenn der Frage nachgegangen wird, ob die Grenzen zwischen den verschiedenen Inhalten klar umrissen oder unscharf sind. Sind die Inhalte klar voneinander getrennt, spricht Bernstein von einer geschlossenen Beziehung; ist die Trennung weniger deutlich spricht er von einer offenen Beziehung der Inhalte zueinander. (Vgl. ebd., S. 117f.) Haben die Inhalte einen hohen Status, das heißt, sind es überwiegend Pflichtfächer und stehen sie in einer überwiegend geschlossenen Beziehung zueinander, spricht Bernstein (1977) von einem Curriculum des Sammlungstyps; haben die Inhalte einen niedrigen Status, d.h. sind es zum überwiegenden Teil Wahlinhalte und stehen in einer offenen Beziehung zueinander, spricht Bernstein (1977) von einem Curriculum des integrierten Typs (vgl. ebd., S. 118f.). Friebertshäuser (1992) ordnet den Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland deshalb hinsichtlich der Inhalte und Vermittlungsformen dem „integrierten Code“ zu. Sie meint damit, dass die vermittelten Inhalte nur schwach voneinander abgegrenzt sind und dass Studierende relativ frei wählen können, mit welchen Inhalten sie sich vertiefend befassen möchten. (Vgl. Friebertshäuser 1992, S. 174)

Dasselbe gilt auch für das Diplomstudium Pädagogik in Wien. Die Pflicht- bzw. Wahlinhalte im Diplomstudium Pädagogik in Wien halten sich weitestgehend die Waage. Gemäß dem Studienplan müssen Studierende des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien im Verlauf ihres Studiums sowohl 48 Semester-Stunden (SST) Pflichtfächer, als auch 48 Semester-Stunden (SST) Wahlfächer absolvieren (vgl. Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002, S. 3). Die Tatsache, dass auf die frei wählbaren Wahlfächer genau so viele Semester-Stunden entfallen, wie auf die Pflichtfächer, verdeutlicht den großen Stellenwert von individueller Wahl und Schwerpunktsetzung in diesem Studium. Die Beziehung zwischen den Inhalten ist offen, sie sind einer „allgemeine Idee“, nämlich der, der Bildsamkeit des Menschen und der sich daraus ergebenden Konsequenzen, untergeordnet. Insofern scheint das Diplomstudium Pädagogik in Wien im Sinne Bernsteins dem integrierten Typ zuzuordnen zu sein. In Curricula des integrierten Typs spielt eine übergeordnete Idee, „das inhaltsübergreifende Konzept“ (ebd., S. 122) eine größere Rolle. Dementsprechend liegt bei Curricula dieses Typs das Schwergewicht eher auf den Wegen, auf denen man zu Wissen gelangt, denn auf Wissenszuständen (vgl. Bernstein 1977, S. 122). Im Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien wird betont, dass Wissen immer vorläufig ist und eigentlich nie abgeschlossen werden kann. So findet sich z.B. im Studienplan der Hinweis darauf, dass die Konstitution des Gegenstandes der Pädagogik wegen bestimmten Struktureigentümlichkeiten nicht als selbstverständlich betrachtet werden kann (vgl. Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002, S. 7). „Die herausragenden Fragestellungen, Systemversuche, Forschungsmethoden können als historisch-kontingent aufgewiesen werden, selbst das Bild des Menschen, der im Fokus der pädagogischen Aufgabe steht, kann nicht als letztgültig definiert gelten“ (ebd.). Als Studienziel wird daher festgehalten, dass die Studierenden in der Lage sind, die Denkhorizonte dargestellter Theorien voraussetzungslogisch zu hinterfragen und die Problematizität geschlossener Erklärungsmodelle zu erkennen (vgl. ebd.). Daher werden Bernsteins (1977) Unterscheidung folgend eher „Wege zum Wissen“ denn „Wissenszustände“ vermittelt.

Huber (1991b) betont, dass Fachkulturen des Integrationscodes schwächer strukturiert sind und somit dem

Alltagswissen näher stehen. In diesen Fachkulturen wagen sich bereits die Studierenden an eigene Gedanken und Entwürfe heran. (Vgl. Huber 1991b, S. 12f.) Wie unter Punkt 5.4.2 „Vertikale und Horizontale Arbeitsteilung“ dargestellt, werden die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien bereits sehr früh dazu angehalten, eigenständige, wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen. Einmal mehr scheint das Diplomstudium Pädagogik in Wien eher dem integrierten Typ zuzuordnen zu sein. Nach Bernstein (1977) bringt die Zuordnung zum Sammlungstyp oder zum integrierten Typ auch unterschiedliche Autoritätsbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden mit sich (vgl. ebd., S. 119). Bisher wurde das Diplomstudium Pädagogik eher dem integrierten Typ als dem Sammlungstyp zugeordnet, ob damit auch ein höherer Status der Studierenden verbunden ist, kann nur im Zuge der empirischen Erhebung erforscht werden. Die Studierenden werden daher in den Interviews auch dazu befragt, wie sie den Kontakt zu den Lehrenden erlebt haben. Liebau/Huber (1985) halten die Geistes- und Sozialwissenschaft für kommunikativere Fachbereiche, in denen Hierarchiestufen leichter übersprungen werden und die Grenzen zu privaten Gesprächen eher überschritten werden (vgl. ebd., S. 320). Schölling (2005) hält fest, dass der Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland durch ein gleichberechtigtes Klima und abgeflachte Hierarchien gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 79). Es bleibt abzuwarten, wie die Studierenden, die in den Interviews befragt werden, die Beziehung zu den Lehrenden einschätzen.

5.4.4 Die Entstehungsgeschichte des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität in Wien

Das Diplomstudium Pädagogik in Wien ist ein verhältnismäßig junges Studium. Bis Mitte der 1960er Jahre war das Fach nicht an allen Universitätsstandorten mit einer eigenen Professur ausgestattet sondern wurde z.T. noch von der Philosophie oder der Psychologie mitbetreut (vgl. Thonhauser 2004, S. 5). Eine gravierende Änderung ergab sich 1966 durch das Allgemeine Hochschul-Studiengesetz. In diesem wurde erstmals zwischen Diplomstudien und Doktoratsstudien unterschieden (vgl. Brezinka 2000, S. 181). Mit dieser Zweiteilung wurde bezweckt, jenen Studierenden, für die aufgrund ihrer Neigung und/oder Eignung kein Doktoratsstudium in Frage kam, „(...) einen berufsorientierten Abschluß zu ermöglichen, ohne wie früher die Hürde der Promotion nehmen zu müssen“ (Brezinka 2000, S. 181). Das Allgemeine Hochschul-Studiengesetz wurde 1971 durch das besondere Studiengesetz über geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Studienrichtungen ergänzt (vgl. Brezinka 2000, S. 182). Ab diesem Zeitpunkt gab es bei den Diplomstudien die Studienrichtung „Pädagogik“ (vgl. Brezinka 2000, S. 182). Seit diesem Bundesgesetz umfasst das Diplomstudium Pädagogik acht Semester, die in zwei Abschnitte geteilt sind. Das Diplomstudium wird mit der Diplomarbeit und der 2. Diplomprüfung abgeschlossen. Anders als in Deutschland erhalten AbsolventInnen den Titel Magistra bzw. Magister (vgl. Thonhauser 2004, S. 7). Damals musste das Diplomstudium Pädagogik noch mit einer im Bundesgesetz genannten weiteren Studienrichtung kombiniert werden (vgl. Studienplan Pädagogik 1986, S. 7).

In Wien war die Pädagogik zu diesem Zeitpunkt mit drei Professuren ausgestattet: „Allgemeine Pädagogik“, „Schulpädagogik“ sowie „Erwachsenenbildung und außerschulische Erziehung“ (vgl. Brezinka 2000, S. 517f.). Durch die Einrichtung des eigenständigen Diplomstudiums Pädagogik stiegen auch die Studierendenzahlen deutlich an. Für die Universität Wien weist Brezinka (2000) im Jahr 1959/60 zwar 1.194 Lehramtsstudierende aus, aber nur 26 Studierende der Pädagogik im Hauptfach. Im Jahr 1969/70 waren es bereits 252 Personen, die Pädagogik im Hauptfach studierten, 1979/80 592 Personen, 1989/90 1.535, 1994/95 2.303

Personen. (Vgl. ebd., S. 522) Wie unter Punkt 4.2.4 dargestellt, helfen viele Studierende einem neuen Studienplan zwar bei dessen Etablierung, wirken aber gleichzeitig jeglichen Elitebildungsplänen entgegen (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 164). Durch die steigenden Studierendenzahlen musste das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien weiter ausgebaut werden. Dieser Ausbau zeigt sich unter anderem in der Entwicklung des Personalstandes: 1977 wurde eine vierte Professur für Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und der Allgemeinen Didaktik eingerichtet (vgl. Brezinka 2000, S. 518). Es gab 1977 also vier ordentliche Professuren, sowie 17 wissenschaftliche MitarbeiterInnen. Im Vergleich dazu gab es 1964 nur eine Professur und 2 AssistentInnen-Stellen. (Vgl. Brezinka 2000, S. 521). Durch das Anwachsen des Lehrkörpers und die Zunahme der Studierendenzahlen wurde das Institut auch räumlich erweitert. Es wurde 1972 in ein Mietshaus in der Garnisongasse 3 verlegt. 1999 erhielt das Institut zusätzliche Raumkomplexe in der näheren Umgebung (vgl. Brezinka 2000, S. 522f.). Der Ausbau der Pädagogik kann weiterhin durch die Zunahme der Lehrveranstaltungen verdeutlicht werden. Brezinka (2000) zufolge gab es im Jahr 1975/76 37 Lehrveranstaltungen, im Jahr 1999/2000 bereits 204 (vgl. ebd., S. 529). Dieser Ausbau auf Ebene der MitarbeiterInnen sowie der Lehrveranstaltungen und die räumliche Erweiterung können in Anlehnung an die Fachkulturforschung so verstanden werden, dass das Diplomstudium Pädagogik in Wien zu dieser Zeit eine hohe Bedeutung hatte. Wie es um die heutige Reputation des Studiums bestellt ist, wird unter Punkt 5.4.7 „Die gesellschaftliche und wissenschaftliche Reputation des Faches“ näher betrachtet.

Die Implementierung des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien war, Brezinka (2000) folgend, von vielen Konflikten begleitet. So hält er fest, dass das soziale Klima am Institut über Jahre hinweg schlecht war (vgl. Brezinka 2000, S. 534). „Es wurde von Jahrzehnte lang Beteiligten als argwöhnisch und mißgünstig, unkooperativ und leistungshemmend geschildert. Das wissenschaftliche Personal ging einander so weit wie möglich aus dem Weg“ (ebd.). Die räumliche Aufspaltung des Instituts auf mehrere Standorte schätzt er (nicht nur unter diesen Bedingungen) als „nicht dienlich“ (ebd., S. 523) ein. Im Jahr 1972 gab es eine Dienstaufsichtsbeschwerde, die kritische HauptfachstudentInnen an das Wissenschaftsministerium eingebracht haben, um sich über die fehlende Vielfalt der wissenschaftlichen Lehrmeinungen und der wissenschaftlichen Methoden zu beklagen (vgl. Brezinka 2000, S. 525). Einer der Professoren soll das Institut sogar als „eine pädagogische Hölle“ (Brezinka 2000, S. 533.) beschrieben haben. Es zeigt sich also, dass die Implementierung des heutigen Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien nicht frei von Konflikten erfolgt ist. Es bleibt abzuwarten, ob sich Spuren dieser konfliktreichen Geschichte auch heute noch feststellen lassen, ob „Konflikt“ somit ein wesentliches Element der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien darstellt, oder ob sich die Situation bis heute verändert hat. Es bleibt abzuwarten, wie das soziale Klima am Institut von heutigen Studierenden eingeschätzt wird.

Der Ausbau des Diplomstudiums Pädagogik in Wien schien auf eine hohe Bedeutung des Studiums hinzuweisen. Brezinka (2000) folgend lassen sich in der Entstehungsgeschichte des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien aber auch Gründe für eine geringe wissenschaftliche Reputation des Faches identifizieren: so war es offenbar Praxis, dass eine große Zahl (im Jahr 1995/96 mehr als die Hälfte) der Lehrveranstaltungen von Lektoren durchgeführt wurden (vgl. ebd., S. 529). „Einige Lektoren waren nicht promoviert, sondern hatten nur Diplomprüfungen und den Magistergrad, also keine Dissertation vorzuweisen. Bei der großen Menge der Lektoren und ihren teilweise sehr speziellen Themen ist schwer vorstellbar, von wem und wie kontinuierlich gesichert werden konnte, daß deren Unterricht wissenschaftlichen Maßstäben gerecht wurde und genügend mit dem Kernwissen des Faches verbunden blieb“ (Brezinka 2000, S. 529f.). Aber nicht

nur dieser Umstand, das schlechte Klima insgesamt und die Aufteilung auf mehrere Institutsstandorte hatten Brezinka (2000) zufolge negative Folgen für das wissenschaftliche Niveau des Diplomstudiums Pädagogik. Regelmäßige Fachtreffen aller MitarbeiterInnen des Instituts, zum Austausch und zur Fortbildung habe es nicht gegeben. Der fachliche Austausch beschränkte sich auf Mitglieder einer Abteilung oder Arbeitsgruppe (vgl. Brezinka 2000, S. 534). Das habe zu einer „(...) Überspezialisierung auf enge pädagogische Eigenwelten beigetragen, die abgeschirmt von fremder Kritik und mit wenig Selbstkritik bearbeitet wurden“ (ebd.). 1978 wurde das bisherige Institut für Pädagogik in das Institut für Erziehungswissenschaften umbenannt (vgl. Brezinka 2000, S. 518). Eine weitere Umbenennung folgte 1999. In diesem Jahr wurde das Institut für Erziehungswissenschaften in Institut für Erziehungswissenschaft umbenannt (vgl. Brezinka 2000, S. 680). Nach Brezinka (2000) ein richtiger Schritt, da in der alten Benennung des Instituts als Institut für Erziehungswissenschaften die „(...) logisch-wissenschaftstheoretische Unklarheit zum Ausdruck [kam, E.-M.S.], die für das Fach charakteristisch ist“ (ebd. 2000, S. 519). Diese Unklarheit kommt heute beispielsweise in der synonymen Verwendung der Begriffe Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft zum Ausdruck. Sie scheint, Brezinka (2000) folgend aber nichts neues zu sein, sondern charakteristisch zu diesem Fach zu gehören und auch historisch immer wieder Thema gewesen zu sein.

5.4.5 Der Studienplan Pädagogik 2002

Das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien, das im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, kann zur Zeit nur noch im Studienplan Pädagogik 2002 studiert werden. Dieser trat am 1. Oktober 2002 in Kraft und ermöglichte es erstmals, das Diplomstudium Pädagogik als Einzelstudium mit mindestens zwei Schwerpunkten zu absolvieren (vgl. Chavanne 2007, S. 21). Das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien umfasst 8 Semester (4 Semester je Studienabschnitt) und 120 Semester-Stunden (SST). Außerdem ist eine facheinschlägige Pflichtpraxis im Ausmaß von 240 Stunden zu absolvieren und eine Diplomarbeit zu verfassen (vgl. Studienplan Pädagogik 2002, S. 3). Innerhalb dieser Vorgaben weist der Studienplan Pädagogik 2002 eine verhältnismäßig geringe Regelungsdichte auf. Die Pflichtfächer, welche zum überwiegenden Teil im ersten Studienabschnitt absolviert werden müssen, „sind für alle Studierenden gleich und kennzeichnen unverzichtbare Elemente des Diplomstudiums Pädagogik“ (ebd.). Dazu gehören unter anderem „Gegenstand der Pädagogik“, „Methoden, Methodologie“, „Theorien zur Analyse pädagogischer Phänomene“ und „Pädagogische Arbeitsfelder“ (vgl. ebd., S: 4). Im zweiten Studienabschnitt entscheiden sich die Studierenden für zwei aus insgesamt acht Schwerpunkten. Diese umfassen die theoretische Erziehungswissenschaft, Medienpädagogik, Aus- und Weiterbildungsforschung, Berufliche Rehabilitation, Psychoanalytische Pädagogik, Heilpädagogik und integrative Pädagogik, sowie Sozial- und Schulpädagogik (vgl. Studienplan Pädagogik 2002, S. 5-16). Weiterhin ist es möglich, im Rahmen der freien Wahlfächer, einen individuellen dritten Schwerpunkt zu bilden oder ein „individuelles Projektstudium“ zusammenzustellen, um „spezielle Forschungsinteressen und gezielte Berufsperspektiven zu berücksichtigen (...)“ (Studienplan Pädagogik 2002, S. 9). Die freien Wahlfächer im Ausmaß von 48 Semester-Stunden (SST) können nach dem individuellen Ermessen der Studierenden im ersten oder im zweiten Studienabschnitt absolviert werden, es existieren aber Empfehlungen (vgl. ebd.). Abbildung 3 zeigt den Aufbau des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien nach dem Studienplan 2002 noch einmal im Überblick.

GESAMT: 120 SST (240 CP)		
VERPFLICHTENDE FÄCHER 72 SST		FREIE WAHLFÄCHER 48 SST
Pflichtfächer 48 SST (96 CP)	Schwerpunkte (Wahlfächer) 24 SST (48 CP)	3. Freie Wahlfächer 48 SST (66 CP)
1. Studienabschnitt 40 SST (80 CP)		
1. Studieneingangsphase 7 SST (14 CP)		
2. Pflichtfächer I 33 SST (66 CP)		
2. Studienabschnitt 32 SST (64 CP)		
4. Pflichtfächer II 8 SST (16 CP)	5. Schwerpunkte (Wahlfächer) 2 x 12 SST (48 CP)	
Diplomarbeit (30 CP)		

Abbildung 3: Der Aufbau des Diplomstudiums Pädagogik. Quelle: Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002, S. 3

Seit dem Studienplan Pädagogik 2002 können Studierende des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien - im Unterschied zu Deutschland - ihr Studium als Einzelstudium betreiben. In Deutschland sind die StudentInnen des Diplomstudiengangs Pädagogik verpflichtet, auch die Nebenfächer Psychologie und Soziologie zu studieren (vgl. Böllert/Nieke 2002, S. 67). Böllert/Nieke (2002) sehen darin einen Ausdruck des interdisziplinären Charakters des Studiengangs (vgl. ebd., S. 67). Auch für das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien wird dessen interdisziplinärer Charakter immer wieder betont (vgl. z.B. die Homepage des Institutes für Bildungswissenschaft. In URL: <http://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft>), dennoch sind die Studierenden nicht verpflichtet, sich im Zuge ihres Studiums auch mit den Nachbarfächern der Pädagogik zu befassen. Im Studienplan Pädagogik 2002 ist zwar bezüglich der zu besuchenden freien Wahlfächer, die Empfehlung festgehalten, auch Lehrveranstaltungen der Nachbardisziplinen zu besuchen, es ist aber eben nicht mehr als eine Empfehlung (vgl. Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002, S. 9). Friebertshäuser (1992) sieht in den Nebenfächern Psychologie und Soziologie eine Abwendung von der ursprünglich philosophischen Tradition des Faches hin zur empirisch orientierten Sozialwissenschaft (vgl. ebd., S. 163). Möglicherweise soll durch die Tatsache, dass die Studierenden an der Universität Wien ihr Diplomstudium Pädagogik als Einzelfach studieren können, dessen philosophische Orientierung zum Ausdruck kommen.

Das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien wird im Gegensatz zu Deutschland nach wie vor zu den Geisteswissenschaften und nicht den Sozialwissenschaften gerechnet. Im Studienplan selbst kommt diese geisteswissenschaftliche Orientierung nur zum Teil zum Ausdruck. Das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien vereint acht Schwerpunktfächer unter sich, von denen die Studierenden im Verlauf ihres Studiums zwei auswählen. Manche davon, wie z.B. die theoretische Erziehungswissenschaft bringen durchaus die geisteswissenschaftliche Orientierung zum Ausdruck, andere, wie z.B. der Schwerpunkt der beruflichen Rehabilitation verweisen auf eine eher sozialwissenschaftliche Ausrichtung. Diese Schwerpunkte machen deutlich, dass es sich beim Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien um ein Studium handelt, dass viele unterschiedliche inhaltliche Fragestellungen und Methoden unter sich vereint. Grundsätzlich lässt

sich hinsichtlich der Schwerpunkte ein hohe Bedeutung individueller Wahl feststellen. Von den insgesamt 12 SST, die die Studierenden je Schwerpunkt absolvieren müssen, können bis zu 6 SST auf ein Teilprüfungsfach konzentriert werden (vgl. Studienplan Pädagogik 2002, S. 10). Salopp gesprochen können die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien eine Schwerpunktsetzung innerhalb der Schwerpunktsetzung vornehmen. Der hohe Stellenwert individueller Wahl kommt im Studienplan Pädagogik 2002 auch an anderen Stellen zum Ausdruck. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass auf die frei wählbaren Wahlfächer genau so viele SST entfallen, wie auf die Pflichtfächer. Auch dadurch wird der große Stellenwert von individueller Wahl und Schwerpunktsetzung in diesem Studium verdeutlicht. Es ist den Studierenden außerdem freigestellt, an welcher Universität oder Fakultät sie die freien Wahlfächer absolvieren und wie sie die vorgeschriebenen 48 SST auf die beiden Studienabschnitte aufteilen. Weiterhin bleibt festzuhalten, dass die Studierenden ihre freien Wahlfächer auch hinsichtlich der Inhalte weitestgehend frei wählen können. Es existieren zwar *Empfehlungen* zu deren Absolvierung, diese müssen aber von den Studierenden nicht berücksichtigt werden. (Vgl. Studienplan Pädagogik 2002, S. 9) Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien können im Rahmen der freien Wahlfächer auch einen individuellen dritten Schwerpunkt bilden oder ein „individuelles Projektstudium“ zusammenstellen, um „spezielle Forschungsinteressen und gezielte Berufsperspektiven zu berücksichtigen (...)“ (ebd.). Diese Freiheit kann dahingehend interpretiert werden dass den Studierenden durchaus zugetraut wird, eigenständige Entscheidungen hinsichtlich ihrer Studienplanung zu treffen. Die Studierenden werden in dieser Hinsicht als mündige Erwachsenen behandelt. Es ist vermutlich kein Zufall, dass das pädagogische Ziel der „Mündigkeit“ im Studienplan des Diplomstudiums Pädagogik an so vielen verschiedenen Stellen durchschimmert. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien müssen im Verlauf ihres Studiums eine Pflichtpraxis im Ausmaß von 240 Stunden absolvieren. Auch hier ist eine Schwerpunktsetzung durch die Studierenden möglich: entweder entfallen 80 der 240 Stunden auf eine Wissenschaftspraxis und die verbleibenden 160 Stunden auf eine Praxis in einem pädagogischen Arbeitsfeld, oder umgekehrt. Die Forderung, sowohl in einer wissenschaftlichen Einrichtung als auch in einer pädagogischen Einrichtung ein Praktikum zu leisten soll auf die beruflichen Tätigkeitsfelder für AbsolventInnen, die, wie dargestellt sowohl in wissenschaftlichen Einrichtungen als auch in pädagogischen Einrichtungen angesiedelt sind, vorbereiten. Weiterhin ist es den Studierenden freigestellt, wie sie die Stunden auf ihre Studienabschnitte aufteilen, ob sie die Stunden am Block oder in Teilen absolvieren und ob sie die wissenschaftliche Praxis inner- oder außeruniversitär absolvieren. Auch hier lässt sich also wieder eine hohe Wahlfreiheit der Studierenden feststellen. Es ist außerdem möglich, bis zu 80 Stunden einer einschlägigen pädagogischen Praxis aus der Zeit vor Studienbeginn anrechnen zu lassen. (Vgl. Studienplan Pädagogik 2002, S. 17). Das kann dahingehend interpretiert werden als dass der Studienkommission bewusst ist, dass viele Studierende des Diplomstudiums Pädagogik bereits vor Studienantritt berufstätig sind bzw. Praxiserfahrungen gesammelt haben. Es gibt also auch im Zusammenhang mit der verpflichtenden Praxis relativ wenige Vorgaben durch den Studienplan. Die Studierenden suchen sich die Einrichtungen, in denen sie die Praxisstunden abarbeiten selbst aus, legen selbst fest, in welchem Zeitraum sie die vorgeschriebenen Stunden absolvieren etc. Die Studienkommission empfiehlt allerdings „dringend“, „(...) die Praxis möglichst in Bereichen zu absolvieren, die im Zusammenhang mit den gewählten Schwerpunkten (oder Pflichtfächern) stehen, aus denen auch das Thema der Diplomarbeit stammt“ (ebd.). Ganz generell kann also festgehalten werden, dass der Studienplan 2002 des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien über Empfehlungen für die Studierenden nicht hinaus geht. Darin kommt die Orientierung am päd-

agogischen Ziel der Mündigkeit zum Ausdruck.

Um ihr Studium abzuschließen, müssen die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik eine Diplomarbeit verfassen. Die Diplomarbeit „(...) dient dem Nachweis der Befähigung, wissenschaftliche Themen selbstständig sowie inhaltlich und methodisch vertretbar zu bearbeiten“ (Studienplan Pädagogik 2002, S. 18). Das Thema der Diplomarbeit kann von dem/r StudentIn selbst oder nach Rücksprache mit dem/r BetreuerIn gewählt werden. Dabei ist zu beachten, dass die Bearbeitung der Fragestellung innerhalb von sechs Monaten möglich und zumutbar ist (vgl. Studienplan Pädagogik 2002, S. 19). Um die Diplomarbeit schreiben zu dürfen, müssen drei positiv benotete Seminararbeiten vorgelegt werden, durch die die Studierenden die grundsätzliche Fähigkeit zum Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten erprobt und bewiesen haben (vgl. Studienplan Pädagogik 2002, S. 18). Das macht verständlich, warum die Studierenden aufgefordert werden, das wissenschaftliche Arbeiten bereits früh einzuüben (vgl. Garnitschnig u.a., o.J. S. 4f.). Ist der zweite Studienabschnitt abgeschlossen und die Diplomarbeit positiv beurteilt, so kann der/die StudentIn zur zweiten Diplomprüfung antreten. Diese ist eine kommissionelle und öffentliche Prüfung (vgl. Studienplan Pädagogik 2002, S. 19). „Die Bestellung der beiden Prüferinnen/Prüfer und des/der Vorsitzenden des Prüfungssenates obliegt der Studiendekanin oder dem Studiendekan (vgl. § 56 UniStG); die Wünsche der Kandidatin oder des Kandidaten sind dabei nach Möglichkeit zu berücksichtigen“ (Studienplan Pädagogik 2002, S. 19). Auch in dieser Formulierung kommt das pädagogische Ziel der Mündigkeit zum Ausdruck. Die Studierenden werden als junge WissenschaftlerInnen behandelt, die ein spezifisches Forschungsinteresse entwickelt haben, das sie mit Lehrenden der Universität Wien teilen. Sie haben daher ein Mitspracherecht, von wem sie geprüft werden wollen.

Wie gezeigt werden konnte, haben die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien sehr viel Wahlfreiheit. Wahlfreiheit bedeutet aber gleichzeitig einen Zwang zur Wahl. Auch hier wird es also vermutlich wieder zwei Gruppen geben: die einen, die diese hohe Wahlfreiheit sehr schätzen, und die anderen, die sich mehr Strukturierung durch den Studienplan wünschen. Auch hier bleibt abzuwarten, wie die Studierenden, die im Zuge der vorliegenden Arbeit interviewt werden, diese Wahlfreiheit aus subjektiver Sicht einschätzen. Auf theoretische Ebene bleibt festzuhalten, dass für das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien das zutrifft, was Liebau/Huber (1985) für die geisteswissenschaftlichen Studien generell festhalten: die Offenheit und Unstrukturiertheit des Studienplans findet ihre Entsprechung darin, dass die Studierenden relativ hohe Autonomie besitzen, wenn es um die Wahl der zu bearbeitenden Themen, um die Strukturierung der Arbeitszeit sowie die Wahl der Arbeitsorte geht (vgl. ebd., S. 328). Weiterhin kann die hohe Wahlfreiheit im Studium, in Anlehnung an Liebau/Huber (1985), als Entsprechung zur unbestimmten beruflichen Situation von AbsolventInnen dieses Studiums gesehen werden. Die hohe Wahlfreiheit im Studium bringt es mit sich, dass die Studierenden schon während des Studiums immer wieder eigenständige Entscheidungen treffen und diese auch selbst verantworten müssen. Auf dem Arbeitsmarkt sind die AbsolventInnen dieses Studiums in einer ähnlichen Situation. Wie gezeigt werden konnte, müssen sich Studierende des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien häufig Zusatzqualifikationen aneignen, um bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu haben. Welche Zusatzqualifikationen sie sich aneignen, und welchen beruflichen Werdegang sie damit verfolgen, bleibt ihnen überlassen. Die hohe Wahlmöglichkeit hinsichtlich der Schwerpunktsetzung und der Wahlfächer kann als Vorbereitung auf diese Situation verstanden werden.

5.4.6 Individueller Umgang mit Zeit

Die Ausführungen zum Studienplan Pädagogik 2002 haben deutlich gemacht, dass das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien eine geringe Regelungsdichte aufweist. Die Studierenden können sich ihre Zeit tatsächlich weitestgehend frei einteilen. Vom Studienplan vorgegeben sind 40 Semester-Stunden (SST) Pflichtfächer im ersten; 8 Semester-Stunden (SST) Pflichtfächer sowie 24 Semester-Stunden (SST) Wahlfächer im zweiten Studienabschnitt; weiterhin 48 Semester-Stunden (SST) freie Wahlfächer, die individuell auf die zwei Studienabschnitte aufgeteilt werden können (vgl. Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002, S. 3). Von den insgesamt 32 SST des 2. Studienabschnittes müssen lt. dem Studienplan Pädagogik 2002 lediglich 12 SST in Form von Seminaren, d.h. Lehrveranstaltungen mit Anwesenheitspflicht, absolviert werden (vgl. ebd., S. 18). Die restlichen 20 SST können, sofern vom Lehrveranstaltungsangebot her möglich, alle in Form von Vorlesungen absolviert werden. Vorlesungen verlangen nicht zwingend die persönliche Anwesenheit der Studierenden, es reicht aus, wenn die Prüfung positiv absolviert wird. Von den insgesamt 120 SST müssen Studierende des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien also tatsächlich nur 12 SST persönlich anwesend sein, was zeigt, dass die Studierenden über einen großen individuellen Spielraum verfügen. Zu den 120 SST des Studienplans muss zusätzlich eine vorgeschriebene Pflichtpraxis im Ausmaß von 240 Stunden, die ebenfalls individuell eingeteilt werden kann und bis zum Ende des 2. Abschnitts abgeschlossen sein muss, absolviert werden. „Ein durch die Studienordnung strukturiertes kompaktes Studium mit Praktika, Laborstunden, semesterbegleitenden Prüfungen etc. (...) lässt beispielsweise wenig Raum für die Bestreitung des Unterhalts oder zur freien inhaltlichen Gestaltung des Studiums. Was zu Lasten der Persönlichkeitsentfaltung geht, schafft andererseits durch die quasi klassenverbandsähnlichen Strukturen im Labor oder am Großrechner eine starke soziale Integration“ (Schölling 2005, S. 73). Wie gezeigt werden konnte, müssen die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik nur verhältnismäßig selten persönlich im Studium anwesend sein. Es könnte sein, dass die Möglichkeit, sich die Zeit so frei einzuteilen, sich vielleicht negativ auf die soziale Integration im Diplomstudium Pädagogik auswirkt. Oder es könnte sein, dass die Studierenden diese Möglichkeit, sich die Zeit so frei einzuteilen, ganz besonders schätzen. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird daher der Frage nachgegangen werden, wie die Studierenden diese freie Zeiteinteilung aus subjektiver Sicht erlebt haben und wie sie sie in der Rückschau bewerten.

5.4.7 Die gesellschaftliche und wissenschaftliche Reputation eines Faches

Unter Punkt 4.2.1 wurde ausgeführt, dass die Einordnung in „harte“ und „weiche“ Fächer bzw. in „theoretische“ und „angewandte“ wissenschaftliche Disziplinen einen Einfluss auf das gesellschaftliche und wissenschaftliche Ansehen einer Disziplin hat. Es wurde dargestellt, dass „harte“ Fächer eher als „richtige“ Wissenschaften angesehen werden. Unter Punkt 5.4.1 wurde dargestellt, dass das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien *tendenziell* eher zu den „weichen“ Fächern zu rechnen ist. Diese Einordnung kann das gesellschaftliche und wissenschaftliche Ansehen der Disziplin negativ beeinflussen. Es wurde weiterhin ausgeführt, dass aufgrund der inhaltlichen Vielfältigkeit des Studiums eine Einordnung in eine eher „theoretische“ oder eher „angewandte“ Wissenschaft nicht möglich ist. Im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Reputation des Studiums muss aber darauf hingewiesen werden, dass das Diplomstudium Pädagogik durch seinen inhaltlich geschuldeten Bezug zum Menschen eine gewisse Nähe zum All-

tagswissen aufweist, da es Bereiche berührt, in denen auch Laien mit diskutieren. „Innerhalb des akademischen Raumes wie auch im gesamtgesellschaftlichen Feld, wird die Theorie – und damit die sie vertretenden Lehrenden – höher bewertet als die Praxis“ (Friebertshäuser 1992, S. 181). Auch dieser Umstand verweist somit auf ein möglicherweise geringes gesellschaftliches und wissenschaftliches Ansehen des Studiums. In den Interviews sollen die Studierenden daher dazu befragt werden, wie sie die Reputation des Diplomstudiums Pädagogik in Wien erlebt haben. Weiterhin wurde festgehalten, dass der Diplomstudiengang Pädagogik in Deutschland auch wegen der Überrepräsentanz von Frauen gesellschaftlich nur gering anerkannt ist. Auch in Wien studieren viel mehr Frauen als Männer das Diplomstudium Pädagogik. Es ist also durchaus möglich, dass die Tatsache, dass das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien zu durchschnittlich 90% von Frauen besucht wird, sich ebenfalls in einer geringen Reputation des Faches niederschlägt. Es bleibt abzuwarten, wie die Studierenden in den Interviews die Überrepräsentanz von Frauen wahrgenommen haben und wie sie sie bewerten.

In Deutschland ist der Diplomstudiengang Pädagogik auch deshalb gesellschaftlich gering anerkannt, weil er vor allem von vielen Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern besucht wurde und wird. Das trifft auf das Diplomstudium Pädagogik nur eingeschränkt zu. Wie gezeigt werden konnten, studieren in etwa gleich viele Studierende aus bildungsnahen wie aus bildungsfernen Elternhäusern das Diplomstudium Pädagogik, bzw. überwiegt in den Jahren 2006/2007 sogar der Anteil der Studierenden aus bildungsnahen Elternhäusern. Es kann daher angenommen werden, dass, selbst wenn sich durch die Aussagen der Studierenden in den Interviews bestätigen lässt, dass das Diplomstudium Pädagogik in Wien nur eine geringe gesellschaftliche und wissenschaftliche Reputation haben sollte, dies nichts mit der sozialen Herkunft der Studierenden zu tun hat. Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass das Verhältnis der Studierenden hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft für sich alleine betrachtet vielleicht besser scheint, als wenn es mit dem Verhältnis in anderen Studienrichtungen verglichen wird. Hier ist ein Anknüpfungspunkt für Folgeuntersuchungen gegeben. Die Tatsache, dass das Diplomstudium Pädagogik von so vielen Studierenden besucht wird, kann sich allerdings schon negativ auf die gesellschaftliche Reputation des Studiums auswirken. Nach Friebertshäuser (1992) zeigt sich das gesellschaftliche und wissenschaftliche Ansehen eines Studienfaches in dessen personellen, räumlichen und sächlichen Ausstattung (vgl. ebd., S. 176). Dazu ist zu bemerken, dass die personelle Ausstattung im Diplomstudium Pädagogik in Wien schlecht ist. Im Sommersemester 2011 studierten immer noch 1.313 StudentInnen im Diplomstudium Pädagogik (vgl. Universität Wien: Studierende und Studienzulassungen nach Studienprogrammleitung und Studienrichtung SS 2011, S. 59). Das bedeutet, 1.313 StudentInnen möchten - sofern möglich - ihr Studium im Diplomstudium 2002 abschließen, das Ende 2012 ausläuft und brauchen dafür eine/n BetreuerIn für ihre Diplomarbeit. Dazu kommen weitere 2.287 BachelorstudentInnen (vgl. ebd., S. 59), sowie 130 MasterstudentInnen und 153 DoktoratsstudentInnen (vgl. ebd., S. 58f.). Das Institut für Bildungswissenschaft weist für das Sommersemester 2011 55 wissenschaftliche MitarbeiterInnen (vgl. Universität Wien: Institut für Bildungswissenschaft. In: URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/home/personal/>, [19.04.2011]) sowie 11 GastprofessorInnen (vgl. Universität Wien: Institut für Bildungswissenschaft. In: URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/home/gastprofessorinnen/>, [19.04.2011]) aus. Das bedeutet, auf 3.883 Studierende kommen 66 Lehrende, von denen nicht alle berechtigt sind, Diplomarbeiten zu betreuen. Auf eine/n Lehrende/n kommen somit knapp 60 StudentInnen. Zum Vergleich: die Homepage der Medizinischen Universität Wien weist für 8.500 Studierende 1.200 Lehrende aus, d.h. dort kommen auf eine/n Leh-

rende/n knapp 7 Studierende (vgl. Medizinische Universität Wien. URL: <http://www.meduniwien.ac.at/studienabteilung/content/studium-lehre/>, [19.04.2011]) Dieses Verhältnis spricht erneut für eine gesellschaftlich und wissenschaftlich geringe Reputation des Diplomstudiums Pädagogik in Wien. Das Ansehen, das ein Studienfach hat, wirkt auch wieder auf die Fachkultur und das Selbstverständnis ihrer Angehörigen zurück (vgl. Friebertshäuser 1992, S. 176). In den Interviews soll daher auch der Frage nachgegangen werden, wie die Studierenden selbst die Reputation des Studiums in der Rückschau bewerten. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das gesellschaftliche und wissenschaftliche Ansehen des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien, so weit es auf theoretischer Ebene erarbeitet werden konnte, eher gering sein dürfte. Das Diplomstudium Pädagogik in Wien ist tendenziell zu den weichen Fächern zu rechnen und berührt mit seinem Interesse am Menschen Bereiche, in denen auch Laien mitdiskutieren können. Es wird von einer Vielzahl von Studierenden und von wesentlich mehr Frauen als Männern studiert. Das Verhältnis der Lehrenden zu Lernenden ist ebenfalls schlecht. Ausdruck dieses gesellschaftlich geringen Ansehens ist das durchschnittliche Einstiegsgehalt, mit dem AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik rechnen müssen. Dieses beträgt laut der Broschüre „Jobchancen Studium“ (2009) monatlich ca. 1.800 Euro brutto (vgl. ebd., S. 159). Das ist bezüglich des durchschnittlichen Einstiegsgehaltes von AkademikerInnen in Österreich das untere Ende. Es bleibt abzuwarten, welche Einstellungen und Orientierungen sich bei den InterviewpartnerInnen hinsichtlich ihres künftigen Einkommens feststellen lassen werden.

5.4.8 Das Theorie-Praxis-Verhältnis

Wie bereits weiter oben dargestellt, kann das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien hinsichtlich seiner theoretischen oder anwendungsbezogenen Ausrichtung nur schwer eingeordnet werden. Es spielt dabei auf jeden Fall eine Rolle, für welche der acht verschiedenen Schwerpunkte sich die Studierenden entscheiden. Weiterhin wurde dargestellt, dass es für die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien kein spezifisches Qualifikationsprofil gibt. Die Studierenden eignen sich Kompetenzen an, die sie in unterschiedlichen beruflichen Bereichen verwenden können. Diese fehlende Spezialisierung kann dazu führen, dass manche Studierenden das Gefühl entwickeln, unzureichend auf den Arbeitsmarkt vorbereitet zu werden und sich mehr Praxisorientierung wünschen. Andere wiederum möchten das Studium „für sich“, „für die eigene Persönlichkeitsbildung“ machen und wünschen sich daher eine theoretischere Ausrichtung des Studiums. Auch die Tatsache, dass theoretisch ausgerichtete Studienfächer gesellschaftlich höher anerkannt sind, als anwendungsbezogene Studienfächer kann diesen Wunsch begünstigen. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird die diesbezügliche Einschätzung der InterviewpartnerInnen erhoben, um anhand dieser Aussagen darüber zu machen, ob die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien eher theoretisch oder anwendungsbezogen orientiert sind und warum.

6 Eine erste Zusammenfassung

In Anlehnung an die Fachkulturforschung soll in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden, dass sich zwischen dem Aufbau, den Inhalten des Studiums, der beruflichen Tätigkeiten der AbsolventInnen sowie ihren Einstellungen und Orientierungen Übereinstimmungen feststellen lassen. Durch die bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass solche Übereinstimmungen sich schon im Zuge der theoretischen Beschreibung zumindest teilweise darstellen lassen. Diese sollen in diesem Kapitel noch einmal im Überblick zusammen gefasst werden. Der nachfolgende empirische Teil wird die bisherigen Ergebnisse noch einmal entscheidend ergänzen.

In den Ausführungen zur Entstehungsgeschichte des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien wurde dargestellt, dass die Implementierung dieses Studiums von einer Vielzahl von Konflikten am Institut begleitet wurde. Derart offen ausgetragene Konflikte sind in einem Umfeld, in dem Hierarchien flach gehalten werden eher möglich als in einer stark hierarchischen Umgebung. Insofern kann die konfliktreiche Geschichte am Institut als Indiz für flachen Hierarchien verstanden werden. Auch die Ausführungen zum pädagogischen Code, der im Sinne Bernsteins (1977) eher dem integrierten Code entspricht, stützen diese Annahme. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen werden, wie die Studierenden die Hierarchie am Institut erlebt haben und welche Einstellungen sie dazu entwickelt haben.

Das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien ist ein Studium, das unterschiedliche theoretische Konzepte und Forschungsmethoden unter sich vereint. Diese interdisziplinäre Arbeitsweise bringt mit sich, dass es keine einheitliche Vorstellung davon gibt, was die „richtige Art von Wissenschaft“ ist. Es konnte weiterhin gezeigt werden, dass im Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien eher Wege zum Wissen, denn Wissenszustände vermittelt werden. Die hohe Wahlfreiheit im Studium sowie der aufgezeigte Methodenpluralismus können dahingehend interpretiert werden, dass es auch keine einheitliche Auffassung darüber gibt, was „der richtige Weg“ zum Wissen ist. Es wird interessant, wenn im empirischen Teil der Arbeit hoffentlich heraus gefunden werden kann, welche Vorstellung von Wissenschaft die Studierenden für sich entwickelt haben. Es könnte sein, dass diese Auffassung je nach Studienschwerpunkt unterschiedlich ist. Es könnte ebenso sein, dass die Studierenden dadurch eine Haltung entwickeln, die von Offenheit gegenüber unterschiedlichen Methoden gekennzeichnet ist.

Das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien bleibt nicht nur hinsichtlich seiner Konzepte und Methoden unbestimmt und vielseitig. Die „für das Fach typische“ Uneindeutigkeit kommt z.B. auch in der Benennung der Disziplin – von Pädagogik zu Erziehungswissenschaft zu Bildungswissenschaft - und des Instituts – vom Institut für Pädagogik zum Institut für Erziehungswissenschaften zum Institut für Erziehungswissenschaft zum Institut für Bildungswissenschaft - zum Ausdruck und findet ihre Entsprechung ebenfalls im unklaren Qualifikationsprofil der AbsolventInnen. Es wurde darauf hingewiesen, dass Fachkulturen der Profilbildung nach Außen und der wertmäßigen Homogenisierung nach Innen dienen. Die Profilbildung nach Außen gelingt dem Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien nur bedingt, es bleibt abzuwarten, was sich im Zuge der Interviews zur wertmäßigen Homogenisierung nach Innen feststellen lässt. Vorläufig kann festgehalten werden, dass Studierende des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien dahingehend sozialisiert werden, Unsicherheiten auszuhalten.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass sich klassische Zielformeln der Pädagogik, wie Mündigkeit und Autonomie in vielfältiger Weise in der theoretischen Beschreibung der Fachkultur widerspiegeln. Diese Anforderung zur Selbstständigkeit und mündigen, begründeten Entscheidungen wird auch durch den Studienplan widerspiegelt. Dieser lässt den Studierenden einen verhältnismäßig großen Spielraum zur freien Wahl. Dieser Spielraum verpflichtet aber zugleich dazu, selbstständig wichtige Entscheidungen zu treffen: die Studierenden entscheiden selbst, welche Schwerpunkte sie wählen und wie sie ihre freien Wahlfächer gestalten. Sie entscheiden, welche Lehrveranstaltungen sie besuchen und ob sie tatsächlich in der Veranstaltung anwesend sind oder nicht. Studierende des Diplomstudiums Pädagogik suchen sich selbst ihre Praktikumsplätze und entscheiden eigenständig, ob sie den Schwerpunkt auf die wissenschaftliche oder die pädagogische Praxis legen. Von den Studierenden wird insofern ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Selbstverantwortung erwartet, auch wenn diese Kompetenzen nicht ausdrücklich im Studienplan Pädagogik 2002 festgeschrieben sind. Sie werden über den so genannten „heimlichen Lehrplan“ vermittelt.

Wie dargestellt wurde, kann die hohe Wahlfreiheit innerhalb des Studiums, mit der eine hohe Eigenverantwortung der Studierenden einher geht, als Entsprechung zum unbestimmten Tätigkeitsprofil der AbsolventInnen verstanden werden. Durch das fehlende Qualifikationsprofil ist auch der Einstieg am Arbeitsmarkt mit großen Unsicherheiten verbunden. Auch die Berufsfindung verlangt von den Studierenden ein hohes Maß an Eigenverantwortung. Die Anforderung an die Studierenden, im Sinne des „Verhaltenscodex“ begründet und nachvollziehbar zu argumentieren findet ihre Entsprechung im hohen Entscheidungsspielraum, der den Studierenden durch den Studienplan ermöglicht wird. Auch hier ist es notwendig, dass die Studierenden *begründete* Entscheidungen treffen. Insofern überrascht es nicht, wenn in der Literatur immer wieder darauf hingewiesen wird, dass Studierende dieses Studiums eine Haltung entwickeln, die selbstständiges Arbeiten und Eigenständigkeit positiv betont. Es bleibt abzuwarten, welche Einstellungen und Normen sich dahingehend in den Interviews mit den Studierenden feststellen lassen werden.

Es wurde dargestellt, dass die gesellschaftliche Reputation eines Studienfaches unter anderem in seiner sächlichen, räumlichen und personellen Ausstattung zum Ausdruck kommt. Unter diesem Gesichtspunkt ist es um das gesellschaftliche Ansehen des Diplomstudiums Pädagogik nicht besonders gut bestellt: das Verhältnis Lehrende zu Lernenden ist schlecht; auch das gesellschaftliche Ansehen der beruflichen Tätigkeiten, für die das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien vorbereitet scheint nicht besser zu sein. Zieht man als Kriterium des gesellschaftlichen Ansehens die Verdienstmöglichkeiten von AbsolventInnen eines Studienfaches heran, so bleibt für das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien festzuhalten, dass das gesellschaftliche Ansehen gering sein dürfte. Bei den durchschnittlichen Einstiegsgehältern von AkademikerInnen rangieren AbsolventInnen dieses Studiums am unteren Ende. Es ist daher anzunehmen, dass sich die Studierenden in den Interviews entweder sehr kritisch zu ihren Einkommensmöglichkeiten äußern, oder dass sie Einstellungen entwickelt haben, bei denen Verdienst und Prestige eine untergeordnete Rolle spielen.

7 Forschungsmethode und Untersuchungsplan

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurden theoriegeleitete Merkmale zur Beschreibung einer Fachkultur erarbeitet. Anhand dieser wurde die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien theoretisch dargestellt. „Kultur ist aber etwas, was sich zum einen über die Gemeinsamkeiten ihrer Angehörigen definiert und zum anderen über die Gemeinsamkeiten der speziellen Gegebenheiten. Es spielen also sowohl personenbezogene als auch situative Merkmale eine Rolle“ (Murturs 2004, S. 2). Die „situativen Merkmale“ wurden durch die theoretische Beschreibung der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien bereits dargestellt, im nachfolgenden empirischen Teil wird es darum gehen, die „personenbezogenen Merkmale“ zu erarbeiten. Wie im theoretischen Teil hoffentlich deutlich geworden ist, beeinflusst die vorherrschende Fachkultur die Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs-, und Handlungsmuster ihrer Angehörigen; umgekehrt beeinflussen die Angehörigen der Fachkultur deren spezifische Ausprägung. Es ist daher nachvollziehbar, dass die subjektive Seite der Angehörigen der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden muss. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Arbeit ein qualitativ orientiertes Untersuchungsdesign gewählt. Nachfolgend wird dargestellt, was qualitativ orientierte Forschung ausmacht und warum sich ein solches Vorgehen für die vorliegende Arbeit angeboten hat. Im Anschluss daran werden die einzelnen Untersuchungsschritte näher erläutert werden, bevor auf die wesentlichsten Ergebnisse Bezug genommen wird.

7.1 Zur Begründung eines qualitativen Forschungsdesigns

Qualitative Forschung vereint eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Ansätze und der dazugehörigen Methoden unter ihrem Dach. Je nach Fokus werden mit ihr subjektive Sichtweisen, die Herstellung und der Ablauf von Interaktionen oder auch die Rekonstruktion von Strukturen in sozialen Feldern erforscht (vgl. Flick 2005, S. 20). Je nach Fokus werden dabei unterschiedliche Forschungsmethoden angewandt. Gemeinsam sind diesen unterschiedlichen Zugängen folgende Kennzeichen qualitativer Forschung: „die Gegenstandsgemessenheit von Methoden und Theorien, die Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie die Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ (Flick 2005, S. 16). Was ist darunter zu verstehen?

- „Gegenstandsgemessenheit von Methoden“ bedeutet, dass sich die verwendeten Methoden daran orientieren müssen, was erhoben werden soll. In der qualitativen Forschung können die untersuchten Gegenstände nicht einfach in einzelne Variablen zerlegt werden, die Methode muss so gewählt werden, dass es möglich ist, sie in ihrer Ganzheit innerhalb ihres spezifischen Kontextes zu untersuchen (vgl. Flick 2005, S. 17). „Ziel der Forschung ist dabei weniger, Bekanntes (...) zu überprüfen, als Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien zu entwickeln“ (Flick 2005, S. 18).
- „Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven“ meint, dass qualitativ orientierte Forschung eher an subjektiven Perspektiven interessiert ist als an verallgemeinerbaren Aussagen (vgl. Flick 2005, S. 18f.). „Sie verdeutlicht die Unterschiedlichkeit der Perspektiven (...) auf den Gegenstand und setzt an den subjektiven und sozialen Bedeutungen, die mit ihm verknüpft sind, an. Sie untersucht Wissen und Handeln der Beteiligten. (...) Zusammenhänge werden im konkreten Kontext des Falls beschreiben und aus ihm erklärt. Qualitative Forschung berücksichtigt, dass die auf den

Gegenstand bezogenen Sicht- und Handlungsweisen im Feld sich schon deshalb unterscheiden, weil damit unterschiedliche subjektive Perspektiven und soziale Hintergründe verknüpft sind“ (Flick 2005, S. 19).

- „Reflexion des Forschers über die Forschung als Teil der Erkenntnis“ meint, dass die Kommunikation des Forschers, der Forscherin mit dem jeweiligen Feld und den Beteiligten zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis wird (vgl. Flick 2005, S. 19). „Die Subjektivität von Untersuchten und Untersuchern wird zum Bestandteil des Forschungsprozesses“ (ebd.).

In der nachfolgenden Darstellung der einzelnen Forschungsschritte wird auf die Umsetzung dieser Kennzeichen im Zuge der vorliegenden Arbeit noch genauer eingegangen werden.

7.1.1 Die Auswahl der Stichprobe: „Absichtsvolle“ Samplestruktur

In der qualitativen Forschung wird in Bezug auf die Festlegung der Stichprobe zumeist zwischen theoretischem Sampling und einer statistischen Samplingstruktur unterschieden (vgl. Flick 2005, S. 97-102). Theoretisches Sampling meint, dass die Entscheidung, „(...) über die Auswahl und Zusammensetzung des empirischen Materials (Fälle, Untersuchungsgruppen, Institutionen, ...) im Prozess der Datenerhebung und -auswertung gefällt wird“ (Flick 2005, S. 102). Statistisches Sampling meint, dass das tatsächlich untersuchte Material so ausgewählt wird, dass von den Ergebnissen, die daran gewonnen werden, auf die Verhältnisse im Gegenstand geschlossen werden kann (vgl. Flick 2005, S. 98). „Dieser Logik folgt die Stichprobenziehung, bei der das Material nach bestimmten (...) Kriterien zusammengestellt wird, also etwa eine nach Alter oder sozialer Lage homogene Stichprobe (...)“ (Flick 2005, S. 98). Die Struktur der einbezogenen Gruppen ist daher bei diesem Vorgehen vor der Datenerhebung festgelegt (vgl. ebd., S. 99). In der vorliegenden Arbeit wurde eine Kombination aus diesen beiden Zugängen angewandt. Ein solches Vorgehen wird als „absichtsvolle“ Stichprobenziehung bezeichnet. Das bedeutet, es werden zur Auswahl der Stichprobe durchaus theoretische Überlegungen heran gezogen, die Stichprobe wird dennoch hinsichtlich gewisser Kriterien so gewählt, dass von ihr auf die Verhältnisse im Gegenstand – im Fall der vorliegenden Arbeit auf die Gesamtheit der Studierenden im Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien – rückgeschlossen werden kann. Folgende theoretische Überlegungen haben im Zuge der vorliegenden Arbeit die Auswahl der Stichprobe beeinflusst: da es in der vorliegenden Arbeit um die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien geht, musste die Stichprobe in einem ersten Schritt dahingehend eingegrenzt werden, dass nur Angehörige dieser Kultur als InterviewpartnerInnen in Frage kommen. Das bedeutet: nur Personen, die am bildungswissenschaftlichen Institut in Wien mit dem Diplomstudium Pädagogik zu tun haben, kommen in Frage. Da es allerdings um die *Fachkultur* des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien geht, kommen auch nur solche Personen in Frage, die sich mit *fachlichen Inhalten* des Diplomstudiums auseinandersetzen, weshalb beispielsweise Personen, die dem Diplomstudium Pädagogik in Wien als administrative Kräfte angehören, ausscheiden. Übrig bleiben somit Studierende und Lehrende des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien. Da der vorliegenden Arbeit ein sozialisationstheoretisch motiviertes Interesse zugrunde liegt, wurde der Fokus auf die Studierenden gelegt, denn sie befinden sich mitten im Sozialisationsprozess. Selbstverständlich wäre auch die Sicht der Lehrenden am Institut von großem Interesse, es würde allerdings den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen, diese ebenfalls miteinzubeziehen. Diese zu erforschen könnte Gegenstand einer Folgeuntersuchung zu dieser Arbeit sein.

Zusammenfassung: Um der vorherrschenden Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik empirisch nachzugehen, bieten sich Interviews mit Studierenden dieser Disziplin an. Die Anzahl der durchgeführten Interviews ergibt sich aus forschungspraktischen Überlegungen: eine Diplomarbeit muss in einem gewissen zeitlichen Rahmen geschrieben werden und umfasst einen festgelegten Umfang. Innerhalb dieser Vorgaben ist es unter dem Anspruch, qualitativ hochwertige Ergebnisse zu erbringen, nicht möglich, mehr als zehn Interviews durchzuführen. Allerdings umfasst das Diplomstudium Pädagogik in Wien acht verschiedene Schwerpunkte (Projektstudien oder individuell zusammen gestellte Schwerpunkte wurden bei der Auswahl nicht berücksichtigt). Wie bereits dargestellt wurde, unterscheiden diese sich zum Teil sehr stark hinsichtlich ihrer Fragestellungen und der verwendeten Methoden. Es muss daher berücksichtigt werden, dass es sein kann, dass sich bei den Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Schwerpunkten, womöglich Unterschiede hinsichtlich ihrer Art wahrzunehmen, zu denken und zu handeln feststellen lassen. Es war daher im Sinne des statistischen Samplings wichtig, bei der Auswahl der Stichprobe darauf zu achten, dass Angehörige aller Schwerpunkte in einem ähnlichen Verhältnis vertreten sind. Das ist auch weitestgehend gelungen: die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik wählen jeweils zumindest zwei Schwerpunkte, bei zehn InterviewpartnerInnen konnten somit zu jedem Schwerpunkt zwei Personen befragt werden. Einzig der Schwerpunkt der beruflichen Rehabilitation war nicht vertreten. Wenn nur ein Schwerpunkt fehlt, sollte das der Aussagekraft der empirischen Ergebnisse aber keinen Abbruch tun. Auch hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses wurde die Stichprobe im Sinne des statistischen Samplings so gewählt, dass sie das Geschlechterverhältnis im Diplomstudium Pädagogik widerspiegelt. Dieses beträgt, wie im theoretischen Teil dargestellt wurde, 9:1 zugunsten der Frauen, weshalb bei zehn Interviews neun mit Frauen und eines mit einem Mann geführt wurde(n).

7.1.2 Die Erhebungsmethode: das problemzentrierte Interview

Flick (2005) zufolge dient das problemzentrierte Interview der Auseinandersetzung mit subjektiven Sichtweisen (vgl. ebd., S. 138). „Fragestellungen richten sich auf Wissen über Sachverhalte oder Sozialisationsprozesse“ (ebd.). Das problemzentrierte Interview ist als Mittelweg zwischen narrativen Interviews und standardisierten Interviews zu sehen. Anhand eines Leitfadens, der aus Fragen und Erzählanreizen besteht, werden mit dieser Interviewform insbesondere biographische Daten im Hinblick auf ein bestimmtes „Problem“, ein bestimmtes Thema thematisiert (vgl. Flick 2005, S. 134f.). „Die Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews (PZI) zielen auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, S. 2). Nach Witzel (2000) ist das problemzentrierte Interview sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsverfahren als „induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren“ (ebd., S. 3). Was meint er damit? Die in der qualitativen Forschung geforderte Offenheit bedeutet nicht, komplett unwissend in die Interviewsituation zu gehen. Das Vorwissen muss im Sinne eines qualitativen Forschungsdesigns offen gelegt werden und dient so als „heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten“ (ebd.). In der vorliegenden wurde dieses Vorwissen in Kapitel 5 „Die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien – theoretisch beschrieben“ offen gelegt. Arbeit Innerhalb der Interviewsituation bedeutet Offenheit, dass die interviewten Personen zu Erzählungen angeregt werden sollen, die sie selbst organisieren und gestalten und in der sie selbst entscheiden, welchem Thema sie welchen Stellenwert einräumen (vgl. ebd.). Das PZI ist durch drei zentrale Kriterien charakterisiert: Problemzentrierung, Gegen-

standorientierung und Prozessorientierung (vgl. Flick 2005, S. 135). Mit Problemzentrierung ist die Orientierung an gesellschaftlich relevanten Problemstellungen gemeint. Dadurch besitzt der/die InterviewerIn ein gewisses Vorwissen, dass bereits während dem Interview zur Vorinterpretation genutzt wird (vgl. Witzel 2000, S. 4). „Der Interviewer nutzt die vorgängige Kenntnisnahme von objektiven Rahmenbedingungen der untersuchten Orientierungen und Handlungen, um die Explikationen der Interviewten verstehend nachzuvollziehen und am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen“ (ebd.). Mit Gegenstandorientierung ist eine flexible Handhabung der verwendeten Methoden gemeint, die sich immer an der konkreten Fragestellung orientiert. Witzel (2000) verweist darauf, dass zusätzlich zum Interview eine Gruppendiskussion durchgeführt werden kann, um einen ersten Überblick über Meinungsinhalte zu der untersuchten Stichprobe zu erhalten (vgl. ebd., S.4). Das PZI kann aber auch mit einem (Kurz-) Fragebogen angereichert werden, um demografische Daten, die für das eigentliche Thema des Interviews weniger relevant sind, aus diesem herauszunehmen (vgl. Flick 2005, S. 137). Weiterhin ist mit Gegenstandangemessenheit gemeint, dass die Art der Interviewführung den Kompetenzen der interviewten Personen angepasst werden muss. Je nachdem wie ausgeprägt Reflexivität und Eloquenz der befragten Person scheint, kann einmal mehr auf Narrationen, einmal mehr auf Nachfragen gesetzt werden (vgl. Witzel 2000, S. 4). Die Prozessorientierung bezieht sich auf den gesamten Forschungsprozess, muss aber auch im Interview berücksichtigt werden. Die Gesprächssituation sollte idealerweise so gestaltet sein, dass sich zwischen InterviewerIn und der interviewten Person eine Situation des Vertrauens und der Offenheit entwickelt (vgl. Witzel 200, S. 4). „Dieses Vertrauensverhältnis fördert die Erinnerungsfähigkeit und motiviert zur Selbstreflexion“ (ebd.).

Grundsätzlich umfasst das problemzentrierte Interview vier Teilelemente: den Kurzfragebogen, das leitfadengestützte Interview, die Tonbandaufzeichnung des Gesprächs und das Postskriptum (vgl. Witzel 2000, S. 5). Der Kurzfragebogen dient einerseits der Ermittlung von Sozialdaten (Alter, Beruf der Eltern usw.), andererseits sollen in ihm Fragen angeführt werden, die als Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind, um das Interview von solchen Fragen frei zu halten. Das Interview dient nämlich in erster Linie der Erhebung der subjektiven Sichtweise der Interviewten. Der Leitfaden dient hauptsächlich als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen in der Interviewsituation (Vgl. Witzel 2000, S. 5). „Darüber hinaus sind einige Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereich und eine vorformulierte Frage zum Gesprächsbeginn enthalten. Im Idealfall begleitet der Leitfaden den Kommunikationsprozess als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind“ (Witzel 2000, S. 5). Die Tonbandaufnahme des Interviews soll eine authentische und präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses gewährleisten und ermöglicht es dem/der InterviewerIn sich ganz auf das Gespräch sowie die Beobachtung der Situation und nonverbale Äußerungen zu konzentrieren. Das aufgezeichnete Interview wird im Anschluss vollständig transkribiert und dient in dieser Form als Auswertungsmaterial. Als Ergänzung dazu werden unmittelbar nach dem Interview Postskripte erstellt, die Notizen zu Gesprächsinhalten, Anmerkungen zur Situation, zu nonverbalen Äußerungen usw. enthalten (vgl. Witzel 2000, S. 5). Das PZI umfasst erzählgenerierende Kommunikationsstrategien ebenso wie verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien (vgl. Witzel 2000, S. 6f.). Um dem Anspruch an Prozessorientierung gerecht zu werden, sollte bei Verwendung des problemzentrierten Interviews die Auswahl der InterviewpartnerInnen schrittweise erfolgen (vgl. Flick 2005, S. 138). Das ist in der vorliegenden Arbeit nicht möglich und auch nicht sinnvoll. Die zu befragende Stichprobe wurde daher vorab festgelegt, allerdings ist diese Entscheidung trotzdem von theoretischen

Überlegungen getragen (vgl. Punkt 7.1.1). Hinsichtlich der Auswertung ist das problemzentrierte Interview nicht auf ein bestimmtes Verfahren festgelegt (vgl. ebd., S. 138).

7.1.3 Zur Konzeption des Fragebogens und des Interviewleitfadens

Wie dargestellt, beinhaltet eine Erhebung mittels problemzentrierten Interviews sowohl eine Befragung mittels Kurzfragebogen als auch eine Befragung mittels leitfadengestützter Interviews. In diesem Abschnitt sollen die Überlegungen dargestellt werden, die beim Erstellen des Fragebogens sowie des Interview-Leitfadens eine entscheidende Rolle gespielt haben.

Da die Fachkulturforschung die jeweils vorherrschende Fachkultur als Zusammenwirken der Herkunftskultur, der studentischen Kultur, der akademischen Fachkultur sowie der antizipierten Berufskultur auffasst, müssen die Erhebungsinstrumente, Fragebogen und Interview-Leitfaden, Fragen zu diesen vier Themenbereichen beinhalten.

a) Der Fragebogen

Der Fragebogen wird gemäß Witzels (2000) Ausführungen Fragen zu soziodemografischen Daten enthalten, darüber hinaus aber auch Fragen, die mittels Frage-Antwort-Schema abgehandelt werden und daher im Interview vermieden werden sollen (vgl. ebd., S. 5). Witzel (2000) verweist darauf, dass der Fragebogen bereits vor dem Interview ausgehändigt werden soll (vgl. ebd.). Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit wird der Fragebogen sogar einige Zeit vor dem Interview ausgehändigt werden, da an manche Fragen des Fragebogens im Interview noch einmal angeknüpft werden soll. Das ist nur möglich, wenn zwischen dem Erhalt des ausgefüllten Fragebogens und dem Termin für die Durchführung des Interviews zumindest 1-2 Tage liegen. Daher werden die InterviewpartnerInnen in dem Moment, wo sie einwilligen, das Interview zu geben, gebeten, den Fragebogen, der per mail verschickt wird, in aller Ruhe auszufüllen und bis spätestens 1-2 Tage vor dem vereinbarten Interviewtermin zu retournieren. Der Fragebogen umfasst folgende Fragen:

<u>Frage</u>	<u>Anmerkung</u>
<ul style="list-style-type: none">– <i>Angabe des Geschlechts</i>– <i>Altersangabe</i>	Diese Fragen sind einerseits statistischer Natur, andererseits dienen sie dazu, die Aussagen aus dem Interview bezogen auf diese Angaben zu interpretieren. Es wird angenommen, dass Aussagen des Interviews sowohl hinsichtlich des Geschlechts der InterviewpartnerInnen variieren als auch hinsichtlich ihres Alters.
<ul style="list-style-type: none">– <i>Bildungsstand und Beruf des Vaters</i>– <i>Bildungsstand und Beruf der Mutter</i>	Diese Fragen dienen dazu, die InterviewpartnerInnen hinsichtlich ihrer Herkunftskultur einzuordnen. Es wird angenommen, dass der Beruf und der Bildungsstand der Eltern einerseits einen Einfluss auf die Studienfachwahl hatten; andererseits beeinflusst die Herkunftskultur auch Orientierungen und Einstellungen, die die Studierenden vor Beginn des Studiums entwickelt haben. Diese haben wiederum einen Einfluss auf die vorherrschende

Fachkultur, im Besonderen auf die studentische Kultur

- *Wann wurde das Pädagogik Studium begonnen?*
- *Welche Schwerpunkte wurden gewählt?*

Diese Frage dient dazu, heraus zu finden wie lange die InterviewpartnerInnen bereits studieren. Das ist einerseits von Interesse, weil durch die Studiendauer darauf rückgeschlossen werden kann, wie lange die InterviewpartnerInnen schon der vorherrschenden Fachkultur ausgesetzt sind; andererseits lassen sich über die Studiendauer eventl. auch wertmäßige Orientierungen und Einstellungen erfassen. z.B. ein Studium wird vermutlich umso schneller abgeschlossen, desto ausgeprägter die Orientierung am Arbeitsmarkt ist; einem Studium „aus Selbstzweck“ wird vermutlich mehr Zeit eingeräumt werden. Die Frage nach den Schwerpunkten dient einerseits dazu, festzuhalten, welche Orientierung sich bei welchen Schwerpunkten feststellen lassen – es ist zur Zeit noch unklar, ob es zwischen den verschiedenen Schwerpunkten Übereinstimmungen oder Unterschiede gibt. Andererseits lässt die Wahl der Schwerpunkte spezifische Interessen an Studieninhalten erkennen.

- *Wurde zusätzlich zum Pädagogik-Studium ein weiteres Studium begonnen? Wenn ja, welches?*

Die Aufnahme eines weiteren Studiums kann ein Indikator dafür sein, dass die erwarteten Inhalte und Kompetenzen eines Faches als unzureichend angesehen werden und der Wunsch besteht, die eigene Qualifikation durch eine weitere Ausbildung abzurunden. Wird diese Frage im Fragebogen mit „ja“ beantwortet, wird im nachfolgenden Interview auch nach der Studienmotivation für das Zweitfach gefragt werden.

- *Würden Sie das Studium weiter empfehlen?*

Diese Frage lässt Rückschlüsse darüber zu, wie gut die Werte und Normen der vorherrschenden Fachkultur mit der eigenen kognitiven Orientierung in Übereinstimmung gebracht werden konnte. Egal ob diese Frage mit „ja“ oder mit „nein“ beantwortet wird, sollen die Gründe für die jeweilige Antwort im nachfolgenden Interview erhoben werden.

- *Angabe der aktuellen Berufstätigkeit*
- *Angabe des durchschnittlichen Nettoeinkommens/Monat*

Diese Fragen dienen dazu, zu erheben, ob die InterviewpartnerInnen bereits beruflich tätig sind, und wenn ja, in welchem Feld. Die Ansprüche und Erwartungen an die eigene Berufstätigkeit (antizipierte Berufskultur) werden im nachfolgenden Interview thematisiert. Diesbezügliche Fragen können im Interview aber bereits viel präziser auf die interviewte Person „zugeschnitten“ werden, wenn es vorab Informationen

- *Angabe der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit*

dazu gibt. Weiterhin lässt die Frage nach der Wochenarbeitszeit sowie dem durchschnittlichen Nettoeinkommen eventl. auch Rückschlüsse darauf zu, wie wesentlich oder eben unwesentlich diese Kriterien für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien sind.

- *„Wissenschaft ist für mich...“*
- *Ein/e AkademikerIn sollte folgende Eigenschaften haben: ...“*

Das Interview, das das Hauptelement der Erhebung darstellt, dient unter anderem dazu, herauszufinden, ob bzw. inwieweit die Werte und Normen der akademischen Fachkultur mit jenen der Studierenden übereinstimmen. Daher ist es wesentlich, heraus zu finden, welches Wissenschaftsverständnis sich die StudentInnen im Verlauf ihres Studiums angeeignet haben und welche Eigenschaften sie für AkademikerInnen für wesentlich halten. Es wird angenommen, bzw. hat ein Probe-Interview gezeigt, dass diese Fragen für Studierende ad hoc in der Interviewsituation schwierig zu beantworten sind. Daher soll der Fragebogen damit abgeschlossen werden, diese Sätze zu beenden. Die Studierenden werden auf diese Weise von dem Druck, der vielleicht mit der Beantwortung dieser Frage in einem Interview einhergeht, befreit und können in aller Ruhe, in vertrauter Umgebung darüber nachdenken, was Wissenschaft bzw. eine/n AkademikerIn für sie ausmacht. So können sie auch ganz frei entscheiden, ob für sie beispielsweise der Beitrag, den Wissenschaft zur Gestaltung von Gesellschaft leistet, im Vordergrund steht, oder ob sie sich eher darauf beziehen, wie wissenschaftliches Wissen gesichert hervor gebracht wird. Hinter diesem Vorgehen besteht die Hoffnung, dem Wissenschaftsverständnis der Studierenden möglichst nahe zu kommen. Je nachdem, wie die Studierenden antworten, wird auf deren Ausführungen im nachfolgenden Interview noch Bezug genommen werden.

b) Der Interview-Leitfaden

Aufbauend auf den Fragen, die bereits im Fragebogen gestellt wurden, wird ein paar Tage später das Interview durchgeführt. Dieses dient dazu, den subjektiven Darstellungen der InterviewpartnerInnen möglichst viel Raum zu geben, weshalb die Fragen durchwegs sehr offen gestellt werden. Nur wenn die Ausführungen der InterviewpartnerInnen zu kurz, zu einseitig, zu weit von der in dieser Arbeit verfolgten Fragestellungen o.ä. sein sollten, wird durch „Sondierungs-“ und „Ad hoc“-Fragen (vgl. Witzel 2000, S. 7) versucht, genauere Informationen zu erhalten. Die Unterfragen, die unter jeder Hauptfrage angeführt werden sind daher nicht als unbedingt zu Stellende zu verstehen, sondern dienen der Interviewerin hauptsächlich als Gedankenstütze.

Der Einstieg ins Interview soll Witzel (2000) zufolge sehr offen gestaltet werden um die InterviewpartnerIn-

nen von Beginn an zu einer Erzählung animieren (vgl. ebd.). Um bereits zu Beginn des Interviews einen ersten Eindruck davon zu erhalten, welchen Stellenwert die InterviewpartnerInnen dem Studium geben, wird daher als Einstiegsfrage nach der Studienmotivation gefragt. Diese Frage lässt auch erste Schlüsse hinsichtlich der kognitiven Orientierung der Studierenden zu.

1. *„Sie sind StudentIn des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien. Warum haben Sie zu studieren begonnen? Warum haben Sie genau dieses Studium aufgenommen? Erzählen Sie doch mal...“*

- Beschreibung der damaligen Familiensituation, Wohnsituation
- Welchen Anteil hat die Familie an der Studienwahlentscheidung?

(Wenn im Fragebogen ein Zweit-Studium angegeben wurde, wird auch gefragt, warum sich die interviewte Person für dieses Zweitstudium entschieden hat, wie zufrieden sie damit war und welche die wesentlichsten Kompetenzen sind, die dort vermittelt wurden).

Sollte der/die InterviewpartnerIn nicht ohnehin von selbst darauf Bezug nehmen, wird weiterhin von Interesse sein, wie das Studium insgesamt wahrgenommen wurde und wie es in der Rückschau von den InterviewpartnerInnen bewertet wird. Dadurch wird es möglich, zu erfahren, was den StudentInnen selbst wichtig ist und inwiefern das Studium diese Ansprüche befriedigen konnte. Das Probe-Interview hat gezeigt, dass diese Frage ganz unterschiedlich verstanden und beantwortet werden kann. Der Interviewpartner im Probe-Interview beantwortete diese Frage sowohl hinsichtlich des formalen Aufbaus des Studiums als auch im Bezug auf die vermittelten Inhalte und bezog sich auch auf die Qualität der Lehrenden. Es scheint somit, dass mit dieser Frage, die Merkmale der akademischen Fachkultur gut erhoben werden können. Egal, worauf sich die InterviewpartnerInnen in ihrer Darstellung beziehen (auch hier lässt sich dann bereits eine erste Reihung, die auch als Wertung verstanden werden kann erkennen), bieten die Ausführungen Anknüpfungsmöglichkeiten für die Interviewerin.

2. *„Wie würden Sie das Studium bezogen auf formale Kriterien aus heutiger Sicht beurteilen?“*

- Wie zufrieden mit den vermittelten Inhalten? Warum?
- Wie zufrieden mit der vorherrschenden Arbeitsform? Warum? Arbeiten Sie lieber alleine oder in der Gruppe? Was war in Ihrem Studium üblicher?
- Wie zufrieden mit der Möglichkeit zur (freien) Zeiteinteilung? Warum? Hatten Sie das Gefühl im Studium viel selbst entscheiden zu können (Themen, Arbeitszeit, Arbeitsort...)?
- Theorie-Praxis-Verhältnis: war das Studium zu wenig/ausreichend anwendungsbezogen?

3. *„Wie würden Sie das Studium bezogen auf soziale Kriterien aus heutiger Sicht beurteilen?“*

- Wie zufrieden mit den Lehrenden? Warum?
- Wie zufrieden mit dem Umgang/ mit dem pädagogischen Code am Institut? Warum?
- Hatten Sie oft Kontakt zu Lehrenden? Um was ging es in diesen Kontakten überwiegend?
- Wie haben Sie die Hierarchie am Institut erlebt?
- Wie haben Sie das Klima am Institut erlebt?
- Wie zufrieden mit der gesellschaftlichen Reputation des Faches?

Die oben genannten Fragen nach der Bewertung des Studiums in der Rückschau, sind sehr allgemein gehalten und lassen den InterviewpartnerInnen einen gewissen Spielraum bei der Beantwortung. Daher soll diese Frage ggf. in etwas eingegrenzter Form noch einmal vorkommen. Es könnte nämlich durchaus sein, dass das Studium z.B. insgesamt negativ bewertet wird, es aber dennoch wesentliche Lernerfahrungen für die Studierenden geboten hat. Diese Frage kann somit im Sinne Witzels (2000) auch als Konfrontationsfrage (vgl. ebd., S. 7) verstanden werden.

4. *„Was waren für Sie Ihre wesentlichsten Erfahrungen im Studium?“*

- welche für Sie wichtigen Kompetenzen wurden Ihnen vermittelt?
- haben aus heutiger Sicht bestimmte Kompetenzen gefehlt? Wenn ja, welche?

Es wird angenommen, dass sich durch das Studium Änderungen in den Werthaltungen und Orientierungen der Studierenden ergeben. Diese Einstellungen manifestieren sich unter anderem in der Wohnform und im Lebensstil. Durch die sehr allgemein gehaltene Frage „Wie hat sich Ihr Leben durch das Studium verändert?“ soll den InterviewpartnerInnen die Möglichkeit gegeben werden, stattgefundene Veränderung zu reflektieren und gemäß ihrer subjektiven Wertigkeit darzustellen.

5. *„Wie hat sich Ihr Leben durch das Studium verändert?“*

- Veränderungen in den Einstellungen
- Veränderung der Wohn- und Lebenssituation
- Veränderung der räumliche und finanzielle Situation
- Veränderung der soziale Kontakte

Die studentische Fachkultur wird unter anderem durch das Geschlechterverhältnis beeinflusst. Daher soll der Leitfaden auch Fragen dazu beinhalten.

6. *„Das Pädagogik-Studium wird überwiegend von Frauen besucht. Warum denken Sie, ist das so?“*

- Denken Sie, diese Überrepräsentanz von Frauen beeinflusst das Studium insgesamt? Wenn ja, inwiefern?

Um der antizipierten Berufskultur Rechnung zu tragen, wird auch danach gefragt, ob bzw. in welcher Form die Studierenden berufstätig sind. Wenn sie nicht berufstätig sind, wird statt dessen danach gefragt, welche Vorstellungen und Wünsche die Studierenden hinsichtlich ihrer künftigen beruflichen Tätigkeit haben.

7. *„Sie sind berufstätig. In welchem Bereich arbeiten Sie zur Zeit und wie ist es dazu gekommen?“*

- Sind Sie zufrieden mit Ihrer aktuellen Berufstätigkeit? Was gefällt Ihnen (nicht)? Einkommen? Macht? Prestige? Hohe Autonomie? Selbstentfaltung?
- Mussten Sie sich Zusatzqualifikationen aneignen, um Ihren aktuellen Beruf ergreifen zu können?
- Sie haben im Zuge Ihres Studiums mehrere Praktika absolvieren müssen. Waren Ihnen diese bei der Berufsfindung hilfreich? Wenn ja, inwiefern?

alternativ:

7. *„Sie sind nicht berufstätig. Welchen Beruf würden Sie nach Abschluss Ihres Studiums gerne ergreifen? Haben Sie dazu schon eine Vorstellung?“*

- Wenn ja, warum interessiert Sie genau dieser Beruf?
- Wenn nein, was ist Ihnen grundsätzlich wichtig, wenn Sie an Ihren künftigen Beruf denken?“

Im Fragebogen wurde bereits danach gefragt, ob das Studium weiter empfohlen werden würde. Je nach Antwort, soll hier noch einmal darauf Bezug genommen werden und nachgefragt werden, warum das Studium (nicht) weiter empfohlen werden würde. Diese Frage lässt Rückschlüsse darüber zu, inwieweit die kognitive Orientierung der InterviewpartnerInnen mit der vorherrschenden Fachkultur in Einklang gebracht werden konnte und welcher Stellenwert dem Studium der Pädagogik insgesamt beigemessen wird.

8. *„Sie würden das Studium (nicht) weiter empfehlen. Warum?“*

Um den InterviewpartnerInnen genügend Raum für die Darstellung der subjektiven Sichtweisen einzuräumen, wird der Abschluss des Interviews in deren Hände gelegt. Dies soll mit folgender Frage erreicht werden:

9 *„Ist Ihnen sonst noch etwas wichtig? Haben wir einen für Sie wesentlichen Bereich nicht angesprochen? Möchten Sie sonst noch etwas sagen?“*

7.1.4 Die Auswertungsmethode: Themenanalyse nach Froschauer/Lueger (2003)

Das Material, das im Zuge der vorliegenden Arbeit ausgewertet werden soll, besteht aus den Transkripten der Interviews bzw. aus den Antworten, die im Fragebogen ausgefüllt wurden. Es gibt innerhalb der qualitativen Forschung unterschiedliche Verfahren, wie Textmaterial ausgewertet wird. In der vorliegenden Arbeit wird mittels Themenanalyse nach Froschauer/Lueger (2003) ausgewertet. Froschauer/Lueger (2003) geben in ihrem Buch: „Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme“ eine Übersicht, wann sich eine Auswertung mittels Themenanalyse anbietet (vgl. ebd., S. 158). Ihren Ausführungen folgend, wird nachfolgend dargestellt, warum dieser Auswertungsmethode gewählt wurde. Nach Froschauer/Lueger (2003) bietet sich die Themenanalyse dann an, wenn

- ein Überblick über eine große Textmenge gefragt ist (vgl. ebd., S. 158). In der vorliegenden Arbeit wurden zehn qualitative Interviews mit Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik geführt. Die Studierenden erwiesen sich als äußerst auskunftsbereit, die Interviews dauerten zwischen 40 und 100 Minuten. Bei der Transkription dieser Interviews ist eine dementsprechend große Textmenge entstanden, die bearbeitet werden muss.
- der manifeste Gehalt von Aussagen im Zentrum steht, wenn beispielsweise Meinungen oder Einschätzungen erkundet werden (vgl. ebd.). Da in der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen werden soll, wie die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien wahrnehmen, denken und handeln, kann sich die Analyse der Interviews vorrangig damit befassen, was die Studierenden gesagt haben. Möglicherweise wird es notwendig sein, einzelne Passagen der Interviews einer ge-

naueren Betrachtung zu unterziehen, der Hauptfokus liegt jedoch auf den Aussagen der Studierenden.

- „die *zusammenfassende Aufbereitung* von Inhalten zu verschiedenen Themen und deren interne Differenziertheit angezeigt ist“ (ebd.). Da es in der vorliegenden Arbeit auch darum geht, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Art, wie die Studierenden wahrnehmen, denken und handeln, zu erarbeiten, erfüllt die vorliegende Arbeit auch diese Voraussetzung für die Anwendung einer Themenanalyse.
- „die *Argumentationsstruktur* in einem Gespräch beschrieben werden soll“ (ebd.). Die Argumentationen der Studierenden sind für die vorliegende Arbeit aus zweierlei Hinsicht von Interesse: einerseits lassen sich über die Argumentationsstruktur der Studierenden Rückschlüsse über ihre Art wahrzunehmen, zu denken und auch zu handeln, ziehen; andererseits wird von angehenden AkademikerInnen erwartet, dass sie eine gewisse Art zu Argumentieren entwickeln. So gesehen lässt sich über die Argumentationsstruktur der Studierenden eventuell auch die (fehlende) Übereinstimmung mit der vorherrschenden Fachkultur heraus arbeiten.
- auf Basis der Themenanalyse Textstellen für eine Feinstruktur- oder Systemanalyse ausgewählt werden sollen (vgl. ebd.). Es wurde bereits weiter oben darauf hingewiesen, dass es eventuell notwendig sein wird, einzelne Passagen der Interviews näher zu betrachten. Dies würde ggf. mittels einer Systemanalyse (vgl. Froschauer/Lueger 2003, S. 142-158). erfolgen. Wenn ein solcher Schritt notwendig wird, wird an geeigneter Stelle noch ausgeführt werden, was unter diesem Verfahren zu verstehen ist.

Grundsätzlich unterscheiden Froschauer/Lueger (2003) innerhalb der Themenanalyse zwei Verfahren: Das Textreduktionsverfahren und das Codierverfahren (vgl. ebd., S. 158). In der vorliegenden Arbeit wird mit dem Textreduktionsverfahren gearbeitet werden, weshalb dieses im Anschluss in aller Kürze dargestellt werden soll.

Textreduktionsverfahren

Mit dem Textreduktionsverfahren werden Texte weniger analysiert, als vielmehr einer Zusammenfassung unterzogen. Es geht darum, die im Gesprächsmaterial enthaltene Vielfalt an Themen, deren Darstellungsweise und Zusammenhang, heraus zu arbeiten. Dabei reicht es allerdings nicht aus, die unterschiedlichen Themen einfach nur zu benennen. (Vgl. Froschauer/Lueger 2003, S. 159). Es sollen, „(...) die *charakteristischen Elemente* der Themendarstellung herausgearbeitet werden, um die *Unterschiede* in der Darstellung eines Themas in einem oder in verschiedenen Gesprächen sichtbar zu machen. Qualitative Analysen benötigen darüber hinaus zumindest ein rudimentäres Verständnis über den Argumentationszusammenhang, in dem ein Thema auftaucht“ (ebd.).

„Im ersten Schritt werden zusammengehörige *Textstellen zu einem Thema* identifiziert“ (ebd., S. 160). Was ein Thema ist, hängt von der Forschungsfrage ab. Die weitere Bearbeitung dieser thematischen Textblöcke, vollzieht sich in mehreren, aufeinander aufbauenden Komponenten, die jeweils die Komplexität der Zusammenfassung erhöhen, und die thematische Struktur des Gesprächs reduktiv verdichten. Dabei ist es nicht

notwendig, sequenziell vorzugehen, sondern die Textstellen zu den einzelnen Themen werden jeweils zusammenfassend dargestellt, wobei Verweise auf den Argumentationszusammenhang (andere Themen) notiert werden. (Vgl. Froschauer/Lueger 2003, S. 160). Die Bearbeitung der einzelnen Textblöcke orientiert sich an folgenden Fragen:

- a) „Was ist ein wichtiges **Thema** und in welchen Textstellen kommt dieses zum Ausdruck? Wird ein Thema anhand einer Textstelle identifiziert, so sucht man anschließend nach weiteren Textstellen, die diesem zurechenbar sind“ (ebd.). Dadurch kristallisieren sich zentrale Elemente eines Themas heraus und eine erste inhaltliche Abgrenzung zwischen den verschiedenen Themen wird möglich. Daher ist es in diesem Schritt wichtig, zu vermerken, in welchem Gespräch, von wem und in welchem Zusammenhang das Thema jeweils angesprochen wird. (Vgl. ebd.)
- b) „Was sind **zusammengefaßt die wichtigsten Charakteristika eines Themas** und in welchen **Zusammenhängen** taucht es auf?“ (Froschauer/Lueger 2003, S. 160). In diesem Bearbeitungsschritt werden die wichtigsten Komponenten eines Themas heraus gearbeitet. Dabei muss berücksichtigt werden, in welchem Zusammenhang ein bestimmtes Thema mit welchen Facetten zur Sprache gebracht wird. Weiterhin ist es wichtig, zu berücksichtigen, von welcher Person – also InterviewerIn oder InterviewteR – das Thema angesprochen wird, weil dies Aufschluss über die Bedeutung des Themas für die GesprächspartnerInnen gibt. (Vgl. ebd., S. 160f.)
- c) „Inwiefern tauchen innerhalb oder zwischen den Gesprächen **Unterschiede** in den Themen auf?“ (Froschauer/Lueger 2003, S. 161). Es ist wichtig, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Themen zu beachten, da sie das Kernverständnis und die verschiedenen Facetten eines Themas sichtbar machen (vgl. ebd.). Dabei ist es auch wesentlich, darauf zu achten, ob sich gefundene Unterschiede erklären lassen (vgl. ebd., S. 161f.). Im Fall der vorliegenden Arbeit können Unterschiede in den Themen beispielsweise mit der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Schwerpunkten des Diplomstudiums zu tun haben. Es bleibt abzuwarten, ob sich solche Unterschiede feststellen lassen werden.
- d) „Wie lassen sich die besonderen **Themencharakteristika in den Kontext der Forschungsfrage integrieren**? Dieser letzte Schritt stellt das Zusammenspiel der Themen sowie deren Merkmale in einen Gesamtzusammenhang, der das Verständnis des untersuchten sozialen Systems vertiefen könnte. Hier ist es wichtig, die unterschiedlichen Auffassungen eines Themas nicht zu vereinheitlichen, sondern diese Differenz zu erhalten und zu versuchen, Hinweise auf mögliche Erklärungen zu geben. Dies kann Anregung für intensivere Analysen bieten (Lücken im Material, Feinstruktur- oder Systemanalyse)“ (Froschauer/Lueger 2003, S. 162).

Nach dieser theoretischen Einführung in das Vorgehen der Themenanalyse nach Froschauer/Lueger (2003) soll nachfolgend mit der Auswertung der Interviews begonnen werden. Aus Platzgründen wird nur ein Teil der Auswertung von Interview 1 (I1) dargestellt; die vollständige Auswertung ist im Anhang unter Punkt 13.6 zu finden. Alle anderen Interviews wurden nach demselben Schema ausgewertet, dargestellt wird aber nur deren Ergebnis, bevor in einem weiteren Schritt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Interviews heraus gearbeitet werden.

8 Auswertung der Interviews

In diesem Teil der Arbeit soll nun konkret am Material gearbeitet werden. Es wird exemplarisch für alle Interviews die Auswertung von Interview 1 teilweise dargestellt, um dem/der LeserIn das methodische Vorgehen plausibel zu machen. Die vollständige Auswertung von Interview 1 ist unter Punkt 13.6 im Anhang zu finden.

8.1 Auswertung von Interview 1 – erste Reduktion

Der erste Schritt der Themenanalyse nach Froschauer/Lueger (2003) besteht, wie bereits ausgeführt, darin, *zusammengehörige Textstellen zu einem Thema* zu identifizieren. Auf diesem Weg können *die wichtigsten Charakteristika* eines Themas heraus gearbeitet werden. Weiterhin ist es wesentlich zu berücksichtigen, *in welchem Zusammenhang* ein bestimmtes Thema *mit welchen Facetten* zur Sprache gebracht wird. Daher muss auch berücksichtigt werden, *von wem* – Interviewerin oder InterviewteR - ein Thema angesprochen wird. (Vgl. ebd., S. 160) Darüber lassen sich in weiterer Folge *Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Themen der verschiedenen Interviews* identifizieren (vgl. ebd., S. 161).

I1 ist weiblich, 24 Jahre alt. Sie hat das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien im Wintersemester 2006 begonnen. Sie hat zusätzlich zum Pädagogikstudium kein weiteres Studium begonnen. Ihre Schwerpunkte sind Sozial- und psychoanalytische Pädagogik. Sie würde das Studium nicht weiter empfehlen.

Die höchste abgeschlossene Ausbildung ihrer Mutter ist eine berufsbildende mittlere Schule; die ihres Vaters ist ein Hochschulabschluss. Ihre Mutter ist sowohl als Angestellte ohne Leitungsfunktion als auch als Unternehmerin oder Gewerbetreibende ohne Angestellte tätig. Ihr Vater ist Angestellter mit Leitungsfunktion.

I1 selbst ist Angestellte ohne Leitungsfunktion. Sie arbeitet bis zu 30 Stunden in der Woche und verdient dabei € 800 bis 1.500.

Thema: Entscheidung für ein Studium (angesprochen durch EMS)
Zusammenhang: EMS eröffnet das Interview mit der Frage nach den Gründen für die Entscheidung für ein Studium
Textstelle: Mmh. Ahm... also Studium war für mich klar, ganz einfach weil mein Papa studiert hat und weil, ich hab drei große Geschwister, weil alle drei auch studiert haben (...) (Z.16-17)
Paraphrase: Die Entscheidung für ein Studium liegt darin begründet, dass der Vater und alle älteren Geschwister auch studiert haben.

Zusammenhang: Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews erklärt I1 bei der Jobsuche sei ihr schon öfter aufgefallen, dass Sozialarbeiter bevorzugt werden, weil sie durch ihre Ausbildung an einer Fachhochschule mehr Praxiserfahrung haben. EMS fragt I1 daraufhin, ob eine Fachhochschule für sie zu Studienbeginn eine Alternative war.

Textstelle: Nein, gar nicht noch, weils in dem ... Also, diese Sozialarbeit, da bin ich erst im Laufe des Studiums drauf gekommen, dass es das gibt und... ahm... ich wusste gar nicht, dass es in dem Bereich auch... ahm... Fachhochschulen gibt, von daher war es nicht Thema. (Z.410-413)

Paraphrase: Fachhochschulen waren für I1 bei ihrer Überlegung, ein Studium zu beginnen, kein Thema, da sie gar nicht wusste, dass es diese Möglichkeit gibt.

Zusammenfassung und Interpretation: Bei der Entscheidung für ein Studium hat die Familie eine entscheidende Rolle gespielt. Der Vater und alle drei älteren Geschwister haben studiert, das machte die Entscheidung für I1 relativ klar. Die Entscheidung für ein Studium an der Wiener Universität liegt auch in mangelnder Information begründet, da I1 nicht über die Möglichkeit, eine Fachhochschule zu besuchen, Bescheid wusste.

Thema: Entscheidung für das Diplomstudium Pädagogik (angesprochen durch EMS)

Zusammenhang: Im zweiten Teil der Einstiegsfrage fragt EMS nach den Gründen, die zur Entscheidung für das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien geführt haben.

Textstelle: Und dieses Studium, das war schwer für mich... also, ich hab gewusst, ich will in den sozialen Bereich und mich hat in der Schule Psychologie und Philosophie irrsinnig interessiert und wollt am Anfang Psychologie und dann war aber noch so Aufnahmeprüfung, das war, glaub ich das erste Jahr, wo ich dann eher noch abgeschreckt war und damals dann Pädagogik gewählt hab (...) (Z.19-24)

Paraphrase: I1 war klar, dass sie ein Studium wählen möchte, mit dem sie im sozialen Bereich arbeiten kann. Das Diplomstudium Pädagogik war eigentlich nur zweite Wahl, da sie die Aufnahmeprüfung bei der Psychologie abgeschreckt hat.

Zusammenhang: Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews sind die verhältnismäßig schlechten Verdienstmöglichkeiten, die an das Diplomstudium Pädagogik gekoppelt sind, Thema des Interviews. EMS fragt I1 ob ihr die Verdienstmöglichkeiten bei der Entscheidung für das Studium bewusst waren.

Textstelle: Und heißt das, hör ich das richtig heraus... hm... dass du sozusagen, die... die nicht so tollen Verdienstmöglichkeiten, die hast du schon bewusst in Kauf genommen, versteh ich das richtig? (I1: Ja) Das war dir schon beim Studienbeginn klar?

I1: Ja (...) (Z.516-520)

Paraphrase: I1 war schon zu Studienbeginn klar, dass sie mit dem Diplomstudium Pädagogik ein Studium wählt, mit dem verhältnismäßig geringe Verdienstmöglichkeiten verbunden sind. Diese Entscheidung hat sie bewusst getroffen.

Zusammenfassung und Interpretation: Das Diplomstudium Pädagogik war eigentlich nur zweite Wahl, die trotz geringer Verdienstmöglichkeiten gewählt wurde.

Thema: Zufriedenheit mit dem Studium (angesprochen durch EMS)

Zusammenhang: Auch weil das Diplomstudium Pädagogik nur zweite Wahl war, interessiert in weiterer Folge, wie zufrieden I1 mit dem Studium in der Rückschau ist.

Textstelle: Ahm... mittelmäßig, würd ich sagen. Also, ich hab sehr viel gelernt, sehr viel interessante Vorlesungen auch gehabt, wo ich sehr froh bin. Aber auch das Gegenteil: sehr trocken, sehr theoretisch, sehr wissenschaftlich, was nicht mein Interesse ist... bis jetzt nicht und ja, also mittelmäßig (...) (Z.30-34)

Paraphase: I1 ist mittelmäßig zufrieden mit dem Studium. Seine starke wissenschaftliche Ausrichtung, die I1 als trocken und sehr theoretisch erlebt spricht sie nicht an. Dennoch gab es auch interessante Inhalte.

Zusammenhang: Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews fragt EMS I1, warum sie das Studium, wie am Fragebogen angegeben, nicht weiter empfehlen würde.

Textstelle: Ahm... zu wenig praxisbezogen, zu viel wissenschaftlich und... weil ich jetzt dann so danach ein bissl... wo ich mir denk: was mach ich nachher? (...) (Z.366-367)

Paraphase: I1 ist mit dem Studium hinsichtlich seiner mangelnden Praxisnähe unzufrieden. Sie würde es deshalb und aufgrund seiner starken wissenschaftlichen Ausrichtung nicht weiter empfehlen. Sie sieht auch keine wirklichen Perspektiven am Ende des Studiums.

Zusammenhang: EMS und I1 sprechen darüber, dass es für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik oft notwendig ist, Zusatzqualifikationen zu erwerben, wollen sie in dem von ihnen gewünschten beruflichen Bereich tätig werden. EMS fragt I1, was diesbezüglich im Studium besser gemacht werden könnte.

Textstelle: (...) das Wissen, was ich mir angeeignet hab, das ist nicht der Grund, warum ichs nicht weiter empfehlen würd, also an und für sich das Studium find ich gut, eben vielleicht mehr Praxiserfahrung beziehungsweise dass das dann doch anerkannt wird als wirkliche Berufsbildung, weil so... ahm... hab ich den Eindruck werden wir nicht wirklich anerkannt als Leute, die eine Berufsbildung gemacht haben, und jetzt in den Beruf einsteigen können. Und ja... also ein bissl mehr berufsbildend, vielleicht. (Z.380-385)

Paraphase: I1 ist mit dem Studium hinsichtlich der vermittelten Inhalten zufrieden. Sie sagt, sie findet das Studium an und für sich gut. Nur die Praxiserfahrung fehlt ihr, beziehungsweise wünscht sie sich, das Studium würde als Berufsausbildung anerkannt und es wäre leichter, ohne Zusatzqualifikationen einen Job zu bekommen. Das Studium soll berufsbildender sein.

Zusammenhang: EMS fragt I1 ob ihr „Kompetenzen“, die sie im Studium erwartet hatte, zu erlernen gefehlt haben und wenn ja, ob sie sie nennen kann.

Textstelle: Naja, oja... ahm... ich denk mir der direkte Umgang dann mit den Menschen (...). Aber es ist vielleicht eh schwierig, das in einem Studium... ahm... zu vermitteln, also... Wenn dann geht das eh nur durch Praxis und vielleicht eben, mehr Praxis im Studium (...) (Z.423-427)

Paraphase: Der direkte Umgang mit jenen Menschen, mit denen man in „typischen“ pädagogischen Arbeitsfeldern arbeitet, hat I1 im Studium gefehlt. Einschränkend fügt sie selbst hinzu, dass es vermutlich schwierig ist, diesen Umgang im Studium zu schulen. Das ginge nur in der Praxis, weshalb sie einmal mehr Praxisnähe einfordert.

Zusammenfassung und Interpretation: Auf ihre Zufriedenheit mit dem Studium hin gefragt, zeigt sich I1

sehr ambivalent. Mit den vermittelten Inhalten zeigt sie sich sehr zufrieden. Sie sagt, diese seien interessant gewesen. Sie ist unzufrieden mit der wissenschaftlichen und theoretischen Ausrichtung des Studiums. Immer wieder kritisiert sie die mangelnde Praxisnähe und auch die fehlende Anerkennung des Abschlusses als Berufsausbildung. Jetzt, am Ende des Studiums fehlen ihr auch berufliche Perspektiven, da sie in fast allen Bereichen, in denen sie gerne arbeiten würde, Zusatzqualifikationen braucht. Deshalb würde sie das Studium unterm Strich auch nicht weiter empfehlen. Sie würde sich wünschen, der Abschluss hätte mehr Gewicht.

Die bisherige Darstellung sollte reichen, um ein Bild davon zu vermitteln, wie bei der Auswertung der Interviews vorgegangen wurde. Die vollständige Auswertung von Interview 1 ist unter Punkt 13.6 im Anhang zu finden. Wie nach dem bisherigen Schema wurden in Anlehnung an Froschauer/Lueger (2003) alle vorfindbaren Themen des Interviews benannt und mit den jeweiligen Textstellen versehen. Auf diesem Weg wurde es möglich, die wesentlichen Themen des Interviews, sowie ihre unterschiedlichen Facetten heraus zu arbeiten (= 1. Reduktion). Diese Darstellung ist allerdings relativ unübersichtlich, bzw. zum Teil auch zu umfassend. Da zum Zeitpunkt der ersten Reduktion noch nicht abgeschätzt werden konnte, welche Themen sich als wirklich relevant erweisen werden, wurden in diesem Schritt noch alle Themen angeführt. Ziel der zweiten Reduktion ist es nun, nur noch jene Themen zu erwähnen, die sich tatsächlich als relevant erwiesen haben und diese in einen übersichtlichen Zusammenhang zu bringen. Nach welchen Kriterien wird über die Relevanz eines Themas entschieden? Hauptkriterium ist die Forschungsfrage, die im Zuge dieser Arbeit beantwortet werden soll. Es geht somit darum, darzustellen, welche verschiedenen Aspekte der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien von den InterviewpartnerInnen angesprochen werden. Ein wesentliches Kriterium qualitativer Forschung besteht in der Offenheit gegenüber den Themen, die von den InterviewpartnerInnen selbst angesprochen werden. Daher sollen auch die Themen, die zwar durch den Leitfaden nicht vorgegeben wurden, von den InterviewpartnerInnen aber unaufgefordert angesprochen wurden, ebenfalls weiterhin berücksichtigt werden. Es ist zum Zeitpunkt des zweiten Reduktionsschrittes ja noch nicht absehbar, ob das Thema nicht vielleicht auch in einem der nachfolgenden Interviews angesprochen wird. Um sich bei dieser Darstellung nicht in Details zu verlieren, werden die Themen weiterhin unter dem Gesichtspunkt ausgewählt, wie viel zu diesem Thema gesagt wurde. Beschränkt sich die InterviewpartnerIn auf eine Aussage, so scheint das Thema keine besonders hohe Relevanz für sie zu haben und kann somit im zweiten Reduktionsschritt beiseite gelassen werden. Die nachfolgenden Themen erfüllen somit alle folgende Bedingung: sie sind entweder im Bezug auf die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien von Bedeutung oder sie wurden von der InterviewpartnerIn selbst mehrmals und unter verschiedenen Gesichtspunkten angesprochen. Durch diesen zweiten Reduktionsschritt entsteht für jedes Interview eine Einzelfalldarstellung. Diese Einzelfalldarstellungen werden im nachfolgenden Kapitel „Ergebnisse der empirischen Untersuchung“ dargestellt, bevor in einem weiteren Schritt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den zehn Einzelfalldarstellungen heraus gearbeitet werden. Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Interviews sind das wesentliche Ergebnis der empirischen Untersuchung. Im abschließenden Kapitel werden diese empirischen Ergebnisse mit der theoretischen Beschreibung der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien kombiniert, so letztlich die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien zusammenfassend zu beschreiben.

9 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Interviews als Einzelfälle dargestellt, bevor im Anschluss Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Interviews herausgearbeitet werden.

9.1 Die Herkunftskultur der befragten Studierenden

Da es sich äußerst schwierig gestaltete, die Daten zur sozialen Herkunft der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik zu erhalten, wurden sie im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit selbstständig erhoben, um zumindest Aussagen zur Herkunftskultur der befragten Studierenden machen zu können. Die Erhebung und die Auswertung der Daten zu sozialen Herkunft der befragten Studierenden, erfolgte in Anlehnung an die Erhebung und Auswertung der Daten zur sozialen Herkunft in der Studierenden-Sozialerhebung 2009. In dieser werden sowohl der Bildungs- als auch der Berufsstand der Eltern erhoben, um Aussagen über die Bildungsnähe bzw. Bildungsferne des Elternhauses machen zu können (vgl. Unger/Zaussinger 2010 im Glossar, S. 5).

Eine Studierende hat eine Mutter, die als höchste abgeschlossene Ausbildung über einen Pflichtschulabschluss oder keinen Abschluss, das wurde bei der Erhebung nicht differenziert, verfügt. Das entspricht 10% der befragten Studierenden. Zwei Studierende haben Mütter, die als höchste abgeschlossene Ausbildung über den Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule verfügen. Das entspricht 20% der befragten Studierenden. Weitere zwei Studierende, also ebenfalls 20% der Studierenden haben eine Mutter, die über einen Abschluss einer Fachschule ohne Matura verfügt. Ein Studierender hat eine Mutter, deren höchste abgeschlossene Ausbildung eine Meisterprüfung ist. Das entspricht 10% der befragten Studierenden. Zwei Studierende haben eine Mutter, die über den Abschluss einer höheren Schule mit Matura verfügt. Das sind 20% der befragten Studierenden, weitere zwei Studierende, also ebenfalls 20% der Studierenden haben eine Mutter, die über einen Abschluss einer Akademie verfügt.

Eine Studierende hat einen Vater, der als höchste abgeschlossene Ausbildung über einen Pflichtschulabschluss oder keinen Abschluss, das wurde bei der Erhebung nicht differenziert, verfügt. Das entspricht 10% der befragten Studierenden. Eine Studierende hat einen Vater, dessen höchste abgeschlossene Ausbildung eine Meisterprüfung ist. Das entspricht ebenfalls 10% der befragten Studierenden. Drei Studierende haben einen Vater, der über den Abschluss einer höheren Schule mit Matura verfügt. Das sind 30% der befragten Studierenden. Weitere drei Studierende, also ebenfalls 30% der Studierenden haben einen Vater, der über einen Hochschulabschluss verfügt. Zwei Studierende haben einen Vater, der als höchste abgeschlossene Ausbildung über den Abschluss einer Akademie verfügt. Das entspricht 20% der Studierenden.

Durch diese Zahlen wird folgendes deutlich: die Ausbildungen der Väter sind im Schnitt etwas höher als die der Mütter. Es gibt unter den befragten Studierenden nicht eine Mutter mit einem Universitäts- oder Hochschulabschluss. Dennoch entstammt nur eine Studierende einem, nach der Definition der Studierenden-Sozialerhebung 2009, bildungsfernen Elternhaus, d.h. keiner der Eltern verfügt zumindest über eine Matura (vgl. ebd.). Alle anderen Studierenden haben zumindest einen Elternteil mit Matura, d.h. sie alle kommen aus, nach der Definition der Studierenden-Sozialerhebung 2009, einem bildungsnahen Elternhaus (vgl. ebd.). Es bestätigt sich also anhand der Bildungsabschlüsse der Eltern die Vermutung nicht, dass das Di-

plomstudium Pädagogik in erster Linie für BildungsnovizInnen interessant ist, im Gegenteil, die meisten der befragten Studierenden kommen aus Elternhäusern, die bereits eine gewisse Bildungstradition vorweisen können.

9.2 Auswertung von Interview 1 – zweite Reduktion

Die Frage nach der Entscheidung für ein Studium bzw. nach der Entscheidung für das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien wird von der Interviewerin eingebracht. Es zeigt sich, dass bei der Entscheidung für ein Studium die **Familie** eine entscheidende Rolle gespielt hat. Der Vater sowie alle drei älteren Geschwister haben studiert, das machte die Entscheidung für I1 relativ klar. Die Entscheidung für ein Studium an der Wiener Universität liegt auch in **mangelnder Information** begründet, da I1 nicht über die Möglichkeit, eine Fachhochschule zu besuchen, Bescheid wusste. Das Diplomstudium Pädagogik war eigentlich nur **zweite Wahl**, da I1 von der Aufnahmeprüfung bei der Psychologie abgeschreckt wurde. Die verhältnismäßig geringen Verdienstmöglichkeiten, die mit diesem Studium einher gehen, waren I1 von Anfang an bewusst. Die Entscheidung für dieses Studium fiel im Wissen um die **geringen Verdienstmöglichkeiten** bewusst aus.

Auf ihre Zufriedenheit mit dem Studium hin gefragt, zeigt sich I1 sehr **ambivalent**. Mit den vermittelten Inhalten zeigt sie sich sehr zufrieden. Sie sagt, diese seien interessant gewesen. Sie ist unzufrieden mit der wissenschaftlichen und theoretischen Ausrichtung des Studiums. Immer wieder kritisiert sie die **mangelnde Praxisnähe** und auch die fehlende Anerkennung des Abschlusses als Berufsausbildung. Jetzt, am Ende des Studiums fehlen ihr auch berufliche Perspektiven, da sie in fast allen Bereichen, in denen sie gerne arbeiten würde, Zusatzqualifikationen braucht. Deshalb würde sie das Studium unterm Strich auch **nicht weiter empfehlen**. Sie würde sich wünschen, der Abschluss hätte mehr Gewicht. Trotzdem sie das Studium nicht weiter empfehlen würde, ist sie froh, es gemacht zu haben. Sie würde ihr Studium der Pädagogik an der Uni Wien auf keinen Fall rückgängig machen wollen.

Die Tatsache, dass I1 an ganz unterschiedlichen Stellen des Interviews immer wieder darauf Bezug nimmt, dass ihr Praxisnähe gefehlt hat und sie sich mehr Praxis gewünscht hätte, macht deutlich, welchen Stellenwert dieses Thema für sie hat. Es wird auch von ihr selbst ins Interview eingebracht. Das Praxisthema wird auf zwei Ebenen angesprochen: einmal steht der fehlende Praxisbezug des Studiums im Vordergrund - sie betont mehrmals, wie sehr ihr **Praxisbezug** oder **-nähe** gefehlt habe, bzw. ist die Schulung des Umgangs mit Menschen in typischen pädagogischen Arbeitsfeldern, das, was ihr im Studium am meisten gefehlt hat. Das andere Mal wird über die **Pflichtpraxis** gesprochen, die I1 im Zuge ihres Studiums absolvieren musste. Zu dieser meint sie, dass sie durchaus **stärker vom Institut vorgegeben** werden sollte. Es sollte nicht nur festgesetzt sein, wie lange die Praxis dauert, sondern es sollten auch die Bereiche und Institutionen, in denen sie absolviert werden kann, stärker vorgegeben sein. Durch diese Vorgaben soll es für die Studierenden einfacher sein, einen Praktikumsplatz zu finden. Unter den jetzigen Umständen sieht sie es als „Glück“ bzw. „Zufall“ an, dass sie überhaupt einen pädagogischen Praktikumsplatz gefunden hat. I1 scheint es ein wirkliches Anliegen zu sein, praxisnah zu arbeiten. So hebt sie hinsichtlich ihrer Praktikumsstelle hervor, dass es ihr am besten gefallen hat, dass sie wirklich mit den Menschen arbeiten durfte und nicht nur administrative Aufgaben zu erledigen hatte. I1 wurde nach diesem Praktikum in geringfügigem Ausmaß von der Institution, in der sie das Praktikum absolviert hatte, angestellt. Als jedoch ein neuer Bereich dazu kam, die Betreuung

psychisch beeinträchtigter Menschen, merkte sie schnell, dass sie durch das Studium darauf nicht ausreichend vorbereitet war und beendete ihre Tätigkeit.

Auch das Thema „**Vorgaben durch das Institut**“, das I1 anspricht, sieht sie sehr **ambivalent**. In vielerlei Hinsicht, z.B. was die freie Zeiteinteilung betrifft, war sie über die wenigen Vorgaben durch das Institut sehr froh. In anderen Bereichen, z.B. was die Suche eines Praktikumsplatzes betrifft, hätte sie sich wiederum mehr Vorgaben gewünscht. Bei der Anmeldung zu Seminaren ist sie der Meinung, dass es zu viele Vorgaben gab, die zum Teil auch **Zeitverzögerungen** verursachen konnten. Bei manchen Studienplanpunkten gab es nur eine geringe Auswahl an Seminaren, die man besuchen konnte. Dadurch war der Andrang groß. Durch die Anmeldung zu Seminaren mittels Punktevergabe war es oft nicht möglich, mehr als ein Seminar zu besuchen, weil man nur einmal die höchste Punktezahl geben konnte und so bei allen anderen Seminaren leicht überboten wurde. Auf die Vorgabe, sich mittels Punktevergabe für die Seminare anzumelden, hätte sie daher gerne verzichtet. Dadurch, dass man wegen der Punktevergabe oft nicht alle Seminare besuchen konnte, die man besuchen wollte, konnte es zu einer Zeitverzögerung im Studium kommen. I1 sieht in vielen Vorgaben seitens des Instituts die Gefahr einer Zeitverzögerung im Studienverlauf, so z.B. in der Punktevergabe bei der Anmeldung zu Seminaren oder auch die Vorgaben bei der Suche nach einer Diplomarbeitbetreuung bzw. der Themenfindung für die Diplomarbeit. Sie ist der Meinung, sie wäre mit dem Studium schon lange fertig, wenn sie nicht die Vorgaben des Instituts am Weiterkommen gehindert hätten. I1 hat für ihr Studium etwa fünf Jahre gebraucht und das, obwohl sie ein halbes Jahr im Ausland gearbeitet hat. Sie hat also verhältnismäßig schnell studiert. Schnell zu studieren, ist ihr aber auch wichtig gewesen. Sie sagt, es ist eine Charaktereigenschaft von ihr, zielstrebig zu sein und schnell sein zu wollen.

Der Wunsch nach mehr Vorgaben seitens des Instituts kommt auch darin zum Ausdruck, dass sich I1 vom Institut wenig unterstützt gefühlt hat. Bei den wenigen Kontakten, die sie zu Lehrenden hatte, hat sie sich rasch und unfreundlich abgefertigt gefühlt. Besonders am Anfang ihres Studiums sowie auch bei der Suche nach einem Praktikumsplatz hätte sie sich ausdrücklich **mehr Unterstützung** gewünscht. Einschränkend fügt sie hinzu, dass die mangelnde Unterstützung auch viele Lernerfahrungen für sie bereit gehalten hat. I1 bezeichnet sie es als „**Glück**“, dass sie einen pädagogischen Praktikumsplatz gefunden hat und dass sie in den meisten der benötigten Seminare einen Platz bekommen hat. Dass sie selbst einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet hat, erwähnt sie nur in einem Nebensatz. In dieser Formulierung kommt zum Ausdruck, dass I1 in diesem Zusammenhang wenig Zutrauen in ihre eigenen Leistungen hat. Sie sieht es scheinbar nicht so, dass sie die mangelnde Unterstützung durch das Institut durch ihr eigenes Engagement wett gemacht hat. Dies überrascht auch insofern, als sie sonst ein sehr positives Bild ihrer Person zeichnet. I1 beschreibt sich selbst als **bemüht**, manchmal auch als **hartnäckig**. Sie sagt, sie ist **zielstrebig**, wenn sie etwas macht, macht sie es zügig. Es ist eine ihrer Charaktereigenschaften, schnell sein zu wollen. Aufgrund dessen habe sie im Studium auch lieber alleine gearbeitet als in Gruppen. Da sie ein offener Mensch ist, hätte sie aber im Studium sicher Freunde finden können, hätte sie das gewollt. Freundschaften zu schließen, war aber nicht wirklich ihr Ziel. Dennoch hat sie die **Zusammenarbeit zwischen den Studierenden** positiv erlebt. Es wurde miteinander gearbeitet und man hat sich gegenseitig geholfen. Da sie nicht unbedingt neue Freundschaften schließen wollte, blieb dies aus; es wäre aber durchaus möglich gewesen, welche zu schließen, wenn sie das gewollt hätte. Tendenziell hat I1 lieber alleine als in Gruppen gearbeitet. Das führt sie auf ihre zielstrebige Arbeitsweise zurück, durch die sie sich von anderen Studierenden unterscheidet. Zu Lehrenden hingegen hatte I1 im Verlauf des Studiums wenig Kontakt. Die meisten Informationen, z.B. zu den Ablä-

fen im Studium, hat sie selbstständig recherchiert, ohne sich an jemanden zu wenden. Der wenige Kontakt, den I1 zu Lehrenden hatte, war durchgehend studienbezogen und ihrer Meinung nach nicht sehr positiv. Für sie persönlich war dieser seltene, negative **Kontakt zu Lehrpersonen** nicht weiter schlimm; grundsätzlich ist sie aber schon der Meinung, dass es, insbesondere am Anfang des Studiums mehr Information und Betreuung bedarf. Beruflich ist es ihr wichtiger, das zu machen, was ihr Spaß macht als gut zu verdienen. I1 ist zur Zeit nicht in einem pädagogischen Tätigkeitsfeld berufstätig. Es ist ihr aber klar, dass sie nach Abschluss des Studiums auf jeden Fall in ein pädagogisches Tätigkeitsfeld wechseln möchte. Wichtig ist ihr in ihrer beruflichen Tätigkeit, dass sie mit Menschen arbeiten kann, dass sie eigenständig **organisieren** und ihre **Zeit einteilen** kann und dass sie viel **Abwechslung** hat. Um einen Beruf ergreifen zu können, der ihr Spaß macht, ist es allerdings notwendig, das **Qualifikationsprofil** der AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien zu schärfen. I1 hat bereits am eigenen Leib erfahren, dass das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien kein eindeutiges Qualifikationsprofil vermittelt. Das zeigt sich einerseits dadurch, dass sie in fast allen Bereichen, in denen sie gerne arbeiten würde, Zusatzqualifikationen erwerben müsste; andererseits hat sie auch schon die Erfahrung gemacht, dass SozialarbeiterInnen aufgrund ihrer höheren Praxisnähe und -erfahrung gegenüber AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Uni Wien bevorzugt angestellt werden. I1 wünscht sich ein schärferes Qualifikationsprofil für AbsolventInnen dieses Studiums, um in der Konkurrenz mit vergleichbaren Studienfächern bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben.

Weniger schlimm hat sie die Tatsache gefunden, sich in Vorlesungen **wie eine Nummer** vorgekommen zu sein. Sie findet es nicht schlimm, da das die Struktur der Uni ist. I1 sieht es auch in der Struktur der Uni grundgelegt, dass man sich „durchbeißen“ muss, sich alles selbst erarbeiten muss. Sie hält diese Eigenschaft bei AkademikerInnen auch durchaus für wichtig. I1 findet Selbstständigkeit im Studium durchaus in Ordnung. I1 ist der Meinung durch das Studium sehr selbstständig geworden zu sein. **Selbstständigkeit** ist ihrer Meinung nach sogar eine der wesentlichen Kompetenzen, die sie aus dem Studium mitnimmt. Sie ist der Meinung, sie musste so selbstständig werden, da die Struktur der Uni dies erfordert. Sie findet es auch gut, dass sie sich als angehende Akademikerin viele Dinge selbst erarbeiten musste. Es stört sie aber, wenn das Institut nicht genügend DiplomarbeitbetreuerInnen zur Verfügung stellt und man, wie in ihrem Fall, trotz selbstständiger Arbeitsweise lange keine Betreuung bekommt. Die wesentlichsten Kompetenzen, die I1 für sich aus dem Studium mitnimmt, sind **Selbstständigkeit und Durchhaltevermögen**. Es ist interessant, dass dies beides Kompetenzen sind, die weniger in Lehrveranstaltungen gelehrt wurden als durch die Struktur der Universität notwendig geworden sind. Weiterhin ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, dass I1 vor dem Interview einen Fragebogen ausgefüllt hat, in dem sie gefragt wurde, welche Eigenschaften ein/e AkademikerIn haben sollte. Ihre Antwort: „Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, weltoffen, interessiert“. Zwei der vier Eigenschaften, die ein/e AkademikerIn ihrer Meinung nach haben sollte, hat sie sich im Zuge ihres Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien also angeeignet. Jene Kompetenz, die ihr im Studium am meisten gefehlt hat, ist der Umgang mit den Menschen in „typischen“ pädagogischen Arbeitsfeldern. Diese Kompetenz hätte aber nur durch mehr Praxis(nähe) gefördert werden können.

EMS möchte zum Abschluss des Interviews noch wissen, was I1 über die Dominanz von Frauen im Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien denkt. I1 denkt, das Studium ist deshalb so stark von Frauen dominiert, weil Frauen sozialer sind als Männer und sich eher entscheiden, das zu tun, was sie gerne tun möchten. Männer, so denkt I1 entscheiden sich eher für Studienrichtungen, bei denen sie davon ausgehen

können, im Anschluss daran gut zu verdienen. I1 hat die Dominanz von Frauen im Studium nicht gestört, sie ist der Meinung, dass es keinen Unterschied macht, ob mehr Männer das Diplomstudium Pädagogik studieren oder nicht.

9.3 Auswertung von Interview 2 – zweite Reduktion

I2 ist weiblich, 33 Jahre alt. Sie hat das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien im Sommersemester 2006 begonnen. Sie hat zusätzlich zum Pädagogikstudium kein weiteres Studium begonnen. Ihre Schwerpunkte sind Schulpädagogik und Aus- und Weiterbildungsforschung. Sie würde das Studium weiter empfehlen.

Die höchste abgeschlossene Ausbildung ihrer Mutter ist eine berufsbildende mittlere Schule; die ihres Vaters ist eine Meisterprüfung. Mittlerweile sind beide Eltern in Pension. Bevor sie in Pension gingen, waren sowohl ihre Mutter als auch ihr Vater als Angestellte ohne Leitungsfunktion tätig.

I2 selbst ist Angestellte ohne Leitungsfunktion. Sie arbeitet bis zu 30 Stunden in der Woche und verdient dabei € 0 bis 800.

Bei der Entscheidung für ein Studium haben die **Freunde** von I2 eine entscheidende Rolle gespielt. Weil all ihre Freunde gleich nach der Matura zu studieren begonnen haben, hat sich auch I2 für Theaterwissenschaften und Publizistik inskribiert. Sie hat damals aber keine einzige Prüfung gemacht und das Studium sehr schnell wieder abgebrochen. Sie fühlte sich damals von den formalen Aspekten eines Studiums überfordert. Statt dessen ging sie dann einige Jahre arbeiten, der Gedanke wieder zu studieren hat sie aber nie losgelassen. Im Laufe der Jahre wurden immer mehr Freunde von I2 mit dem Studium fertig und sie wurde immer häufiger auf Sponsionsfeiern eingeladen. Das hat sie daran erinnert, dass sie eigentlich auch studieren wollte. Auch ihr damaliger Freund hat sie immer wieder motiviert, doch noch zu studieren. I2 hat, bevor sie zu studieren begonnen hat, lange Zeit ehrenamtlich Firmunterricht gegeben. Das hat ihr zwar gut gefallen, doch wie sie sagt, hat sie immer mehr interessiert, „was hinter dem Unterrichten steckt, als das Unterrichten selbst“. Diese Aussage ist auch insofern interessant, als dass I2 auf dem Fragebogen, den sie vor dem Interview ausgefüllt hat, angegeben hat, Wissenschaft sei für sie, „der Wunsch, Dinge zu verstehen (...)“. Sie legt somit aus ihrer Perspektive eine wissenschaftliche Haltung an den Tag. I2 entschied sich dann mit 27 Jahren, das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien zu studieren. I2 hatte damals auch schon viel Vorwissen zu einem Studium, weil ja all ihre Freunde schon studiert hatten. Dadurch hatte sie schon viel konkrete Vorstellungen zum organisatorischen Ablauf eines Studiums, fühlte sich nicht mehr so überfordert wie bei ihrem ersten Studium und konnte sich besser auf die Inhalte konzentrieren. **Inhaltlich** fühlte sich I2 bereits nach den ersten Vorlesungen bestätigt, dass das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien das richtige Studium für sie war. Sie sagt, eine Vorlesung im ersten Semester habe zu hundert Prozent ihr Interesse geweckt. I2 würde das Studium auch **weiter empfehlen**. Sie sagt, es müsse einem aber klar sein, dass man in diesem Studium keine Rezept-Antworten auf pädagogische Fragestellungen bekommt. Man müsse sich, wenn man dieses Studium wählt, trauen, über den Tellerrand zu schauen und man müsse sich auch bewusst sein, dass das Studium **keine Berufsausbildung** ist. Dennoch, das bestätigen I2 die Stellenanzeigen, gibt es viele Bereiche, in denen PädagogInnen tätig werden können. I2 war bei der Entscheidung für das Diplomstudium Pädagogik absolut bewusst, dass sie bei diesem Studium nur einen verhältnismäßig

geringen Verdienst erwarten kann.

Als sie mit 27 Jahren das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien begonnen hat, erlebte sie die **formalen Vorgeben** immer noch **als Herausforderung**, aber nicht mehr als Hürde. Als Beispiel erwähnt sie die **freie Zeiteinteilung**, die im Studium gegeben war. I2 hat die freie Zeiteinteilung im Studium als **etwas sehr positives** erlebt. Sie fügt aber einschränkend hinzu, dass das einfach „ihr Ding ist“, sie plant und organisiert gerne, bringt gerne Struktur hinein. Deshalb habe sie sich mit der freien Zeiteinteilung auch nie schwer getan. I2 ist der Meinung, die Struktur des Studiums, die verhältnismäßig freie Zeiteinteilung erfordert eine genaue Planung. Sie hat zwar auch KollegInnen kennen gelernt, die ganz anders vorgegangen sind, aber für sie persönlich war eine **exakte Zeitplanung** unerlässlich. Sie hat deshalb die Perspektive entwickelt, das Studium sei ihre Arbeit. Dadurch, dass sie ein Selbsterhalterstipendium bekommen hat, hat sie es so gesehen, dass sie für ihr Studium bezahlt wird. Insofern hat sie studiert, wie wenn sie arbeiten würde und war jeden Tag eine gewisse Zeit an der Uni. Das Thema „**Freiheit**“ scheint für I2 besonders wichtig zu sein. Es ist das erste Thema, das von ihr selbst ins Interview eingebracht wird. I2 erlebte es an der Universität als große Freiheit, dass sie selbst entscheiden durfte, wie sie ihr Studium organisiert und zu welchen Lehrveranstaltungen sie geht oder nicht. Im Vergleich zur Arbeit, fühlte es sich für sie an, als könne sie ihren Dienstplan selbst schreiben. Diese Freiheit war für sie **ein sehr positiver Aspekt im Studium**. Einschränkend fügt sie hinzu, dass diese Freiheit ganz am Anfang des Studiums, wenn man sich mit dem Vorlesungsverzeichnis und auch mit den ProfessorInnen noch nicht so gut auskennt, auch schwierig ist. I2 hat das Gefühl im Studium viel mehr Zeit gehabt zu haben als damals als sie Vollzeit berufstätig war. Einschränkend fügt sie hinzu, dass es manchmal auch schwierig ist, wenn man so viel Zeit hat und sie sich so frei einteilen kann, aber im großen und ganzen empfindet sie es als unglaubliche Freiheit. I2 bestätigt, dass sie auch in ihrer aktuellen Berufstätigkeit gerne mehr Freiheit hätte. Vielleicht auch wegen der vielen Vorgaben in ihrer beruflichen Tätigkeit, I2 spricht sich dezidiert **gegen mehr Vorgaben im Studium** aus. Empfehlungen findet sie gut, Vorschriften gefallen ihr weniger. Sie sagt, mit der Einführung des Bakkalaureatsstudiums habe sich die Freiheit auch im Diplomstudium ohnehin stark vermindert, weil häufig einfach keine **Wahlmöglichkeiten** mehr vorhanden waren. Oft gab es zu einem Studienplanpunkt nur eine Lehrveranstaltung, dann ist die freie Wahl in Wahrheit nicht gegeben. I2 ist der Meinung, es solle so bleiben, dass die Studierenden relativ viel frei entscheiden können, vorausgesetzt es handelt sich um eine echte Wahlmöglichkeit, wo auch zwischen verschiedenen Lehrveranstaltungen gewählt werden kann.

I2 hatte im Verlauf des Studiums eher **wenig Kontakt zu Lehrenden**. Der Kontakt, den sie hatte, war zum überwiegenden Teil studienbezogen. I2 hat nie darüber nachgedacht, ob sie gerne mehr Kontakt zu Lehrenden gehabt hätte, der Kontakt hat ihr aber zumindest nicht gefehlt. Sie hatte immer das Gefühl, die Lehrpersonen fragen zu können, wenn sie etwas wissen wollte. Ihr ist aber auch bewusst, dass das nicht für alle Studierenden gilt. Sie sagt, bei anderen habe sie durchaus eine gewisse Angst vor ProfessorInnen beobachten können. Sie selbst hat sich aber nie vor Lehrenden gefürchtet. I2 hatte im Verlauf ihres Studiums **viel Kontakt zu anderen Studierenden**. Das war ihr auch wichtig. Der Kontakt war zwar hauptsächlich Unibezogen, dennoch ist I2 oft mit KollegInnen einen Kaffee trinken oder eine rauchen gegangen. In Seminaren hatte sie intensiveren Kontakt zu anderen Studierenden, weil sie dort in Gruppen gearbeitet hat. Dabei hat sie **sowohl kooperative Zusammenarbeit zwischen den Studierenden** kennen gelernt, **als auch EinzelgängerInnen**, die eher für sich gearbeitet haben. Schwer getan hat sich I2 in Gruppenarbeiten dann, wenn die KollegInnen, mit denen sie zusammengearbeitet hat viel jünger waren als sie. Sie hat mit den Themen, die

für ihre StudienkollegInnen wichtig waren, nichts mehr anfangen können. Oft haben sich jüngere KollegInnen auch an sie geklammert. Das war ihr gar nicht recht. Im Vergleich zu den vielen sozialen Kontakten, die I2 im Verlauf des Studiums hatte, sind daraus verhältnismäßig **wenige private Freundschaften** entstanden. I2 betont, dass sie damit aber zufrieden ist und es gar nicht anders wollte. I2 hat es sehr positiv gefunden, jeden Tag Leute an der Uni zu treffen, mit denen sie sich austauschen konnte. Jetzt, im Diplomarbeitsstadium, wo sie nicht mehr jeden Tag auf die Uni fährt, fehlt ihr dieser Austausch. I2 hat in Seminaren oft in **Gruppen** gearbeitet hat. Dabei hat sie **sowohl positive als auch negative Erfahrungen** gemacht. Hin und wieder hat die Zusammenarbeit sehr gut funktioniert. Besonders dann, wenn alle die gleiche Arbeitseinstellung gehabt haben. I2 findet es in Gruppenarbeiten sehr wichtig, dass die KollegInnen **verlässlich** sind und dass alle mit der gleichen Einstellung an die Arbeit heran gehen. Eine **gemeinsame Einstellung** ist für sie das Wichtigste. Es kann schon mal vorkommen, dass nicht alle die gleiche Einstellung haben, aber dann muss ein Kompromiss gefunden werden, der alle zufrieden stellt. I2 hat es aber auch erlebt, dass Leute in Gruppenarbeiten nicht gut mitgearbeitet haben und dennoch die gemeinsame Note bekommen haben. Schwierig war für sie die Frage, ob sie das dann melden sollte oder nicht. Auch aufgrund dieser Erfahrungen arbeitet I2 nicht grundsätzlich lieber in der Gruppe oder lieber alleine, sondern es kommt immer ganz stark darauf an, mit wem sie in der Gruppe arbeitet.

I2 ist der Meinung, sich durch das Studium sehr stark verändert zu haben. Sie hat festgestellt, dass sie durch das Studium begonnen hat, Zeitungsartikel **anders zu lesen, anders zu verstehen und anders drüber nachzudenken**. Sie hat an sich bemerkt, dass sie durch das Studium **hellhöriger** geworden ist, **einen anderen Blick auf die Welt** bekommen hat. I2 kritisiert, dass es in ihrer aktuellen Berufstätigkeit nicht erwünscht ist, selbst zu denken. Vor dem Studium ist ihr das gar nicht so aufgefallen, aber heute hätte sie gerne eine Position, wo sie selbst denken darf. Sie schränkt ein, sie glaube nicht, dass das im Speziellen durch das Pädagogikstudium passiert sei. Sie ist der Meinung, das könne in jedem Studium passieren, so lange man sich auf das Studium einlässt. Durch das Studium hat sich auch der **Freundeskreis** von I2 ein wenig verändert. Mit manchen ihrer Freunde hat sie, seit sie studiert, wieder mehr Kontakt. I2 sieht es als Bestätigung für ihre Veränderung, dass auch ihre Freunde, die alle schon studiert hatten, wieder mehr mit ihr anfangen konnten und meinten, man können nun mir ihr wieder reichhaltigere Gespräche führen. Außerdem hat sie eine **Leidenschaft fürs Lesen** entwickelt. Sie sagt, sie hat schon immer gerne gelesen, aber seit dem Studium noch mehr, weil sie Bücher nun anders liest und versteht als vor dem Studium. Eine weitere Leidenschaft, die sich durch das Studium ergeben hat ist **das Theater und die Oper**.

I2 erlebt das Diplomstudium Pädagogik durchaus als unbestimmt. Sie sagt, es sei „Wischiwaschi“ und keine Berufsausbildung. Dennoch, das sieht I2 in den Stellenanzeigen, die sie studiert, gibt es viele Bereiche, in denen PädagogInnen tätig werden können, in denen man sie vielleicht nicht unbedingt vermuten würde. Das macht ihr Mut und bestätigt sie in ihrer Studienwahl. Für I2 selbst ist das **unbestimmte Qualifikationsprofil** des Diplomstudiums Pädagogik an der Uni Wien auch deshalb nicht schreckhaft, weil sie bereits drei abgeschlossene Berufsausbildungen hat. Sie hat mit der Einstellung zu studieren begonnen, dass es auch nicht weiter schlimm ist, wenn aus dem Studium nichts wird. Es ist ihr aber bewusst, dass das bei Personen, die gleich nach der Matura zu studieren beginnen, etwas anderes ist. I2 sieht aber durchaus auch in **aufbauenden Studienlehrgängen oder auch Masterstudien eine Perspektive** nach Abschluss des Studiums. Einschränkung fügt sie hinzu, dass es zwar schon manchmal etwas demotivierend ist, dass sie nach Abschluss des Studiums noch weitere Ausbildungen machen muss, um dort arbeiten zu können, wo sie will, aber zu-

mindest gibt es eine Perspektive.

Zur Zeit ist I2 nicht in einem pädagogischen Arbeitsfeld tätig. Sie arbeitet im Textilhandel. I2 ist zufrieden mit ihrer aktuellen Berufstätigkeit, aber auch unterfordert. I2 kritisiert, dass es in ihrer Berufstätigkeit nicht erwünscht ist, **selbst zu denken**. Alles ist standardisiert, wie sie sprechen darf und auch wie sie auszusehen hat. Sie sagt, vor dem Studium ist ihr das gar nicht so aufgefallen, weil sie sich so stark mit ihrem Konzern identifiziert hat, aber heute hätte sie gerne eine Position, wo sie selbst denken darf. I2 übt ihre berufliche Tätigkeit aus, weil sie ihr Sicherheit gibt. Es ist ein Job, bei dem sie sich nicht besonders anstrengen muss. Neben dem Schreiben der Diplomarbeit findest sie es gut, wenn nicht auch noch der Beruf eine Herausforderung ist. Sie ist allerdings nicht zufrieden damit, was sie verdient. Nach Abschluss des Studiums möchte I2 auf jeden Fall eine andere berufliche Tätigkeit ausüben. Sie hat auch schon herausgefunden, dass sie auch in ihrem aktuellen Berufsfeld, dem Textilhandel, durchaus etwas mit dem Pädagogikstudium anfangen kann, z.B. im Feld der Weiterbildung der MitarbeiterInnen. Das wäre für sie durchaus vorstellbar. Eine andere Perspektive sind **aufbauende Studienlehrgänge oder auch Masterstudien** nach Abschluss des Studiums.

Das Thema „**Studienalter**“ sieht I2 durchaus ambivalent. Sie hat das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien mit 27 Jahren verhältnismäßig spät begonnen, und erkennt darin sowohl Vor- als auch Nachteile. Sie sieht es als Vorteil, dass sie, dadurch, dass sie das Studium erst später begonnen hat, von den formalen Aspekten des Studiums nicht mehr so überfordert war, wie als sie mit 19 zum ersten Mal studieren wollte. Als weiteren Vorteil sieht sie, dass sie aufgrund ihres höheren Studienalters schon drei abgeschlossene Ausbildungen vorweisen kann und daher nicht so sehr darauf angewiesen ist, durch das Studium einen Job zu bekommen. Als Nachteil sieht sie, dass sie durch die lange Pause zwischen Schulzeit und Beginn des Studiums vergleichsweise schlechte Computerkenntnisse hatte, weil der Computer zu ihrer Schulzeit noch nicht den heutigen Stellenwert hatte. Daher musste sie in diesem Bereich viel aufholen. Auch hat sie sich in Gruppenarbeiten oft schwer getan, wenn die KollegInnen, mit denen sie zusammengearbeitet hat viel jünger waren als sie. Sie hat mit den Themen, die für ihre StudienkollegInnen wichtig waren, nichts mehr anfangen können. I2 will zwar keine allgemeingültige Aussage daraus machen, sie bestätigt allerdings, dass es für sie persönlich besser war, das Diplomstudium Pädagogik erst später begonnen zu haben.

I2 denkt, es sind so viele Frauen im Diplomstudium Pädagogik anzutreffen, weil es für die berufliche Perspektive danach, viel **Idealismus**, „**das Helfersyndrom**“ braucht. Sie denkt, Männer sind pragmatischer und entscheiden sich eher für Berufe, in denen sie höhere Posten und einen höheren Verdienst erwarten können, was im sozialen Bereich nicht der Fall ist. Einschränkend fügt sie hinzu, dass sie sich nicht sicher ist, ob das nicht nur eine soziale Konstruktion ist. Allerdings, so vermutet I2 dreht sich das **Geschlechterverhältnis** auch in der Pädagogik um, wenn man sich die höheren Abschlüsse anschaut. Sowohl bei den Dissertationen, als auch bei den Habilitationen vermutet I2 mehr Männer. Sie vermutet auch, dass am wiener Institut mehr Männer als Frauen lehren. I2 sind die Männer im Studium nicht wirklich abgegangen, obwohl eine ihrer drei privaten Freundschaften, die durch das Studium entstanden sind, durchaus mit einem Mann ist. Sie hat es auch erheitert gefunden, wenn mal ein Mann im Seminar gesessen ist, aber sie ist nicht der Meinung, dass es mehr Männer gebraucht hätte. I2 hat in der Zusammenarbeit mit den vielen Frauen im Studium keine negativen Erfahrungen gemacht, sie arbeitet auch beruflich in einem reinen Frauenteam. Auf die Frage, ob sie der Meinung ist, es hätte etwas am Studium geändert, wenn es von mehr Männern studiert werden würde, antwortet sie schlichtweg, dass sie es nicht weiß. **Das verdeutlicht, dass sie sich nicht zu irgendwelchen Spekulationen verleiten lassen möchte.**

I2 beschreibt sich selbst als **wissenshungrig und ehrgeizig. Planen, Organisieren und Strukturieren** sind ihre Stärken. I2 hält sich für loyal. Dabei ist interessant, dass sie auf dem Fragebogen, den sie vor dem Interview ausgefüllt hat, angegeben hat, ein/e WissenschaftlerIn solle wissenshungrig und neugierig sein. Somit trifft zumindest eine der geforderten Eigenschaften auf sie selbst zu.

9.4 Auswertung von Interview 3 – zweite Reduktion

I3 ist weiblich, 29 Jahre alt. Sie hat das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien im Wintersemester 2003 begonnen. Sie hat zusätzlich zum Pädagogikstudium kein weiteres Studium begonnen. Ihre Schwerpunkte sind Sozial- und Medienpädagogik. Sie würde das Studium nicht weiter empfehlen.

Die höchste abgeschlossene Ausbildung ihrer Mutter ist eine Fachschule ohne Matura; die ihres Vaters ist eine Akademie (SozAK, PädAK etc.). Die Mutter ist mittlerweile in Pension. Bevor sie in Pension ging, war sie ebenso wie der Vater als öffentlich Bedienstete ohne Leitungsfunktion tätig.

I3 selbst ist zur Zeit in Bildungskarenz. Bevor sie in Bildungskarenz ging, war sie als Angestellte ohne Leitungsfunktion tätig. Sie arbeitete damals bis zu 30 Stunden in der Woche und verdiente € 800 bis 1500.

I3 hat sich aus zwei Gründen für ein Universitätsstudium entschieden: einerseits wollte sie schon immer mal Studentin sein, andererseits hat sie nach ihrer Matura schnell gesehen, dass sie nur mit ihrer Matura keinen adäquaten Job findet. I3 hat nach ihrer Matura ein Jahr lang in XY mit Kindern gearbeitet. Diese Arbeit hat erstmals ihr pädagogisches Interesse geweckt. Da sie zu diesem Zeitpunkt aber nicht wusste, dass es ein Diplomstudium Pädagogik gibt, wollte sie eigentlich Psychologie studieren. Bei der Entscheidung für das Diplomstudium Pädagogik haben **Freundinnen** eine große Rolle gespielt. Ausschlaggebend war die Aussage einer Freundin, die Pädagogik akzeptiere die Dinge, wie sie sind und schaue in die Zukunft. Aus heutiger Sicht bezweifelt I3 diese Aussage, aber damals hat sie sich unter anderem wegen ihr für das Diplomstudium Pädagogik entschieden. Auch die **Inhalte** haben sie schließlich überzeugt. I3 waren die **verhältnismäßig geringen Verdienstmöglichkeiten**, die mit dem Diplomstudium Pädagogik verbunden sind, durchaus **bewusst**, als sie sich für dieses Studium entschieden hat. Sie kennt das von ihren Eltern, die auch beide im Sozialbereich tätig waren. Viel Geld hatte ihre Familie nie, aber es hat gereicht. I3 ist das Geld nicht das wichtigste in ihrem Beruf, es ist ihr wichtiger **mit Menschen zu arbeiten**.

I3 ist schon in einem **pädagogischen Arbeitsfeld** tätig. Diese Arbeit macht ihr nach anfänglichen Schwierigkeiten viel Spaß, sie hat sich aber durch das Studium **nicht ausreichend** auf diese Arbeit **vorbereitet** gefühlt. Sie meint, es fehlte ihr an didaktischen Hintergründen. Sie ist dennoch froh, sich für das Diplomstudium entschieden zu haben. Sie meint, sie habe durch das geisteswissenschaftliche Studium einen vielfältigeren Blick auf pädagogische Fragen bekommen, der auch philosophische Fragestellungen miteinschließt. I3 hätte für ihre aktuelle Berufstätigkeit **mehr Praxis** gut gebrauchen können, ihr ist aber bewusst, dass sie dazu eine **andere Ausbildung** wählen hätte müssen. Das Diplomstudium ist in ihren Augen **nicht praxisorientiert**, es ist **geisteswissenschaftlich**. I3 legt in ihrem Beruf Wert auf **gute Gruppenzusammenarbeit** sowie auf ein **gutes Klima**. Sie findet Supervision gut, um sich selbst zu reflektieren. In diesem Sinne ist ihr auch **Selbstreflexion** wichtig. I3 würde sich wünschen, ihr Beruf oder der Sozialbereich im Allgemeinen wären **besser entlohnt**.

Ein Thema, das I3 besonders am Herzen liegt, ist das Thema **Zeit**. Sie spricht es an ganz unterschiedlichen

Stellen im Interview immer wieder von sich aus an. Einerseits thematisiert sie die **fehlende Zeit**, die sie im **Beruf** für ihre Kinder hat. I3 hätte gerne mehr Zeit, um sich auf das Kind einzulassen. Andererseits thematisiert sie, wie wichtig es aus ihrer Perspektive ist, sich die **Zeit für ein Studium** zu nehmen. I3 gefällt es an der Universität sehr gut, dass sie sich eigentlich alle Lehrveranstaltungen anschauen kann, die sie interessieren. I3 hat sich die Zeit, die sie für ihr Studium brauchte genommen. Das war nicht immer einfach für sie. Sie hatte oft das Gefühl, das Studium nicht zu schaffen und dass alle anderen schon viel weiter sind als sie. Das hat bei ihr starken **Druck** ausgelöst. I3 hat sich einerseits von Verwandten, KollegInnen und FreundInnen unter Druck gesetzt gefühlt, andererseits durch ihre **finanzielle Situation**. Sie hatte eine Zeit lang keinen Job und hat damals gedacht, sie müsse das Studium abbrechen. Das hat ihr zugesetzt. I3 wurde von ihren Eltern so gut als möglich finanziell unterstützt, bei fünf Kindern waren deren Möglichkeiten aber begrenzt. Heute versucht sie, sich nicht mehr so unter Druck setzen zu lassen. Sie wird alles versuchen, um ihr Studium in der vorgegebenen Zeit abzuschließen, wenn es sich nicht ausgehen sollte, ist es auch nicht so schlimm. Sie sagt, sie habe sich schon genug deswegen fertig gemacht. Es war ein Lernprozess, sie hat es nicht immer ok gefunden, lange zu studieren, heute findet sie es aber ok. **Heute ist sie froh, sich für ihr Studium viel Zeit** (I3 hat ihr Studium im WS 2003 begonnen) **genommen zu haben, da sie sich so mehr verschiedene Lehrveranstaltungen anschauen konnte.**

I3 zeigt sich, was ihre Zufriedenheit mit dem Studium betrifft, sehr **ambivalent**. Sie empfindet die **geisteswissenschaftliche Ausrichtung** des Studiums als sehr **positiv**. Einerseits habe sie dadurch einen viel **umfangreicheren Blick auf pädagogische Fragestellungen** erhalten, andererseits sei die geisteswissenschaftliche Ausrichtung für ihre **Persönlichkeitsentwicklung** sehr wichtig gewesen. Sie hat im Studium gelernt, Dinge **anzuschauen, zu reflektieren und auch sich selbst zu reflektieren**. Sie hat gelernt, dass die unterschiedlichen Positionen zu einem Thema alle relativ sind, es gibt **keine vorgefertigten Wahrheiten**, die Menschen und auch die Sichtweisen sind unterschiedlich. Sie hat gelernt, sich selbst mit einem Thema, das sie interessiert, intensiv auseinander zu setzen. Dabei sieht sie sowohl die **Selbstständigkeit**, als auch die **Fähigkeit zur intensiven Auseinandersetzung** mit einem Thema sehr positiv. I3 hat auch gelernt, **selbst zu denken**. Sie findet es gut, nicht mehr so gutgläubig zu sein und **Informationen auch mal in Frage zu stellen**. I3 freut sich darüber, gelernt zu haben, **wie man wissenschaftliche Texte liest**. I3 erzählt, sie habe im Studium gelernt, dass ihre **eigenen Gedanken auch etwas Wert** sind. Sie sagt, es habe zwar lange gedauert, das zu verinnerlichen, aber heute sieht sie es so. I3 erzählt, sie habe auch gelernt, **Krisen zu überwinden**. Auch ihr **politisches Interesse** sei durch das Studium größer geworden. I3 erzählt, sie habe durch das Studium gelernt, zu **reflektieren**. Das habe sie vor dem Studium nicht so gemacht. Auf dem Fragebogen, den I3 vor dem Interview ausgefüllt hat, hat sie angegeben, dass Wissenschaft für sie „Reflexives Denken. Die Darstellung von Möglichkeiten des Denkens“ bedeutet. Ein/e AkademikerIn sollte nach Meinung von I3 folgende Eigenschaften haben: „Konzentriertes, interessiertes Hirn. Sich selbst reflektieren – im Bezug auf die Gesellschaft. Anschauungen und Zugänge zu Themen reflexiv bearbeiten, Im Detail ganzheitlich und nachvollziehbar recherchieren, veräußern und schreiben“. Es fällt auf, dass I3 angibt, all das gelernt zu haben, was sie auf dem Fragebogen als wichtig angegeben hat.

I3 hat vieles im Studium gelernt, vieles hat ihr aber auch gefehlt. I3 hat von Anfang an die **Unterstützung** im Studium **gefehlt**. Das betrifft unter anderem die **bürokratischen Anforderungen** des Studiums. Hier hätte sie sich mehr Unterstützung durch das Institut gewünscht. Sie hat sich auch durch die Lehrenden zu wenig unterstützt gefühlt. Die **StudienkollegInnen haben diesen Mangel am Anfang des Studiums noch gut**

ausgeglichen. I3 hat mit manchen ihrer StudienkollegInnen das **ganze Studium über Kontakt** gehabt. Sie findet der **Austausch** mit den Mitstudierenden war ganz wichtig. Sie sagt, für sie wäre das Studium **ohne ihre StudienkollegInnen nicht möglich** gewesen. I3 hat im Verlauf ihres Studiums **sowohl in Gruppen als auch alleine** gearbeitet. Das wurde in den Lehrveranstaltungen ganz unterschiedlich gehandhabt. Grundsätzlich hat sie aber **lieber in der Gruppe** gearbeitet als alleine. Einschränkend fügt sie hinzu, dass sie eigentlich **auch ganz gerne für sich** über Themen nachdenkt. Allerdings braucht sie auch da ein **Gegenüber**, bei dem sie ihre Gedanken artikulieren kann. Sie sagt, sie braucht das, um ihre Gedanken zu verfestigen. So gesehen, arbeitet sie zumindest lieber zu zweit als alleine. Mit der Zeit ist aber auch der Umgang zwischen den Studierenden zunehmend konkurrierend geworden. I3 erzählt früher seien Skripten einfach ausgetauscht worden. Alle Informationen, die sie hatte, hat sie einfach so weiter gegeben, wenn sie wer haben wollte. In den letzten zwei Jahren, so meint, sie, ist das anders geworden. Man durfte ein **Skript** nur noch haben, wenn man auch in der Skriptengruppe mitgearbeitet hat. Sie findet der Umgang zwischen den Studierenden ist schwieriger geworden. Auch die **Interdisziplinarität** hat I3 im Diplomstudium Pädagogik **gefehlt**. Den Studierenden wird im Studienplan zwar nahe gelegt, auch fachfremde Lehrveranstaltungen zu besuchen, sie sind aber nicht dazu verpflichtet. I3 hat mit StudienkollegInnen trotzdem sehr viele fachfremde Lehrveranstaltungen besucht, aber aus **Eigeninitiative**. Aus diesem Grund begrüßt sie Veränderungen, die sich durch den Bologna-Prozess ergeben und die die Interdisziplinarität und auch die Austauschmöglichkeiten zwischen den verschiedenen Kulturen fördern.

I3 hat die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden am Anfang ihres Studiums noch gut gefunden, mit der Zeit aber immer weniger. Sie hatte nicht das Gefühl, dass sich die Lehrenden auf die Studierenden einlassen. I3 sagt, der Umgang der ProfessorInnen mit den Studierenden war oft so, dass man das Gefühl bekommen habe, man sei zu dumm, um mit den Lehrenden zu sprechen. Sie hat öfter Studierende weinend aus dem Seminarraum laufen gesehen. I3 musste zwar nie weinend einen Hörsaal verlassen, das Gefühl, von einer Lehrperson nicht gleichberechtigt behandelt zu werden, kennt sie aber gut. **Sie hatte oft Angst davor, mit Lehrenden zu sprechen.** Sie traute sich nicht mehr, ihre Meinung zu vertreten. Sie sagt, sogar bei Lehrenden, wo sie durchaus das Gefühl hat, sie wollen *wirklich* wissen, was sie denkt, traut sie sich nicht ihre Meinung zu äußern. Für sie widerspricht ein solcher Umgang dem, dass sie Pädagogik studiert. I3 hat häufig Diskrepanzen zwischen dem, was gelehrt wird und wie sich die Lehrenden tatsächlich verhalten, gesehen. Sie hat schließlich eher Lehrveranstaltungen von GastprofessorInnen und jüngeren ProfessorInnen besucht, weil sie mit institutsnahen Lehrenden weniger zurecht gekommen ist. Deren Lehrveranstaltungen hat sie letztlich gemieden. **I3 hätte sich gewünscht, die Lehrenden hätten die Persönlichkeit der Studierenden besser angenommen und sie so unterstützt. I3 hätte sich gewünscht, dass ihre Meinung von echtem Interesse für die Lehrenden gewesen wäre.** Das **Klima** am Institut hat I3 daher als **sehr negativ** erlebt. I3 hat ein Tutorium gemacht, bei dem sie auch sehr viel von den internen **Institutsstreitereien** mitbekommen hat. Der Professor, bei dem sie das Tutorium gemacht hat, konnte seine Lehrveranstaltungen nicht selbst zu Ende betreuen. Diese Aufgabe mussten I3 und weitere TutorInnen übernehmen. Sie sagt, das war extrem schwierig, weil auch **kaum Unterstützung vom Institut** da war. Die lange Pause macht deutlich, dass es I3 nicht leicht fällt, darüber zu sprechen. I3 sagt die Streitereien am Institut waren, so wie sie sie mitbekommen hat, disziplinar bedingt. Ihrer Meinung haben diese Streitereien maßgeblich zum **schlechten Institutsklima** beigetragen. Durch diese Einblicke hat sich I3 am Institut **nicht wohl gefühlt**. Sie meint, man habe das schlechte Klima gespürt. Trotzdem wollte sie das Studium weiter machen.

Trotzdem I3 ganz viele positive Erfahrungen im Studium gemacht hat, würde sie es **wegen dem Umgang der Lehrenden mit den Studierenden und wegen dem schlechten Institutsklima nicht weiter empfehlen**. I3 findet den Umgang im Diplomstudium Pädagogik so unpädagogisch, dass sie sich fragt, warum jemand Pädagogik studieren wollen sollte. Sie sieht in den vielen **Institutsstreitigkeiten** und dem **wenig pädagogischen Umgang der Lehrenden mit den Studierenden** den **Versuch, sich als harte Disziplin zu etablieren**. I3 ist der Meinung, dass sich die Pädagogik aber nicht auf Kosten ihrer Studierenden etablieren darf. Für sie steht das im **Widerspruch** zu den Inhalten der Pädagogik. Im Diplomstudium Pädagogik muss ihrer Meinung nach auch pädagogisch agiert werden. Sie sieht durchaus, dass es wichtig für die Disziplin ist, sich zu etablieren, ist aber der Meinung, die Disziplin soll sich **mit den Studierenden etablieren** und nicht indem sie gegen sie arbeitet. Die langen Pausen machen deutlich, dass es für I3 nicht einfach ist, das anzusprechen. I3 würde das Studium auch deshalb nicht weiter empfehlen, weil sie nach der Umstellung des Studienplans auch die Vorzüge, die das Diplomstudium hatte, nicht mehr als gegeben sieht. I3 würde das Diplomstudium Pädagogik aber auch dann nicht weiter empfehlen, wenn sich der Studienplan nicht ändern würde, es also ein Diplomstudium bleiben würde. Sie würde einzelne Lehrveranstaltungen empfehlen, aber nicht das Studium an sich.

9.5 Auswertung von Interview 4 – zweite Reduktion

I4 ist weiblich, 29 Jahre alt. Sie hat das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien im Sommersemester 2004 begonnen. Sie hat zusätzlich zum Pädagogikstudium ein weiteres Studium begonnen: Deutsche Philologie (Germanistik) im Jahr 2004. Ihre Schwerpunkte sind psychoanalytische Pädagogik und Heil- und Integrative Pädagogik. Sie würde das Studium weiter empfehlen.

Die höchste abgeschlossene Ausbildung ihrer beider Eltern ist eine höhere Schule mit Matura. Ihre Mutter arbeitet als öffentlich Bedienstete ohne Leitungsfunktion, ihr Vater als Angestellter ohne Leitungsfunktion.

I4 selbst ist zur Zeit nicht erwerbstätig. Sie finanziert ihren Lebensunterhalt durch ein Studienabschluss-Stipendium. Über dieses stehen ihr monatlich € 800-1.500 zur Verfügung.

I4 hat eine **AHS-Matura** gemacht. Im Anschluss daran, war es für sie und ihre **Eltern** eine „logische Schlussfolgerung“, dass sie auch studieren geht. I4 hat ursprünglich in XY Deutsche Philologie (Germanistik) zu studieren begonnen. Da sie ein **Zweitstudium** brauchte, hat sie auch das Diplomstudium Pädagogik gewählt. Innerhalb der ersten zwei Semester hat sich für I4 heraus kristallisiert, dass das Diplomstudium Pädagogik genau das richtige für sie ist. Es hat sie deshalb so angesprochen, weil es um den **Menschen** geht. Die unterschiedlichen Perspektiven aus denen der Mensch im Diplomstudium Pädagogik betrachtet wird, haben I4 sehr interessiert Auch, dass es kein richtig oder falsch, sondern einfach unterschiedliche Sichtweisen gibt, war sehr spannend für I4. Diese Vielfalt und die **Vielfältigkeit** innerhalb der Pädagogik waren für I4 ganz positive Aspekte des Studiums. Auch, dass im Studium so vieles hinterfragt wird, war sehr wichtig für I4. Sie sagt, sie will selbst immer alles sehr genau wissen, weshalb ihr dieser Aspekt sehr entgegen gekommen ist. I4 sagt, das war in der Germanistik so nicht üblich, weshalb ihr das Diplomstudium Pädagogik besser gefallen hat. I4 hat das Germanistik-Studium irgendwann abgebrochen und studiert heute nur noch das Diplomstudium Pädagogik.

I4 ist wegen dem Schwerpunkt psychoanalytische Pädagogik, von dem sie durch eine **Freundin** erfahren

hat, im Verlauf ihres Studiums von XY nach Wien gezogen. In XY gibt es diesen Schwerpunkt nicht. Eine wesentliche Veränderung, die sich durch das Studium ergeben hat, ist somit der **Wohnortswechsel**. I4 findet es gibt, was die Atmosphäre betrifft, große Unterschiede, zwischen dem Institut in XY und dem Institut in Wien. Das Diplomstudium Pädagogik wird in Wien von viel mehr Personen studiert als in XY, weshalb sie es am Anfang sehr **unpersönlich** gefunden hat. Was die **formalen Vorgaben** des Diplomstudiums Pädagogik in Wien betrifft, zeigt sich I4 sehr **ambivalent**. Einerseits sagt sie, gerade zu Beginn hat sie es schwierig gefunden, sich in den formalen Vorgaben zurecht zu finden. Sie wusste damals noch nicht, auf was sie achten musste oder welche Fristen sie zu berücksichtigen hatte. I4 sagt, es war, als hätte sie noch einmal ein ganz neues Studium angefangen. Es hat ihr der Rückhalt einer Gruppe gefehlt, sie hat sich alle Informationen alleine beschaffen müssen. Sie hatte **keine fremde Hilfe**. Sie spricht es zwar nicht als Mangel an, dennoch kommt in den Aussagen von I4, sie habe sich alle Informationen selbstständig und ohne fremde Hilfe beschaffen müssen, zum Ausdruck, dass sie durchaus **mehr Unterstützung vom Institut** brauchen hätte können. Andererseits sagt sie, sie hätte überhaupt **keine Schwierigkeiten** gehabt, sich im Studienplan des Diplomstudiums Pädagogik in Wien zurecht zu finden. Sie sagt, der Aufbau sei absolut logisch gewesen und es wäre überall gut verständlich angegeben gewesen, welche Voraussetzungen zum Besuch einer Lehrveranstaltung zu erfüllen seien. Auch die wenigen Vorgaben, die sie nach dem Studienplan zu beachten hatte, waren in Ordnung für sie. Sie hatte keinerlei Probleme, diese zu erfüllen. I4 hatte das Gefühl, im Studium viel selbst entscheiden zu können – das war ein positiver Aspekt für sie. Sie hat ihre Lehrveranstaltungen primär nach ihrem persönlichen Interesse ausgewählt. Bei I4 hat sich durch das Studium aber nicht nur der Wohnort geändert, sie sagt, auch sie **als Person** hat sich durch das Studium stark **verändert**. Einerseits hat sich durch das Studium ihre Selbstwahrnehmung geändert. Dadurch, dass sie im Studium aus unterschiedlichen Blickwinkeln viel über den Menschen „an sich“ nachdenken musste, hat sich auch ihr Blick auf sich selbst verändert. Andererseits haben sich ihre Argumentationsfähigkeit und auch ihr Selbstorganisationsfähigkeit verändert. I4 hat im Studium gelernt, **selbstständig zu denken**. Sie hat gelernt, dass die Argumentation und die Einbettung in den Kontext das wesentlichste an einer Aussage sind. Weiterhin hat sie gelernt, dass es nicht *die* richtige Aussage gibt, sondern dass immer unterschiedliche Meinungen nebeneinander existieren können, so lange sie gut argumentiert sind. Eine Vielfalt an Meinungen ist somit etwas Positives. Nicht zuletzt hat sie ein grundlegendes pädagogisches Fachwissen erworben. All diese Veränderungen findet sie positiv, sie glaubt nicht, dass es durch das Studium auch negative Veränderungen gegeben hat. I4 hat versucht, sich die in ihren Augen notwendige **Zeit für das Studium zu nehmen**. Sie hat aber schon gespürt, dass es durch äußere Rahmenbedingungen, wie z.B. Zeitvorgaben bei Bezug der Familienbeihilfe, nicht mehr ganz einfach ist, das Studium wirklich frei zu gestalten. Im Rahmen der Wahlfächer hat sie sich viele verschiedene Lehrveranstaltungen angeschaut, die Zeit dafür hat sie sich genommen. Sie hätte sich auch innerhalb ihrer Schwerpunkte gerne in das eine oder andere Thema vertieft, was sich aus zeitlichen Gründen aber nicht ausgegangen ist. **I4 hätte sich weder weniger noch mehr Vorgaben von Seiten des Instituts gewünscht**. Auch die Suche nach einem **Praktikumsplatz** hat sich für I4 als **nicht sehr schwierig** erwiesen. Die pädagogische Praxis konnte sie sich über eine Berufstätigkeit in einem pädagogischen Bereich, die sie schon vor dem Studium ausgeübt hatte, anrechnen lassen, den Platz für ein wissenschaftliches Praktikum hat sie auf Anhieb erhalten. I4 hat schon mehrere berufliche Tätigkeiten ausgeübt, zu keiner kam sie über einen ihrer Praktikumsplätze. Auch wenn I4 durch ihre Praktika **keine Berufseinstiege** ermöglicht wurden, so hat sie aus ihrer Sicht **dennoch** davon **profitiert**. Sie hat durch die Praktika Einblick in verschiedene

Arbeitsbereiche erhalten und ist sich sicher, dass sie auch ihr curriculum vitae aufwerten. I4 sagt zwar, sie fühlt sich durch ihre Praktika nicht besser auf ihre künftige Berufstätigkeit vorbereitet, sie hat dennoch einiges gelernt, was ihr auch in ihrer künftigen Berufstätigkeit behilflich sein kann. So hat sie z.B. durch eines ihrer Praktika hat sie eine höhere **Stressresistenz** entwickelt.

I4 ist auch mit dem Kontakt, den sie zu Lehrenden hatte, zufrieden. Dieser war zwar überwiegend studienbezogen und hat primär in kleineren Seminaren stattgefunden, dennoch würde sie den **Kontakt zu Lehrenden** grundsätzlich als gut beschreiben. Sie hatte nie Probleme mit Lehrenden. I4 hat sich mit formalen Fragen zum Studium eher nicht an Lehrenden gewandt, weil diese sich selbst oft nicht auskannten, bei inhaltlichen Fragen hat sie sich aber jederzeit an Lehrenden gewandt und sich auch bei fast allen gut aufgehoben gefühlt. **I4 hatte das Gefühl, dass ihr von den Lehrenden geholfen wurde, wenn sie etwas gebraucht hat.** Auch die Zusammenarbeit mit ihren Mitstudierenden hat I4 **überwiegend positiv** erlebt. I4 hat im Verlauf ihres Studiums viele Mitstudierende kennen gelernt. Sie sagt, die Studierenden haben sich gegenseitig unterstützt, man hat geschaut, wie es den anderen geht und im Sinne einer produktiven Zusammenarbeit wurden auch KollegInnen, die sich in Gruppenarbeiten nicht so sehr engagiert haben, vom Rest der Gruppe mitgetragen. Grundsätzlich schreibt I4 **lieber Seminararbeiten** als dass sie Prüfungen macht. Sie sagt, das Lernen für Prüfungen beschränkt sich oft auf ein auswendig lernen der Inhalte, während sie beim Schreiben einer Seminararbeit selbstständig Zusammenhänge herstellen muss, wodurch sie die Inhalte oft besser versteht und sie sich besser merken kann. I4 arbeitet nicht grundsätzlich lieber in der Gruppe oder lieber alleine. Sie sagt, es kommt immer darauf an, was zu tun ist und wer in der Gruppe mitarbeitet. Referate erarbeitet sie gerne in der Gruppe, Seminararbeiten schreibt sie lieber alleine, da in der Gruppe zu viele Gedanken koordiniert werden müssen. Im Verlauf ihres Studiums hat I4 sehr oft in Gruppen gearbeitet. I4 hat für sich sehr viel in diesem Studium gelernt, gefehlt hat ihr nichts. In dem Wissen, dass man von einem Studium keine Berufsausbildung erwarten kann, hat sie vom Studium bekommen, was sie erwartet hat. I4 zeigt sich überwiegend zufrieden mit dem Diplomstudium Pädagogik in Wien. **I4 würde das Diplomstudium Pädagogik in Wien weiter empfehlen.**

I4 war die meiste Zeit neben ihrem Studium berufstätig. Sie war schon in pädagogischen Arbeitsbereichen, aber auch in anderen tätig. Auch wenn I4 nach Abschluss des Studiums gerne im sozialen Bereich arbeiten möchte, hat ihr auch die Arbeit im nicht-pädagogischen Bereich zugesagt, weil diese so vielfältig war. Das ist für I4 eine ganz wesentliche Voraussetzung an ihre künftige Berufstätigkeit. Sie sagt, sie langweilt sich schnell, weshalb sie ein **vielfältiges Aufgabengebiet** braucht. I4 möchte in ihrem Beruf auch gerne **Verantwortung** übernehmen, wenn sie auch nicht unbedingt eine leitende Position inne haben möchte, da sie Arbeit leicht mit nach Hause nimmt. I4 möchte in Zukunft nicht in einem klassischen pädagogischen Arbeitsfeld tätig sein, das hat sie nach Empfehlung einer Freundin schon gemacht. Durch die Erfahrungen dort hat sie gelernt, dass sie schon in den sozialen Bereich möchte, aber lieber in den organisatorisch-planerischen Bereich. Auch wenn I4 nicht direkt mit Menschen in typischen pädagogischen Arbeitsfeldern arbeiten möchte, so ist es ihr dennoch wichtig, dass in ihrer künftigen Arbeit der **Mensch im Mittelpunkt** steht. Es soll nicht ums Geld gehen. Ihren letzten Beruf musste I4 aufgeben, weil er sich zeitlich neben dem Studium einfach nicht ausgegangen ist. I4 hat damals 30 Stunden/Woche gearbeitet und daneben konnte sie nicht mehr angemessen studieren. Als deshalb ihre Frustration immer größer wurde, hat sie die Berufstätigkeit aufgegeben.

I4 hat im Verlauf ihres Studiums mehrmals die Erfahrung gemacht, dass ihr Umfeld sich nichts darunter vor-

stellen konnte, wenn sie sagte, sie studiert das Diplomstudium Pädagogik. Am ehesten wurde hinter diesem Studium noch die Ausbildung zur Lehrerin vermutet, oder die Leute konnten sich gar nichts darunter vorstellen. Das liegt nach der Meinung von I4 daran, dass man „Nix“ ist, wenn man das Diplomstudium Pädagogik absolviert hat. Man muss seine „Nische“ finden. Es gibt **kein eindeutiges Qualifikationsprofil** für AbsolventInnen dieses Studiums. I4 zeigt sich hinsichtlich des unbestimmten Qualifikationsprofils des Diplomstudiums Pädagogik sehr **ambivalent**. Auf der einen Seite sagt sie, dass das unbestimmte Qualifikationsprofil **weder abschreckend noch angsteinflößend** auf sie gewirkt hat. Sie konnte sich zu Beginn des Studiums ohnehin noch nicht vorstellen, welchen Beruf sie später einmal ergreifen wird, weshalb es ihr auch nichts ausgemacht hat, dass es kein eindeutiges Qualifikationsprofil für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik gibt. Auf der anderen Seite beschreibt sie es als durchaus **belastend**, dass ihr Umfeld kein konkretes Bild zum Diplomstudium Pädagogik entwickeln konnte. Implizit hatte sie immer das Gefühl, ihr Umfeld fragt sich, wozu sie das Diplomstudium Pädagogik studiert. I4 hat sich dadurch, dass niemand in ihrem Umfeld so genau wusste, was das Diplomstudium Pädagogik eigentlich ist und was sie ist, wenn sie es abgeschlossen hat, zwar nicht verunsichert gefühlt, sie hätte sich aber durchaus gewünscht, die Leute hätten ebenso ein Bild dazu im Kopf, wie wenn jemand sagt, er/sie studiert Jus oder Medizin. I4 ist der Meinung es liegt unter anderem am Alter des Diplomstudiums Pädagogik, dass die Leute kein Bild zu ihm entwickeln können. Das Diplomstudium Pädagogik ist im Verhältnis zu anderen Studiengängen, wie Medizin oder Jus verhältnismäßig jung. Weiterhin ist I4 der Meinung, die Leute können kein Bild zum Diplomstudium Pädagogik entwickeln, weil dessen AbsolventInnen in so unterschiedlichen Bereichen tätig sind. Sie meint, das Bild würde vielleicht klarer, wenn es einen bestimmten Bereich gäbe, in dem AbsolventInnen dieses Studiums gezielt eingesetzt werden würden. Sie persönlich hat sich aber nie Sorgen darum gemacht, was aus ihr wird, wenn sie fertig ist. Sie hat, als sie sich I4 für das Diplomstudium Pädagogik entschieden hat, gewusst, dass es sich dabei um ein Studium handelt, mit dem sie kein eindeutiges Qualifikationsprofil erwirbt. Sie ist dennoch zuversichtlich, nach Abschluss des Studiums einen Beruf ergreifen zu können, der ihr Spaß macht. I4 sieht in dem unbestimmten Qualifikationsprofil des Diplomstudiums Pädagogik eine mögliche Erklärung dafür, warum es primär von **Frauen** studiert wird. Sie denkt Frauen sind diesbezüglich vielleicht mutiger und studieren eher nach Interesse als nach Qualifikation. I4 meint, Frauen können sich vielleicht besser vorstellen, wo ihre künftige berufliche Nische sein könnte als Männer. Einen weiteren Grund sieht sie darin, dass viele Studierende im Diplomstudium Pädagogik aus dem Lehrberuf kommen, wo ja auch überwiegend Frauen tätig sind. Und auch inhaltlich werden eher Frauen angesprochen, es geht ja auch um Kinder und Erziehung und ähnliches. I4 ist allerdings aufgefallen, dass das Diplomstudium Pädagogik, seit es Bachelorstudium Bildungswissenschaft heißt, von mehr Männern studiert wird. Sie kann nicht sagen, ob das wirklich mit der **Umbenennung** zu tun hat, oder ob in diesen Generationen einfach mehr Männer Sozialberufe ergreifen, aber es fällt auf. I4 kann nicht sagen, ob es etwas am Studium geändert hätte, wenn es von mehr Männern studiert worden wäre. Ihr fällt aber auf, dass sich das **Geschlechterverhältnis bei den Lehrenden** am Institut wieder umdreht. Es studieren deutlich mehr Frauen das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien als Männer, es lehren nach der Meinung von I4 aber deutlich mehr Männer am Institut für Bildungswissenschaften als Frauen.

9.6 Auswertung von Interview 5 – zweite Reduktion

I5 ist weiblich, 29 Jahre alt. Sie hat das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien im Wintersemester 2004 begonnen. Sie hat zusätzlich zum Pädagogikstudium kein weiteres Studium begonnen. Ihre Schwerpunkte sind Sozialpädagogik und Aus- und Weiterbildungsforschung. Sie würde das Studium weiter empfehlen.

Die höchste abgeschlossene Ausbildung ihrer Mutter ist eine Akademie (SozAK, PädAK etc.), die ihres Vaters ist ein Hochschulabschluss. Beide Eltern sind mittlerweile in Pension. Davor waren beide Eltern als öffentlich Bedienstete ohne Leitungsfunktion tätig.

I5 ist zur Zeit als öffentlich Bedienstete ohne Leitungsfunktion tätig. Sie arbeitet bis zu zehn Stunden in der Woche und verdient dafür € 0-800.

Bei der Entscheidung für ein Studium haben die **Eltern** von I5 eine entscheidende Rolle gespielt. I5 selbst wollte eigentlich SchauspielerIn am Theater werden, ihre Eltern wollten aber, dass sie zuerst eine „gescheite“ Ausbildung macht, dass sie studiert. I5 wollte aber nicht unmittelbar nach der Matura studieren gehen, weshalb sie zuerst eine dreijährige Ausbildung zur Krankenpflegerin gemacht hat. In diesem Beruf hat sie auch einige Jahre gearbeitet und nebenbei mit dem Studium begonnen.

Beide Eltern von I5 haben als LehrerIn gearbeitet. Dadurch ist dieses Studium auch bei I5 zur Diskussion gestanden. I5 wollte aber nicht auf Lehramt studieren, sie wollte ein Studium machen, mit dem sie später einmal im sozialen Bereich arbeiten kann. I5 hat sich, bevor sie zu studieren angefangen hat, sehr genau über die unterschiedlichen möglichen Studienrichtungen informiert. Sie hat Schnuppertage der verschiedenen Studienrichtungen besucht und auch Rat bei FreundInnen, die zum Teil schon studiert haben, eingeholt. Studienrichtungen, wie z.B. Psychologie oder Soziologie erschienen ihr vom Studium her zu trocken, das Diplomstudium Pädagogik mit seinen unterschiedlichen Schwerpunkten, die individuell wählbar sind, erschien I5 am „lebhaftesten“. I5 meint, man hat durch die verschiedenen Schwerpunkte mehr Möglichkeiten, sich zu orientieren und zu spezialisieren. **Diese individuelle Wahlmöglichkeit war für I5 ausschlaggebend bei der Entscheidung für das Diplomstudium Pädagogik.** I5 hat, als sie sich für das Diplomstudium Pädagogik entschieden hat, gewusst, dass sie damit voraussichtlich ein verhältnismäßig geringes Einkommen haben wird. Sie sagt, das macht ihr nichts aus. Außerdem ist sie der Meinung, dass es ihr auch mit dem Diplomstudium Pädagogik gelingen wird, eine höhere berufliche Position zu erreichen und dann wird sie auch nicht so schlecht verdienen.

I5 zeigt sich, was ihre **Zufriedenheit** mit dem Diplomstudium Pädagogik betrifft, sehr **ambivalent**. Das Studium hatte auf der einen Seite viele positive Aspekte für sie. Die Tatsache, dass es im Diplomstudium Pädagogik unterschiedliche Schwerpunkte gibt, die individuell gewählt werden können, hat I5 beispielsweise sehr angesprochen. Auch sonst lässt das Diplomstudium Pädagogik verhältnismäßig viel Raum für **individuelle Planung und Spezialisierung**. Sie persönlich hat der historische Zugang, den es im Studium auch gibt, sehr interessiert, aber wenn einem das nicht zugesagt hat, hatte man Möglichkeiten, andere Richtungen einzuschlagen. Das Diplomstudium Pädagogik ermöglicht nicht nur die freie Wahl inhaltlicher Schwerpunkte, es ist in diesem Studium auch in vielen anderen Bereichen möglich individuelle Schwerpunkte zu setzen, z.B. bei der Aneignung wissenschaftlicher Forschungsmethoden. I5 meint, die Möglichkeit zur **individuellen Wahl** wurde nicht nur „verkauft“, sondern war auch tatsächlich gegeben. Das war ein weiterer, sehr positiver

Aspekt für sie. Auch mit ihren **Mitstudierenden** hat I5 sehr positive Erfahrungen gemacht. Sie sagt, sie hat sehr liebe Studierende kennen gelernt, die zum Teil auch ihre Freunde geworden sind. Den Umgang zwischen den Studierenden hat I5 als sehr harmonisch erlebt. Es hat zwar durchaus auch Zeiten gegeben, wo I5 darüber nachgedacht hat, das Studium abzubrechen, sie hat es dann nicht gemacht, weil ihr das Studium auch von den Inhalten her sehr gut gefallen hat. Sie denkt, dass solche Zeiten ganz normal sind und in jedem Studium auftauchen können, unabhängig davon wie gut es einem gefällt. Auf der anderen Seite gab es auch viele negative Aspekte im Studium, die I5 sehr kritisiert. Wenn I5 darüber nachgedacht hat, das Studium abzubrechen, hatte das zumeist mit dem bürokratischen Aufbau des Studiums zu tun. Sie sagt, mit dem Diplomstudium Pädagogik inskribiert man zugleich **Bürokratie**. Sie hat es als sehr mühsam empfunden, ständig irgendwo irgendwas einreichen zu müssen, zum Teil zu für sie ganz unmöglichen Zeiten. I5 ist der Meinung, es habe auch immer so lange gedauert, wenn sie etwas am Institut eingereicht hat. Sie musste oft wochenlang auf Rückmeldung warten und dann hat erst was nicht gestimmt und die ganze Prozedur ist von vorne los gegangen. I5 war, insbesondere zu Beginn ihres Studiums, aufgrund der vielen bürokratischen Hürden sehr oft sehr verzweifelt und wusste nicht, wie es weiter gehen soll. Damals hätte sie durchaus **mehr Unterstützung vom Institut** brauchen können. Das ist im Verlauf des Studiums zwar besser geworden, aber diese Verbesserung hat viel Anstrengung erfordert. I5 sagt, sie habe sich „durchboxen“ müssen. Das war eine Herausforderung für sie. Heute, in der Rückschau, sieht sie es aber auch positiv, weil sie meint, dass sie durch die mangelnde Unterstützung am Institut sehr viel selbstständiger geworden ist. I5 erzählt, dass auch die Lehrenden sehr dahinter waren, die Selbstständigkeit der Studierenden zu fördern und zu fordern. Es gab konkrete Vorgaben, die zu erfüllen waren, wenn sie nicht erfüllt wurden, gab es Konsequenzen, wie eine negative Beurteilung. Im Sinne der Weiterentwicklung der Studierenden findet es I5 gut, dass es Konsequenzen für fehlende Leistung gab. Sie sagt das führt zu einer Selbstständigkeit, die auch schon für den künftigen Beruf vorbereitet. **Selbstständigkeit ist die wesentlichste Kompetenz**, die I5 durch das Studium erworben hat. Mit der Einführung des Bachelorstudiums wurde die Bürokratie nach Meinung von I5 besonders schlimm. Durch mehr Studierende und das Auslaufen des Diplomstudiums standen ab diesem Zeitpunkt oft **zu wenig Lehrveranstaltungsplätze** zur Verfügung. Dazu kam noch das Anmeldesystem, das I5 ebenfalls kritisiert. Sie sagt, wenn man Pech hatte, konnte es sein, dass man ein Seminar, das man dringend besuchen musste, aufgrund mangelnder Plätze nicht besuchen konnte. Dadurch konnte es passieren, dass man **Zeit** verlor. I5 ist das passiert. Sie sagt, sie hat aufgrund dessen, dass sie keinen Platz in dringend benötigten Seminaren bekommen hat, ein bis zwei Semester verloren. Hier wünscht sie sich Lösungen vom Institut, z.B. eine größere Auswahl im Lehrveranstaltungsangebot. Sie sagt, nur wenn mehr Alternativen angeboten werden, ist es eine *echte* freie Wahl, welche Lehrveranstaltung man besuchen möchte. I5 ist der Meinung, dass sich, bezogen auf die bürokratischen Hürden im Studium dringend etwas ändern muss. Sie sagt, sie muss demnächst die Diplomarbeit einreichen und ihr graut heute schon vor der bürokratischen Prozedur, die damit verbunden sein wird. I5 ist der Meinung, dass ihre Studienzeit durch mehr Information und mehr Hilfsangebote von Seiten des Instituts sehr viel leichter hätte sein können. Auch was den **Kontakt zu den Lehrenden** betrifft, zeigt sich I5 sehr **ambivalent**. I5 selbst hatte nur oberflächlichen Kontakt mit Lehrenden. Wenn sie allerdings eine Frage hatte, hat sie sich immer getraut, Lehrende zu fragen. Sie sagt, dieses Selbstbewusstsein muss man auch unbedingt entwickeln, sonst bleibt man stehen. Zum überwiegenden Teil hat sie dann auch Hilfe von den Lehrenden erhalten. Manchmal kam die Antwort zwar viel zu spät, aber immerhin hat sie Hilfe bekommen. In diesen Fällen hat sie sich aber von ihren Mitstudierenden gut unterstützt

gefühlt. Sie sagt, sie hat sich dann mit ihren StudienkollegInnen beraten. I5 war, was ihre persönliche Erfahrung betrifft, größtenteils zufrieden mit den Lehrenden. Sie sagt, es gab auch Lehrende die sich des öfteren nach dem Wohlergehen der Studierenden erkundigt haben. Sie haben sich bemüht, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Studierenden wohl fühlen. I5 hat aber auch von ganz schlimmen Erfahrungen mit Lehrenden gehört. Das hatte den Effekt, dass I5 bei manchen ProfessorInnen sehr lange überlegt hat, ob sie deren Seminare überhaupt besuchen soll. I5 zeigt sich sehr entsetzt, wenn sie von diesen negativen Situationen mit Lehrenden berichtet. Gerade von den Lehrenden im Diplomstudium *Pädagogik* erwartet I5 einen besonders pädagogischen und menschlichen Umgang. I5 sieht es als Aufgabe eines/r UniversitätsprofessorIn, die Studierenden bei ihrer geistigen und seelischen Entwicklung zu unterstützen. Da sind Verletzungen ihrer Meinung nach fehl am Platz. I5 äußert solche Erwartungen an ihre Mitmenschen an unterschiedlichen Stellen im Interview. Von ihren Mitstudierenden beispielsweise erwartet sie **Menschlichkeit**. Sie kann sich nicht vorstellen, warum jemand, der keine Menschlichkeit besitzt, das Diplomstudium Pädagogik studiert. Auch von den Lehrenden im Diplomstudium Pädagogik erwartet sie einen am Menschen interessierten, pädagogischen Umgang. Sie erwartet, dass die Haltung der Lehrenden Menschlichkeit und Humor erkennen lässt. Wann immer sie eine solche Erwartung formuliert, fügt sie sofort hinzu, dass man dieses Verhalten nicht erzwingen kann. „Jeder Mensch ist so, wie er eben ist“, sagt sie dann. Dieses Thema ist insofern interessant, weil es an unterschiedlichen Stellen im Interview immer wieder auftaucht. Ihre Mitstudierenden haben ihre Erwartung nach Menschlichkeit aber durchaus erfüllt. I5 sagt **von** ihren **Mitstudierenden** hat sie meiste **Hilfe** bekommen. Mit diesen hat sie überhaupt sehr positive Erfahrungen gemacht. Sie sagt, der Umgang zwischen den Studierenden war sehr **harmonisch**. Sie sagt, sie hätte niemals ohne ihre Mitstudierenden studieren können. Sie brauchte die Gemeinschaft mit anderen Studierenden, in der gemeinsam reflektiert wurde. Kommunikation und die zwischenmenschlichen Beziehungen waren ein wesentlicher Bestandteil im Studium von I5. I5 hat ihre Mitstudierenden auch als sehr unterstützend erlebt. Sie sagt, man hat sich gegenseitig bestärkt, indem man Prüfungen gemeinsam gemacht hat oder auch Skripten ausgetauscht hat, sich gegenseitig Informationen hat zukommen lassen. I5 hat sich mit ihren Mitstudierenden ein „kleines, feines“ Netzwerk aufgebaut, aus dem auch Freundschaften entstanden sind. Es kam durchaus vor, dass die Antwort eines Lehrenden auf eine ihrer Fragen viel zu spät kam. In diesen Fällen hat sich I5 dann ersatzweise mit ihren StudienkollegInnen beraten. Der **Zusammenhalt** unter den Studierenden war für I5 die **wesentlichste Erfahrung**, die sie im Studium gemacht hat. Sie sagt, auf ihre Mitstudierenden war immer Verlass, sie haben sie nie im Stich gelassen. Das hat sie sehr geprägt. Die lange Pause macht deutlich, dass I5 sehr gründlich über die Beantwortung dieser Frage nachgedacht hat. Dadurch, dass I5 mit ihren Mitstudierenden generell so zufrieden ist, hat sie auch die Zusammenarbeit mit ihnen als sehr positiv erlebt. I5 hat im Verlauf ihres Studiums sehr **oft in Gruppen gearbeitet**. Die Inhalte wurden dann untereinander aufgeteilt, wodurch mehr zu schaffen war. Sie sagt, das hat ihrer Meinung nach die Arbeit wirklich erleichtert. Sie glaubt, sie hätte viel länger für das Studium gebraucht, wenn sie immer alleine gearbeitet hätte. **I5 hat grundsätzlich sehr gerne in Gruppen gearbeitet**. Trotzdem hat sie sich nicht immer gefreut, wenn sie in einer Gruppe arbeiten musste. Das hatte aber weniger mit dem Gruppenarbeiten zu tun, als damit, dass sie dann einfach schon andere Dinge zu tun hatte, wie z.B. gegen Ende ihres Studiums ihr Diplomarbeits-Exposé zu verfassen. I5 arbeitet nicht grundsätzlich lieber in der Gruppe oder lieber alleine. Das kommt bei ihr ganz stark aufs Thema an.

I5 hätte gerne mehr Männer im Studium gehabt, weil sie meint, das hätte den Austausch unter den Studie-

renden belebt. Vielleicht hätten mehr Männer im Studium interessante, neue Sichtweisen in die Diskussion eingebracht. Sie glaubt aber nicht, dass es grundsätzlich etwas an dem Studium geändert hätte, wenn es von mehr Männern studiert worden wäre. Auf die Frage, was sie glaubt, warum das Diplomstudium Pädagogik so ein frauenlastiges Studium ist, äußert I5 die Vermutung, es sind vielleicht mehr Frauen im Diplomstudium Pädagogik, weil Männer glauben, mehr verdienen zu müssen als Frauen, was im unterbezahlten Sozialbereich schlichtweg nicht möglich ist. I5 könnte sich vorstellen, dass junge Männer, die gerade mit der Schule fertig sind, sich einfach nicht trauen, ein so frauendominiertes Studium zu beginnen. Einerseits vielleicht aus Sorge, dass sie im Studium von den vielen Frauen nicht akzeptiert und „verarscht“ werden, andererseits vielleicht aus Sorge, was sich ihr Umfeld denkt, wenn sie gerade als junge Männer in ein so frauenlastiges Studium gehen.

Trotz ihrer ambivalenten Haltung gegenüber dem Diplomstudium Pädagogik dürften unter dem Strich die positiven Aspekte überwiegen, hat I5 am Fragebogen doch angegeben, dass sie das Studium **weiter empfehlen** würde.

I5 hat des öfteren die Erfahrung gemacht, dass das **Diplomstudium Pädagogik** in ihrem Umfeld **gering geschätzt** wurde. Sie sagt, niemand konnte sich so recht vorstellen, was sie mit diesem Studium machen will. Ganz anders, als wenn jemand Jus oder Medizin studiert. Das hat I5 geärgert. Andere wiederum unterstellten, das Diplomstudium Pädagogik sei **ein leichtes Studium**. Auch darüber hat sich I5 immer sehr geärgert. Sie findet nicht, dass das Diplomstudium Pädagogik ein leichtest Studium ist. Sie ist der Meinung, die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik müssen sehr viele, sehr anspruchsvolle Texte lesen und auch verstehen. Das ist in anderen Studienrichtungen nicht in diesem Ausmaß der Fall. I5 findet diese intensive Auseinandersetzung mit Texten sehr anstrengend und würde deshalb nicht sagen, dass das Diplomstudium Pädagogik ein leichtes Studium ist. I5 ärgert sich auch deshalb, weil im Vergleich oft Studienrichtungen herangezogen werden, die, ihrer Meinung nach, mit der Pädagogik überhaupt nicht vergleichbar sind. Man merkt ihre Verärgerung, wenn sie sagt, Außenstehende sagen immer irgendetwas, von dem sie keine Ahnung haben. An dieser Aussage wird deutlich, dass in diesem Fall die **Übereinstimmung mit der Fachkultur geglückt** ist. I5 fühlt sich angegriffen, wenn sie das Gefühl hat, der Wert ihres Studiums wird von Außenstehenden angezweifelt. Sie identifiziert sich mit ihrem Studium und ihrer Disziplin. I5 stört vor allen Dingen auch unbegründete Kritik am Diplomstudium Pädagogik. Sie sagt, wenn jemand seine Kritik wenigstens gut begründet, dann kann sie sie eher annehmen. Auch anhand dieser Aussage sieht man, dass die Übereinstimmung mit der Fachkultur geglückt ist. Von AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik werden nachvollziehbare, begründete Argumentationen erwartet. I5 hat diese Forderung so weit verinnerlicht, dass sie denselben Anspruch an ihre GesprächspartnerInnen stellt.

I5 sagt von sich, dass sie kein „Mauserl“ ist. Es war ihr wichtig, ihre anfänglichen Schwierigkeiten im Studium selbstständig zu bewältigen und nicht nur mit der Hilfe ihrer Freunde. Sie wollte sich selbst **„durchboxen“**. I5 sagt weiterhin von sich, dass sie eine **pädagogische Begabung** hat. Sie geht alles ruhig an und möchte niemanden anschreien. In Ruhe alles besprechen zu können und Lösungen zu suchen, ist sehr wichtig für sie. Sie sagt, es geht ihr um einen humanen Umgang miteinander. I5 meint, sie hat in den sieben Jahren, die sie nun bald in ihrem Beruf arbeiten bewiesen, dass sie sehr gut mit Menschen umgehen kann. Das liegt ihr im Blut. Diese pädagogische Begabung setzt I5 zur Zeit gleich in zwei pädagogischen Arbeitsbereichen ein. Sie arbeitet in einer WG mit schwerbehinderten Menschen und in einem Altenheim. Der Verdienst ist für I5 nicht so wichtig, am wichtigsten ist ihr in ihrer beruflichen Tätigkeit die **Menschlichkeit**. I5 möchte in ihrem

Beruf Menschlichkeit und einen **respektvollen Umgang** miteinander verbreiten. In ihrer aktuellen Berufstätigkeit hat sie auch das Gefühl, dass ihr das gelingt. I5 findet allerdings, dass sie **unterbezahlt** ist. Sie sagt, die Entlohnung entspricht nicht dem, was Menschen in diesem Bereich leisten. Hier würde sie sich dringend Änderungen wünschen.

9.7 Auswertung von Interview 6 – zweite Reduktion

I6 ist männlich, 45 Jahre alt. Er hat das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien im Wintersemester 2005 begonnen. Er hat zusätzlich zum Pädagogikstudium kein weiteres Studium begonnen. Seine Schwerpunkte sind Medienpädagogik und Aus- und Weiterbildungsforschung. Er würde das Studium weiter empfehlen.

Die höchste abgeschlossene Ausbildung seiner Mutter ist eine Meisterprüfung; die seines Vaters ist ein Hochschulabschluss. Beide Eltern sind mittlerweile in Pension. Davor war die Mutter Unternehmerin oder Gewerbetreibende mit Angestellten, der Vater öffentlich Bediensteter mit Leitungsfunktion.

I6 selbst ist öffentlich Bediensteter mit Leitungsfunktion. Er arbeitet bis zu 40 Stunden in der Woche und verdient € 1.500 bis 2.200.

I6 hat sein erstes Studium 1985 begonnen. Damals hat er Philosophie und Geschichte studiert. Ein Mensch, der I6 in seinem Leben mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist, hat ihm damals geraten, eine „gescheite“ Ausbildung zu machen. I6 hat das Studium daraufhin abgebrochen und ist statt dessen zum Bundesheer gegangen. Dort hat er die Ausbildung zum Förster gemacht. 2005 hat I6 das Diplomstudium Pädagogik begonnen. Er hat sich unter anderem deshalb entschieden, noch einmal zu studieren, weil er in seinem Freundeskreis mehrere AkademikerInnen hatte, die alle immer sehr erstaunt reagiert haben, wenn er sagte, er hat noch kein abgeschlossenes Studium. Das hat ihn angespornt, doch noch einmal zu studieren. I6 sagt, er ist in das Diplomstudium Pädagogik „hinein gestolpert“. Er hat das Studium „aus Jux und Tollerei“, als **Zeitvertreib** begonnen, da damals in seinem Beruf nicht so viel los war und er auch keine Familie hatte. I6 hat sich für das Diplomstudium Pädagogik entschieden, weil er mehrere Reisen nach Brasilien gemacht hat und dabei die Idee entwickelt hat, er möchte dort gerne einmal **mit Kindern arbeiten**.

I6 war mit den wenigen formalen Vorgaben im Studium überwiegend zufrieden. Er erzählt, er hat primär jene Lehrveranstaltungen besucht, die ihn interessiert haben und für die er Zeit hatte. Er hat sich nicht daran gehalten, was man laut dem Studienplan wann absolvieren soll. Das war möglich, weil er sich vieles aus seinem ersten Studium anrechnen lassen konnte und somit keine Wahlfächer mehr besuchen musste. I6 hat es **positiv** gefunden, dass er sein Studium weitestgehend individuell planen und organisieren konnte und hat diese Möglichkeit auch sehr intensiv genutzt. Die **freie Wahlmöglichkeit** kam für ihn auch darin zum Ausdruck, dass die wenigsten Lehrveranstaltungen aufeinander aufgebaut haben und es selten Voraussetzungen gab, die zum Besuch einer Lehrveranstaltung erfüllt sein mussten. Die negative Kehrseite dieser individuellen Freiheit sieht I6 darin, dass er sich durch das Studium **nicht ausreichend auf die Anforderungen der Diplomarbeit vorbereitet** fühlt. In diesem Bereich hätte er sich **mehr Unterstützung durch das Institut** gewünscht. Für die Zukunft schlägt er vor, die Studierenden schon ab dem Beginn des zweiten Abschnitts auf die Diplomarbeit vorzubereiten. Sein Wunsch wäre eine intensive Begleitung bei der Themenfindung, dem Verfassen des Exposés und auch beim Schreiben der Diplomarbeit. Ihm ist bewusst, dass das

vom Betreuungsaufwand kaum leistbar ist, wünschen würde er es sich trotzdem.

I6 war auch mit dem Kontakt, den er zu Lehrenden hatte, zufrieden. Er hatte zu einzelnen Lehrenden sehr intensiven, auch privaten Kontakt. Ein Lehrender war sogar wie ein Mentor für ihn. Grundsätzlich hat I6 aber **eher wenig Kontakt zu Lehrenden** gehabt. Bei jenen, wo er den Kontakt gesucht hat, hatte er das Gefühl, Hilfe zu bekommen, wenn er eine Frage hatte. Er hat zwar schon davon gehört, dass Lehrende den Studierenden nicht ausreichend weiter helfen, aber er selbst hat diese Erfahrung nicht gemacht. Im Gegenteil, **I6 hatte den Eindruck, die Lehrenden waren immer bemüht, den Studierenden etwas näher zu bringen** – egal um was es ging. I6 war, abgesehen von ein paar Ausnahmen, auch **sehr zufrieden mit seinen Mitstudierenden**. Er sagt, es hat von Anfang an eine **Gemeinschaft** gegeben. Das war ihm auch wichtig. Als I6 1985 sein erstes Studium begonnen hat, ist es ihm erst viel zu spät geglückt, Freundschaften zu knüpfen. Daher hat er, als er mit dem Diplomstudium Pädagogik begonnen hat, von Anfang an mehr darauf geachtet. Da im Diplomstudium Pädagogik auch viele Gleichaltrige studiert haben, ist es ihm in diesem besser gelungen, **Freundschaften** zu knüpfen. Auch die vielen Gruppenarbeiten, die er im Verlauf seines Studiums machen musste, haben es laut I6 erleichtert, Freundschaften zu knüpfen. I6 hat einmal sehr negative Erfahrungen mit einer Gruppe gemacht. Diese Gruppenmitglieder würde er als unkollegial bezeichnen. Das war aber eine Ausnahme, ansonsten würde I6 würde seine Mitstudierenden als **super-kollegial** beschreiben. I6 schätzt an seinen Mitstudierenden, dass sie ihm mit **Rat und Tat** zur Seite gestanden sind. Er sagt, er bekam sehr viel **Feedback** von seinen StudienkollegInnen und konnte manche auch jederzeit anrufen und ihre Meinung zu einer Frage einholen. Das war ihm auch sehr wichtig. I6 brauchte diesen **Austausch** mit seinen StudienkollegInnen. Er sagt, wenn er über etwas nachgedacht hat, hat es oft schon gereicht, wenn ihm jemand bei seinen Gedankengängen zugehört hat, dann ist er schon auf wesentlich mehr drauf gekommen, als wenn er alleine vor sich hin gedacht hat. Daher hat I6, zumindest eine Zeit lang, auch die Gruppenarbeiten immer sehr schön gefunden. I6 hat, insbesondere zu Beginn seines Studiums, **viel in Gruppen gearbeitet**. Er sagt, das waren homogene Gruppen, in denen gut gearbeitet wurde. Im Verlauf der Zeit wurde der **Zeitdruck** aber immer größer, weshalb ihm die Gruppenarbeiten dann nicht mehr so viel Spaß gemacht haben. Nachdem er auch noch eine sehr negative Erfahrung mit einer Gruppe gemacht hat, hat sich I6 von den Gruppenarbeiten eher abgewandt. I6 arbeitet nicht grundsätzlich lieber in der Gruppe oder lieber alleine, sondern es kommt bei ihm ganz stark auf die Gruppenmitglieder an. Wenn I6 in einer Gruppe arbeitet, arbeitet er sehr **zielstrebig**. Er überlegt sich gleich zu Beginn einen Plan zur Durchführung der Arbeit. I6 erzählt, dass seine zielstrebige Herangehensweise an Gruppenarbeiten meistens sehr gut angenommen wurde. Auf der Wirtschaftsuniversität Wien beispielsweise hat er damit sehr gute Erfahrungen gemacht. **Im Diplomstudium Pädagogik wurde seine zielstrebige Herangehensweise von den anderen Gruppenmitgliedern oft aufgeweicht**. Er denkt das liegt daran, dass Frauen, welche das Diplomstudium ja überwiegend studieren, anders denken bzw. sieht er im Diplomstudium Pädagogik die Ausrichtung auf das Ziel generell nicht so gegeben. Er sagt, die Leute wollen **eher entdeckend arbeiten**. Das findet er aber durchaus positiv. Wenn seine strikte Herangehensweise aufgeweicht wurde, hat ihn das nicht geärgert.

I6 hat im Studium gelernt, zu reflektieren. Er sagt, er hätte selbstständig niemals den Reflexionsgrad erreicht, den er durch das Studium entwickelt hat. Durch das Studium hat sich aber nicht nur seine **Reflexionsfähigkeit**, sondern auch seine **Reflexionswilligkeit erhöht**. Weiterhin hat sich durch das Studium seine **sprachliche Ausdrucksfähigkeit erhöht**. I6 ist es wichtig, seinen Ausdruck laufend zu verbessern. Was seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit betrifft, würde I6 nun, am Ende seines Studiums, beginnen, sich im

„Profi-Level“ einzuordnen. Nicht zuletzt ist I6 durch das Studium **im Denken und** in seinen **Analysen** „**schärfer**“ geworden. Das hatte den Effekt, dass er sich von seinen ehemaligen Esoterik-Lehrern entfernt hat. Er kritisiert, dass diese ihre Behauptungen nicht fundieren können. An dieser Aussage wird deutlich, dass in diesem konkreten Fall die Übereinstimmung mit Fachkultur geglückt ist. Von AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik werden **nachvollziehbare, begründete Argumentationen** verlangt. I6 hat diese Forderung so weit verinnerlicht, dass er sie auch an seine GesprächspartnerInnen stellt. In diesem Zusammenhang ist es auch interessant, welche Eigenschaften ein/e AkademikerIn nach Meinung von I6 haben sollte. Er hat dazu auf dem Fragebogen folgendes angegeben: „Methodische Grundkompetenzen; reflexives, exaktes Denken; gehobene sprachliche Ausdrucksfähigkeit, intrinsische Motivation, am eigenen Studiengenstand zu forschen, neugierige Grundhaltung gegenüber Fremdem“. I6 hat im Verlauf seines Diplomstudiums Pädagogik also zumindest zwei seiner geforderten Eigenschaften erworben. I6 hat im Verlauf seines Studiums weiterhin die Erfahrung gemacht, dass manche Begriffe, wie z.B. der Lernbegriff sich, wissenschaftlich betrachtet, nicht immer so eindeutig fassen lassen, wie in der Alltagssprache. Jeder Begriff muss, je nach Situation, neu definiert werden. Er sagt, die Erfahrung gemacht zu haben, mit **Uneindeutigkeit, Vielfalt und Unvorhersehbarkeit** umgehen zu müssen, war die wesentlichste Erfahrung in seinem Studium. Er hat heute, gegen Ende seines Studiums, das Gefühl, weniger zu wissen, was Lernen ist, als zu Beginn seines Studiums. I6 hat sein Wissen im Verlauf des Studiums in einem **sokratischen Sinn** erweitert. Er weiß heute, dass er vieles nicht weiß. Die alltägliche Selbstverständlichkeit ist ihm abhanden gekommen. I6 sagt, das Studium habe ihm auch sehr dabei geholfen, Kinder und Jugendliche besser zu verstehen. Das hat ihm sehr gut gefallen. Er berichtet detailliert von einem sehr aufwändigen Medienprojekt, das er sich für SchülerInnen und StudentInnen überlegt hat. Er sagt, ohne das Studium wäre es niemals möglich gewesen, dass er dieses Konzept so erarbeitet hätte. Er hätte nicht so denken können, wie er gedacht hat und wäre auch auf viele seiner Ideen nicht gekommen. Das Studium war in diesem Fall sehr impulsgebend für ihn. Das Studium hat I6 sehr viel Spaß gemacht. Die **Vielfalt** im Diplomstudium Pädagogik war das allerschönste für ihn. Er sagt, ohne sie wäre seine Begeisterung gar nicht so aufgekommen. Ihm hat, abgesehen von der mangelnden Vorbereitung auf die Diplomarbeit, im Studium auch nichts gefehlt. Er sagt, worum man sich nicht selbst kümmert, das ist dann halt nicht. **I6 würde das Studium daher weiter empfehlen.**

Auch wenn die Vielfalt im Diplomstudium Pädagogik das allerschönste für I6 war, sieht er in ihr einen entscheidenden Grund dafür, warum das Studium **keine besonders hohe Reputation** genießt. Es gibt kein einheitliches Bild des Diplomstudiums Pädagogik. I6 sagt, das Diplomstudium Pädagogik vereint eine derartige Vielfalt unter einem Dach, dass nicht einmal sicher gestellt ist, dass sich AbsolventInnen dieses Studiums, sofern sie unterschiedliche Schwerpunkte besucht haben, untereinander richtig verstehen. Wie soll da eine außenstehende Person ein konkretes Bild entwickeln? So lange das der Fall ist, so die Meinung von I6, kann das Diplomstudium Pädagogik keine hohe Reputation genießen, weil die wenigstens wissen, um was es dabei geht. Im Umfeld von I6 denken die meisten Menschen, er wird Lehrer. Erst wenn er sagt, er studiert Philosophie, aber aus einem pädagogischen Blickwinkel, versteht ihn sein Umfeld. Die niedrige Reputation des Diplomstudiums Pädagogik liegt nach Ansicht von I6 aber nicht nur darin begründet, dass Außenstehende schwer ein Bild zu diesem Studium entwickeln können. Sie liegt seiner Meinung nach auch darin begründet, dass das Diplomstudium Pädagogik **kein konkretes Qualifikationsprofil** vermittelt. I6 meint, das Diplomstudium Pädagogik wird deshalb von bestimmten Einkommensschichten gar nicht erst studiert. Für diese Einkommensschichten würde der soziale Status durch das Diplomstudium Pädagogik nicht gehoben, son-

dem gesenkt. Als PädagogIn, PhilosophIn, PsychologIn ist man kein/e LeistungsträgerIn, weshalb manche Schichten diese Studienrichtungen meiden. Außer, so die Meinung von I6, es sind schon wieder so gehobene Einkommensschichten, dass ein Studium, mit dem man kein eindeutiges Qualifikationsprofil erwirbt, deshalb „schick“ ist, weil man es sich eben leisten kann, zu studieren, was man will, ohne die künftigen Berufsaussichten mitberücksichtigen zu müssen. Die schlechten Berufsaussichten sind nach Meinung von I6 auch ein Grund dafür, warum das Studium primär von Frauen besucht wird. Einen weiteren Grund sieht er darin, dass das Studium oft von Personen studiert wird, die schon irgendwo im sozialen Bereich arbeiten und sich durch das Studium höher qualifizieren wollen. Da im sozialen Bereich mehr Frauen als Männer arbeiten, kommen auch aus diesen Bereichen mehr Frauen in das Studium. I6 stört an der mangelnden Reputation des Diplomstudiums Pädagogik am meisten, dass die Lehrenden nicht als ExpertInnen anerkannt werden, wenn es um pädagogische Fragestellungen geht. Er ist der Meinung, dass der Psychologie hier viel zu viel Platz eingeräumt wird bzw. dass überhaupt viel zu viele Menschen glauben, sich in diesen Fragen zu Wort melden zu können, nur weil sie Kinder haben. Er würde sich wünschen, dass den Angehörigen der Disziplin Pädagogik hier **mehr Kompetenz** zugestanden würde.

I6 ist derzeit nicht in einem pädagogischen Arbeitsbereich tätig. Er arbeitet beim Bundesheer. Mit dieser beruflichen Tätigkeit ist er aber nicht mehr sehr glücklich. I6 gefällt es in seiner aktuellen Berufstätigkeit nicht, dass er permanenten Druck hat, etwas zu erledigen. Das bedeutet aber nicht, dass er gerne weniger Verantwortung hätte, im Gegenteil: I6 hätte gerne noch mehr **Verantwortung** als er aktuell hat, aber in einem anderen Bereich. I6 sagt, seine Berufstätigkeit kann ruhig viele Anforderungen mit sich bringen, aber er wünscht sich auch **Freiraum** und **Vielfalt** für seine Arbeit – beides hat er im Diplomstudium Pädagogik sehr genossen. Für seine künftige berufliche Tätigkeit ist es I6 am allerwichtigsten, dass er **mit Menschen arbeiten** kann. Er sagt, ein Schreibtischjob am Computer ist mittlerweile sehr belastend für ihn. I6 hat bereits eine neue Stelle in Aussicht. Dazu hat das Studium insofern beigetragen, als er durch das Studium im Denken und in seinen Analysen „schärfer“ geworden ist. I6 ist froh, wenn er das Studium nun bald abschließen kann. Er arbeitet 40 bis 50 Stunden in der Woche und merkt, dass es ihn mittlerweile sehr anstrengt, daneben noch zu studieren.

9.8 Auswertung von Interview 7 – zweite Reduktion

I7 ist weiblich, 24 Jahre alt. Sie hat das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien im Wintersemester 2006 begonnen. Sie hat zusätzlich zum Pädagogikstudium kein weiteres Studium begonnen. Ihre Schwerpunkte sind psychoanalytische Pädagogik und Heil- und integrative Pädagogik. Sie würde das Studium weiter empfehlen.

Beide ihre Eltern verfügen als höchste abgeschlossene Ausbildung über den Abschluss einer höheren Schule mit Matura. Ihre Mutter ist mittlerweile in Pension. Davor war sie als Angestellte ohne Leitungsfunktion tätig, ihr Vater ist Unternehmer oder Gewerbetreibender mit Angestellten.

I7 ist freiberuflich tätig. Sie arbeitet bis zu 30 Stunden in der Woche und verdient dabei zwischen € 800 und 1.500.

Für I7 war es eigentlich immer klar, dass sie nach der Schule studieren wird. Sie hat ein **Gymnasium** besucht und meint, da hat eigentlich jede/r danach studiert. I7 tut sich auch relativ leicht beim Lernen, auch die-

ser Umstand hat für ein Studium gesprochen. Ein weiterer Grund für ein Studium war, dass ein Studium, auch wenn es in ihrer Familie keine Tradition hat, in ihrer **Familie** durchaus hoch angesehen wird. Sie sagt, sie studiert natürlich nicht für ihre Familie, aber dass es von allen positiv gesehen wurde, war schon auch ein „Pluspunkt“. Sie wurde von ihrer Familie, weil es alle gut gefunden haben, dass sie studiert, auch **immer unterstützt**. Da sie unmittelbar nach der Schule noch nicht so genau wusste, was sie eigentlich studieren will, hat sie sich einmal ein Jahr Auszeit genommen, um darüber nachzudenken. Dieses Jahr hat I7 als Aupair in England verbracht. I7 sagt von sich, dass sie sehr **ehrgeizig** ist. Wenn sie was anfängt, macht sie es auch fertig. Das gilt auch für ein Studium, weshalb sie es sich sehr genau überlegt hat, welches Studium sie anfängt. I7 hat auch deshalb zu studieren begonnen, weil sie noch keine Lust hatte, arbeiten zu gehen. Sie sagt, sie hat sich noch nicht bereit dazu gefühlt, so viel Verantwortung zu übernehmen. Außerdem wollte sie unbedingt noch was lernen, sie wird auch jetzt nach dem Studium noch eine weitere Ausbildung machen. I7 sagt, die grundsätzliche Richtung, in die sie mit ihrem Studium gehen wollte, war ihr schon immer klar. Sie wollte in jedem Fall **mit Kindern arbeiten**. Ob sie das als Kinderpsychologin oder Kinderärztin oder eben Pädagogin macht, war dabei zweitrangig. I7 hat sich, bevor sie zu studieren begonnen hat, sehr genau über die verschiedenen Möglichkeiten erkundigt. Sie hat sich die Studienpläne angeschaut und auch mit Freundinnen und Freunden gesprochen, die zu diesem Zeitpunkt ja alle schon studiert haben. Schließlich hat sie sich **sowohl** für das **Diplomstudium Pädagogik als auch** für das **Studium der Psychologie** inskribiert. Für die Psychologie war damals schon eine Aufnahmeprüfung zu machen. Sie hat sie probiert, aber nicht geschafft. Das Studium der Psychologie war aber **nicht ihre erste Wahl**. I7 meint, wenn sie die Aufnahmeprüfung in der Psychologie geschafft hätte, hätte sie vermutlich beide Studienrichtungen angefangen, bis sie gewusst hätte, welche ihr besser gefällt. Heute sagt sie, sie wollte ohnehin lieber Bildungswissenschaft (ehem. Pädagogik) studieren. In diesem Studium hat sie der Schwerpunkt der integrativen Pädagogik sehr interessiert.

I7 zeigt sich, was ihre **Zufriedenheit mit dem Diplomstudium Pädagogik** betrifft, sehr **ambivalent**. Die **Vielfalt und freie Wahlmöglichkeit** im Diplomstudium Pädagogik waren positive Aspekte für sie. Sie sagt, sie konnte ihr Studium, insbesondere ab dem zweiten Abschnitt, sehr stark an ihren persönlichen Interessen ausrichten. Sie ist auch immer gerne in die Lehrveranstaltungen gegangen, diese hat sie größtenteils sehr spannend gefunden. Sie würde auch sagen, dass das Diplomstudium Pädagogik ein leichtes Studium ist. I7 hatte aber das Gefühl, sich im Diplomstudium Pädagogik nicht nur vieles selber richten zu können, sondern auch zu müssen. Leider haben ihr dazu aber oft Informationen gefehlt. I7 hätte sich daher im Studium **mehr Unterstützung durch das Institut** gewünscht. Sie hat überhaupt kein Problem damit, sich Sachen selbst zu organisieren, wenn sie genug Informationen hat und weiß, wie sie es sich organisieren soll. Diese Informationen haben ihr im Studium aber oft gefehlt, obwohl sie vor Beginn ihres Studiums alle Informationsveranstaltungen besucht hat, die es gegeben hat. Wenn man nicht jemanden kennt, der/die ein paar Jahre voraus ist, ist es laut I7 zum Teil sehr schwer, an Informationen zu kommen. Oft wusste sie nicht einmal, wer die richtige Ansprechperson für die jeweilige Frage war. Sofern sie es wusste, war es zumeist immer noch mit einem relevanten **Zeitaufwand** verbunden, dort die richtige Information einzuholen. I7 spricht es nicht so aus, aber man kann an ihren Aussagen erkennen, dass sie das Diplomstudium Pädagogik als sehr **bürokratisch** empfindet. Das Thema **Diplomarbeit** sieht sie im Großen und Ganzen sehr **negativ**. I7 stellt jetzt, in der Phase des Diplomarbeitsschreibens, fest, dass sie sich durch das Studium „absolut überhaupt nicht“ ausreichend auf das Schreiben der Diplomarbeit vorbereitet fühlt. Sie findet das Formulieren und den Ausdruck sehr

schwierig, ebenso die Literaturrecherche und das Zitieren. Sie musste in keiner der Seminararbeiten, die sie im Verlauf ihres Studiums geschrieben hat, zitieren. Alles was sie jetzt weiß, hat sie im DiplomandInnenseminar gelernt, das sie zum Glück zwei Mal besuchen durfte. Bereits die Suche nach einer Diplomarbeitbetreuung hat sich für I7 als sehr schwierig erwiesen, mangels Betreuungskapazitäten fühlt sie sich auch jetzt durch ihre Betreuungsperson nicht ausreichend unterstützt. Wenn sie das alles zu Beginn ihres Studiums gewusst hätte, hätte sie es sich noch einmal überlegt, ob sie das Studium wirklich machen möchte. Sie sagt, sie hätte dann vielleicht lieber ein Studium gewählt, das mit einer großen Abschlussprüfung abgeschlossen wird. I7 hat das Gefühl, dass es den Studierenden am Ende des Studiums noch einmal sehr schwer gemacht wird. Aus dieser Perspektive würde sie das Diplomstudium Pädagogik nur mit Vorbehalt weiter empfehlen. I7 kritisiert auch das **Anmeldesystem** im Diplomstudium Pädagogik. Sie sagt, durch die Punktevergabe war es im Schnitt nicht möglich, mehr als zwei Seminare pro Semester zu machen, wodurch man im schlimmsten Fall Zeit verlieren konnte. Solche formalen Vorgaben empfindet sie eigentlich als Frechheit. Von den Inhalten her würde sie das Studium sofort weiter empfehlen, sie würde aber extra auf die formalen Vorgaben hinweisen. I7 sagt, es war schwierig genug, sich so vieles im Studium selbst organisieren zu müssen, durch manche formalen Vorgaben wurde das Studium weiter erschwert. Sie sagt, es war ein ständiger **Kampf**, geänderte Rahmenbedingungen hätten es einfacher für die Studierenden machen können. Es war I7 schon wichtig, schnell zu studieren. Sie sagt, sie bleibt einfach gerne dran. Es war ihr wichtig, in der **Mindeststudienzeit** zu studieren. Nach Ansicht von I7 wurde der **Studienfortschritt** durch manche formale Vorgaben, wie z.B. die Punktevergabe bei der Lehrveranstaltungsanmeldung oder die Vorgabe, drei Seminararbeiten geschrieben haben zu müssen, bevor man die Diplomarbeit schreiben darf, **behindert**. I7 hat die Erfahrung gemacht, dass manche formale Vorgaben sie in ihrer Studienzeit zurück geworfen haben. Umgekehrt hat I7 im Diplomstudium Pädagogik auch vieles gelernt. Sie findet die Frage, welche Kompetenzen sie durch das Studium erworben hat, zwar zuerst schwierig zu beantworten, dann fällt ihr aber doch einiges ein. I7 sagt, insbesondere in ihren Schwerpunkten, hat sie inhaltlich viel Neues gelernt. Die **wesentlichste Kompetenz**, die sie durch das Studium erworben hat, ist die, **wissenschaftlich zu arbeiten**. Gerade durch die Diplomarbeit, hat sie in diesem Bereich vieles dazu gelernt. Als sie länger darüber nachdenkt, fällt ihr auch noch ein, dass sie im Studium auch gelernt hat, sich alles **selbst zu organisieren**, den Stundenplan, Mitschriften, wenn sie einmal krank war, die Einteilung der Prüfungswoche und ähnliches. Sie sagt, sie hat definitiv auch gelernt, zu **Interpretieren** und dabei tiefer zu gehen als sie es von sich aus gemacht hätte. Sie hat auch gelernt, nach dem „**Warum**“ zu fragen. Was steckt hinter einer Aussage? Sie sagt, das **intensive Reflektieren** über eine Aussage hat sie vor dem Studium überhaupt nicht gekannt. I7 hat durch das Studium keine wesentlichen neuen Kompetenzen erworben, wenn es um das **Präsentieren** von etwas geht. Sie sagt, sie habe das ganz selten machen müssen, weshalb sie hier **kaum Neues gelernt** hat. Das hätte sie eigentlich schon erwartet. Es hat ihr auch gefehlt, in der Gruppe zu diskutieren.

I7 sieht auch die **sozialen Kontakte** im Studium sehr **ambivalent**. Sie hat im Studium über Ecken zwei FreundInnen kennen gelernt. Mit diesen ist sie seit dem ersten Semester in einem „Dreiergespann“, sie haben alle Lehrveranstaltungen gemeinsam besucht. Ansonsten hat sie es im Studium **nicht so leicht gefunden, Freundschaften zu knüpfen**. Sie sagt, sie ist eigentlich ein offener Mensch, der auch leicht Kontakte knüpft, aber dadurch, dass viele Studierende im Diplomstudium Pädagogik nicht in Wien wohnen, war es schwer, weitere FreundInnen zu finden. Sie hatte zwar Kontakte, würde diese aber nicht als Freundschaften bezeichnen, die auch nach dem Studium aufrecht bleiben. I7 hat es auch nicht unbedingt vermisst, Freund-

schaften zu knüpfen, da sie ja ohnehin ihre zwei guten FreundInnen hatte, sie hätte aber auch nichts dagegen gehabt, noch mehr Freundschaften zu knüpfen. I7 hat im Verlauf ihres Studiums mit vielen anderen Studierenden zusammen gearbeitet. Sie hat eine negative Erfahrung mit einer Gruppe gemacht, die aber vermutlich unter anderem in der Größe der Gruppe begründet lag. Ansonsten hat sie mit Gruppenarbeiten nur gute Erfahrungen gemacht. I7 **arbeitet grundsätzlich gerne in der Gruppe, aber sie arbeitet nicht lieber in der Gruppe oder lieber alleine.**

Den **Kontakt zu den Lehrenden** hat I7 eigentlich **sehr schlecht** gefunden. Sie glaubt nicht, dass sie von Lehrenden, bei denen sie zum Teil bis zu fünf Seminare besucht hat, wiedererkannt werden würde. Auch die Suche nach einer Diplomarbeitsbetreuung hat sich für I7 als sehr schwierig heraus gestellt, weil sich die Lehrenden nicht an sie erinnern konnten. Sie findet es vollkommen verständlich, weil es so viele Studierende gibt, aber sie hätte sich trotzdem etwas **mehr Nähe gewünscht**. Auch was den Informationsfluss und die formalen Vorgaben im Studium betrifft, hätte sich I7 mehr Unterstützung durch die Lehrenden erwartet. I7 sagt, die Rahmenbedingungen im Studium, wie z.B. die Lehrveranstaltungsanmeldung haben sich immer wieder geändert. Sie hatte aber nie das Gefühl, dass von Lehrenden oder der Studienprogrammleitung der Versuch unternommen wurde, es für die Studierenden leichter zu machen. Sie sagt, jetzt im Bachelorstudium werden ganz oft e-mails mit Informationen ausgeschickt. Sie im Diplomstudium hat solche Informations-Mails aber nur ganz selten erhalten. **I7 hatte auch nicht das Gefühl, mit Lehrenden sprechen zu können, wenn ihr etwas unklar war oder wenn sie wo unsicher war.** I7 hätte einen näheren Kontakt zu den Lehrenden schön gefunden.

I7 würde das Diplomstudium Pädagogik (mit Vorbehalt) weiter empfehlen. I7 würde das Diplomstudium Pädagogik aber nur Personen empfehlen, die ihr ähnlich sind und von denen sie weiß, dass sie an solchen Inhalten auch interessiert sind. Wenn jemand immer einen rationalen Lösungsweg haben will, ist er ihrer Meinung nach im Diplomstudium Pädagogik falsch. Es ist ein **geisteswissenschaftliches Studium**. Zum Abschluss des Interviews sagt I7, dass sie weiß, was ihr das Studium gebracht hat, findet es aber sehr schwierig, das auch in Worte zu fassen. Das Studium hat aber auf jeden Fall ihr Interesse an pädagogischen Fragestellungen verstärkt und ist auch die optimale Grundlage für die Ausbildung, die sie jetzt anstrebt. **Sie findet, dass es ihr im Studium sehr schwer gemacht wurde, aber sie sagt auch, sie hätte es gerade unter diesen Bedingungen nicht durchgezogen, wenn es nicht interessant gewesen wäre.**

I7 ist zur Zeit in mehreren unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsbereichen tätig. Grundsätzlich ist sie mit allen ihren verschiedenen Berufstätigkeiten sehr zufrieden. I7 gefällt die Abwechslung. Dadurch, dass sie in so vielen verschiedenen pädagogischen Bereichen tätig ist, wird es nie eintönig für sie. I7 gefällt es, dass sie sich ihr Zeit total flexibel einteilen kann. Mal arbeitet sie vormittags, dann wieder abends, dann wieder am Wochenende. I7 gefällt es, dass sie mit so vielen verschiedenen Menschen zu tun hat. I7 gefällt es, dass sie das Programm weitestgehend selbst bestimmen kann und auch viel draußen machen kann. I7 freut sich darüber, dass ihr eine solche Verantwortung übergeben wird. I7 ist in ihren verschiedenen Berufstätigkeiten weder über- noch unterfordert. I7 sagt, ihre Tätigkeiten fühlen sich an wie ein Nebenverdienst, insgesamt kommt sie aber auf einen Hauptverdienst. Sie ist oft überrascht, wie viele Stunden sie gearbeitet hat, weil sie es gar nicht merkt. I7 sind **Abwechslung, zeitliche Flexibilität, Arbeit mit Menschen, Verantwortung und Selbstbestimmtheit** wichtig in ihrer beruflichen Tätigkeit. Deshalb beginnt sie jetzt auch noch eine Ausbildung, mit der sie das, was sie schon tut, auf professioneller Ebene weiter machen kann. Für I7 wäre es ganz schrecklich, wenn sie in ihrem Beruf wenig Kontakt mit Menschen hätte. Sie muss außerdem einen **Sinn in**

ihrem beruflichen Handeln sehen. Die Praktika, die I7 im Zuge ihres Studiums absolvieren musste, haben ihr nicht dabei geholfen, beruflich Fuß zu fassen. Sie hat sich ihre beruflichen Tätigkeiten selbstständig schon lange vor dem Studium aufgebaut. I7 hat im Studium überhaupt nur sehr punktuell Inhalte vermittelt bekommen, durch die sie sich auf ihre Praxis besser vorbereitet gefühlt hat. Sie hat schon vieles erfahren, was ihr auch das Verständnis praktischer Situationen erleichtert, aber sie meint, das hat eher damit zu tun, dass sie sich diese Inhalte auch ganz gezielt selbst gesucht hat. I7 würde das **Theorie-Praxisverhältnis** im Diplomstudium Pädagogik 80 zu 20 einschätzen. Sie hatte also das Gefühl, wesentlich mehr theoretische Inhalte als praktische Inhalte erlernt zu haben. Für I7 war es dennoch nicht sonderlich schwierig, das, was sie an der Uni theoretisch gelernt hatte, gleich in ihrer Praxis umzusetzen. Sie sagt, die Arbeit mit Kindern, mit Kindern mit Behinderung oder auch Menschen mit Behinderung habe sie immer schon interessiert, weshalb sich das perfekt ineinander gefügt hat. I7 bestätigt aber, dass sie die Verbindung zwischen Theorie und Praxis sehr stark **eigeninitiativ** hergestellt hat. Grundsätzlich ist sie der Meinung, dass man die Studierenden schon dazu anhalten sollte, das, was sie im Studium theoretisch gelernt haben, in ihre Praxis umzusetzen. Das **Pflichtpraktikum**, das im Zuge des Diplomstudiums Pädagogik absolviert werden muss, hält I7 in diesem Zusammenhang für eine **gute Idee**. Dazu, so ihre Meinung, wäre es aber besser, wenn man die Praxis auch wirklich **während dem Studium** machen müsste. Sie konnte sich ihre verschiedenen Berufstätigkeiten, wie z.B. das Au-Pair-Jahr in England anrechnen lassen und musste die Praxis nicht mehr machen. I7 sagt, sie war aber vor dem Studium in England und eigentlich fände sie es besser, man müsste die Praxis wirklich während dem Studium absolvieren. Sie sagt, sie konnte sich zwar auch im Nachhinein dann auch vieles besser erklären, aber eigentlich sollte man zuerst die Theorie lernen und dann erst in die Praxis gehen. I7 findet die vorgeschriebene **Pflichtstundenzahl** für die Praxis grundsätzlich **ausreichend**. Sie meint, darüber bekommt man schon einen guten ersten Einblick. Sie meint, die Pflichtstunden für die Praxis dürften keinesfalls erhöht werden, da die Praxis sonst für viele Studierende schlichtweg nicht mehr leistbar wäre. Sie muss gerade ein Praktikum für ihre nächste Ausbildung machen, studiert und arbeitet aber auch noch – das geht sich kaum aus. Sie meint, so geht es vielen Studierenden, manche haben auch noch Kinder. Mehr Praxis wäre schlichtweg für viele nicht bewältigbar. Sie ist allerdings der Meinung, der **Schwerpunkt** sollte in jedem Fall **auf der pädagogischen Praxis** liegen. Es sollte also nicht jemand mehr Stunden wissenschaftliche Praxis als pädagogische Praxis absolvieren können.

Das Diplomstudium Pädagogik vermittelt nach Ansicht von I7 **kein eindeutiges Qualifikationsprofil**. Sie hat sich, bevor sie das Studium begonnen hat, sehr genau über das Diplomstudium Pädagogik informiert. Dennoch war es ihr nicht möglich, die genauen Inhalte des Diplomstudiums Pädagogik heraus zu finden. Sie tut sich auch heute, gegen Ende ihres Studiums noch schwer, das Diplomstudium Pädagogik zu fassen. Sie sagt, das Diplomstudium Pädagogik ist ein so vielfältiges Studium, dass es schwer ist, ein konkretes Bild dazu zu entwickeln. I7 ist der Meinung, im ersten Abschnitt erwerben die Studierenden noch ein einheitliches Wissen, ab dem zweiten Abschnitt wird das Studium aber so individuell, dass das Wissen der Studierenden nicht mehr vergleichbar ist. Sie findet das durchaus auch spannend, sie kann sich mit ihren Freundinnen über ihre unterschiedlichen Vorlesungen unterhalten oder auch interessensmäßig Skripten austauschen. Diese **Vielfalt** ist also einerseits ein positiver Aspekt für sie. Andererseits sieht sie darin auch einen Grund dafür, warum es so schwer ist, ein konkretes Bild zum Diplomstudium Pädagogik zu entwickeln. Das fehlende Bild zum Diplomstudium Pädagogik, bringt es weiterhin mit sich, dass es im Umfeld von I7 **keine besonders hohe Reputation** genießt. I7 erzählt, dass die meisten Menschen in ihrem Umfeld glauben, sie wird

Volksschullehrerin oder Kindergärtnerin, wenn sie sagt, sie studiert das Diplomstudium Pädagogik. Das fehlende Bild zum Diplomstudium Pädagogik ist nach Meinung von I7 auch **eine mögliche Erklärung dafür, warum so wenige Männer im Diplomstudium Pädagogik studieren**. Sie denkt, viele Männer denken vielleicht, es gehe die ganze Zeit um Kinder und Erziehung und erachten das nicht als ihren Bereich. Oder wenn sie sich gar nichts drunter vorstellen können, trauen sie sich vielleicht nicht, es einfach auszuprobieren. Eine andere mögliche Erklärung von I7, warum so wenige Männer im Diplomstudium Pädagogik studieren, ist, dass das Diplomstudium Pädagogik und auch die Berufsfelder, für die es ausbildet, eher untypisch für Männer sind. Das ist nicht ihre persönliche Meinung, aber sie denkt, die Allgemeinheit denkt nach wie vor so. I7 meint, in der Gesellschaft herrscht immer noch das Bild vor, ein Mann müsse eher z.B. in den technischen Bereich gehen als in den pädagogischen. Und obwohl manche Männer das Studium vielleicht durchaus interessieren würde, studieren sie es dann trotzdem nicht. I7 war schon in der Oberstufe im Gymnasium in einer reinen Mädchenklasse. Sie sagt, das war furchtbar für sie. Daher hätte sie **gerne mehr Männer** im Studium gehabt. Vor allen Dingen hätte sie gerne mehr Freundschaften mit Männern geknüpft, da sie es immer sehr auflockernd findet, wenn auch Männer in einem Freundeskreis sind. I7 ist der Meinung, es hätte auch etwas am Studium geändert, wenn es von mehr Männern studiert worden wäre. Sie sagt, sie hat schon das Gefühl, dass sich Mädchen oder Frauen oft gegenseitig aufstacheln und Diskussionen in die Länge ziehen. Mehr Männer hätten das vielleicht durch ihre bloße Anwesenheit ein bisschen gestoppt und dadurch die Stimmung etwas aufgelockert. I7 macht sich Gedanken, ihre Aussagen klingen so vorurteilhaft. Sie ist auch nicht der Meinung es hätte jetzt so einen riesen Unterschied gemacht, wenn mehr Männer im Studium gewesen wären, aber sie hat halt einfach gemerkt, dass die vielen Frauen für sie teilweise etwas anstrengend waren.

9.9 Auswertung von Interview 8 – zweite Reduktion

I8 ist weiblich, 39 Jahre alt. Sie hat das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien im Wintersemester 2006 begonnen. Sie hat zusätzlich zum Pädagogikstudium kein weiteres Studium begonnen. Ihre Schwerpunkte sind theoretische Erziehungswissenschaft, Sozialpädagogik und personenzentrierte Psychotherapie und Beratung. Sie würde das Studium weiter empfehlen.

Die höchste abgeschlossene Ausbildung ihrer Mutter ist eine Fachschule (ohne Matura), die ihres Vaters ist eine Akademie (SozAK, PädAK etc.). Ihre Mutter ist als Angestellte ohne Leitungsfunktion tätig, ihr Vater ist öffentlich Bediensteter mit Leitungsfunktion.

I8 ist zur Zeit nicht erwerbstätig. Sie erhält ein Selbsterhalterstipendium und verfügt daher monatlich über € 0 bis 800.

I8 hat sechzehn Jahre lang als Sekretärin gearbeitet. Sie sagt, der Ausblick darauf, das bis zur Pension noch weitere 35 Jahre zu machen, hat ihr nicht gefallen. I8 hatte aber **keine Matura** und musste des Weiteren darauf achten, dass sie mit jeder Ausbildung, die sie beginnt, trotzdem ihren Lebensunterhalt sichern kann. Daher hat sie zuerst nicht an ein Studium gedacht. Sie hat statt dessen die Ausbildung zur Psychotherapeutin begonnen. Für diese musste sie ein **Praktikum** absolvieren, das sie **in einem pädagogischen Bereich** gemacht hat. Die Arbeit mit den Menschen dort und die Gefühle, die damit verbunden waren, haben I8 sehr angesprochen. In diesem Praktikum hat ihr eine Kollegin erzählt, dass sie Sozialpädagogik studiert hat. Darauf-

hin hat sich I8 informiert. Das Bundesinstitut für Sozialpädagogik ist aber eine Schule, dort hätte sie kein Selbsterhalterstipendium bekommen. Bei einem Studium erhält I8 ein Selbsterhalterstipendium, diese Ausbildung war also auch aus finanzieller Sicht möglich für sie. Daraufhin hat I8 die **Studienberechtigungsprüfung** gemacht und das Diplomstudium Pädagogik begonnen. I8 hat das Diplomstudium Pädagogik auch deshalb begonnen, weil sie im Praktikum für das psychotherapeutische Propädeutikum gemerkt hat, wie viel ihr die Arbeit mit Menschen gibt. Sie sagt, sie hatte in dem Praktikum endlich das Gefühl, etwas sinnvolles zu tun. Im Gegensatz zu ihrer beruflichen Tätigkeit ist sie nach der Arbeit im Praktikum sowohl geistig als auch körperlich müde und befriedigt nach Hause gegangen. In ihrer bisherigen Berufstätigkeit hatte I8 immer das Gefühl, nur mit relativ uninteressanten Papierkram zu tun zu haben. Es ist ihr wichtig, dass sie nach Abschluss des Studiums **mit Menschen arbeiten** kann. Sie hofft weiterhin, nach Abschluss des Studiums in einem Bereich arbeiten zu können, in dem sie sich das Studium zunutze machen kann, z.B. indem sie Üblichkeiten der Institution, in der sie arbeiten wird, hinterfragen kann. EMS paraphrasiert, dass in der Hoffnung von I8, in ihrer künftigen Berufstätigkeit auch Üblichkeiten der Institution **hinterfragen** zu können, implizit drinnen steckt, dass I8 auch auf **Freiräume** hofft, da nur dort, wo Freiräume existieren, auch **Kritik** geübt werden kann. I8 bestätigt, dass sie hinsichtlich ihrer künftigen beruflichen Tätigkeit auf **Freiheit** und die Möglichkeit, **eigenständig und selbstständig zu arbeiten**, hofft. I8 hofft hinsichtlich ihrer künftigen Berufstätigkeit auf eine Institution, in der die **Offenheit** vorhanden ist, dass sie Kritik üben kann, ohne dass sich die Institution dadurch komplett in Frage gestellt fühlt.

I8 findet es sehr schade, dass sie im Studium viele Leute kennen gelernt hat, die das Studium abgebrochen haben, weil es ihnen zu **wenig Praxisbezug** hatte. Dabei hat sie, bevor sie zu studieren begonnen hat, gehört, dass das Diplomstudium Pädagogik ein Studium ist, das sich primär an Personen richtet, die schon in diesem Bereich tätig sind. In diesem Zusammenhang wäre es gut, die Präsentation des Diplomstudiums Pädagogik nach Außen noch einmal zu überdenken. Für I8 selbst hatte das Diplomstudium Pädagogik nicht zu wenig Praxisbezug. Sie sagt, es war ihr bewusst, dass der Praxisbezug nicht besonders ausgeprägt sein kann, weil es ein **geisteswissenschaftliches Studium** ist.

I8 zeigt sich **überwiegend zufrieden mit den formalen Vorgaben** im Diplomstudium Pädagogik. Einziger Kritikpunkt: nach Meinung von I8 sollte der **Schwerpunkt der theoretischen Erziehungswissenschaft Pflicht** sein und dazu sollten ein oder mehrere weitere Schwerpunkte gewählt werden. Sie würde den aktuellen Studienplan dahingehend abändern, dass der Schwerpunkt der theoretischen Erziehungswissenschaft Pflicht ist. Sie sagt, sie versteht, dass das im 86er Studienplan so war. Sofern man den Schwerpunkt der theoretischen Erziehungswissenschaft gewählt hat, hält I8 das Diplomstudium Pädagogik für eine hervorragende Basis, sowohl für die wissenschaftliche als auch für die pädagogische Praxis. Sie sagt, die Art und Weise, wie ihr dort beigebracht wurde, zu Hinterfragen hat ihr z.B. in der psychoanalytischen Pädagogik total gefehlt. Sie sagt, die Lehrenden dort haben das, was sie präsentiert haben nie kritisch hinterfragt. I8 findet es aber unerlässlich, dass BildungswissenschaftlerInnen die **Kompetenz zu Hinterfragen und zu Kritisieren** erlernen. Sie ist daher auch der Meinung, dass jemandem, der diesen Schwerpunkt nicht studiert hat, etwas fehlt. An dieser Textstelle wird deutlich, dass bei I8 nicht nur die Übereinstimmung mit der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik geglückt ist, sondern im Besonderen die Übereinstimmung mit der Fachkultur des Schwerpunktes der theoretischen Erziehungswissenschaft. Sie identifiziert sich sehr stark mit diesem Schwerpunkt und grenzt sich z.B. vom Schwerpunkt der psychoanalytischen Pädagogik sehr stark ab. Sie ist der Meinung, die wesentlichen Kompetenzen des Hinterfragens und Kritisierens werden am ehesten im

Schwerpunkt der theoretischen Erziehungswissenschaft vermittelt, weshalb er eigentlich von allen Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik besucht werden sollte.

I8 hatte relativ **wenig Kontakt zu Lehrenden**. Sie sagt, sie hat ihn aber auch nicht gesucht. Der Kontakt, den I8 in Seminaren zu Lehrenden hatte, war **in Ordnung**. Es war nie so, dass keine Kommunikation aufgenommen wäre. Bei manchen, „Respekts-Vortragenden“ hat es vielleicht etwas länger gedauert, bis sie sich getraut hat, etwas zu sagen oder Fragen zu stellen, aber auch dort war es ihr möglich. I8 hatte nie das Gefühl, etwas nicht sagen oder fragen zu können. I8 sagt, die Kommunikation mit den Lehrenden ist im Verlauf der Zeit überhaupt immer besser geworden. **Sie hat keine schlechten Erfahrungen mit Lehrenden gemacht. Mit ihren Mitstudierenden hat I8 sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht.** I8 hatte zwei KollegInnen im Studium, mit denen die Zusammenarbeit besonders gut funktioniert hat. Sie sagt, das war ein richtig schönes Geben und Nehmen. Die Tatsache, dass sie sich darauf verlassen konnte, dass sie von diesen beiden alles bekommt, was sie haben, war für sie *die* Erleichterung im Studium. I8 hat die Zusammenarbeit mit diesen beiden StudienkollegInnen als sehr positiv erlebt. Abgesehen von den beiden hat sie positive und negative Erfahrungen mit ihren Mitstudierenden gemacht. Manche haben schon die **Ellbogen-technik** angewandt. I8 hat im Verlauf ihres Studiums auch in Gruppen gearbeitet. Da hatte sie, wie sie sagt, aber immer Glück. Das hat immer gepasst. Sie sagt, gerade von solchen Gruppenarbeiten hört man zum Teil ja schon Horrorgeschichten, diese sind ihr aber erspart geblieben. Sie hatte nie diese „schwarzen Schafe“ dabei, die ihren Beitrag nicht leisten. I8 arbeitet am liebsten mit Männern und Frauen zusammen, weil jedes Geschlecht andere Perspektiven, andere Sichtweisen in die Arbeit einbringt.

I8 findet es unerlässlich, dass BildungswissenschaftlerInnen die Kompetenz zu Hinterfragen und zu Kritisieren erlernen. Eine weitere wesentliche Kompetenz, die BildungswissenschaftlerInnen haben sollten, ist die, sich zu Artikulieren. Sie versteht darunter das Begründen und Herleiten von Argumenten. Es ist ihr wichtig, dass BildungswissenschaftlerInnen beigebracht wird, Dinge kritisch zu hinterfragen. I8 ist der Meinung ist, BildungswissenschaftlerInnen sollten unbedingt über die Kompetenz **zu Hinterfragen, zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten, stichhaltig zu begründen und eine Behauptung zu argumentieren** verfügen. I8 hat auch auf dem Fragebogen, den sie vor dem Interview ausgefüllt hat, angegeben, dass Wissenschaft für sie die „Theoretische Herleitung und Begründung von Phänomenen“ ist. Sie persönlich hinterfragt jetzt gegen Ende ihres Studiums wesentlich mehr als zu Beginn ihres Studiums. Das war eine ganz wesentliche Erfahrung, die I8 im Studium gemacht hat. Sie sagt, sie hat vor dem Studium vielleicht schon Ergebnisse von Studien hinterfragt, wäre aber nie auf die Idee gekommen, die Entstehung von Studien grundsätzlich zu hinterfragen. Sie meint, in diesem Zusammenhang hat das Studium ihren Bildungshorizont erweitert. Das war *das* Aha-Erlebnis für sie.

I8 musste im Verlauf des Studiums nur noch einen Teil der Praxisstunden absolvieren. Der Rest wurde ihr über die Praktikumsstunden, die sie für das psychotherapeutische Propädeutikum machen musste, angerechnet. Für sie persönlich waren die Praktikumsstunden, dadurch dass sie für das psychotherapeutische Propädeutikum 500 gemacht hat, ausreichend. I8 denkt dass man durch die Praktika einen guten ersten Einblick in mögliche künftige Berufsfelder erhält, sie kann aber nicht grundsätzlich sagen, ob die vorgeschriebenen 240 Praktikumsstunden ausreichend sind. Sie findet, das kommt darauf an, welche Ziele man verfolgt und welche Schwerpunkte man hat. Alles im allem zeigt sich I8 **sehr zufrieden mit dem Diplomstudium Pädagogik**. Sie sagt, sie erkennt daran, dass sie das Studium mittlerweile bis zur Diplomarbeit durchgezogen hat, dass das Diplomstudium Pädagogik das richtige Studium für sie ist. Vor 15 Jahren wäre ihr das

noch nicht gelungen. I8 bereitet auch das **unbestimmte Qualifikationsprofil** des Diplomstudiums Pädagogik **keinerlei Sorgen**. Sie sagt, ihr unmittelbarer Fokus liegt darauf, das Studium abzuschließen. Für die Zeit danach vertraut sie „auf das Universum“, dass die richtige Tür zum richtigen Zeitpunkt aufgehen wird. Die einzige Hürde, die sich für I8 im Studium aufgetan hat, war der umfassende Prüfungsstoff, der für manche Prüfungen zu lernen war. Ansonsten hat sie nichts gestört. Einschränkend fügt sie hinzu, dass es zu Beginn des Studiums schon schwierig war, heraus zu finden, wie sie anfangen soll, wie sie sich ihr Studium richtig einteilt u.ä.. Sie war damals aber bei der **StudienanfängerInnenberatung** und hat es dann so gemacht, wie es ihr dort empfohlen wurde. I8 hat auch ihre Mitstudierenden als sehr hilfreich erlebt. **Sie hat, wann immer sie Hilfe gebraucht hat, auch Hilfe bekommen**. Im Verlauf der Zeit hat sie dann einen eigenen Durchblick bekommen, worauf es im Studium ankommt. **I8 hat im Studium nichts gefehlt**. Vielleicht liegt das aber auch daran, dass sie, wie sie sagt, ohne jegliche Erwartungen in das Studium gegangen ist. **I8 würde das Studium weiter empfehlen**, weil sie es für ein sehr gutes Fundament für die praktische Arbeit hält. Sie ist der Meinung, eine Praxis ohne Theorie gibt es gar nicht und das Diplomstudium Pädagogik ist eine hervorragende theoretische Basis für die praktische pädagogische und wissenschaftliche Arbeit.

I8 sieht in der Tatsache, dass das Diplomstudium Pädagogik zu einem so überwiegenden Teil von Frauen besucht wird, einen **Spiegel der gesellschaftlichen Verhältnisse**. Sie sagt, die Themen Erziehung und Kinder sind auch gesellschaftlich noch in Frauenhand. Als Beleg führt sie an, dass es im Verhältnis relativ wenige Kindergärtner gibt, obwohl sie der Meinung ist, mehr Männer wären in diesem Bereich, als „Ausgleich für zu viel Östrogen an einem Ort“ ganz gut. Sie denkt, dass so wenige Männer das Diplomstudium Pädagogik studieren hat mit deren fehlendem Mut, zu tun, ihre Gefühle wahrzunehmen und damit umzugehen. I8 glaubt, am Institut für Bildungswissenschaften sind in etwa genau so viele weibliche Lehrende, wie männliche. Sie fragt sich allerdings, wo die männlichen Lehrenden herkommen, wenn das Diplomstudium Pädagogik von so wenigen Männern studiert wird. I8 denkt lange über die Frage, ob es etwas am Diplomstudium Pädagogik ändern würde, wenn es von mehr Männern studiert würde, nach. Schließlich sagt sie, sie denkt, es hätte etwas geändert, weil Männer oft pragmatischer an Sachen heran gehen. I8 ist der Meinung, Männer leben eher im Bereich der Vernunft, Frauen eher im Bereich der Emotionen. Es braucht ihrer Meinung nach aber beides.

9.10 Auswertung von Interview 9 – zweite Reduktion

I9 ist weiblich, 33 Jahre alt. Sie hat das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien im Wintersemester 2004 begonnen. Sie hat zusätzlich zum Pädagogikstudium kein weiteres Studium begonnen. Ihre Schwerpunkte sind psychoanalytische Pädagogik und Theoretische Erziehungswissenschaft. Sie würde das Studium weiter empfehlen.

Die höchste abgeschlossene Ausbildung beider ihrer Eltern ist eine Pflichtschule (inkl. kein Abschluss). Beide ihre Eltern waren als LandwirtIn, ForstwirtIn tätig und sind jetzt in Pension.

I9 selbst ist sowohl als Angestellte ohne Leitungsfunktion tätig, als auch als Freiberuflerin. Sie arbeitet auch mithelfend in der Landwirtschaft ihrer Eltern. I9 arbeitet bis zu 30 Stunden in der Woche und verdient dafür € 800 bis € 1.500.

Bei I9 hat ihre **berufliche Tätigkeit** den Ausschlag dafür gegeben, dass sie die Berechtigung für ein Studium

erworben hat und dass sie sich für das Diplomstudium Pädagogik entschieden hat. Sie hat mit 24 Jahren zu studieren begonnen. Davor war ein Studium eigentlich nie ein Thema für sie, sie kommt aus einem **Elternhaus**, wo niemand studieren gegangen ist. **Sie hat lange Zeit gedacht, ein Studium geht für sie einfach nicht.** I9 hat stattdessen seit ihrem 16. Lebensjahr im Jugendbetreuungsbereich gearbeitet. Dort hat sie einmal in einem Bereich gearbeitet, wo es den Jugendlichen ganz ähnlich gegangen ist, wie ihr. Die Jugendlichen haben dort erst die Berechtigung zu einem Studium erworben. In diesem Bereich tätig gewesen zu sein, hat I9 gezeigt, dass ein Studium auch für sie möglich ist. Sie hat sich dann die Berechtigung, zu studieren, erkämpft, indem sie die **Studienberechtigungsprüfung** gemacht hat. **Nachdem sie bereits im pädagogischen Bereich tätig war, hat sie sich dann für das Diplomstudium Pädagogik entschieden.** I9 hat auch deshalb ein Studium begonnen, um noch einmal **etwas für sich persönlich** zu tun. Sie sagt, das Studium war für sie auch eine **Auszeit vom Berufsleben**, in der sie etwas für ihre **eigene persönliche Entwicklung** tun konnte.

I9 hat durch ihr Studium Eintritt in eine „**andere Welt**“ erhalten. Sie ist nach **Wien** gezogen und hat weniger gearbeitet als bisher. Sie sagt, eine Änderung, die sich durch das Studium für sie ergeben hat, war, dass sie **nicht mehr so in der Arbeitswelt „gefangen“** war. Durch das Studium und das **gemeinsame Nachdenken** mit anderen, hat sich auch I9s Perspektive auf ihre berufliche Arbeit geändert. Vor dem Studium hatte sie immer das Gefühl, es müsse doch ein „Patentrezept“, eine einheitliche „Lösung“ für pädagogische Fragen geben, damit ihr Tun nicht immer so „schwammig“ bleibt. Durch das Studium hat sie erfahren, dass es so eine allgemeine Lösung aber wirklich nicht gibt. Das gibt ihr **Sicherheit in ihrem beruflichen Handeln**. Sie hat durch das Studium gelernt, **Unbestimmtheit auszuhalten** und damit umzugehen. In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass I9 auf dem Fragebogen auf die Frage, was Wissenschaft für sie ist, folgendes angegeben hat: „Eine spezielle Perspektive auf die Thematik. Die Distanz zum Tun schafft, und über die andere Perspektive, eine andere Beziehung zum Tun bildet. Also keine abtrennende Distanz schafft“. In diesem Sinne hat I9 durch das Studium Eintritt in ihr Verständnis von Wissenschaft erhalten. Sie konnte durch das Studium eine andere Perspektive auf ihr berufliches Handeln entwickeln. Es ist aber keine abtrennende Distanz, sondern eine Distanz durch die sie mehr Sicherheit, eine „andere Beziehung zum Tun“ gewonnen hat. I9 zeigt sich mit den **formalen Vorgaben** im Studium überwiegend **zufrieden**. Sie hat z.B. die **freie Wahlmöglichkeit bei Lehrveranstaltungen** oder auch die **freie Zeiteinteilung** sehr **positiv** erlebt. Sie sagt, sie hat sich zwar zugleich etwas schwer getan, weil sie nicht so viele Studierende gekannt hat und sehr auf sich alleine gestellt war, dennoch war es ein positiver Aspekt für sie, so **selbstständig** sein zu können. I9 bestätigt, dass die freie Wahlmöglichkeit und die daran geknüpfte Selbstständigkeit im Diplomstudium Pädagogik zwar nicht einfach für sie war, es war aber auch keine unüberwindbare Hürde. Es war eine Herausforderung, die aber auch wichtig war. I9 hatte, insbesondere zu Beginn ihres Studiums, in manchen Dingen schon das Gefühl, dass sie **mehr Hilfe** brauchen hätte können. Zum Beispiel, was den **Computer** betrifft. I9 erzählt, dass sie noch nicht so mit dem Computer aufgewachsen ist und sich deshalb auch damit relativ schwer getan hat. Für I9 wäre eine Informationsveranstaltung oder Einschulung für den technischen Bereich, z.B. Plattformen, Lehrveranstaltungsan- und abmeldung, gut gewesen. Sie meint, in Zukunft ist das vermutlich nicht mehr so wichtig, weil sich die nachfolgenden Generationen ja schon sehr gut mit dem Computer auskennen, aber gerade im Diplomstudium Pädagogik, das ja häufig auch von älteren Menschen begonnen wird, hält sie eine solche Hilfestellung für hilfreich. I9 würde sich ganz generell **mehr Unterstützungsangebote** für Menschen, die mit unterschiedlichen Handicaps zu tun haben, wünschen. Sie sagt, für sie, die sie erst verhältnis-

mäßig spät zu studieren begonnen hat und aus einer Familie stammt, die eher studienfern ist, aber auch für andere Menschen, z.B. MigrantInnen und ArbeiterInnenkinder wäre es sicher gut, insbesondere zu Beginn des Studiums mehr Unterstützungsangebote anzubieten. Das können, wie es für sie notwendig gewesen wäre, Unterstützungsangebote in der Computernutzung sein, aber auch Unterstützung bei Sprachdefiziten oder auch Unterstützungsangebote für berufstätige Studierende. I9 sieht es aber auch als ihr Verschulden an, dass Hilfe für sie oft nicht verfügbar war. Sie sagt, sie hatte **kein Netzwerk**, das ihr hier helfen hätte können. I9 bezeichnet sich als Einzelstudierende. Sie hat im Studium schon einzelne Menschen kennen gelernt, mit denen sie auch längere Beziehungen aufgebaut hat. Mit diesen, so sagt sie, hat sie sich gegenseitig gut ergänzt und unterstützt. Das hat sie dann auch fein gefunden. Aber sie hatte nicht diese Netzwerke, dass FreundInnen für sie in eine Lehrveranstaltung gegangen wären und sie dann das Skriptum bekommen hätte oder so. I9 hat darauf aber auch gar nicht so viel Wert gelegt, weil sie ohnehin selbst in die Lehrveranstaltungen gehen wollte. Manchmal hätte sie allerdings durchaus Hilfe brauchen können, die dann wegen der fehlenden Netzwerke oft auch nicht verfügbar war. I9 hat ihre **Mitstudierenden** grundsätzlich aber als durchaus **kollegial** erlebt. Sie sagt, wenn sie einmal eine Lehrveranstaltung verpasst hat, konnte sie auch fremde Studierende nach einer Mitschrift fragen. Was I9 weniger interessiert hat, waren die ganz jungen Studierenden, bei denen sie gemerkt hat, die studieren nur um des Abschlusses Willen und nicht weil sie die Inhalte so interessieren. I9 hat im Verlauf ihres Studiums auch **in Gruppen gearbeitet**. Sie hat eine sehr negative Erfahrung gemacht, wo eine Gruppenkollegin ohne dem Wissen der anderen Gruppenmitglieder das Nachwort einfach umgeschrieben hat und es so dargestellt hat, als wären manche der Gruppenmitglieder ungeeignet für ein Studium. Die anderen Gruppenarbeiten haben im Großen und Ganzen aber eigentlich immer ganz gut geklappt. Man muss halt darüber hinweg sehen, dass es in jeder Gruppe Leute gibt, die mehr machen und Leute, die weniger machen. I9 bezeichnet sich selbst als **Einzelstudierende**. Das **heißt** aber **nicht, dass sie lieber alleine arbeitet als in Gruppen**. Gerade beim Arbeiten ist sie sehr oft Teamkämpferin. Aber im Studium hat es sich für sie einfach nicht so ergeben. Sie hat sehr stark ihre eigenen Interessen und Meinungen eingebracht, das war in Gruppenarbeiten zum Teil schwierig. Aber Gruppenarbeiten gehören nach Ansicht von I9 zum Studium dazu und daher hat sie sich da auch durchgekämpft. Den **Kontakt zu den Lehrenden** hat I9 **eigentlich gut** gefunden. Sie sagt, insbesondere am Anfang hat sie bei manchen Lehrenden schon eine Hürde gespürt, sie anzusprechen. Sie führt das aber weniger auf die Lehrenden zurück, als darauf, dass sie universitätsfern aufgewachsen ist und sich am Anfang damit einfach schwer getan hat. Sie sagt, im Laufe der Zeit ist das auch besser geworden. Als sie gemerkt hat, dass sie von manchen Lehrenden tatsächlich als **Kollegin** anerkannt wurde, hat sie das sehr gefreut. Das war ein positiver Aspekt für sie. I9 sagt, es hat schon auch Lehrende gegeben, wo sie gemerkt hat, die sprechen sie nur als Kollegin an, ohne es so zu meinen. Bei diesen hat sie halt dann einfach keine Lehrveranstaltungen mehr besucht. Alles in allem dürfte I9 mit dem Diplomstudium Pädagogik sehr zufrieden gewesen sein. Sie sagt, sie verspürt immer wieder den Wunsch, „ewige Studentin“ zu sein. Das, was sie im Studium besonders angesprochen hat, war, über verschiedene Fragen **nachzudenken**. Von den Lehrenden im Diplomstudium hat sie dazu immer wieder gute Inputs bekommen. Sie sagt, sie hat es bereichernd gefunden, manchen Lehrenden **zuzuhören**. I9 würde das Studium **weiter empfehlen**, weil sie die **Selbstständigkeit** des Studiums so positiv erlebt hat. Für sie war es eine Herausforderung, an der sie gewachsen ist. Ihr haben auch einige der Lehrenden sehr imponiert, weshalb sie das Diplomstudium Pädagogik ebenfalls weiter empfehlen würde. I9 würde das Diplomstudium Pädagogik weiter empfehlen. Sie findet es aber schwierig, zu erklären, was das

Diplomstudium Pädagogik für ein Studium ist. Sie sagt, selbst wenn sie es versucht, kommt dabei oft etwas völlig verkehrtes heraus. Sie denkt, das hat damit zu tun, dass sie das Diplomstudium Pädagogik in seiner Gesamtheit nicht beschreiben, sondern immer nur Ausschnitte davon erzählen kann. I9 findet es im Besonderen in ihrem persönlichen Umfeld schwierig, zu beschreiben, was das Diplomstudium Pädagogik ist, weil die Menschen in ihrem Umfeld schon nicht verstehen können, warum man überhaupt studiert. I9 ist der Meinung, bei klar abgegrenzten Studienrichtungen, wie Maschinenbau oder Architektur ist diese Schwierigkeit nicht so gegeben, wie im Diplomstudium Pädagogik, das so umfassend ist und dadurch immer irgendwie unklar bleibt. Für I9 liegt es in der **Vielfalt** im Diplomstudium Pädagogik begründet, dass es so schwierig ist, ein Bild von diesem Studium zu vermitteln. Auch sie selbst hat zu Beginn ihres Studiums geglaubt, das Diplomstudium Pädagogik ist ein eindeutig abgrenzbarer Bereich, in dem spezifische Inhalte vermittelt werden. Als sie festgestellt hat, dass das nicht so ist, hat sie zuerst geglaubt, es liegt an ihr, dass sie **kein konkretes Bild** zu diesem Studium entwickeln kann. Mit der Zeit hat sich für sie heraus gestellt, dass diese **Schwierigkeit, das Studium zu fassen**, im Studium selbst liegt, weil es einfach so vielfältig ist. I9 würde sich, was die Vielfalt im Diplomstudium Pädagogik betrifft, durchaus mehr Klarheit wünschen. Sie ist aber im Verlauf ihres Studiums drauf gekommen, dass das schlichtweg nicht möglich ist. Das gibt ihr in diesem Sinne aber auch wieder Sicherheit, weil sie weiß, die Problematik, das Diplomstudium Pädagogik zu beschreiben, liegt im Studium selbst begründet und scheitert nicht an ihrem (mangelnden) Verständnis des Studiums. Insofern ist es für I9 nicht sehr überraschend, dass auch ihr Umfeld kein konkretes Bild zum Diplomstudium Pädagogik entwickeln kann. I9 erzählt, dass die meisten Menschen geglaubt haben, sie wird Lehrerin oder Kindergärtnerin. I9 spricht es nicht mit diesen Worten aus, aber man kann an ihren Ausführungen erkennen, dass sie festgestellt hat, dass das Diplomstudium Pädagogik **kein eindeutiges Qualifikationsprofil** vermittelt. Wenn I9 gesagt hat, ihr Studium ist keine Ausbildung, sondern „nur Bildung“ war das für viele zu schwammig und nur ein Lächeln wert. Wenn sie dann allerdings erklärt hat, dass sie schon im pädagogischen Bereich tätig ist, und das Studium deshalb absolviert, um ihre berufliche Tätigkeit etwas zu fundieren, dann haben es die Menschen meistens verstanden. I9 empfindet es so, dass das Diplomstudium Pädagogik von Personen, die selbst in diesem Bereich tätig sind, wie LehrerInnen oder DirektorInnen durchaus anerkannt wird. Bei Menschen, die nicht in diesen Bereichen tätig sind, hat sie das Gefühl, dass die **Anerkennung eher fehlt**. Sie sieht das im Besonderen in ihrer eigenen Familie. Ihre Familie ist eher universitätsfern, dort stößt sie regelmäßig auf Unverständnis. Ihre Familie kann vor allen Dingen nicht verstehen, warum das Studium so lange dauert.

I9 ist zur Zeit in zwei verschiedenen Bereichen berufstätig. Sie arbeitet einmal als Angestellte in einem Büro, das andere Mal ist sie selbstständig als Erlebnispädagogin tätig. Die Tätigkeit im Büro gefällt ihr nicht so gut, da sie dort nur Daten eintippt. Sie hat allerdings den Vorteil, dass I9 ein fixes Gehalt bekommt und pensionsversichert ist. Der andere Bereich, in dem sie selbstständig als Erlebnispädagogin tätig ist, ist der, in dem sie wirklich gerne arbeitet und wo sie mit Leidenschaft dabei ist. An dieser beruflichen Tätigkeit gefällt ihr, dass sie **mit Menschen arbeiten** kann. Sie sagt, es sind die Erfahrungen mit den Menschen, die sie glücklich machen. I9 ist es in ihrer beruflichen Tätigkeit wichtig, dass es ein **gleichberechtigtes Arbeitsteam** gibt. Sie wünscht sich, dass sich die TeamkollegInnen durch **Austausch und Feedback** gemeinsam weiter entwickeln können. I9 ist es in ihrer beruflichen Tätigkeit wichtig, dass sie in **kleinen Gruppen** arbeiten kann. Sie wünscht sich **Abwechslung** und ein **vielfältiges Aufgabengebiet**. I9 hält auch eine grundsätzlich **positive Stimmung** für wichtig. Ihr **Einkommen** ist I9 hingegen **nicht so wichtig**. Sie sagt, das ist nicht die wichtigs-

te Anerkennungsmöglichkeit ihrer Arbeit. Es ist ihr wichtiger, dass das Verhältnis zu ihren KollegInnen passt und dass sie sich in ihrer Arbeit wohl fühlt. Auch wenn ihr Einkommen für I9 nicht das wichtigste an ihrer beruflichen Tätigkeit ist, würde sie sich dennoch wünschen, dass die **Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gesellschaftlich mehr wertgeschätzt** würde und dass sich das auch in einem höheren Gehalt niederschlagen würde. I9 ärgert sich darüber, dass die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gesellschaftlich so gering geschätzt wird. Sie sagt, jede/r, der/die Kinder hat, wird in diesem Bereich als ExperteIn gesehen, was ihrer Meinung nach aber nicht zutrifft. Sie sagt, sie findet es ungerechtfertigt, dass dieser Bereich im Verhältnis so gering entlohnt wird, weil sie davon ausgeht, dass die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, weil diese noch offener und noch nicht so festgefahren sind, viel intensiver ist und tiefer geht, als die mit Erwachsenen. I9 hat das Studium für ihre berufliche Tätigkeit durchaus etwas gebracht. Sie sagt, ihre Haltung, wie sie vor den Leuten steht, hat sich verändert. Sie hat mehr Sicherheit dazu gewonnen.

I9 denkt, es studieren deshalb so viele Frauen im Diplomstudium Pädagogik, weil ein hoher Anteil der **Studierenden** schon **in sozialen Berufsfeldern** tätig ist und das Studium deshalb absolviert, um sich zu professionalisieren. Dadurch, dass im sozialen Bereich überwiegend Frauen arbeiten, kommen aus diesen Bereichen besonders viele Frauen ins Studium. I9 stellt fest, dass sie, obwohl das Diplomstudium Pädagogik zu einem so überwiegenden Teil von Frauen besucht wird, **in der Literatur mehr Texte von Männern** findet als von Frauen. I9 denkt, es wäre bereichernd gewesen, mehr Männer im Diplomstudium Pädagogik zu haben, da sie in vielen Bereichen vielleicht eine **neue, andere Sichtweise** eingebracht hätten. I9 äußert auch die Vermutung, dass es vielleicht etwas an der **Bezahlung** in pädagogischen Arbeitsbereichen ändern würde, wenn mehr Männer in diesen Bereichen arbeiten würden. I9 kann sich vorstellen, dass, wenn der Bereich der pädagogischen Arbeit besser bezahlt und höher anerkannt würde, mehr Männer das Diplomstudium Pädagogik studieren würden und auch mehr Männer in diesen Bereichen arbeiten würden.

9.11 Auswertung von Interview 10 – zweite Reduktion

I10 ist weiblich, 30 Jahre alt. Sie hat das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien im Wintersemester 2004 begonnen. Sie hat zusätzlich zum Pädagogikstudium kein weiteres Studium begonnen. Ihre Schwerpunkte sind Schulpädagogik und Sozialpädagogik. Sie würde das Studium weiter empfehlen.

Die höchste abgeschlossene Ausbildung ihrer Mutter ist eine Akademie (SozAK, PädAK etc.), die ihres Vaters ist eine Meisterprüfung. Ihre Mutter ist als öffentlich Bedienstete ohne Leitungsfunktion tätig, ihr Vater als Angestellter ohne Leitungsfunktion.

I10 selbst ist als öffentlich Bedienstete ohne Leitungsfunktion tätig. Sie arbeitet bis zu 40 Stunden in der Woche und verdient dabei €1.500 bis 2.200.

I10 hat auf der PädAK die Ausbildung zur Volksschullehrerin gemacht. Sie hat aus zwei Gründen danach noch zu studieren begonnen: erstens wollte sie mehr verdienen und hat festgestellt, dass man für ein gutes Einkommen einen Studienabschluss braucht. Zweitens war I10 mit ihrer Ausbildung als Volksschullehrerin nicht ganz zufrieden und wollte sich daher noch weiter bilden. Sie war als Austauschstudentin in XY und hat gesehen, dass die LehrerInnenausbildung dort viel wissenschaftlicher ist als in Österreich. Das hat ihr sehr gefallen. Auch deshalb wollte sie sich noch an der Universität **weiter bilden**. I10 sagt, sie hat durch ihre Ausbildung an der PädAK ein gutes praktisches Wissen erhalten, wie man unterrichtet, aber ihr hat das theoretische

sche Wissen gefehlt. Gerade sie interessieren Theorien, anhand derer sie ihren Unterricht gestalten kann, aber besonders. Jetzt, gegen Ende ihres Studiums hat sie das Gefühl, ihren Schulunterricht viel besser begründen zu können. Die **wissenschaftliche Ausrichtung des Diplomstudiums Pädagogik** war somit ein entscheidender Grund, warum sich I10 für dieses Studium entschieden hat. Da I10 schon vor dem Diplomstudium Pädagogik im pädagogischen Bereich tätig war, einerseits hat sie das Volksschullehramt gemacht und andererseits hat sie in der offenen Kinder- und Jugendarbeit gearbeitet, haben sie die Bereiche Schul- und Sozialpädagogik besonders interessiert. Sie hat dann geschaut, wo in Österreich diese Schwerpunkte gelehrt werden und hat sich schließlich für das Diplomstudium Pädagogik in Wien entschieden, da diese Schwerpunkte in XY, wo sie ursprünglich herkommt, nicht angeboten wurden. Sie hat weiterhin gehofft, nach dem Studium vielleicht auch in Wien Arbeit zu finden.

I10 zeigt sich, was ihre **Zufriedenheit mit den formalen Vorgaben** im Diplomstudium Pädagogik betrifft, sehr **ambivalent**. Zu Beginn ihres Studiums gab es relativ wenige Vorgaben dazu, welche Lehrveranstaltungen man besuchen darf und welche nicht. Die Möglichkeit, sich die Zeit frei einzuteilen und auch die Lehrveranstaltungsinhalte weitestgehend selbst zu wählen waren sehr positive Aspekte für I10. Sie hat es als Verschlechterung erlebt, als diese **Freiheiten** eingeschränkt wurden. Mit der Einführung des Bachelorstudiums sind diese Vorgaben nämlich auch für Diplomstudierende verschärft worden. Sie sagt, gegen Ende ihres Studiums war es nicht mehr so einfach, überhaupt in Lehrveranstaltungen rein zu kommen. Als sie noch im ersten Studienabschnitt war, konnte sie auch schon Lehrveranstaltungen aus dem zweiten Abschnitt besuchen. Damals hat es in ihren Augen viel weniger Barrieren gegeben. I10 findet es besser, wenn man sich die Lehrveranstaltungen, die man besucht, ganz frei aussuchen kann. Sie sagt, für Studierende, die direkt von der Schule kommen ist es zwar vielleicht leichter, wenn es Vorgaben gibt, sie ist dennoch dagegen. Aus zwei Gründen: erstens ist sie eine grundsätzliche **Anhängerin der freien Bildung**, was nach ihrem Verständnis auch die freie Wahlmöglichkeit von Lehrveranstaltungen einschließt; zweitens ist sie der Meinung, dass es für berufstätige Studierende sehr schwer ist, wenn Lehrveranstaltungen modular aufeinander aufbauen. Wenn man für Modul 1 keine Zeit hat, kann es sein, dass man ein Semester oder sogar ein Jahr „verliert“. Das geht ihrer Meinung nach an der Lebensrealität vieler Studierender vorbei.

Hinsichtlich dem Kontakt, den sie zu den Lehrenden im Diplomstudium Pädagogik hatte, unterscheidet I10 zwischen ihren zwei Schwerpunkten. In der Schulpädagogik hat sie viel mehr Lehrveranstaltungen besucht als vom Studienplan her notwendig gewesen wären, dadurch hatte sie auch **sehr viel Kontakt zu Lehrenden**. In der Sozialpädagogik hatte sie eher **weniger Kontakt zu Lehrenden**. Sie hatte auch deshalb in der Schulpädagogik mehr Kontakt zu Lehrenden, weil dort, wie sie sagt, ein **sehr großes Interesse der Lehrenden an den Studierenden** vorhanden war und es dort sehr gefordert und gefördert wurde, dass sich die Studierenden einbringen. Sie sagt, ein Lehrender aus der Schulpädagogik konnte sich sogar nach einem Jahr noch an sie erinnern. I10 führt aus, dass sie glaubt, im Schwerpunkt der Sozialpädagogik auch deshalb weniger Kontakt zu Lehrenden gehabt zu haben, weil dort sehr viele externe Lehrende waren, die **zeitlich sehr ausgelastet** waren. I10 sagt, sie versteht es durchaus, dass die Lehrenden über die Lehrveranstaltungen hinaus, nicht unbedingt den Kontakt zu den Studierenden suchen, weil sie ihn ja auch nicht bezahlt bekommen. Viele haben auch noch andere Lehraufträge, um finanziell überhaupt über die Runden zu kommen und müssen nach einer Lehrveranstaltung dann schnell zu ihrer nächsten Lehrveranstaltung. **I10 ist der Meinung das Prekariat der akademischen Berufe mindert die Qualität der Lehre. Alle Kontakte, die I10 zu den Lehrenden hatte, waren ausschließlich studienbezogen.** Es ist nicht vorgekommen, dass sie mit

Lehrenden auch über private Dinge gesprochen hätte. Den **Kontakt zu ihren Mitstudierenden**, insbesondere zu jenen in ihrem Alter, hat I10 sehr gut gefunden. Sie hat ihre Mitstudierenden als **sehr kollegial** erlebt. Sie hat sich von ihren gleichaltrigen StudienkollegInnen dahingehend unterstützt gefühlt, dass Arbeiten gemeinsam geschrieben wurden, sie einander Tipps gegeben haben, bei welchen ProfessorInnen Prüfungen schneller zu machen sind, sie Fragenkataloge und Mitschriften ausgetauscht haben, dass sie abwechselnd Lehrveranstaltungen besucht haben und ähnliches. **Den Kontakt zu ihren jüngeren StudienkollegInnen hat I10 nicht so positiv erlebt**, sie weiß aber nicht, woran das liegt. Sie hat auf jeden Fall gemerkt, dass sie nicht gut mit ihnen zusammen arbeiten konnte. I10 findet, dass es zwischen jüngeren Studierenden, die noch nicht berufstätig waren und Studierenden, die neben dem Studium berufstätig waren, **eklatante Unterschiede in der Arbeitsweise** gab. I10 sagt, bei StudienkollegInnen, die auch berufstätig waren, waren sich alle einig, dass eine Arbeit relativ rasch durchgezogen werden muss, da es schwierig genug war, überhaupt einen Termin zu finden, an dem man miteinander arbeiten konnte. Bei den jüngeren Studierenden hat ihr diese Haltung gefehlt. Sie sagt, die haben sich immer alle Zeit der Welt für eine Arbeit gelassen und das ging halt für sie nicht. I10 ist es sehr wichtig, dass die Arbeit von der Freizeit strikt getrennt ist. Sie sagt, manche Leute vermischen das gerne, das ist für sie dann sehr anstrengend. Daher arbeitet I10 nicht so gerne mit anderen Studierenden zusammen. Sie sagt, es kostet sehr viel Zeit und Mühe, sich untereinander richtig zu verstehen. Trotzdem hat I10 im Verlauf ihres Studiums **oft mit anderen Studierenden zusammen gearbeitet**. Sie arbeitet auch gerne in der Gruppe, wenn sie den Ton vorgeben kann. Das bedeutet nicht, dass alles nach ihrem Willen passieren muss, aber es ist ihr wichtig, dass strukturiert gearbeitet wird und dass jedes Gruppenmitglied einen definierten Aufgabenbereich hat, den er/sie bearbeitet. Erst dann wird wieder gemeinsam in der Gruppe gearbeitet. I10 bezeichnet sich als **Alphatier**, wenn sie das sein darf, arbeitet sie gerne in der Gruppe. I10 hat eine sehr negative Erfahrung mit einer Gruppenarbeit gemacht. Seit damals überlegt sie sich sehr genau, mit wem sie zusammen arbeitet oder nicht.

Für I10 hat das **Theorie-Praxis-Verhältnis** im Studium **sehr gut gepasst**, weil sie ja genug Praxis in ihrer Berufstätigkeit hatte. Sie hat die **Lehrveranstaltungsinhalte** auch **danach ausgesucht, was sie für ihren Beruf gut brauchen konnte**. Das Theorie-Praxis-Verhältnis hat auch deshalb für sie gepasst, weil, wie sie sagt, ja auch immer wieder darauf hingewiesen wird, dass es sich um eine wissenschaftliche Grundbildung handelt und nicht um eine praktische. Und **I10 hat sich ja gerade wegen der wissenschaftlichen Ausrichtung des Diplomstudiums Pädagogik für dieses Studium entschieden**. I10 hat aber auch Studierende kennen gelernt, die noch nicht praktisch tätig waren. In diesem Fall kann sie sich vorstellen, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis schwierig ist.

I10 hat bereits auf der PädAK gelernt, Literatur zu recherchieren. Am Institut für Bildungswissenschaft waren die Ansprüche an Literaturrecherchen aber höher, wissenschaftlicher. Insofern ist eine Kompetenz, die I10 im Diplomstudium Pädagogik erworben hat, die, **wissenschaftlich zu arbeiten**. I10 hat im Diplomstudium Pädagogik weiterhin gelernt, die Welt in Konzepten zu sehen. Ein Konzept ist wie eine „Brille“, man hat eine spezifische Sicht auf die Dinge. Diese Sicht auf die Dinge kann unterschiedlich sein und sich auch ändern. I10 hat gelernt, anzuerkennen, dass es nicht immer eine allgemeingültige Antwort gibt, sondern dass **unterschiedliche Sichtweisen** nebeneinander existieren können. Nicht zuletzt hat I10 gelernt, Aussagen hinsichtlich ihrer zugrunde liegenden Konzepte zu **hinterfragen**. Ein/e AkademikerIn sollte nach Meinung von I10 folgende Eigenschaften haben: „wissenschaftsorientiert und konzeptfähig, fähig selber Konzepte zu erstellen und Konzepte zu hinterfragen, zielgerichtet und strukturiert zu arbeiten (...)“. All diese Eigenschaften hat I10

laut ihren eigenen Aussagen im Diplomstudium Pädagogik erlernt. Sie ist somit nach ihrem eigenen Verständnis eine gute Akademikerin. Sie ist allerdings der Meinung, dass es **Zeit** braucht, diese Kompetenzen zu entwickeln. Erst nach einer gewissen Zeit wird es möglich, die großen Zusammenhänge in der Pädagogik zu verstehen. **Deshalb ist sie froh, dass sie lange studiert hat.** I10 spricht sich deutlich gegen eine zu kurze Studienzeit aus. Sie sagt, wenn man das Studium im „Schnelldurchlauf“ macht, könnte es sein, dass man nicht richtig mitbekommt, um was es im Studium überhaupt geht. Es erfordert Zeit, Wissen anzusammeln und irgendwann eine Verbindung zwischen den verschiedenen Bereichen herzustellen. Sie ist sich sicher, dass viele Studierende gar nicht wissen, wie man richtig wissenschaftlich arbeitet. Auch in diesem Bereich erfordert es ihrer Meinung nach viel Zeit, bis man einen angemessenen Überblick hat. I10 findet, Zeit zu haben, ist ein ganz wesentlicher Faktor für den erfolgreichen Verlauf eines Studiums. Sie sagt, in der Zeit, in der sie sich wirklich nur auf das Studium konzentrieren konnte, hat sie die größten Denkfrostschritte gemacht. Plötzlich konnte sie Verbindungen zwischen den unterschiedlichen Themen im Studium herstellen. Das war der Aha!-Effekt für sie. I10 denkt sehr lange über die Frage, ob ihr etwas im Diplomstudium Pädagogik gefehlt hat, nach. Schließlich sagt sie, ihr hat nichts gefehlt. Später im Interview fällt ihr doch noch ein, dass sie am Weg zur Diplomarbeit mehr Hilfe hätte brauchen können. Sie sagt, wenn man mal an der Diplomarbeit schreibt geht es eh, aber **mehr Hilfestellungen bei der Auswahl und Eingrenzung der Forschungsfrage** wäre gut gewesen. I10 findet, das wird im Bachelor- und Mastersystem nun besser gemacht als im Diplomstudium Pädagogik.

I10 war schon vor dem Diplomstudium Pädagogik im pädagogischen Bereich tätig. Sie sagt, sie wollte auch nie woanders als im pädagogischen Bereich arbeiten. Dadurch, dass I10 schon in mehreren pädagogischen Arbeitsbereichen tätig war, musste I10 die Praktikumsstunden nicht während dem Studium absolvieren, sondern konnte sich ihre berufliche Tätigkeit dafür anrechnen lassen. Deshalb waren die geforderten 240 Praktikumsstunden kein Problem für sie. I10 sagt, sie konnte das, was sie an der Universität theoretisch gelernt hat, sehr gut in ihrer beruflichen Praxis anwenden. Es ist daher nicht überraschend, dass I10 das Studium **weiter empfehlen** würde.

I10 ist es in ihrer beruflichen Praxis wichtig, selbstbestimmt arbeiten zu können. Sie mag es nicht, wenn ihr ihr/e Vorgesetzte/r dauernd drein redet. Sie möchte so geschätzt werden, wie sie ist. Ihr ist positives Feedback auf ihre Arbeit wichtig. Es ist ihr wichtig, in ihrer beruflichen Arbeit die Freiheit zu haben, Dinge so umzusetzen, wie sie es für richtig hält. Weiterhin ist es I10 wichtig, Freude an ihrem Beruf zu haben. I10 ist es auch wichtig, dass die Arbeit von der Freizeit strikt getrennt ist. I10 kann in ihrer beruflichen Tätigkeit Arbeit und Freizeit schwer auseinander halten, weil sie viel von zu Hause aus arbeiten muss, da sie in der Schule keinen adäquaten Arbeitsplatz hat. Wenn sie aber schon von zu Hause arbeitet, dann tut sie das sehr konzentriert und ohne Unterbrechungen. Sie sagt, sie mag es nicht, dann einen Tee zu trinken und zu quatschen. I10 würde sich für ihre berufliche Arbeit auch wünschen, besser zu verdienen. Das sagt sie aber erst, nachdem sie von EMS dazu befragt wird, von selbst hätte sie ihr Einkommen nicht thematisiert. Dennoch ist das Thema Einkommen wichtig für I10, sie zeigt sich auch unzufrieden. Sie hat das Diplomstudium Pädagogik auch deshalb begonnen, weil sie gehofft hat, dann auch als Volksschullehrerin mehr zu verdienen. Das war aber insofern ein Irrtum, weil sie als Volksschullehrerin auch mit einem akademischen Abschluss nicht mehr verdient. I10 sagt, diese Information hat ihre Motivation, mit dem Studium fertig zu werden, sehr geschmälert. Dennoch bereiten ihr die verhältnismäßig schlechten Verdienstmöglichkeiten, die mit einem Abschluss des Diplomstudiums Pädagogik einher gehen, keinerlei Sorgen. Sie sagt, wenn man nach dem Stu-

dium einen BeamInnenjob ergreift, hat man schon auch Möglichkeiten auf einen guten Verdienst. „Guter Verdienst“ heißt im Fall von I10 auch nur, dass sie mehr verdienen möchte, als sie es jetzt als Volksschullehrerin tut.

I10 sieht drei Gründe dafür, warum so viel mehr Frauen als Männer im Diplomstudium Pädagogik studieren. Erstens, weil Sozialberufe schlecht bezahlt sind, zweitens weil gesellschaftlich gesehen, Erziehung immer noch Frauensache ist und drittens weil sich die Pädagogik oder der Sozialbereich insgesamt zu wenig professionell verkauft. Sie sagt, das ist im Lehrberuf dasselbe. In jenen Bereichen, von denen angenommen wird, es erfordere Know How um dort zu arbeiten, wie dem Lehrberuf an einer höheren Schule, sind Männer gut vertreten, in jenen Bereichen, die als einfach und „unprofessionell“ gesehen werden, wie im Lehrberuf in der Volksschule, sind überwiegend Frauen tätig. I10 ist der Meinung, weder den VolksschullehrerInnen noch den AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik ist es bis dato gelungen, sich nach außen als eine Profession darzustellen. Sie meint an der Außenwirkung des Diplomstudiums Pädagogik müsse noch gearbeitet werden. Die FH für soziale Arbeit ist für sie ein Beispiel, wo es gelungen ist, sich nach Außen professionell zu verkaufen. Dort studieren auch mehr Männer als im Diplomstudium Pädagogik. I10 sagt, es ist gesellschaftlich nach wie vor so, dass eher die Frau zu Hause beim Baby bleibt und der Mann weiter arbeiten geht. Sie glaubt, viele Männer studieren das Diplomstudium Pädagogik deshalb nicht, weil sie mit dem Gehalt, mit dem sie nach einem Studium rechnen können, keine Familie ernähren können. I10 erzählt, dass ihr Umfeld sich unter dem Diplomstudium Pädagogik oft nichts vorstellen konnte, die meisten haben geglaubt, sie wird Lehrerin. Manche wussten nicht einmal dass das Diplomstudium Pädagogik mit einem akademischen Grad abgeschlossen wird. Diese mangelnde Reputation des Diplomstudiums Pädagogik ist für I10 ein Grund dafür, warum so viel mehr Frauen als Männer im Diplomstudium Pädagogik studieren. I10 meint, Männer sind vielmehr auf ihre Außenwirkung bedacht als Frauen und da das Diplomstudium Pädagogik „nicht viel hergibt“, studieren sie es auch nicht. An der Außenwirkung des Diplomstudiums Pädagogik müsse noch gearbeitet werden. Das ist insofern schwierig, weil, wie I10 erzählt, auch Personen aus dem eigenen Bereich ihre Professionalität und Wichtigkeit oftmals in Frage stellen. I10 findet außerdem, BildungswissenschaftlerInnen melden sich in öffentlichen Diskussionen zu selten zu Wort. Zum Zeitpunkt des Interviews gab es ein großes Bildungsvolksbegehren. Trotzdem das Thema Bildung/Ausbildung so großflächig diskutiert wurde, hat I10 dazu kaum etwas von BildungswissenschaftlerInnen des Wiener Instituts gehört. Sie meint, das ist dann schon ein Imageproblem, denn wozu gibt es denn dann BildungswissenschaftlerInnen überhaupt? I10 würde sich wünschen, dass die Angehörigen des Diplomstudiums Pädagogik, bei pädagogischen Fragen mehr die öffentliche Diskussion suchen. Sie sagt, das Feld wird zu oft Personen überlassen, die eigentlich keine Ahnung haben.

9.12 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Interviews

In diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den zehn geführten Interviews herausgearbeitet. Die Aussagen der Studierenden werden hier aber noch nicht interpretiert, das wird unter Punkt 10 „Die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien“ passieren. Ziel dieses Abschnitts ist es, einen ersten Überblick darüber zu erhalten, inwiefern sich die Aussagen der Studierenden decken oder unterscheiden.

Zu Beginn jeden Interviews wurden die InterviewpartnerInnen dazu befragt, warum sie sich für ein Studium

entschieden haben. Auf diese Frage antworteten einzelne Studierende relativ einheitlich, zwischen allen zehn Studierenden zeigen sich dennoch Unterschiede. Bei vier der zehn Studierenden haben die Eltern bzw. die Familie der Studierenden einen entscheidenden Einfluss darauf genommen, dass ein Studium begonnen wurde. Bei weiteren zwei Studierenden haben FreundInnen den entscheidenden Anstoß für die Aufnahme eines Studiums gegeben. Diese beiden InterviewpartnerInnen haben auch schon früher einmal ein Studium begonnen, dieses aber dann wieder abgebrochen. Eine Studierende gibt an, zu studieren begonnen zu haben, weil sie nur mit einer AHS-Matura keinen adäquaten Job gefunden hat. Zwei weitere Studierende, bei denen auch die Eltern Wert auf die Aufnahme eines Studiums gelegt haben, führen auch ihre AHS-Matura als Grund für ein Studium an. Zwei Studierende hatten nicht von Anfang an die Berechtigung zu studieren und haben diese im Zuge einer Studienberechtigungsprüfung erworben. Eine Interviewpartnerin hat angegeben, das Studium begonnen zu haben, um mehr zu verdienen und weil sie sich weiter bilden wollte. Der Grund der Weiterbildung wird auch von einer weiteren Studierenden genannt.

Als nächstes wurden die InterviewpartnerInnen dazu befragt, warum sie sich für das Diplomstudium Pädagogik entschieden haben. Hier wird deutlich, dass das Diplomstudium Pädagogik in starker Konkurrenz zum Studium der Psychologie steht. Zwei der zehn InterviewpartnerInnen geben an, dass das Studium der Psychologie eigentlich ihre erste Wahl gewesen wäre, die erste wurde von der Aufnahmeprüfung, die sie dort machen hätte müssen, abgeschreckt, die zweite wurde von ihren FreundInnen vom Diplomstudium Pädagogik überzeugt. Eine Studierende hat sich sowohl für das Diplomstudium Pädagogik als auch für die Psychologie inskribiert, sie hat aber dann die Aufnahmeprüfung bei der Psychologie nicht geschafft. Sie gibt aber ausdrücklich an, dass die Psychologie nicht ihre erste Wahl gewesen wäre. Eine Studierende gibt an, sich auch über Alternativen, wie die Psychologie oder die Soziologie erkundigt zu haben, diese schienen ihr aber zu „trocken“ zu sein, Sie hat sich letztlich wegen der ausgeprägten Möglichkeit zur individuellen Wahl für das Diplomstudium Pädagogik entschieden. Eine Interviewpartnerin hat das Diplomstudium Pädagogik als Zweitstudium zum Studium der deutschen Philologie (Germanistik) begonnen. Sie ist die einzige Studierende, die zusätzlich zum Diplomstudium Pädagogik noch ein weiteres Studium begonnen hat. Dieses hat sie mittlerweile, weil ihr das Diplomstudium Pädagogik besser gefallen hat, wieder abgebrochen. Eine Studierende hat sich wegen der wissenschaftlicher Ausrichtung des Diplomstudiums Pädagogik für dieses Studium entschieden. Drei der zehn Studierenden geben an, sich für das Diplomstudium Pädagogik entschieden zu haben, um danach mit Kindern bzw. mit Menschen arbeiten zu können. Fünf Studierende waren zu Beginn des Studiums in pädagogischen Arbeitsbereichen tätig, für drei von ihnen war das der ausschlaggebende Grund, weshalb sie sich für das Diplomstudium Pädagogik entschieden haben. Fünf der zehn Studierenden haben die verhältnismäßig geringen Verdienstmöglichkeiten, die mit dem Diplomstudium Pädagogik verbunden sind, bei ihrer Entscheidung für dieses Studium bewusst in Kauf genommen, zwei sind der Meinung, auch mit dem Diplomstudium Pädagogik ein höheres Einkommen erreichen zu können.

Zu ihrer Zufriedenheit befragt, geben sechs der zehn Studierenden an, mit den Inhalten im Diplomstudium Pädagogik sehr zufrieden gewesen zu sein. Sowohl die Möglichkeit zur freien Zeiteinteilung, als auch die Möglichkeit, die Lehrveranstaltungen frei nach Interesse zu wählen, werden von sieben Studierenden als positive Aspekte des Studiums genannt. Die Vielfalt im Diplomstudium Pädagogik wird von zwei Studierenden als sehr positiver Aspekt genannt. Einer der beiden sagt, ohne die Vielfalt wäre *diese* Begeisterung für das Diplomstudium Pädagogik gar nicht aufgekommen. Anlass zu Kritik gibt die mangelnde Unterstützung durch

das Institut. Sechs der zehn Studierenden sagen, sie hätten insbesondere zu Beginn ihres Studiums mehr Unterstützung brauchen können. Drei dieser sechs Studierenden geben an, alle Informationsveranstaltungen, die es für StudienanfängerInnen gegeben hat, besucht zu haben. Zwei der Studierenden geben an, sie hätten im Besonderen bei der Benutzung des Computers Hilfe gebraucht. Beide Studierende haben die Schule zu einer Zeit besucht, wo der Computer noch nicht so einen Stellenwert hatte. Daher hätten sie, was die studienbezogene Computernutzung betrifft, mehr Hilfestellung brauchen können. Drei der sechs Studierenden, die zu Beginn ihres Studiums mehr Unterstützung gebraucht hätten, sehen die mangelnde Unterstützung in der Rückschau positiv, da sie ihre Selbstständigkeit gefördert hat. Zwei Studierende sind der Meinung, das Studium hätte durch mehr Unterstützung von Seiten des Instituts sehr viel einfacher sein können. Weiteren Anlass zu Kritik gibt das Anmeldesystem, in dem man sich mittels Punktevergabe für Lehrveranstaltungen anmeldet. Es kann nur einmal die höchste Punktezah l vergeben werden, das schränkt die Möglichkeit, mehrere Seminare pro Semester zu besuchen, ein Stück weit ein. Diese formale Vorgabe wird von vier Studierenden als negativer Aspekt des Studiums genannt. Das Studium wird von weiteren drei Studierenden als insgesamt zu bürokratisch gesehen. Es werden lange, umständliche Prozeduren mit Formularen und Anrechnungsbescheiden beschrieben und lange Wartezeiten, wenn Informationen einzuholen waren. Drei Studierende geben an, dass sich die formalen Vorgaben mit der Einführung des Bachelor- und Masterstudiums weiter verschärft haben. Damit sind insbesondere zwei Studierende, die sich vehement gegen mehr Vorgaben im Diplomstudium Pädagogik ausgesprochen haben, unzufrieden. Eine von beiden erklärt, sie ist eine grundsätzliche Anhängerin der freien Bildung, was auch freie Wahlmöglichkeiten miteinschließt und sie sieht in jeder zusätzlichen Vorgabe eine weitere Erschwernis für berufstätige Studierende. Eine Studierende ist mit der wissenschaftlichen Ausrichtung des Diplomstudiums Pädagogik unzufrieden, sie hätte sich mehr Praxisnähe gewünscht. Eine andere Studierende kritisiert die mangelnde Interdisziplinarität im Diplomstudium Pädagogik. Sie sagt, man wurde nicht dazu angehalten, auch fachfremde Lehrveranstaltungen zu besuchen. Aus Eigeninitiative hat sie es trotzdem gemacht. Dafür, dass das Diplomstudium Pädagogik vom Selbstverständnis her, ein interdisziplinäres Studienfach ist, war ihr das aber trotzdem zu wenig. Sehr bedenklich ist, dass, obwohl sich das Diplomstudium Pädagogik als wissenschaftliche Grundbildung, und nicht als pädagogische Berufsausbildung versteht, drei der zehn Studierenden angeben, sich durch das Diplomstudium Pädagogik nicht ausreichend auf die Anforderungen der Diplomarbeit vorbereitet zu fühlen. Alle drei hätten sich mehr Unterstützung auf dem Weg zur Diplomarbeit gewünscht, z.B. beim Finden, Formulieren und Eingrenzen der Forschungsfrage. Eine Studierende ist der Meinung, das wird nun im Bachelor- und Masterstudium besser gemacht als im Diplomstudium Pädagogik. Beim Schreiben der Diplomarbeit wünschen sich zwei der drei Studierenden mehr Hilfe. Eine der drei Studierenden sagt, wenn sie gewusst hätte, was mit der Diplomarbeit auf sie zukommt, hätte sie sich vielleicht gar nicht für das Diplomstudium Pädagogik entschieden. Sie hätte dann eher ein Studium gewählt, das mit einer großen Abschlussprüfung abschließt. Eine Studierende ist sehr unzufrieden mit dem Klima, das am Institut für Bildungswissenschaft geherrscht hat. Sie sagt, es hat die ganze Zeit disziplinär bedingte Streitereien zwischen den Lehrenden gegeben, die auch für die Studierenden spürbar waren. Das hat sie so sehr gestört, dass sie das Studium nicht weiter empfehlen würde. Eine Studierende kritisiert, dass der Schwerpunkt der theoretischen Erziehungswissenschaft nicht mehr den Stellenwert besitzt, den er einmal besessen hat. Im Studienplan von 1986 mussten alle Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik diesen Schwerpunkt wählen und konnten dazu weitere individuelle Schwerpunkte wählen. Das hält sie eigentlich für richtig, da wesentliche Kompetenzen von Bil-

dungswissenschaftlerInnen, wie das Hinterfragen oder das Kritisieren nur dort angemessen vermittelt werden. Sie ist der Meinung, Studierenden, die das Diplomstudium Pädagogik studiert haben, diesen Schwerpunkt aber nicht gewählt haben, fehlt etwas.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Diplomstudium Pädagogik wird von den Studierenden sehr unterschiedlich bewertet. Zwei Studierende hätten sich im Studium mehr Praxisbezug gewünscht. Für eine von beiden ist der fehlende Praxisbezug der Grund, warum sie das Studium nicht weiter empfehlen würde. Die andere hätte sich zwar mehr Praxisnähe gewünscht, ist sich aber bewusst, dass sie diesen in einem geisteswissenschaftlichen Studium nicht erwarten durfte. Eine dritte Studierende gibt an, dass das Diplomstudium Pädagogik für sie persönlich zwar nicht zu wenig Praxisbezug hatte, dass sie aber viele Studierende kennen gelernt hat, die das Studium deshalb abgebrochen haben. Eine Studierende gibt an, dass der Praxisbezug für sie persönlich vollkommen ausreichend war, da sie bereits in einem pädagogischen Arbeitsbereich tätig war, sie kann sich aber vorstellen, dass er für Studierende, die noch nicht praktisch tätig sind, nicht ausreicht. Zwei Studierende geben an, dass was sie an der Universität theoretisch gelernt haben, für ihre Praxis gut gebrauchen zu können. Beide betonen allerdings, dass sie sich die Lehrveranstaltungen eigeninitiativ auch so ausgesucht haben, dass sie möglichst daraus profitieren konnte. Eine Studierende gibt an, dass sich ihre Perspektive auf ihre berufliche Arbeit durch das Studium geändert hat. Sie hat durch das Studium mehr Sicherheit in ihrem beruflichen Handeln gewonnen. Eine Studierende hält die im Studium vorgeschriebene Pflichtpraxis für eine gute Möglichkeit, die Studierenden dazu zu bringen, das, was sie an der Universität theoretisch gelernt haben, in die Praxis umzusetzen. Dazu wäre es ihrer Meinung nach aber besser, wenn die Pflichtpraxis auch wirklich während dem Studium absolviert werden müsste. Das ist zur Zeit nicht der Fall. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik können sich Erfahrungen, die sie vor Beginn des Studiums in pädagogischen oder wissenschaftlichen Einrichtungen gemacht haben, unter bestimmten Voraussetzungen anrechnen lassen. Fünf der zehn befragten Studierenden mussten nur noch einen Teil der vorgeschriebenen Pflichtpraxis während dem Studium erfüllen. Vier der zehn Studierenden geben an, dass man durch die vorgeschriebenen 240 Stunden Pflichtpraxis einen guten ersten Einblick in mögliche künftige Berufsfelder erhält; Berufseinstiege werden dadurch aber kaum ermöglicht. Nur eine Studierende hat angegeben, durch ein Praktikum eine kurzfristige Anstellung erhalten zu haben. Eine Studierende ist der Meinung, der Schwerpunkt der Pflichtpraxis sollte auf der pädagogischen Praxis und nicht auf der wissenschaftlichen liegen. Es sollte ihrer Meinung nach nicht möglich sein, mehr Stunden wissenschaftliche Praxis als pädagogische Praxis zu absolvieren.

Was die Bewertung des uneindeutigen Qualifikationsprofils betrifft, das mit dem Diplomstudium Pädagogik verbunden ist, gibt es große Unterschiede zwischen den Studierenden. Drei der zehn Studierenden meinen, es müsse einem bewusst sein, dass man mit dem Diplomstudium Pädagogik, das ein geisteswissenschaftliche Studium ist, keine Berufsausbildung erhält. Zwei Studierende sind dennoch unzufrieden damit, dass sie für fast alle Bereiche, in denen sie gerne arbeiten würden, zusätzliche Ausbildungen brauchen. Einer Studierenden fehlen am Ende des Studiums berufliche Perspektiven, sie würde sich wünschen, das Qualifikationsprofil von AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik würde geschärft; eine andere meint, es wäre hilfreich, wenn es zumindest einen Bereich gäbe, in dem AbsolventInnen dieses Studiums bevorzugt angestellt werden würden. Fünf der zehn befragten Studierenden glauben, es liegt ursprünglich in der Disziplin Pädagogik begründet, dass es kein eindeutiges Qualifikationsprofil für AbsolventInnen dieses Studiums gibt. Sie

sagen, die Disziplin vereint eine derartige Vielfalt an Fragestellungen unter einem Dach, dass es unmöglich ist, ein einheitliches Bild von ihr zu vermitteln. Dadurch kann es auch kein eindeutiges Qualifikationsprofil geben. Eine Studierende meint, ab dem zweiten Abschnitt erwerben die Studierenden, dadurch, dass sie die Lehrveranstaltungen so frei wählen können, ein absolut individuelles Wissen, das sich nicht vereinheitlichen lässt. Zwei Studierende stellen in Frage, ob sich AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik, die unterschiedliche Schwerpunkte besucht haben, überhaupt angemessen verständigen können oder ob die Unterschiede nicht bereits ähnlich groß sind, wie zu Nachbardisziplinen der Pädagogik. Drei der zehn Studierenden geben an, sich trotz des uneindeutigen Qualifikationsprofils des Diplomstudiums Pädagogik keine Sorgen um ihre künftige berufliche Tätigkeit zu machen. Zwei Studierende sehen in dem uneindeutigen Qualifikationsprofil des Diplomstudiums Pädagogik eine Chance, sie sagen, sie können in ganz vielen verschiedenen Bereichen unterkommen, was aus ihrer Sicht ein Vorteil ist. Zwei Studierende sehen in dem uneindeutigen Qualifikationsprofil des Diplomstudiums Pädagogik einen Grund dafür, warum es von mehr Frauen als Männern studiert wird bzw. für dessen geringe Reputation.

Was die Zufriedenheit mit dem Kontakt mit Lehrenden angeht, kristallisieren sich zwei Gruppen an Studierenden heraus. Eine, die mit dem Kontakt überwiegend zufrieden ist, eine andere, die mit dem Kontakt sehr unzufrieden ist. Sieben von zehn Studierenden geben an, wenig Kontakt zu Lehrenden gehabt zu haben. Sechs Studierende geben an, nur studienbezogenen Kontakt zu Lehrenden gehabt zu haben, ein einziger Student gibt an, zu einzelnen Lehrenden auch privaten Kontakt gehabt zu haben. Drei Studierende sind mit der Qualität des Kontakts unzufrieden; drei sind zufrieden, zwei geben an, den Kontakt nicht gesucht zu haben. Jene, die unzufrieden sind, kritisieren, dass sich die Lehrenden zu wenig auf die Studierenden eingelassen haben oder bei Fragen gar nicht oder kurz und unwirsch reagiert haben. Eine Studierende kritisiert, dass sich Lehrende, auch wenn sie mehrere Lehrveranstaltungen bei ihnen besucht hat, nicht an sie erinnern konnten. Das hat ihr die Suche nach einer Diplomarbeitsbetreuung erheblich erschwert. Zwei Studierende geben an, sie hatten Angst davor, Lehrende etwas zu fragen. Eine Studierende gibt an, dass sie von den Lehrenden vermittelt bekommen hat, sie sei zu dumm, um mit ihnen zu sprechen. Für sie war der Kontakt zu den Lehrenden derart negativ, dass sie unter anderem deswegen das Diplomstudium Pädagogik nicht weiter empfehlen würde. Weitere drei Studierende, die selbst keine negativen Erfahrungen mit Lehrenden gemacht haben, geben an, von anderen Studierenden schlimme Geschichten gehört zu haben. Auf eine dieser drei hatten diese Geschichten den Effekt, dass sie sich sehr genau überlegt hat, bei welchen Lehrenden sie Lehrveranstaltungen besucht oder nicht. Zwei Studierende kritisieren, dass der Umgang der Lehrenden mit den Studierenden dem widerspricht, was im Diplomstudium Pädagogik gelehrt wird. Gerade von Lehrenden in diesem Studium würden sich diese beiden Studentinnen einen pädagogischeren Umgang erwarten. Fünf Studierende geben an, sich immer getraut zu haben, zu fragen, wenn ihnen etwas unklar war. Drei dieser fünf Studierenden geben an, zumeist auch Hilfe von Lehrenden erhalten zu haben, wenn sie etwas gefragt haben. Zwei Studierende geben an, dass sich einzelne Lehrende sehr bemüht haben, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Studierenden wohl fühlen. Eine hat sich sehr darüber gefreut, von den Lehrenden als Kollegin angesprochen und anerkannt zu werden. Eine Studierende gibt an, sich mehr Nähe zu den Lehrenden gewünscht zu haben, eine andere führt aus, dass es für sie absolut nachvollziehbar ist, dass die Lehrenden den Kontakt zu den Studierenden über die Lehrveranstaltungen hinaus nicht gesucht haben, da sie ihn auch nicht bezahlt bekommen. Für sie mindert das Prekariat der akademischen Berufe die Qualität der

Lehre.

Der Kontakt zu den Mitstudierenden wird von fast allen InterviewpartnerInnen sehr positiv beschrieben. Alle beschreiben ihre Mitstudierenden als kollegial. Die Studierenden haben einander Tipps für das Studium gegeben, Mitschriften ausgetauscht, sich gegenseitig geholfen und ähnliches. Zwei Studierende sagen, es gab eine produktive Gemeinschaft unter den Studierenden, es wurde miteinander nachgedacht, die Studierenden haben sich ausgetauscht und gegenseitig Feedback gegeben. Zwei Studierende geben an, das Studium wäre für sie, ohne die Hilfe der Mitstudierenden nicht möglich gewesen, eine bezeichnet den Kontakt zu ihren Mitstudierenden als *die* Erleichterung im Studium. Eine Studierende gibt an, der Zusammenhalt unter den Studierenden war die wesentlichste Erfahrung in ihrem Studium. Auch wenn alle InterviewpartnerInnen ihre Mitstudierenden als sehr kollegial beschrieben und mit dem Kontakt zu ihnen überwiegend zufrieden waren, zeigt sich, dass durch das Studium nur zum Teil neue Freundschaften entstanden sind. Drei Studierende geben an, keine neuen Freundschaften geschlossen zu haben, alle drei geben zusätzlich an, das sei aber auch nicht ihr Ziel gewesen. Zwei Studierende geben an, durch das Studium auch neue Freundschaften geknüpft zu haben. Vier Studierende geben an, der Kontakt zu ihren gleichaltrigen Studierenden sei gut gewesen, sie haben sich aber mit StudienkollegInnen, die deutlich jünger waren als sie, schwer getan. Einerseits waren einfach nicht dieselben Themen von Interesse, andererseits hat für manche von ihnen auch die Zusammenarbeit nicht so gut funktioniert. Eine Studierende gibt an, sie hat den Kontakt zu ihren Mitstudierenden zu Beginn des Studiums noch gut gefunden, er ist aber im Verlauf der Zeit immer schlechter, immer konkurrierender geworden. Mitschriften und Informationen wurden nicht mehr so einfach ausgetauscht. Eine andere Studierende gibt an, dass ihr gerade zu Beginn des Studiums der Rückhalt durch eine Gruppe sehr gefehlt hat, das ist aber im Verlauf des Studiums besser geworden.

Alle InterviewpartnerInnen geben an, im Verlauf ihres Studiums oft in Gruppen gearbeitet zu haben. Vier Studierende geben an, zumindest eine negative Erfahrung mit einer Gruppenarbeit gemacht zu haben, zum überwiegenden Teil haben die Gruppenarbeiten aber gut funktioniert. Drei Studierende geben an, dass die Zusammenarbeit in der Gruppe immer gut funktioniert hat. Eine Studierende hat angegeben, lieber alleine als in Gruppen gearbeitet zu haben, eine andere, lieber in Gruppen als alleine gearbeitet zu haben. Die restlichen acht InterviewpartnerInnen geben keine grundsätzliche Präferenz an, für sie kommt es stark auf das Thema und auch auf die GruppenkollegInnen an. Zwei Studierende geben an, dass es ihnen ein Gegenüber erleichtert hat, ihre eigenen Gedanken zu ordnen und zu festigen, weshalb sie eigentlich gerne in der Gruppe gearbeitet haben. Eine Studierende gibt an, dass sie glaubt, dass sie für das Studium wesentlich länger gebraucht hätte, wenn sie nicht so oft mit anderen zusammen gearbeitet hätte. Eine Studierende hat festgestellt, dass ihr die Zusammenarbeit mit jüngeren StudienkollegInnen nicht so gefallen hat, weil diese meist ganz anders an eine Arbeit heran gegangen sind als sie. Eine zweite Studierende ist ebenfalls der Meinung, dass eine gemeinsame Einstellung zur Arbeit die wichtigste Basis für eine gute Zusammenarbeit ist.

Die Studierenden wurden in den Interviews auch dazu befragt, was sie im Diplomstudium Pädagogik aus ihrer Sicht gelernt haben. Vier Studierende geben an, durch das Studium wesentlich selbstständiger geworden zu sein. Für zwei von ihnen ist Selbstständigkeit auch die wesentlichste Kompetenz, die sie im Studium erworben haben. Fünf Studierende geben an, sie haben im Diplomstudium Pädagogik gelernt, zu reflektieren, auch sich selbst zu reflektieren. Fünf Studierende haben angegeben, im Studium gelernt zu haben, dass es keine allgemeingültigen Wahrheiten gibt. Zu jeder pädagogischen Frage existieren unterschiedliche Sicht-

weisen, die alle eine Berechtigung haben. Mit dieser Uneindeutigkeit umzugehen und Unbestimmtheiten auszuhalten war für zwei der zehn Studierenden die wesentlichste Erfahrung im Studium. Vier Studierende geben an, im Studium gelernt zu haben, zu Hinterfragen. Für eine von ihnen war das die wesentlichste Erfahrung im Studium. Zwei Studierende geben an, im Studium gelernt zu haben, wissenschaftlich zu arbeiten. Zwei Studierende geben an, gelernt zu haben, zu argumentieren und zu begründen, einer meint, seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit habe sich verbessert. Zwei Studierende geben an, dass sich durch das Studium ihre Selbstorganisationsfähigkeit verbessert hat. Drei Studierende geben an, dass sich durch das Studium ihre Perspektive auf die Welt verändert hat.

Die InterviewpartnerInnen wurden im Interview, je nachdem, ob sie zur Zeit berufstätig sind oder nicht, auch dazu befragt, was ihnen in ihrer aktuellen bzw. in ihrer künftigen Berufstätigkeit wichtig ist. Acht der zehn InterviewpartnerInnen haben angegeben, das allerwichtigste an ihrer aktuellen oder künftigen Berufstätigkeit ist die Arbeit mit Menschen. Eine Interviewpartnerin hat angegeben, sie möchte nicht direkt mit Menschen in typischen pädagogischen Arbeitsfeldern arbeiten, aber es ist ihr dennoch wichtig, dass in ihrer beruflichen Arbeit der Mensch im Mittelpunkt steht. Es soll nicht ums Geld gehen. Weitere vier Studierende haben ebenfalls angegeben, dass ihnen ihr (künftiger) Verdienst nicht so wichtig ist. Vier Studierende geben an, dass es ihnen für ihre berufliche Arbeit wichtig ist, eigenständig und selbstbestimmt zu arbeiten, vier Studierende finden ein abwechslungsreiches Aufgabengebiet besonders wichtig. Drei Studierende geben an, es ist ihnen wichtig, in ihrem Beruf selbstständig denken zu dürfen. Das schließt die Möglichkeit zur Selbstreflexion und zur Kritik an gegebenen Verhältnissen mit ein. Zwei Studierende wünschen sich, dass ihnen ihre (künftige) berufliche Tätigkeit Spaß macht, zwei möchten einen Sinn in ihrem beruflichen Handeln sehen. Zwei Studierende wünschen sich, in ihrer (künftigen) beruflichen Tätigkeit Verantwortung übernehmen zu können, zwei wünschen sich ein gleichberechtigtes Team, in dem auch Austausch und Feedback statt findet. Zwei Studierenden ist die Möglichkeit zur freien Zeiteinteilung bzw. zeitliche Flexibilität wichtig, zwei weiteren Studierenden ist es wichtig, Arbeit und Freizeit gut voneinander trennen zu können. Vier der zehn Studierenden sind zur Zeit nicht in einem pädagogischen Arbeitsfeld tätig, sie alle wollen nach Abschluss des Studiums aber unbedingt in einen pädagogischen Arbeitsbereich. Ein Interviewpartner hat aufgrund des Studiums schon ein neues Jobangebot erhalten. Eine Studierende ist zur Zeit nicht erwerbstätig. Sie möchte nach Abschluss des Studiums nicht unbedingt direkt mit Menschen in typischen pädagogischen Arbeitsbereichen arbeiten, sondern lieber im Planungs- und Organisationsbereich. Fünf Studierende sind zur Zeit schon in einem oder mehreren pädagogischen Arbeitsbereichen tätig. Vier dieser fünf Studierenden sind der Meinung dass sie, obwohl der Verdienst nicht das wichtigste an ihrer beruflichen Tätigkeit ist, zu wenig verdienen. Sie alle sagen, die Bezahlung im sozialen/pädagogischen Bereich entspricht nicht dem, was Menschen in diesem Bereich leisten. Zwei Studierende geben an, durch ihr Studium nicht ausreichend auf ihre berufliche Tätigkeit vorbereitet gewesen zu sein.

Die InterviewpartnerInnen wurde im Interview auch dazu befragt, wie sie die Geschlechterverhältnisse im Studium erlebt haben. Alle Studierenden bestätigen, dass das Studium zu einem sehr überwiegenden Teil von Frauen besucht wird. Die Erklärungen dafür sind zwar unterschiedlich, aber dennoch ähnlich. Sechs Studierende denken, Männer suchen sich ihr Studium eher danach aus, welche berufliche Position oder welches Einkommen sie damit erreichen können. Da beides im Diplomstudium Pädagogik unsicher ist, studieren sie es eher nicht. Frauen, so die Meinung der Studierenden, studieren eher nach Interesse als nach Out-

put, sind sozialer, haben mehr Idealismus und ein ausgeprägteres Helfersyndrom. Zwei Studierende sind der Meinung, es studieren deshalb viel mehr Frauen als Männer im Diplomstudium Pädagogik, weil viele Studierende schon in einem pädagogischen Arbeitsbereich tätig sind und sich durch das Studium höher qualifizieren möchten. Da in pädagogischen Arbeitsbereichen mehr Frauen als Männer tätig sind, kommen von dort viele weibliche Studierende ins Diplomstudium Pädagogik. Vier Studierende sind der Meinung, die Dominanz von Frauen im Diplomstudium Pädagogik ist ein Spiegel der gesellschaftlichen Verhältnisse. Die Themen Kinder und Erziehung, die viele mit dem Diplomstudium Pädagogik verbinden, sind gesellschaftlich gesehen, nach wie vor in Frauenhand, weshalb mehr Frauen als Männer das Diplomstudium Pädagogik studieren. Vier Studierende meinen, dass sich nach einer bestimmten Perspektive auch in der Pädagogik das Geschlechterverhältnis ändert: eine Studierende meint, bei den höheren Abschlüssen (Habilitationen, Dissertationen) gibt es mehr Männer als Frauen, es gibt auch mehr männliche als weibliche Lehrende im Diplomstudium Pädagogik; eine weitere Studierende ist ebenfalls der Meinung, es gibt mehr männliche als weibliche Lehrende im Diplomstudium Pädagogik, eine andere Studierende meint, es sind zumindest gleich viele männliche Lehrende wie weibliche. Eine Studierende meint, sie findet in der Literatur mehr Texte von Männern als von Frauen. Eine Studierende erzählt, ihr ist aufgefallen, dass, seit das Studium nicht mehr Diplomstudium Pädagogik, sondern Bachelor- oder Masterstudium Bildungswissenschaft heißt, mehr Männer dieses Studium studieren. Sie kann aber nicht beurteilen, ob das mit der Umbenennung zu tun hat oder ob in den nachfolgenden Generationen einfach mehr Männer in pädagogische Bereiche gehen. Zwei Studierende meinen, die Männer haben im Studium nicht gefehlt, drei hätten gerne mehr Männer im Studium gehabt, da sie den Austausch unter den Studierenden durch andere, neue Sichtweisen bereichern und die allgemeine Stimmung auflockern hätten können. Eine Studierende meint, es studieren deshalb mehr Frauen als Männer im Diplomstudium Pädagogik, weil es den AbsolventInnen dieses Studiums noch nicht gelungen ist, sich nach Außen als eine Profession darzustellen. Daher genießt das Diplomstudium Pädagogik keine besonders hohe Reputation, was Männer abschreckt.

Dass das Diplomstudium Pädagogik in der Gesellschaft keine besonders hohe Reputation genießt, wird von sechs Studierenden so gesehen. Das kommt in erster Linie darin zum Ausdruck, dass die wenigsten Personen ein Bild zu diesem Studium haben, sich nichts unter diesem Studium vorstellen können. Fünf dieser sechs Studierenden erzählen, dass ihr Umfeld zumeist geglaubt hat, sie werden LehrerInnen, wenn sie gesagt haben, sie studieren das Diplomstudium Pädagogik. Eine ganz andere Situation also, als wenn jemand Jus oder Medizin studiert. Eine Studierende hätte sich gewünscht, ihr Umfeld hätte, wie bei Jus oder Medizin, sofort ein Bild zu ihrem Studium im Kopf. Sie meint, es liegt am Alter des Studiums, dass das noch nicht der Fall ist. Drei andere Studierende meinen, es liegt in der Vielfalt der Disziplin Pädagogik begründet, dass Außenstehende kein Bild zu diesem Studium entwickeln können. Zwei Studierende stellen in Frage, ob sich AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik, sofern sie unterschiedliche Schwerpunkte besucht haben, überhaupt angemessen *untereinander* verständigen können. Wie soll da eine außenstehende Person ein Bild zu diesem Studium entwickeln? Eine Studierende erzählt, dass ihr Umfeld nicht einmal wusste, dass sie das Studium mit einem akademischen Titel abschließt. Drei Studierende erzählen, sie hatten in ihrem Umfeld oft das Gefühl, dass es sich fragt, wozu sie ein solches Studium überhaupt studieren. Vier Studierende ärgerten sich darüber, wenn das Diplomstudium Pädagogik in ihrem Umfeld gering geschätzt wurde. Eine Studierende meint, das Diplomstudium Pädagogik ist kein leichtes Studium, die Studierenden müssen an-

spruchsvolle Texte lesen und verstehen, es gibt keinen Grund dafür, das Diplomstudium Pädagogik gering zu schätzen. Drei weitere Studierende ärgerten sich darüber, dass die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die sie leisten, gesellschaftlich so gering geschätzt wird. Zwei sagen, jede/r, die/der Kinder hat, wird als ExpertIn für pädagogische Fragestellungen gehandelt, was ihrer Meinung nach nicht stimmt. Eine Studierende meint, die mangelnde Reputation des Diplomstudiums Pädagogik in der Außenwelt wird dadurch verstärkt, dass viele, die dieses Studium studieren oder studiert haben, ihre eigene Kompetenz und Wichtigkeit selbst anzweifeln. Zwei Studierende sind der Meinung, dass sich die Angehörigen der Disziplin Pädagogik nach Außen hin zu wenig als ExpertInnen darstellen. Sie beteiligen sich zu wenig an öffentlichen Diskussionen und überlassen das Feld zu schnell Angehörigen anderer Disziplinen, wie z.B. der Psychologie oder überhaupt Laien. Beide würden sich wünschen, dass die Angehörigen der Disziplin nach Außen hin vehementer auftreten, um die Expertise von BildungswissenschaftlerInnen sichtbarer zu machen.

Zur Studiendauer äußern sich die Studierenden sehr unterschiedlich. Zwei Studierende geben an, dass es ihnen wichtig war, schnell zu studieren. Sie hätten gerne in der Mindeststudienzeit studiert, sind aber durch formale Vorgaben im Diplomstudium Pädagogik, wie z.B. der Anmeldung zu Lehrveranstaltungen mittels Punktevergabe in ihrem Studienfortschritt behindert worden. Zeitverzögerungen durch formale Vorgaben im Studium werden von zwei weiteren Studierenden ebenfalls kritisiert, auch wenn es ihnen nicht wichtig war, schnell zu sein. Drei Studierende geben an, dass sie es wichtig finden, sich für das Studium Zeit zu nehmen. Es dauert, bis man die größeren Zusammenhänge im Diplomstudium Pädagogik versteht. Wer zu schnell studiert, dem können diese auch nach Abschluss des Studiums verborgen bleiben. Alle drei sind zum Zeitpunkt des Interviews froh, sich für ihr Studium Zeit genommen zu haben, auch wenn es nicht immer leicht war. Zwei erzählen, von Außen durchaus Druck verspürt zu haben, schnell mit dem Studium fertig zu werden. Dieser Druck ist einerseits von Verwandten ausgegangen, andererseits war er durch finanzielle Aspekte begründet, z.B. bei Bezug der Familienbeihilfe oder eines Selbsterhalterstipendiums.

Auch das Studienalter wird von den Studierenden unterschiedlich gesehen. Eine Studierende meint, sie hat sich durch ihr höheres Alter im Studium sehr viel leichter getan. Als sie mit 19 Jahren zu ersten Mal zu studieren angefangen hat, war sie von den formalen Vorgaben des Studiums noch so überfordert, dass sie das Studium wieder abgebrochen hat. Das Diplomstudium Pädagogik hat sie erst mit 27 Jahren begonnen, da hat sie sich mit den formalen Vorgaben nicht mehr so schwer getan. Auch eine zweite Studentin erklärt, dass sie das Studium vor 15 Jahren noch nicht so durchgezogen hätte, wie jetzt. Für sie war es ebenfalls gut, das Studium erst in höherem Alter begonnen zu haben. Eine Studentin sieht es weiterhin als Vorteil, dass sie aufgrund ihres höheren Alters schon drei abgeschlossene Berufsausbildungen vorweisen kann, was die Wichtigkeit, durch das Studiums einen Beruf ergreifen zu können, schmälert. Beide Studierende, die einen Vorteil darin sehen, das Studium erst mit höherem Alter begonnen zu haben, möchten daraus keine allgemeingültige Aussage machen. Für sie persönlich war es besser, ob es für alle Studierenden besser wäre, können sie nicht beantworten.

Die InterviewpartnerInnen wurden auch dazu befragt, welche Veränderungen mit dem Studium in ihrem Leben einher gegangen sind. Bei fünf Studierenden hat es durch das Studium einen Wohnortwechsel gegeben. Sie alle sind von anderen Bundesländern nach Wien gezogen. Eine Studierende erzählt, sie hat durch das Studium wieder engeren Kontakt zu FreundInnen bekommen, ein anderer Studierender erzählt, er hat sich durch das Studium von seinen ehemaligen Lehrern abgewandt. Diese konnten ihre Behauptungen nicht

ausreichend fundieren. Bei zwei Studierenden hat sich die Perspektive auf ihre berufliche Arbeit verändert. Eine von beiden hat durch das Studium mehr Sicherheit in ihrer beruflichen Tätigkeit erhalten, die andere sieht ihre berufliche Tätigkeit heute kritischer als vor ihrem Studium. Sie sagt, in ihrem Beruf ist alles standardisiert, sie darf nicht selbst denken. Durch das Studium hat sie das zu stören begonnen.

Zwei der zehn InterviewpartnerInnen würden das Studium nicht weiter empfehlen. Die eine Studierende würde es nicht weiter empfehlen, weil ihr die Praxisnähe im Studium sehr gefehlt hat, die andere, weil sie sehr unzufrieden mit dem Klima am Institut war. Sie sagt, es hat die ganze Zeit disziplinar bedingte Streitereien gegeben, die ihrer Meinung nach auch für die Studierenden spürbar waren. Sie würde einzelne Lehrveranstaltungen des Diplomstudiums Pädagogik weiter empfehlen, aber nicht das gesamte Studium. Eine Studierende würde das Studium nur mit Vorbehalt weiter empfehlen. Von den Inhalten her, würde sie es sofort weiter empfehlen, was sie zurück hält ist die mangelnde Unterstützung bei der Diplomarbeit. Ihr Gefühl ist, dass es den Studierenden am Ende des Studiums noch einmal sehr schwer gemacht wird. Sie sagt aber auch, sie hätte das Studium, gerade unter diesen Bedingungen nicht zu Ende gemacht, wenn es nicht interessant gewesen wäre. Die restlichen sieben InterviewpartnerInnen würden das Studium weiter empfehlen. Eine, weil sie es für ein gutes Fundament für die pädagogische und – sofern man den Schwerpunkt der theoretischen Erziehungswissenschaft besucht hat – auch für die wissenschaftliche Praxis hält; eine, weil ihr die Selbstständigkeit im Studium so gut gefallen hat und sie manchen Lehrenden sehr, sehr gerne zugehört hat; eine, weil sie das, was im Studium theoretisch gelernt hat, gut für ihre Praxis brauchen konnte.

Die Studierenden wurden vor den Interviews gebeten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen. Auf diesem wurden sie gebeten, anzugeben, was Wissenschaft für sie ist und welche Eigenschaften ein/e AkademikerIn haben sollte. Diese Antworten sind relativ heterogen ausgefallen.

Für drei Studierende steht in ihrem Verständnis von Wissenschaft, im Vordergrund neues Wissen zu schaffen: „Forschung, Erkenntnisgewinn“. „Der Wunsch, Dinge verstehen zu wollen, verknüpft damit, dass aus dem Verständnis Neues entstehen kann“, „Neues Wissen zu schaffen und so umzusetzen, damit es jeder versteht“. Für zwei Studierende steht das methodengeleitete Arbeiten im Vordergrund: „methodengeleitetes, nachvollziehbares Bearbeiten von alltags- oder praxisrelevanten Themen und Fragestellungen“, „Wenn ein Konzept in sich schlüssig ist, wenn es zu den anderen passt, die existieren, also nicht ganz allein im Raum steht, wenn es nachvollziehbar ist, wenn es objektiv ist, wenn es von der Literatur wieder selber hinverweist oder eigene Quellen hat, also, schlüssige Studien dahinter sind, die wieder auf wissenschaftlichen Methoden berufen, also wenn das einfach alles offen gelegt wird, transparent ist, worauf die Entscheidungen berufen. Und ganz wichtig ist für mich, eben, dass die Quellen zum Beispiel, also in einer Studie oder in einer Veröffentlichung offen gelegt sind“. Für zwei Studierende steht das diskursiv erarbeitete Wissen im Vordergrund: „Ein weitgehend institutionalisiertes Element menschlicher Vergesellschaftung, in welchem die Behandlung von Problem- und Fragestellungen in diskursiver Weise statt findet“, „Theorie, anspruchsvoll, teilweise trocken, diskutieren“. Für zwei Studierende liegt der Fokus auf der Theorie: „Theorie, anspruchsvoll, teilweise trocken, diskutieren“, „Theoretische Herleitung und Begründung von Phänomenen“. Für eine Studierende bedeutet Wissenschaft ein geänderte Beziehung zum Tun, „Eine spezielle Perspektive auf die Thematik. Die Distanz zum Tun schafft, und über die andere Perspektive, eine andere Beziehung zum Tun bildet. Also keine abtrennende Distanz schafft“ und für wieder eine andere bedeutet Wissenschaft, „Reflexives Denken. Darstellung von Möglichkeiten des Denkens“.

Die Antworten darauf, welche Eigenschaften ein/e AkademikerIn haben sollte, fallen im Vergleich wesentlich homogener aus. Sechs Studierende betonen die Bedeutung einer interessierten, weltoffenen und neugierigen Haltung: „Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, weltoffen, interessiert“, „Wissenshunger, Neugierde“, „Konzentriertes, interessantes Hirn. Sich selbst reflektieren – im Bezug auf die Gesellschaft. Anschauungen und Zugänge zu Themen reflexiv bearbeiten, Im Detail ganzheitlich und nachvollziehbar recherchieren, veräußern und schreiben“, „Methodische Grundkompetenzen; reflexives, exaktes Denken; gehobene sprachliche Ausdrucksfähigkeit, intrinsische Motivation, am eigenen Studiengegenstand zu forschen, neugierige Grundhaltung gegenüber Fremdem“, „Interessiert in ihr/sein Gebiet, von dem Fach überzeugt sein“, „kritisch hinterfragend, Zusammenhänge verstehend, am Wissen interessiert sein, Problemstellungen+Fragen auf einer Metaebene betrachten können“. Drei Studierende betonten die Bedeutung einer reflexiven, Haltung: „Konzentriertes, interessantes Hirn. Sich selbst reflektieren – im Bezug auf die Gesellschaft. Anschauungen und Zugänge zu Themen reflexiv bearbeiten, Im Detail ganzheitlich und nachvollziehbar recherchieren, veräußern und schreiben“, „Methodische Grundkompetenzen; reflexives, exaktes Denken; gehobene sprachliche Ausdrucksfähigkeit, intrinsische Motivation, am eigenen Studiengegenstand zu forschen, neugierige Grundhaltung gegenüber Fremdem“, „Reflexivität, kritische Haltung“. Drei Studierende betonten die Bedeutung der Fähigkeit, wissenschaftlich zu arbeiten: „Konzentriertes, interessantes Hirn. Sich selbst reflektieren – im Bezug auf die Gesellschaft. Anschauungen und Zugänge zu Themen reflexiv bearbeiten, Im Detail ganzheitlich und nachvollziehbar recherchieren, veräußern und schreiben“, „Methodische Grundkompetenzen; reflexives, exaktes Denken; gehobene sprachliche Ausdrucksfähigkeit, intrinsische Motivation, am eigenen Studiengegenstand zu forschen, neugierige Grundhaltung gegenüber Fremdem“, wissenschaftsorientiert und konzeptfähig, fähig selber Konzepte zu erstellen und Konzepte zu hinterfragen, zielgerichtet und strukturiert zu arbeiten“. Drei Studierende betonten die Bedeutung von Kritikfähigkeit: „kritisch hinterfragend, Zusammenhänge verstehend, am Wissen interessiert sein, Problemstellungen+Fragen auf einer Metaebene betrachten können“, „Reflexivität, kritische Haltung“, wissenschaftsorientiert und konzeptfähig, fähig selber Konzepte zu erstellen und Konzepte zu hinterfragen, zielgerichtet und strukturiert zu arbeiten“. Eine Studierende findet es wichtig, dass AkademikerInnen an das Gute im Menschen glauben „Die Kombination von Wissen, Menschlichkeit, Ehrlichkeit und der Glaube an das Gute im Menschen sollte die Basis sein, worauf ein guter Akademiker bauen sollte“. Zuletzt bleibt festzuhalten, dass fünf der zehn Studierenden, im Studium zumindest einen Teil der Eigenschaften, die sie für AkademikerInnen für wesentlich erachten, erlernt haben.

10 Die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien

Die Hauptforschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautet: „Wie kann die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien beschrieben werden?“ Nachfolgend soll auf diese Frage Antwort gegeben werden. In Anlehnung an Liebau/Huber (1985) sowie Friebertshäuser (1992) und Schölling (2005) wird die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik anhand der theoriegeleitet erarbeiteten Beschreibungsmerkmale beschrieben und es werden Homologien zwischen den einzelnen Merkmalen herausgearbeitet.

10.1 Die Herkunftskultur der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien

Wie gezeigt werden konnte, entstammen die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien, entgegen der Annahme, die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit formuliert wurde, nicht zum überwiegenden Teil aus bildungsfernen Elternhäusern. Die Studierenden kommen in etwa zu gleichen Teilen aus bildungsnahen und aus bildungsfernen Elternhäusern, bzw. überwiegt fallweise sogar der Anteil der Studierenden aus bildungsnahen Elternhäusern. Bei den befragten Studierenden entstammen sogar 90% bildungsnahen Elternhäusern. Berücksichtigt man den Einfluss, den die Herkunftsfamilie darauf hat, ob ein Studium begonnen wird oder nicht, ist es daher nicht weiter überraschend, dass die befragten Studierenden ein Studium begonnen haben. Vier der zehn befragten Studierenden bestätigen, dass die Eltern bzw. die Familie einen entscheidenden Einfluss darauf genommen haben, dass ein Studium begonnen wurde. Wie die Befragung der Studierenden zeigt, ist neben der Familie ein weiterer wesentlicher Einflussfaktor der Freundeskreis. Bei zwei Studierenden haben FreundInnen den entscheidenden Anstoß für die Aufnahme eines Studiums gegeben. Wie sich zeigt, nimmt nicht nur die Herkunftsfamilie Einfluss darauf, ob ein Studium begonnen wird oder nicht, sondern das gesamte Herkunftsumfeld. Deshalb wird in der Fachkulturforschung auch allgemeiner von *Herkunftskultur* gesprochen. Die Herkunftskultur nimmt, wie dargestellt, aber nicht nur darauf Einfluss, ob ein Studium begonnen wird, sie beeinflusst auch die Wahl des Studienfaches. Ein weiterer Einflussfaktor auf die Studienfachwahl ist, wie dargestellt, die antizipierte Berufskultur. Was hat die befragten Studierenden dazu bewegt, sich für das Diplomstudium Pädagogik zu entscheiden? Welche Motive zur Studienwahl lassen sich finden? Wie hängt die Studienfachwahl mit der sozialen Herkunft zusammen? Wie dargestellt, entstammt bei den befragten Studierenden nur eine Studierende einem bildungsfernen Elternhaus. Sie führt auch aus, dass ein Studium für sie lange Zeit undenkbar schien. Sie hat deshalb zu studieren begonnen, weil sie in einem pädagogischen Bereich gearbeitet hat, in dem Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern unterstützt wurden, Studienberechtigungen zu erwerben. Das hat auch sie selbst dazu gebracht, die Studienberechtigungsprüfung zu machen und ein Studium zu beginnen. Hätte sie nicht in diesem Bereich gearbeitet, hätte sie vermutlich nie zu studieren begonnen. Die Tatsache, dass sie bereits in diesem pädagogischen Bereich gearbeitet hat, hat auch den Ausschlag dafür gegeben, das Diplomstudium Pädagogik in Wien zu beginnen. An diesem Beispiel wird deutlich, wie sehr die soziale Herkunft mitbestimmt, ob ein Studium bzw. welches Studium begonnen wird. Bei den restlichen neun Studierenden, die alle bildungsnahen Elternhäusern entstammen, hat sich eine Studierende wegen der wissenschaftlichen Ausrichtung des Diplomstudiums Pädagogik für dieses Studium entschieden. Sie war ebenfalls schon in einem pädagogischen Bereich tätig und wollte sich noch weiter bilden. Eine Studierende hat sich wegen der ausgeprägten Möglichkeit zur individuellen Wahl für das Diplomstudium Pädagogik in Wien entschieden. Drei der zehn Studierenden geben an, sich

für das Diplomstudium Pädagogik entschieden zu haben, um danach mit Kindern bzw. mit Menschen arbeiten zu können. Fünf Studierende waren zu Beginn des Studiums in pädagogischen Arbeitsbereichen tätig, für drei von ihnen war das der ausschlaggebende Grund, weshalb sie sich für das Diplomstudium Pädagogik entschieden haben. Zum überwiegenden Teil haben sich die Studierenden also für das Diplomstudium Pädagogik entschieden, weil sie bereits mit Menschen gearbeitet haben oder das in Zukunft tun möchten. Wie gezeigt werden konnte, sind die beruflichen Tätigkeitsfelder für AbsolventInnen dieses Studiums äußerst vielfältig, alles in allem kann aber festgehalten werden, dass AbsolventInnen dieses Studiums überwiegend in Bereichen tätig sind, in denen sie mit Menschen arbeiten. Hier wird der Einfluss, den die antizipierte Berufskultur auf die Studienfachwahl hat, bestätigt.

In den Ausführungen der Studierenden wird deutlich, dass das Diplomstudium Pädagogik in starker Konkurrenz zum Studium der Psychologie steht. Zwei der zehn InterviewpartnerInnen geben an, dass das Studium der Psychologie eigentlich ihre erste Wahl gewesen wäre, die erste wurde von der Aufnahmeprüfung, die sie dort machen hätte müssen, abgeschreckt, die zweite wurde von ihren FreundInnen vom Diplomstudium Pädagogik überzeugt. Eine Studierende hat sich sowohl für das Diplomstudium Pädagogik als auch für die Psychologie inskribiert, sie hat aber dann die Aufnahmeprüfung bei der Psychologie nicht geschafft. Sie gibt aber ausdrücklich an, dass die Psychologie nicht ihre erste Wahl gewesen wäre. Eine Studierende gibt an, sich auch über Alternativen, wie die Psychologie oder die Soziologie erkundigt zu haben, diese schienen ihr aber zu „trocken“ zu sein. Fünf der zehn Studierenden haben die verhältnismäßig geringen Verdienstmöglichkeiten, die mit dem Diplomstudium Pädagogik verbunden sind, bei ihrer Entscheidung für dieses Studium bewusst in Kauf genommen, zwei sind der Meinung, auch mit dem Diplomstudium Pädagogik ein höheres Einkommen erreichen zu können.

Zusammenfassung: das Diplomstudium Pädagogik in Wien wird zu etwa gleichen Teilen von Studierenden aus bildungsnahen und bildungsfernen Elternhäusern studiert. Es wird primär von Personen studiert, denen es wichtig ist, mit Menschen zu arbeiten. Die Einkommensmöglichkeiten spielen bei den Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik eine untergeordnete Rolle.

10.2 Die studentische Kultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien

Die Bedeutung, die die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien der Arbeit mit Menschen beimessen, kommt auch darin zum Ausdruck, dass der Kontakt zu den Mitstudierenden für viele Studierende eine ganz wesentliche Komponente im Studium war. Der Kontakt zu den Mitstudierenden wird von fast allen InterviewpartnerInnen sehr positiv beschrieben. Alle beschreiben ihre Mitstudierenden als kollegial. Die Studierenden haben einander Tipps für das Studium gegeben, Mitschriften ausgetauscht, sich gegenseitig geholfen und ähnliches. Zwei Studierende sagen, es gab eine produktive Gemeinschaft unter den Studierenden, es wurde miteinander nachgedacht, die Studierenden haben sich ausgetauscht und gegenseitig Feedback gegeben. Zwei Studierende geben an, das Studium wäre für sie, ohne die Hilfe der Mitstudierenden nicht möglich gewesen, eine bezeichnet den Kontakt zu ihren Mitstudierenden als *die* Erleichterung im Studium. Eine Studierende gibt an, der Zusammenhalt unter den Studierenden war für sie die *wesentlichste* Erfahrung in ihrem Studium. Auch wenn alle InterviewpartnerInnen ihre Mitstudierenden als sehr kollegial beschrieben und mit dem Kontakt zu ihnen überwiegend zufrieden waren, zeigt sich, dass durch das Studium

nur zum Teil neue Freundschaften entstanden sind. Drei Studierende geben an, keine neuen Freundschaften geschlossen zu haben, alle drei geben zusätzlich an, das sei aber auch nicht ihr Ziel gewesen. Zwei Studierende geben an, durch das Studium auch neue Freundschaften geknüpft zu haben. Das Miteinander unter den Studierenden wird von fast allen befragten Studierenden sehr positiv geschildert. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik bilden eine Gemeinschaft, in der einander geholfen wird. Der kollegiale Umgang der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik beschränkt sich zwar primär auf studienbezogene Zusammenarbeit, bei wenigen Studierenden sind im Studium neue Freundschaften entstanden, das scheint aber auch nicht das Ziel zu sein. Wichtig ist, dass die Zusammenarbeit untereinander gut funktioniert. Das hat sie für die meisten Studierenden auch. Die Betonung des kollegialen Umgangs zwischen den Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien, kann im Sinne der Fachkulturforschung in dreifacher Weise verstanden werden: einerseits mag es eine Reaktion auf den zum Teil schlechten Kontakt zu den Lehrenden im Studium sein. Wie nachfolgend noch gezeigt werden wird, wird der Kontakt zu den Lehrenden von manchen Studierenden sehr negativ gesehen. Die mangelnde Unterstützung durch die Lehrenden, bringt es mit sich, dass sich die Studierenden stärker untereinander helfen müssen. Andererseits kann der Zusammenhalt unter den Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien als Reaktion auf die geringe Reputation ihres Studiums verstanden werden. Es wird nachfolgend auch noch gezeigt werden, dass das Diplomstudium Pädagogik in Wien eine gesellschaftlich wie wissenschaftlich geringe Reputation genießt, die Studierenden sind häufig in der Situation, erklären zu müssen, warum sie sich überhaupt für ein solches Studium entschieden haben. Diese Geringschätzung von Außen, lässt den Zusammenhalt unter den Studierenden vermutlich auch wachsen. Insofern kann „Kollegialität“ als ein Element des „heimlichen Lehrplans“ verstanden werden. Dieser wurde definiert als all jene Ziele und Inhalte, die zwar unausgesprochen sind, die sich die SchülerInnen aber dennoch aneignen müssen, wollen sie, „ohne großen Schaden zu nehmen, ihren Weg durch die Institution, die da Schule heißt, machen (...)“ (Jackson 1975, S. 29).

Alle InterviewpartnerInnen geben an, im Verlauf ihres Studiums oft in Gruppen gearbeitet zu haben. Darin kann, in Anlehnung an Huber/Liebau (1985), eine Entsprechung zum unbestimmten Tätigkeitsbereich von AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik in Wien gesehen werden. Ruft man sich die Empfehlung der Broschüre „Jobchancen Studium 2010“ in Erinnerung, erfordert der unspezifische Tätigkeitsbereich für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik Organisationstalent, Kontaktfähigkeit, hohes Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, sprachliches Ausdrucksvermögen und ähnliches mehr verlangt (vgl. ebd., S. 160), scheint es als würden die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien durch ihr Studium gut auf das vorbereitet, was sie nach dem Studium erwartet. Dennoch arbeiten die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik nicht uneingeschränkt gerne in der Gruppe. Das trifft nur auf eine der befragten Studierenden zu. Eine andere Studierende hat lieber alleine als in der Gruppe gearbeitet, bei allen anderen Studierenden kommt es auf das Thema bzw. die GruppenkollegInnen an. Referate erarbeiten die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik gerne in Gruppen, Seminararbeiten werden tendenziell lieber alleine geschrieben. Zwei Studierende geben an, dass es ihnen ein Gegenüber erleichtert, ihre eigenen Gedanken zu ordnen und zu festigen, weshalb sie eigentlich gerne in der Gruppe gearbeitet haben. Eine Studierende gibt an, dass sie glaubt, dass sie für das Studium wesentlich länger gebraucht hätte, wenn sie nicht so oft mit anderen zusammen gearbeitet hätte. Zwei Studierende geben an, nur dann gerne in der Gruppe gearbeitet zu haben, wenn auch eine gemeinsame Arbeitseinstellung vorhanden war. Ist diese nicht gegeben, wird die Arbeit in der Gruppe schnell mühsam. Vier Studierende geben an, zumindest eine negative Er-

fahrung mit einer Gruppenarbeit gemacht zu haben, zum überwiegenden Teil haben die Gruppenarbeiten aber gut funktioniert. Drei Studierende geben an, dass die Zusammenarbeit in der Gruppe immer gut funktioniert hat.

Bis hierhin kann festgehalten werden, dass die studentische Kultur des Diplomstudiums Pädagogik durch eine kooperativen Haltung der Studierenden untereinander gekennzeichnet ist. Diese wird im Sinne des „heimlichen Lehrplans“ von den Studierenden erlernt. Es kann keine vorherrschende Arbeitsform identifiziert werden, die Studierenden arbeiten sowohl alleine als auch in der Gruppe. In den vielen Gruppenarbeiten kann eine Entsprechung zur künftigen unbestimmten beruflichen Tätigkeit der Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien gesehen werden. Auch dort sind Kontaktfähigkeit und Einfühlungsvermögen sowie die Fähigkeit zur Zusammenarbeit notwendig.

Die studentische Kultur wird weiterhin vom Geschlechterverhältnis beeinflusst, das in einem Studium gegeben ist. Im Diplomstudium Pädagogik in Wien studieren zum überwiegenden Teil Frauen. Über die Jahre 2002-2007, aber auch schon davor studierten etwa 90% Frauen dieses Studium, auf die Männer entfallen lediglich 10-11%. Die Studierenden wurden daher auch zu ihrer Einschätzung des Geschlechterverhältnisses befragt. Alle Studierenden bestätigen, dass das Studium zu einem überwiegenden Teil von Frauen besucht wird. Die Erklärungen dafür sind zwar unterschiedlich, aber dennoch ähnlich. Sechs Studierende denken, Männer suchen sich ihr Studium eher danach aus, welche berufliche Position oder welches Einkommen sie damit erreichen können. Da beides im Diplomstudium Pädagogik unsicher ist, studieren sie es eher nicht. Frauen, so die Meinung der Studierenden, studieren eher nach Interesse als nach Output, sind sozialer, haben mehr Idealismus und ein ausgeprägteres Helfersyndrom. Zwei Studierende sind der Meinung, es studieren deshalb viel mehr Frauen als Männer im Diplomstudium Pädagogik, weil viele Studierende schon in einem pädagogischen Arbeitsbereich tätig sind und sich durch das Studium höher qualifizieren möchten. Da in pädagogischen Arbeitsbereichen mehr Frauen als Männer tätig sind, kommen von dort viele weibliche Studierende ins Diplomstudium Pädagogik. Vier Studierende sind der Meinung, die Dominanz von Frauen im Diplomstudium Pädagogik ist ein Spiegel der gesellschaftlichen Verhältnisse. Die Themen Kinder und Erziehung, die viele mit dem Diplomstudium Pädagogik verbinden, sind gesellschaftlich gesehen, nach wie vor in Frauenhand, weshalb mehr Frauen als Männer das Diplomstudium Pädagogik studieren. Vier Studierende meinen, dass sich nach einer bestimmten Perspektive auch in der Pädagogik das Geschlechterverhältnis ändert: eine Studierende meint, bei den höheren Abschlüssen (Habilitationen, Dissertationen) gibt es mehr Männer als Frauen, es gibt auch mehr männliche als weibliche Lehrende im Diplomstudium Pädagogik; eine weitere Studierende ist ebenfalls der Meinung, es gibt mehr männliche als weibliche Lehrende im Diplomstudium Pädagogik, eine andere Studierende meint, es sind zumindest gleich viele männliche Lehrende wie weibliche. Eine Studierende meint, sie findet in der Literatur mehr Texte von Männern als von Frauen. Eine Studierende erzählt, ihr ist aufgefallen, dass, seit das Studium nicht mehr Diplomstudium Pädagogik, sondern Bachelor- oder Masterstudium Bildungswissenschaft heißt, mehr Männer dieses Studium studieren. Sie kann aber nicht beurteilen, ob das mit der Umbenennung zu tun hat oder ob in den nachfolgenden Generationen einfach mehr Männer in pädagogische Bereiche gehen. Den Einschätzungen der befragten Studierenden folgend, könnte die Dominanz von Frauen im Diplomstudium Pädagogik ein Grund dafür sein, warum so ein kollegiales Miteinander unter den Studierenden existiert. Frauen werden von den befragten Studierenden gegenüber Männern als weniger Output-orientiert, als sozialer, als idealistischer und als helfender charakterisiert. Beste Voraussetzungen also für ein kollegiales Miteinander. Zwei der befragten Studierenden sind

auch der Meinung, Männer haben im Studium nicht gefehlt. Eine Studierende hat die Dominanz von Frauen im Diplomstudium nicht positiv gefunden. Sie meint, Frauen stacheln sich gegenseitig an und verzögern Diskussionen künstlich. Für sie hätten mehr Männer im Studium die allgemeine Stimmung aufgelockert. Weitere zwei der befragten Studierenden sind ebenfalls der Meinung, mehr Männer hätten das Studium durch andere Sichtweisen bereichern können. Die befragten Studierenden sehen jedenfalls in der Dominanz der Frauen, entgegen der Annahme, die im theoretischen Teil der Arbeit formuliert wurde, nicht als Grund für die geringe gesellschaftliche Anerkennung des Diplomstudiums Pädagogik in Wien. Dennoch fällt vier Studierenden auf, dass umso höher die Abschlüsse, umso höher die Reputation der Position, desto mehr Männer sind auch im Diplomstudium Pädagogik zu finden.

Die studentische Kultur wird weiterhin durch die Einstellungen der Studierenden zu Wissen, zum künftigen Berufsfeld sowie durch das Interesse an bestimmten Inhalten geprägt. Sechs der zehn befragten Studierenden sind sehr zufrieden mit den Inhalten im Diplomstudium Pädagogik. Sie alle sagen, die Inhalte haben sie in ihrer Entscheidung für das Diplomstudium Pädagogik bestätigt. Wie im theoretischen Teil der Arbeit ausgeführt, ist ein weiterer Weg, sich den Einstellungen der Studierenden zum Wissen anzunähern, sie zur Studiendauer zu befragen. Es wurde festgehalten, dass die durchschnittliche Studiendauer von allen Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in den Jahren 2002-2007 14,3 Semester beträgt. Auch bei den befragten Studierenden haben die drei schnellsten Studierenden 12 Semester studiert, die längste Studiendauer beträgt unter den befragten Studierenden 18 Semester. Im Durchschnitt haben die befragten Studierenden 14,6 Semester studiert. Es gibt Unterschiede zwischen den Einstellungen der Studierenden, was die individuelle Studiendauer betrifft. Zwei Studierende geben an, dass es ihnen wichtig war, schnell zu studieren. Sie hätten gerne in der Mindeststudienzeit studiert, sind aber durch formale Vorgaben im Diplomstudium Pädagogik, wie z.B. der Anmeldung zu Lehrveranstaltungen mittels Punktevergabe in ihrem Studienfortschritt behindert worden. Zeitverzögerungen durch formale Vorgaben im Studium werden von zwei weiteren Studierenden ebenfalls kritisiert, auch wenn es ihnen nicht wichtig war, schnell zu sein. Drei Studierende geben an, dass sie es wichtig finden, sich für das Studium Zeit zu nehmen. Es dauert, bis man die größeren Zusammenhänge im Diplomstudium Pädagogik versteht. Wer zu schnell studiert, dem können diese auch nach Abschluss des Studiums verborgen bleiben. Alle drei sind zum Zeitpunkt des Interviews froh, sich für ihr Studium Zeit genommen zu haben, auch wenn es nicht immer leicht war. Zwei erzählen, von Außen durchaus Druck verspürt zu haben, schnell mit dem Studium fertig zu werden. Dieser Druck ist einerseits von Verwandten ausgegangen, andererseits war er durch finanzielle Aspekte begründet, z.B. bei Bezug der Familienbeihilfe oder eines Selbsterhalterstipendiums. Hinsichtlich der Studiendauer lassen sich also zwei Gruppen identifizieren: eine Gruppe von Studierenden, denen es wichtig ist schnell zu studieren, in der Mindeststudienzeit zu studieren, eine Gruppe, der es wichtig ist, sich für das Studium Zeit zu nehmen. Es kann in dieser Arbeit nicht angegeben werden, wie diese Unterschiede zustande kommen. Die befragten Studierenden besuchen ähnlich Schwerpunkte, diese Einflussgröße kann daher auf die Frage der Studiendauer ausgeschlossen werden. Diese Frage würde, wenn es das Diplomstudium Pädagogik weiterhin gäbe, eventuell einer näheren Betrachtung lohnen.

Die Studierenden wurden auch dazu befragt, was sie ihrer Meinung nach im Studium gelernt haben. Fünf der zehn befragten Studierenden haben angegeben, im Studium gelernt zu haben, dass es keine allgemeingültigen Wahrheiten gibt. Zu jeder pädagogischen Frage existieren unterschiedliche Sichtweisen, die, sofern sie gut argumentiert sind, alle eine Berechtigung haben. Mit dieser Uneindeutigkeit umzugehen und Unbe-

stimmtheiten auszuhalten war für zwei der zehn Studierenden die *wesentlichste* Erfahrung im Studium. Der größere Teil der Studierenden des Diplomstudiums hat gelernt, sich mit Uneindeutigkeiten zu arrangieren, für einen kleinen Teil waren diese Uneindeutigkeiten positive Aspekte des Studiums. Die Studierenden im Diplomstudium Pädagogik haben eine Einstellung zum Wissen entwickelt, die von einer Offenheit gegenüber unterschiedlicher Meinungen und Sichtweisen charakterisiert ist. Voraussetzung ist, dass die unterschiedlichen Meinungen gut argumentiert sind. Studierende des Diplomstudiums Pädagogik erwarten, dass Behauptungen fundiert begründet werden.

Was ihre Einstellung zum künftigen Berufsfeld betrifft, haben acht der zehn InterviewpartnerInnen angegeben, das allerwichtigste an ihrer aktuellen oder künftigen Berufstätigkeit ist die Arbeit mit Menschen. Eine Interviewpartnerin hat angegeben, sie möchte nicht direkt mit Menschen in typischen pädagogischen Arbeitsfeldern arbeiten, aber es ist ihr dennoch wichtig, dass in ihrer beruflichen Arbeit der Mensch im Mittelpunkt steht. Es soll nicht ums Geld gehen. Weitere vier Studierende haben ebenfalls angegeben, dass ihnen ihr (künftiger) Verdienst nicht so wichtig ist. Vier Studierende geben an, dass es ihnen für ihre berufliche Arbeit wichtig ist, eigenständig und selbstbestimmt zu arbeiten, vier Studierende finden ein abwechslungsreiches Aufgabengebiet besonders wichtig. Drei Studierende geben an, es ist ihnen wichtig, in ihrem Beruf selbstständig denken zu dürfen. Das schließt die Möglichkeit zur Selbstreflexion und zur Kritik an gegebenen Verhältnissen mit ein. Zwei Studierende wünschen sich, dass ihnen ihre (künftige) berufliche Tätigkeit Spaß macht, zwei möchten einen Sinn in ihrem beruflichen Handeln sehen. Zwei Studierende wünschen sich, in ihrer (künftigen) beruflichen Tätigkeit Verantwortung übernehmen zu können, zwei wünschen sich ein gleichberechtigtes Team, in dem auch Austausch und Feedback statt findet. Zwei Studierenden ist die Möglichkeit zur freien Zeiteinteilung bzw. zeitliche Flexibilität wichtig, zwei weiteren Studierenden ist es wichtig, Arbeit und Freizeit gut voneinander trennen zu können. In der Tatsache, dass von den meisten Studierenden angegeben wird, sie wünschen eine abwechslungsreiche berufliche Tätigkeit, in der sie eigenständig und selbstbestimmt arbeiten können, und in der die Möglichkeit zur Kritik gegeben ist, kann eine Entsprechung zum Studienplan im Diplomstudium Pädagogik in Wien gesehen werden. Dieser lässt, wie gezeigt werden konnte, viel Spielraum für eigenständige und selbstbestimmte Entscheidungen. Durch die Möglichkeit, die Inhalte weitestgehend selbst auszuwählen, entscheiden die Studierenden auch selbst, wie abwechslungsreich sie ihr Studium gestalten.

Zusammenfassung: die studentische Kultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien wird primär von Frauen geprägt wird. Grundsätzlich ist die studentische Kultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien von einem kollegialen Miteinander unter den Studierenden geprägt. Dieses kollegiale Miteinander unter den Studierenden kann einerseits als Entsprechung zu ihrem Wunsch mit Menschen zu arbeiten verstanden werden. Andererseits kann das kollegiale Miteinander der Studierenden im Sinne eines Bündnisses als Reaktion auf den teilweise schlechten Kontakt zu den Lehrenden und die Geringschätzung von Außen verstanden werden. „Kollegialität“ wurde daher als ein Element des „heimlichen Lehrplans“ identifiziert. Die Studierenden arbeiten sowohl in Gruppen als auch alleine. In den vielen Gruppenarbeiten kann eine Entsprechung zu den unbestimmten beruflichen Tätigkeitsbereichen von AbsolventInnen dieses Studiums gesehen werden. Hinsichtlich der Bewertung der Studiendauer zeigen sich die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik sehr heterogen: es gibt unter den befragten Studierenden genau so viele, die schnell studieren wollten wie solche, die sich für ihr Studium Zeit nehmen wollen. Geld, Macht, Prestige spielt für die Studierenden

des Diplomstudiums Pädagogik in Wien eine untergeordnete Rolle. Wichtiger ist es ihnen in einem abwechslungsreichen Aufgabengebiet, eigenständig und selbstbestimmt arbeiten zu können. Darin kommt eine Entsprechung zum Studienplan Pädagogik 2002 zum Ausdruck. Die studentische Kultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien ist, sofern die Meinungen gut argumentiert und fundiert sind, von einer Offenheit gegenüber unterschiedlichen Meinungen geprägt, es gibt kein „richtig“ oder „falsch“. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien werden weiterhin dahingehend sozialisiert, dass sie lernen, mit Uneindeutigkeiten und Unbestimmtheit umzugehen oder sie sogar zu schätzen.

10.3 Die antizipierte Berufskultur

Der Einfluss der antizipierten Berufskultur auf die Studienfachwahl wurde bereits im vorangegangenen Punkt bestätigt. Darauf soll daher nur noch einmal ganz kurz Bezug genommen werden: Wie dargestellt, arbeiten AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik in Wien in ganz unterschiedlichen Bereichen, sie arbeiten aber zum überwiegenden Teil in Bereichen, in denen sie mit Menschen zu tun haben. Der Einfluss der antizipierten Berufskultur auf die Studienfachwahl wird also insofern bestätigt, als dass sich der Großteil der befragten Studierenden für dieses Studium entscheiden hat, weil er mit Menschen arbeiten möchte. Acht der zehn InterviewpartnerInnen haben angegeben, das allerwichtigste an ihrer aktuellen oder künftigen Berufstätigkeit ist die Arbeit mit Menschen.

Auch die geringe Bedeutung, die die Studierenden ihrem (künftigen) Einkommen geben, wurde bereits behandelt. Fünf Studierende haben angegeben, dass ihnen ihr (künftiger) Verdienst nicht so wichtig ist. Berücksichtigt man die Einkommensmöglichkeiten für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik in Wien, so entsteht der Eindruck, den Studierenden dieses Faches bleibt gar nichts anderes übrig, als eine solche Haltung zu entwickeln. Fünf Studierende sind zur Zeit schon in einem oder mehreren pädagogischen Arbeitsbereichen tätig. Ihr durchschnittliches Einkommen beträgt bei einer durchschnittlichen Wochenarbeitszeit von 28 Stunden, zwischen 780 und 1500 Euro brutto. Vier dieser fünf Studierenden sind der Meinung dass sie, obwohl der Verdienst nicht das wichtigste an ihrer beruflichen Tätigkeit ist, zu wenig verdienen. Sie alle sagen, die Bezahlung im sozialen/pädagogischen Bereich entspricht nicht dem, was Menschen in diesem Bereich leisten. Hier bestätigt sich, was unter Punkt 6 „Eine erste Zusammenfassung“ theoretisch formuliert wurde: dass die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik ihrem (künftigen) Verdienst entweder keinen besonders hohen Stellenwert einräumen, oder eine kritische Haltung zu ihren Verdienstmöglichkeiten entwickelt haben. Vier Studierende geben an, dass es ihnen für ihre berufliche Arbeit wichtig ist, eigenständig und selbstbestimmt zu arbeiten, vier Studierende finden ein abwechslungsreiches Aufgabengebiet besonders wichtig. Drei Studierende geben an, es ist ihnen wichtig, in ihrem Beruf selbstständig denken zu dürfen. Das schließt die Möglichkeit zur Selbstreflexion und zur Kritik an gegebenen Verhältnissen mit ein. Zwei Studierende wünschen sich, dass ihnen ihre (künftige) berufliche Tätigkeit Spaß macht, zwei möchten einen Sinn in ihrem beruflichen Handeln sehen. Zwei Studierende wünschen sich, in ihrer (künftigen) beruflichen Tätigkeit Verantwortung übernehmen zu können, zwei wünschen sich ein gleichberechtigtes Team, in dem auch Austausch und Feedback statt findet. Zwei Studierenden ist die Möglichkeit zur freien Zeiteinteilung bzw. zeitliche Flexibilität wichtig, zwei weiteren Studierenden ist es wichtig, Arbeit und Freizeit gut voneinander trennen zu können. Wie unter Punkt 1.2 dargestellt, kann in diesen Erwartungen an die (künftige) Berufstätigkeit eine Entsprechung zum Studienplan Pädagogik 2002 gesehen werden. Dieser lässt den Studierenden

verhältnismäßig viel Entscheidungsspielraum, auch dahingehend, wie abwechslungsreich sie ihr Studium gestalten.

Die antizipierte Berufskultur beeinflusst aber nicht nur die Studienfachwahl, sie hat auch während des Studiums einen mehr oder weniger großen Einfluss auf die Fachkultur. Sie zeigt sich beispielsweise darin ob und inwiefern den Studierenden über Praktika ein Zugang zu künftigen Berufsfeldern ermöglicht wird. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien müssen im Verlauf ihres Studiums 240 Stunden Pflichtpraxis absolvieren (vgl. Studienplan Pädagogik 2002, S. 3). Vier der zehn Studierenden geben an, dass man durch die vorgeschriebenen 240 Stunden Pflichtpraxis einen guten ersten Einblick in mögliche künftige Berufsfelder erhält; Berufseinstiege werden dadurch aber kaum ermöglicht. Nur eine Studierende hat angegeben, durch ein Praktikum eine kurzfristige Anstellung erhalten zu haben. Fünf Studierende sind zur Zeit schon in einem oder mehreren pädagogischen Arbeitsbereichen tätig, sie sind dort aber eigeninitiativ untergekommen. Das Studium hat ihnen dabei nicht geholfen.

Alles in allem bleibt festzuhalten, dass es für die AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik kein eindeutiges Qualifikationsprofil gibt. Das ist den Studierenden zum größten Teil bewusst. Fünf der zehn befragten Studierenden glauben, es liegt ursprünglich in der Disziplin Pädagogik begründet, dass es kein eindeutiges Qualifikationsprofil für AbsolventInnen dieses Studiums gibt. Sie sagen, die Disziplin vereint eine derartige Vielfalt an Fragestellungen unter einem Dach, dass es unmöglich ist, ein einheitliches Bild von ihr zu vermitteln. Eine Studierende meint, ab dem zweiten Abschnitt erwerben die Studierenden, dadurch, dass sie die Lehrveranstaltungen so frei wählen können, ein absolut individuelles Wissen, das sich nicht vereinheitlichen lässt. Zwei Studierende stellen in Frage, ob sich AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik, sofern sie unterschiedliche Schwerpunkte besucht haben, überhaupt angemessen verständigen können oder ob die Unterschiede nicht bereits ähnlich groß sind, wie zu Nachbardisziplinen der Pädagogik. Hier zeigt sich ein Anknüpfungspunkt für Folgeuntersuchungen: Das Diplomstudium Pädagogik vereint in seinen acht Schwerpunkten eine derartige Vielfalt an Fragestellungen und Erkenntnisinteressen, dass es sich vermutlich lohnen würde, die Fachkulturen der einzelnen Schwerpunkte näher zu betrachten und miteinander zu vergleichen. Drei der zehn Studierenden meinen, es müsse einem bewusst sein, dass man mit dem Diplomstudium Pädagogik, das ein geisteswissenschaftliches Studium ist, keine Berufsausbildung erhält. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass dieses unbestimmte Qualifikationsprofil von den Studierenden sowohl als Chance als auch als Belastung empfunden werden kann. Diese Annahme wurde durch die Aussagen der Studierenden bestätigt. Drei der zehn Studierenden geben an, sich trotz des uneindeutigen Qualifikationsprofils des Diplomstudiums Pädagogik keine Sorgen um ihre künftige berufliche Tätigkeit zu machen. Zwei Studierende sehen in dem uneindeutigen Qualifikationsprofil des Diplomstudiums Pädagogik ein Chance, sie sagen, sie können in ganz vielen verschiedenen Bereichen unterkommen, was aus ihrer Sicht ein Vorteil ist. Zwei Studierende sehen es eher als Belastung, dass es kein eindeutiges Qualifikationsprofil für sie gibt. Sie sind unzufrieden damit, dass sie für fast alle Bereiche, in denen sie gerne arbeiten würden, zusätzliche Ausbildungen brauchen. Einer Studierenden fehlen am Ende des Studiums berufliche Perspektiven, sie würde sich wünschen, das Qualifikationsprofil von AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik würde geschärft; eine andere meint, es wäre hilfreich, wenn es zumindest einen Bereich gäbe, in dem AbsolventInnen dieses Studiums bevorzugt angestellt werden würden.

Zusammenfassung: die antizipierte Berufskultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien ist von großer Un-

bestimmtheit geprägt. Die AbsolventInnen dieses Studiums erwerben kein eindeutiges Qualifikationsprofil, sie können in ganz unterschiedlichen beruflichen Bereichen Fuß fassen. Von einem Teil der befragten Studierenden wird dieses unbestimmte Qualifikationsprofil positiv gesehen, von einem anderen Teil wird es negativ gesehen. Grundsätzlich arbeiten AbsolventInnen dieses Studiums überwiegend in Bereichen, in denen sie mit Menschen zu tun haben. Das ist den befragten Studierenden auch durchwegs wichtig. In diesen Aussagen kommt der Einfluss der antizipierten Berufskultur auf die Studienfachwahl zum Ausdruck. Weiterhin ist es den Studierenden wichtig, in ihrer beruflichen Tätigkeit eigenständig und selbstbestimmt arbeiten zu können. In diesen Einstellungen kommt eine Orientierung an den pädagogischen Zielen Mündigkeit und Autonomie zum Ausdruck, die, wie gezeigt werden konnte, wesentlicher Bestandteil der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik sind. Darin kommt eine Entsprechung zu den wenigen Vorgaben, die der Studienplan Pädagogik 2002 für Studierende bereit hält, zum Ausdruck. AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik in Wien arbeiten überwiegend in Bereichen, in denen ein verhältnismäßig geringes Einkommen zu erwarten ist. Das ist den Studierenden bewusst, die meisten haben das Studium in dem Wissen um die verhältnismäßig geringen Einkommenschancen begonnen.

10.4 Die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien

10.4.1 Epistemologische Merkmale

Wie unter Punkt 5.4.1 dargestellt, lässt sich das Diplomstudium Pädagogik auf einer vier Felder Matrix „weich-hart“ und „rein-angewandt“ nur schwer einordnen. Es vereint eine Vielzahl an Erkenntnisinteressen, Fragestellungen und Forschungsmethoden unter einem Dach. Durch seinen Fokus auf den Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen wurde das Diplomstudium Pädagogik tendenziell den weichen Fächern zugeordnet, kann doch der Mensch nur schwer ausschließlich mit messbaren, quantifizierbaren und reproduzierbaren Daten angemessen erforscht werden. Hinsichtlich der Unterscheidung „theoretisch-angewandt“ konnte das Diplomstudium Pädagogik nicht einmal tendenziell eingeordnet werden. Es kommt ganz darauf an, welcher der acht verschiedenen Schwerpunkte in den Blick genommen wird. In den Interviews wurden die Studierenden daher zu ihrem Verständnis von Wissenschaft befragt, in der Hoffnung, durch die Aussagen der Studierenden eine Tendenz in die eine oder andere Richtung ablesen zu können. Die Antworten der Studierenden machen aber im Gegenteil deutlich, dass ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, was Wissenschaft ist, existieren, die je unterschiedliche Aspekte betonen.

Bei vier Studierenden kann eine Orientierung an Paradigmen der so genannten weichen Fächer festgestellt werden, für sie steht das Verstehen, Nachdenken, Diskutieren mehr im Vordergrund, denn das Erklären. Wissenschaft wurde von den Studierenden definiert als, *„Der Wunsch, Dinge verstehen zu wollen, verknüpft damit, dass aus dem Verständnis Neues entstehen kann“*; *„Reflexives Denken. Darstellung von Möglichkeiten des Denkens“*; *„Ein weitgehend institutionalisiertes Element menschlicher Vergesellschaftung, in welchem die Behandlung von Problem- und Fragestellungen in diskursiver Weise statt findet“*; *„Theorie, anspruchsvoll, teilweise trocken, diskutieren“*. Bei einer Studierenden ist eine Orientierung an Paradigmen der „harten Fächer“ festzustellen. Ihr ist es wichtig, dass wissenschaftliches Wissen objektiv ist. Sie definiert Wissenschaft so: *„Wenn ein Konzept in sich schlüssig ist, wenn es zu den anderen passt, die existieren, also nicht ganz allein im Raum steht, wenn es nachvollziehbar ist, wenn es objektiv ist (...)“*. Auch hinsichtlich

der Unterscheidung „theoretisch-angewandt“ lassen sich in den Aussagen der Studierenden unterschiedliche Ausrichtungen feststellen. Für zwei Studierende bedeutet Wissenschaft die Bearbeitung alltags- oder praxisrelevanter Fragestellungen. *„Methodengeleitetes, nachvollziehbares Bearbeiten von alltags- oder praxisrelevanten Themen und Fragestellungen“*; *„Eine spezielle Perspektive auf die Thematik. Die Distanz zum Tun schafft, und über die andere Perspektive, eine andere Beziehung zum Tun bildet. Also keine abtrennende Distanz schafft“*. Diese Ausrichtung ist somit eher anwendungsbezogen. Für zwei andere Studierende bedeutet Wissenschaft, theoretisches Wissen: *„Theorie, anspruchsvoll, teilweise trocken, diskutieren“*; *„Theoretische Herleitung und Begründung von Phänomenen“*.

Die Befragung der Studierenden konnte die Frage, wo das Diplomstudium Pädagogik auf dieser vier Felder Matrix einzutragen wäre, insofern erhellen, als dass klar geworden ist, dass sich das Diplomstudium Pädagogik nicht einordnen lässt. Es kann, je nach individueller Ausrichtung jegliche Form annehmen, in erster Linie „weich/rein“, aber auch „weich/angewandt“, genauso wie „hart-angewandt“ und vermutlich auch „hart-theoretisch“. Das Diplomstudium Pädagogik in Wien bleibt hinsichtlich dieser Frage uneindeutig Die „(...) logisch-wissenschaftliche Unklarheit“, die nach Brezinka (2000) durchaus charakteristisch für das Diplomstudium Pädagogik ist (vgl. ebd., S. 519), kommt also auch in den Aussagen der Studierenden zum Ausdruck. Das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien bleibt nicht nur hinsichtlich seiner Konzepte und Methoden unbestimmt und vielseitig. Die „für das Fach typische“ Uneindeutigkeit kommt z.B. auch in der Benennung der Disziplin – von Pädagogik zu Erziehungswissenschaft zu Bildungswissenschaft - und des Instituts – vom Institut für Pädagogik zum Institut für Erziehungswissenschaften zum Institut für Erziehungswissenschaft zum Institut für Bildungswissenschaft - zum Ausdruck. In den Interviews wurde deshalb weiterhin erhoben, welche Einstellungen und Orientierungen der Studierenden sich hinsichtlich dieser Unklarheit feststellen lassen. Die Vielfalt im Diplomstudium Pädagogik wird von zwei Studierenden als sehr positiver Aspekt genannt. Einer der beiden sagt, ohne die Vielfalt wäre *diese* Begeisterung für das Diplomstudium Pädagogik gar nicht aufgekommen. Eine Studierende zeigt sich im Interview ganz begeistert davon, dass die Studierenden auch individuelle Schwerpunkte setzen konnten, was ihre Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Forschungsmethoden betrifft. Fünf Studierende haben angegeben, im Studium gelernt zu haben, dass es keine allgemeingültigen Wahrheiten gibt. Zu jeder pädagogischen Frage existieren unterschiedliche Sichtweisen, die sofern sie fundiert sind, alle eine Berechtigung haben. Mit dieser Uneindeutigkeit umzugehen und Unbestimmtheiten auszuhalten war für zwei der zehn Studierenden die *wesentlichste* Erfahrung im Studium. Der größere Teil der Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien hat gelernt, sich mit Uneindeutigkeiten zu arrangieren, für einen kleinen Teil waren diese Uneindeutigkeiten positive Aspekte des Studiums.

Die Unmöglichkeit, das Diplomstudium Pädagogik in Wien hinsichtlich seiner Zugehörigkeit zu weichen oder harten Fächern bzw. zu theoretischen oder angewandten Wissenschaften, schlägt sich in den Einstellungen der Studierenden so nieder, dass sie mit Unbestimmtheiten, Unklarheiten umgehen können oder sie vereinzelt sogar zu schätzen gelernt haben. Vielfalt wird als etwas positives gesehen. Wie unter Punkt 10.3 „Antizipierte Berufskultur“ dargestellt, bleibt auch der künftige Tätigkeitsbereich für AbsolventInnen dieses Studiums unklar. Es gibt kein eindeutiges Qualifikationsprofil, die AbsolventInnen dieses Studiums kommen in vielen unterschiedlichen Bereichen unter. In Anlehnung an Liebau/Huber (1985) kann in der Unbestimmtheit des Diplomstudiums Pädagogik in Wien eine Entsprechung zur unbestimmten beruflichen Tätigkeit von AbsolventInnen dieses Studiums gesehen werden. In beiden Fällen *müssen* die Studierenden eine Haltung ent-

wickeln, die davon gekennzeichnet ist, mit solchen Unbestimmtheiten umgehen zu können oder sie sogar zu schätzen.

10.4.2 Vertikale und horizontale Arbeitsteilung

„Vertikale“ Arbeitsteilung meint, wie sehr bereits Studierende dazu angehalten werden, eigenständige wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen. Diesbezüglich gibt es große Unterschiede zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Im Diplomstudium Pädagogik in Wien ist die vertikale Arbeitsteilung, wie unter Punkt 5.4.2 dargestellt wurde, besonders ausgeprägt. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik werden schon früh angehalten, eigenständige wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen. In diesem Zusammenhang ist es sehr bedenklich, dass drei der zehn Studierenden angeben, sich durch das Diplomstudium Pädagogik nicht ausreichend auf die Anforderungen der Diplomarbeit vorbereitet zu fühlen. Alle drei hätten sich mehr Unterstützung auf dem Weg zur Diplomarbeit gewünscht, z.B. beim Finden, Formulieren und Eingrenzen der Forschungsfrage. Eine Studierende ist der Meinung, das wird nun im Bachelor- und Masterstudium besser gemacht als im Diplomstudium Pädagogik. Beim Schreiben der Diplomarbeit wünschen sich zwei der drei Studierenden mehr Hilfe. Eine der drei Studierenden sagt, wenn sie gewusst hätte, was mit der Diplomarbeit auf sie zukommt, hätte sie sich vielleicht gar nicht für das Diplomstudium Pädagogik entschieden. Sie hätte dann eher ein Studium gewählt, das mit einer großen Abschlussprüfung abschließt. Für die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik bedeutet das, dass zwar eine vertikale Arbeitsteilung angestrebt wird, die Voraussetzungen dafür sind aber nicht ausreichend gegeben. Die Studierenden würden mehr Unterstützung dabei brauchen, wie sie wissenschaftliche Arbeiten schreiben müssen. Eine Studierende erzählt, sie hat in keiner Seminararbeit, die sie als Vorbereitung für die Diplomarbeit schreiben musste, zitieren müssen. Alles, was sie jetzt weiß, wie eine wissenschaftliche Arbeit geschrieben wird, hat sie gegen Ende ihres Studiums im DiplomandInnenseminar gelernt. Im Diplomstudium Pädagogik in Wien wird eine ausgeprägte vertikale Arbeitsteilung angestrebt, die Studierenden erhalten aber zu wenig Anleitung, um sich dieses Arbeiten anzueignen. Da „nur“ drei der zehn befragten Studierenden angeben, sich durch das Studium nicht ausreichend auf die Anforderungen der Diplomarbeit vorbereitet zu fühlen, könnte man einschränkend hinzufügen, dass der Großteil der Studierenden durchaus ausreichend angeleitet wurde, eigenständige wissenschaftliche Arbeiten zu schreiben. Umgekehrt ist in einem Studium, in dem die Studierenden als ausdrückliches Ziel lernen sollen, wissenschaftlich zu arbeiten, jede/r Studierende, der/die angibt, das nicht gelernt zu haben, eine/r zu viel.

Überforderung und mangelnde Unterstützung lassen sich nach den Aussagen der Studierenden aber nicht nur im Zusammenhang mit der Diplomarbeit feststellen. Die Studierenden kritisieren mangelnde Unterstützung in unterschiedlichen Bereichen. Sechs der zehn Studierenden sagen, sie hätten insbesondere zu Beginn ihres Studiums mehr Unterstützung brauchen können. Drei dieser sechs Studierenden geben an, alle Informationsveranstaltungen, die es für StudienanfängerInnen gegeben hat, besucht zu haben. Zwei der Studierenden geben an, sie hätten im Besonderen bei der Benutzung des Computers Hilfe gebraucht. Beide Studierende haben die Schule zu einer Zeit besucht, wo der Computer noch nicht so einen Stellenwert hatte. Daher hätten sie, was die studienbezogene Computernutzung betrifft, mehr Hilfestellung brauchen können. In Anbetracht dessen, dass gerade im Diplomstudium Pädagogik auch viele ältere Studierende, die bereits

berufstätig sind, studieren, ist es wahrscheinlich, dass mehrere Studierende Probleme dieser Art hatten. Drei der sechs Studierenden, die zu Beginn ihres Studiums mehr Unterstützung gebraucht hätten, sehen die mangelnde Unterstützung in der Rückschau positiv, da sie ihre Selbstständigkeit gefördert hat. Zwei Studierende sind der Meinung, das Studium hätte durch mehr Unterstützung von Seiten des Instituts sehr viel einfacher sein können. Der „heimliche Lehrplan“ wurde als das definiert, was unausgesprochen ist, das SchülerInnen oder StudentInnen aber lernen müssen, wollen sie in der jeweiligen Institution bestehen. Die mangelnde Unterstützung, die die Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien zum Teil erfahren haben, hat sie gezwungen, selbstständig zu werden. Insofern kann „Selbstständigkeit“ als ein Element des heimlichen Lehrplans identifiziert werden.

„Horizontale“ Arbeitsteilung meint, wie stark in wissenschaftlichen Arbeiten die Grundpositionen immer wieder aufs Neue geklärt werden müssen. Auch diese ist im Diplomstudium Pädagogik in Wien sehr ausgeprägt. Die Studierenden werden von Anfang an dazu angehalten, möglichst früh erste eigenständige wissenschaftliche Arbeiten zu schreiben, um für ihre große Abschlussarbeit gut vorbereitet zu sein. Dabei wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, dass die Studierenden ihre Gedankengänge und Argumentationen nachvollziehbar begründen. Unter Punkt 5.4.2 der vorliegenden Arbeit wurde daher festgehalten, dass zum Verhaltenscodex der Studierenden im Diplomstudium Pädagogik gehört, nachvollziehbar zu begründen, zu argumentieren, die eigene Argumentation in einen Kontext zu stellen. Die Studierenden wurden daher in den Interviews auch dazu befragt, was sie im Diplomstudium Pädagogik aus ihrer Sicht gelernt haben. Vier Studierende geben an, durch das Studium wesentlich selbstständiger geworden zu sein. Für zwei von ihnen ist Selbstständigkeit die *wesentlichste* Kompetenz, die sie im Studium erworben haben. Fünf Studierende geben an, sie haben im Diplomstudium Pädagogik gelernt, zu reflektieren, auch sich selbst zu reflektieren. Fünf Studierende haben angegeben, im Studium gelernt zu haben, dass es keine allgemeingültigen Wahrheiten gibt. Zu jeder pädagogischen Frage existieren unterschiedliche Sichtweisen, die, sofern sie gut begründet sind, alle eine Berechtigung haben. Mit dieser Uneindeutigkeit umzugehen und Unbestimmtheiten auszuhalten war für zwei der zehn Studierenden die *wesentlichste* Erfahrung im Studium. Vier Studierende geben an, im Studium gelernt zu haben, zu hinterfragen. Für eine von ihnen war das die *wesentlichste* Erfahrung im Studium. Zwei Studierende geben an, im Studium gelernt zu haben, wissenschaftlich zu arbeiten. Zwei Studierende geben an, gelernt zu haben, zu argumentieren und zu begründen, einer meint, seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit habe sich verbessert. Zwei Studierende geben an, dass sich durch das Studium ihre Selbstorganisationsfähigkeit verbessert hat. Interessanterweise sind Fähigkeiten, wie Selbstständigkeit, Selbstorganisation oder auch das Vermögen, Unbestimmtheiten auszuhalten, Fähigkeiten, die nicht im Studienplan Pädagogik 2002 festgehalten sind. Sie fallen in den Bereich dessen, was einleitend als der „heimliche Lehrplan“ definiert wurde. Einleitend wurde festgehalten, dass Helmke/Krapp (1999) unter Hochschulsozialisation eine „hochschulbedingte und längerfristige Veränderung der Persönlichkeit, also nicht (nur) um Änderungen im Niveau der fachlichen Leistung und der Struktur der Wissensbasis, sondern z.B. auch um Veränderung im Bereich von Einstellungen, Selbstkonzepten, Orientierungen und überfachlichen Kompetenzen (...)“ (ebd., S. 20) verstehen. Diese Veränderungen in den Einstellungen, kommen auch in den Aussagen der Studierenden zum Ausdruck. Drei Studierende geben an, dass sich durch das Studium ihre Perspektive auf die Welt verändert hat. Ein anderer Studierender erzählt, er hat sich durch das Studium von seinen ehemaligen

Lehrern abgewandt. Diese konnten ihre Behauptungen nicht ausreichend fundieren. Bei zwei Studierenden hat sich die Perspektive auf ihre berufliche Arbeit verändert. Eine von beiden hat durch das Studium mehr Sicherheit in ihrer beruflichen Tätigkeit erhalten, die andere sieht ihre berufliche Tätigkeit heute kritischer als vor ihrem Studium. Sie sagt, in ihrem Beruf ist alles standardisiert, sie darf nicht selbst denken. Durch das Studium hat sie das zu stören begonnen.

Anhand der Aussagen der Studierenden wird deutlich, dass es im Diplomstudium Pädagogik gut gelingt, den Studierenden eine geisteswissenschaftliche Grundhaltung zu vermitteln. Auch wenn die Inhalte des Verhaltenscodex, nachvollziehbar zu begründen und zu argumentieren und die Kontextgebundenheit von Aussagen zu berücksichtigen, nur von einem Teil der Studierenden genannt werden, alles in allem erkennen die Studierenden den Wert einer reflektierenden, hinterfragenden, kritischen Haltung und sie wissen um die Bedeutung von Meinungsvielfalt, die gut argumentiert und begründet sein muss. Darüber hinaus haben die Studierenden mittels dem „heimlichen Lehrplan“ ganz grundsätzliche Fähigkeiten, wie Selbstständigkeit, Ausdrucksstärke, Selbstorganisationsfähigkeit erlernt.

Die Studierenden wurden, um der Frage, wie sehr sie den Verhaltenscodex des Diplomstudiums Pädagogik in Wien angenommen haben, noch einmal aus einer anderen Perspektive nachzuspüren, auch gefragt, welche Eigenschaften ein/e Akademikern ihrer Meinung nach haben sollte. Sechs Studierende betonten die Bedeutung einer interessierten, weltoffenen und neugierigen Haltung: *„Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, weltoffen, interessiert“, „Wissenshunger, Neugierde“, „Konzentriertes, interessiertes Hirn. (...)“, „(...) intrinsische Motivation, am eigenen Studiengegenstand zu forschen, neugierige Grundhaltung gegenüber Fremdem“, „Interessiert in ihr/sein Gebiet, von dem Fach überzeugt sein“, „kritisch hinterfragend, Zusammenhänge verstehend, am Wissen interessiert sein, (...)“*. Drei Studierende betonten die Bedeutung einer reflexiven, Haltung: *„Konzentriertes, interessiertes Hirn. Sich selbst reflektieren – im Bezug auf die Gesellschaft. Anschauungen und Zugänge zu Themen reflexiv bearbeiten. (...)“, „Methodische Grundkompetenzen; reflexives, exaktes Denken; (...)“, „Reflexivität, kritische Haltung“*. Drei Studierende betonten die Bedeutung der Fähigkeit, wissenschaftlich zu arbeiten, d.h. Fragestellungen methodisch korrekt, nachvollziehbar zu bearbeiten: *„(...) Im Detail ganzheitlich und nachvollziehbar recherchieren, veräußern und schreiben“, „Methodische Grundkompetenzen; (...) gehobene sprachliche Ausdrucksfähigkeit, (...)“, „(...) wissenschaftsorientiert und konzeptfähig, fähig selber Konzepte zu erstellen und Konzepte zu hinterfragen, zielgerichtet und strukturiert zu arbeiten“*. Drei Studierende betonten die Bedeutung von Kritikfähigkeit: *„kritisch hinterfragend, Zusammenhänge verstehend, (...)“, „Reflexivität, kritische Haltung“, „ (...) wissenschaftsorientiert und konzeptfähig, fähig selber Konzepte zu erstellen und Konzepte zu hinterfragen, zielgerichtet und strukturiert zu arbeiten“*. Auch in diesen Aussagen der Studierenden zeigt sich keine vordergründige Orientierung am Verhaltenscodex des Diplomstudiums Pädagogik, die geisteswissenschaftliche Grundhaltung kommt aber auch hier wieder sehr stark zum Ausdruck.

Es kann daher festgehalten werden, dass die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien eine geisteswissenschaftliche Haltung entwickeln. Der Verhaltenscodex des Diplomstudiums Pädagogik wird nur bedingt angenommen, das hat aber auch damit zu tun, dass sich die Studierenden zu wenig angeleitet fühlen. Es wird ihnen zu früh, mit zu wenigen Grundinformationen zugetraut, eigenständige, wissenschaftliche Arbeiten zu schreiben. Wie gezeigt werden konnte, fühlen sich die Studierenden aber nicht nur, was ihre Fähigkeit eigenständige wissenschaftliche Arbeiten zu schreiben, zum Teil überfordert, die

Überforderung kommt auch an anderen Stellen des Studiums zum Ausdruck. In der Rückschau geben die Studierenden an, an den Situationen, in denen sie sich überfordert gefühlt haben, auch besonders viel gelernt zu haben. Selbstständigkeit, Selbstorganisation wurden als Elemente des „heimlichen Lehrplans“ identifiziert. Es liegt die Vermutung nahe, die mangelnde Anleitung und Unterstützung im Diplomstudium Pädagogik ist Ausdruck des Versuchs, selbstständige Studierende hervor zu bringen. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik stehen auch am Ende ihres Studiums vor einer Situation, in der ihnen viele Wege offen stehen, und sie selbständig entscheiden müssen, welchen Weg sie einschlagen. Sie können mit ihrem unbestimmten Qualifikationsprofil nicht darauf hoffen, in einem bestimmten Bereich bevorzugt unterzukommen, sie müssen sich ihre Stelle selbst schaffen. Das erfordert Eigeninitiative und Selbstvertrauen, es kann kaum mit Hilfe von Außen gerechnet werden. In diesem Sinne kann die mangelnde Anleitung und Unterstützung im Diplomstudium Pädagogik als Entsprechung zur unbestimmten beruflichen Situation der AbsolventInnen dieses Studiums verstanden werden.

10.4.3 Pädagogischer Code

Es scheint, das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien kann hinsichtlich Bernsteins (1977) Unterscheidung zwischen Sammlungscode und integriertem Code eher dem integrierten Code zugeordnet werden. Die Inhalte des Diplomstudiums Pädagogik sind zu gleichen Teilen Pflicht- und Wahlfächer und stehen einander offen gegenüber. Ein weiteres Merkmal des integrierten Codes ist, dass eher Wege zum Wissen, denn Wissenszustände vermittelt werden. Im Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien wird betont, dass Wissen immer vorläufig ist und eigentlich nie abgeschlossen werden kann. So findet sich z.B. im Studienplan der Hinweis darauf, dass die Konstitution des Gegenstandes der Pädagogik wegen bestimmten Struktureigentümlichkeiten nicht als selbstverständlich betrachtet werden kann (vgl. Institut für Bildungswissenschaft: Studienplan Pädagogik 2002, S. 7). Die Tatsache, dass fünf Studierende angegeben haben, im Studium gelernt zu haben, dass es keine allgemeingültigen Wahrheiten gibt, kann dahingehend verstanden werden, dass die Studierenden Wege zum Wissen und keine Wissenszustände erlernt haben.

Ein weiteres Indiz, das für eine Einordnung in den integrierten Code spricht, ist, dass viele Inhalte des Diplomstudiums eine Nähe zum Alltagswissen aufweisen und es selbstverständlich ist, dass auch fachfremde Personen über Erziehung, Bildung etc. sprechen und eine Meinung dazu haben. Diese schwache Strukturierung der Inhalte ist eben ein Kennzeichen des integrierten Codes. Zuletzt muss auch berücksichtigt werden, dass Studierende des Diplomstudiums Pädagogik relativ bald, kleine eigenständige Arbeiten verfassen müssen, also relativ früh damit beginnen, „an der Forschungsfront“ mitzureden – ebenfalls ein Kennzeichen des integrierten Codes.

Bernstein (1977) vermutet, dass eine „(...) derartige Veränderung in der Akzentsetzung und in der Unterrichtsgestaltung (...) mit hoher Wahrscheinlichkeit auch zu einer Veränderung in den Autoritätsbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern, Dozenten und Studenten, vor allem zu einer Verbesserung des Status und damit der Rechte von Schülern und Studenten [führt, E.-M.S.]“ (Bernstein 1977, S. 122). In den Interviews sollte daher auch heraus gefunden werden, wie die Studierenden die Beziehungen zu den Lehrenden, das Klima und die Hierarchie im Diplomstudium Pädagogik erlebt haben. Sieben von zehn Studierenden geben an, wenig Kontakt zu Lehrenden gehabt zu haben. Sechs Studierende geben an, nur studienbezogenen Kontakt zu Lehrenden gehabt zu haben, ein einziger Student gibt an, zu einzelnen Lehrenden auch privaten

Kontakt gehabt zu haben. Der überwiegende Teil der Studierenden hat also nur wenig und auch nur studienbezogenen Kontakt zu den Lehrenden im Diplomstudium Pädagogik gehabt. Das Diplomstudium Pädagogik in Wien kann daher, entgegen der Annahme, die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit formuliert wurde, nur bedingt als kommunikativer Fachbereich charakterisiert werden. Was die Qualität des Kontakts angeht, kristallisieren sich unter den befragten Studierenden drei Gruppen heraus. Eine Gruppe, die mit dem Kontakt zu den Lehrenden sehr unzufrieden war, eine Gruppe, die mit dem Kontakt zu den Lehrenden zufrieden war, eine Gruppe, die weder zufrieden noch unzufrieden war, weil sie den Kontakt nicht gesucht hat. Drei Studierende sind mit der Qualität des Kontakts unzufrieden; drei sind zufrieden, zwei geben an, den Kontakt nicht gesucht zu haben. Jene, die unzufrieden sind, kritisieren, dass sich die Lehrenden zu wenig auf die Studierenden eingelassen haben oder bei Fragen gar nicht oder kurz und unwirsch reagiert haben. Eine Studierende kritisiert, dass sich Lehrende, auch wenn sie mehrere Lehrveranstaltungen bei ihnen besucht hat, nicht an sie erinnern konnten. Das hat ihr die Suche nach einer Diplomarbeitsbetreuung erheblich erschwert. Zwei Studierende geben an, sie hatten Angst davor, Lehrende etwas zu fragen. Eine Studierende gibt an, dass sie von den Lehrenden vermittelt bekommen hat, sie sei zu dumm, um mit ihnen zu sprechen. Für sie war der Kontakt zu den Lehrenden derart negativ, dass sie unter anderem deswegen das Diplomstudium Pädagogik nicht weiter empfehlen würde. Weitere drei Studierende, die selbst keine negativen Erfahrungen mit Lehrenden gemacht haben, geben an, von anderen Studierenden schlimme Geschichten gehört zu haben. Auf eine dieser drei hatten diese Geschichten den Effekt, dass sie sich sehr genau überlegt hat, bei welchen Lehrenden sie Lehrveranstaltungen besucht oder nicht. Zwei Studierende kritisieren, dass der Umgang der Lehrenden mit den Studierenden dem widerspricht, was im Diplomstudium Pädagogik gelehrt wird. Gerade von Lehrenden in diesem Studium würden sich diese beiden Studentinnen einen pädagogischen Umgang erwarten. Fünf Studierende geben an, sich immer getraut zu haben, zu fragen, wenn ihnen etwas unklar war. Drei dieser fünf Studierenden geben an, zumeist auch Hilfe von Lehrenden erhalten zu haben, wenn sie etwas gefragt haben. Zwei Studierende geben an, dass sich einzelne Lehrende sehr bemüht haben, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Studierenden wohl fühlen. Eine hat sich sehr darüber gefreut, von den Lehrenden als Kollegin angesprochen und anerkannt zu werden. Eine Studierende gibt an, sich mehr Nähe zu den Lehrenden gewünscht zu haben, eine andere führt aus, dass es für sie absolut nachvollziehbar ist, dass die Lehrenden den Kontakt zu den Studierenden über die Lehrveranstaltungen hinaus nicht gesucht haben, da sie ihn auch nicht bezahlt bekommen. Für sie mindert das Prekariat der akademischen Berufe die Qualität der Lehre.

Das Diplomstudium Pädagogik in Wien kann, entgegen der Annahme, die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit formuliert wurde, nicht als Studium charakterisiert werden, in dem ein gleichberechtigter Umgang und abgeflachte Hierarchien vorherrschen. Zwar ist ein Teil der befragten Studierenden durchaus zufrieden mit dem Kontakt zu den Lehrenden und hatte durchaus das Gefühl, sich bei Fragen immer an die Lehrenden wenden zu können; auf einen ebenso großen Teil trifft das aber nicht zu. Zwei Studierende hatten Angst davor, Lehrende etwas zu fragen, einer wurde das Gefühl vermittelt, sie sei zu dumm um mit dem Lehrenden zu sprechen. In solch einer Situation kann von einem gleichberechtigten Umgang und abgeflachten Hierarchien keine Rede sein. Umgekehrt kann, bei der Anzahl der zufriedenen Studierenden auch keine Rede davon sein, dass im Diplomstudium Pädagogik eine ausgeprägte Hierarchie existiert und die Studierenden einen niedrigen Status besitzen. Die unterschiedlichen Einschätzungen der Studierenden könnten, so die Annahme, mit ihren unterschiedlichen Schwerpunkten zu tun haben. Aber auch dahingehend analy-

siert, konnte keine Tendenz ausgemacht werden. Es finden sich in ein und demselben Schwerpunkt zufriedene und unzufriedene Studierende.

Es zeigt sich aber etwas anderes: den Lehrenden im Diplomstudium Pädagogik kommt eine entscheidende Rolle zu, in der Frage, ob Studierende sich in das Studium einfinden oder nicht. In einem Studium, das viele Möglichkeiten offen lässt, in dem es kaum Anleitung und Orientierung durch den Studienplan gibt, scheint es wichtig zu sein, dass zumindest die Lehrenden eine Orientierungsfunktion einnehmen. Drei Studierende würden das Studium nicht weiter empfehlen, bei zwei davon ist der schlechte Kontakt und die mangelnde Unterstützung durch die Lehrenden der Grund. Von den sieben Studierenden, die das Studium weiter empfehlen würden, sind fünf Studierende zufrieden mit dem Kontakt zu den Lehrenden. Der Kontakt zu den Lehrenden kann also der entscheidende Faktor bei der Frage sein, ob sich die Studierenden letztlich dem Fach zugehörig fühlen oder nicht. Besonders für jüngere Studierende scheint der Kontakt zu den Lehrenden ein wesentlicher Faktor dafür zu sein, ob sie sich dem Fach zugehörig fühlen oder nicht. Alle drei Studierenden, die angeben mit dem Kontakt zu den Lehrenden unzufrieden zu sein, sind unter 30 Jahre. Bei jenen sieben Studierenden, die mit dem Kontakt zu den Lehrenden zufrieden sind oder ihn nicht gesucht haben, sind fünf über 30 Jahre alt. Mit steigendem Alter scheint also das Bedürfnis nach einem intensiveren Kontakt zu den Lehrenden abzunehmen.

Es wurde bereits ausgeführt, dass in dem kollegialen Miteinander unter den Studierenden eine Reaktion auf diesen zum Teil schlechten Kontakt zu den Lehrenden gesehen werden kann.

10.4.4 Die Entstehungsgeschichte des Diplomstudiums Pädagogik in Wien

Unter Punkt 5.4.4 der vorliegenden Arbeit wurde festgehalten, dass die Entstehungsgeschichte des Diplomstudiums Pädagogik in Wien von einer Vielzahl von Konflikten begleitet wurde. Daher wurde im empirischen Teil der Arbeit auch der Frage nachgegangen, ob diese Konflikte auch heute noch zur akademischen Fachkultur des Diplomstudiums gehören. Diese Frage kann auf Basis der empirischen Ergebnisse nicht eindeutig beantwortet werden. Eine Studierende kritisierte das Klima am Institut für Bildungswissenschaften ganz vehement. Sie sagt, es hat die ganze Zeit disziplinar bedingte Streitereien zwischen den Lehrenden gegeben, die auch für die Studierenden spürbar waren. Das hat sie so sehr gestört, dass sie das Studium nicht weiter empfehlen würde. Die restlichen neun Studierenden äußerten sich nicht negativ zum Klima am Institut.

10.4.5 Der Studienplan Pädagogik 2002

Wie unter Punkt 5.4.5 der vorliegenden Arbeit dargestellt, hält das Diplomstudium Pädagogik in Wien tatsächlich nur sehr wenige Vorgaben für die Studierenden bereit. Es gibt zwar Empfehlungen für die Absolvierung des Studiums, selten aber mehr. Sowohl die Möglichkeit zur freien Zeiteinteilung, als auch die Möglichkeit, die Lehrveranstaltungen frei nach Interesse zu wählen, wird von sieben Studierenden als positiver Aspekt des Studiums genannt. Der überwiegenden Teil der befragten Studierenden ist also sowohl mit der Möglichkeit, sich die Zeit weitestgehend selbst einzuteilen, als auch mit der Möglichkeit, die Lehrveranstaltungen nach Interesse frei wählen zu können, zufrieden. Das entspricht auch den Wünschen, die die befragten Studierenden hinsichtlich ihrer (künftigen) Berufstätigkeit formulieren. Vier Studierende geben an, dass es ihnen für ihre berufliche Tätigkeit wichtig ist, eigenständig und selbstbestimmt zu arbeiten, vier Studierende finden ein abwechslungsreiches Aufgabengebiet besonders wichtig. Drei Studierende geben an, es ist ih-

nen wichtig, in ihrem Beruf selbstständig denken zu dürfen. Zwei Studierenden ist die Möglichkeit zur freien Zeiteinteilung bzw. zeitliche Flexibilität wichtig, zwei weiteren Studierenden ist es wichtig, Arbeit und Freizeit gut voneinander trennen zu können. Die Möglichkeit, sich die Zeit nach eigenem Ermessen einzuteilen ermöglicht es den Studierenden, eigenständige und selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen, sie können sich ihre Zeit flexibel einteilen und es ist ihre eigene Entscheidung, ob und inwiefern sie Arbeit und Freizeit voneinander trennen. Die Möglichkeit, die Lehrveranstaltungsinhalte weitestgehend selbst zu wählen, ermöglicht den Studierenden ebenfalls eigenständige und selbstbestimmte Entscheidungen. Sie können insofern selbst denken, als sie selbst entscheiden, welche Lehrveranstaltungen sie für wichtig erachten, welche nicht. Dadurch bleibt es auch in der Hand der Studierenden, wie abwechslungsreich ihre Lehrveranstaltungen sind.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde ob der hohen Wahlfreiheit im Diplomstudium Pädagogik in Wien, die Vermutung geäußert, dass sich diesbezüglich zwei Gruppen heraus kristallisieren werden. Eine Gruppe, die sich mehr Vorgaben wünscht, eine andere, die die wenigen Vorgaben im Diplomstudium Pädagogik in Wien zu schätzen weiß. Diese Vermutung hat sich, wie nachfolgend gezeigt werden wird, bestätigt. In Deutschland müssen die Studierenden des Diplomstudiengangs Pädagogik zusätzlich zu ihrem Hauptfach auch die Nebenfächer Soziologie und Psychologie studieren. Darin kommt der interdisziplinäre Charakter des Studiums zum Ausdruck. In Wien gibt es derartige Vorgaben nicht, das Diplomstudium Pädagogik kann als Einzelfach studiert werden. Dennoch wird auch das Diplomstudium Pädagogik in Wien als ein interdisziplinäres Studienfach charakterisiert. Geht es nach der Einschätzung einer befragten Studierenden kommt darin, dass das Diplomstudium Pädagogik in Wien als Einzelfach studiert werden kann, dessen fehlende Interdisziplinarität zum Ausdruck. Sie kritisiert, man wurde nicht dazu angehalten, auch fachfremde Lehrveranstaltungen zu besuchen. Es wird zwar empfohlen, aber es gibt keine konkreten Vorgaben dazu. Aus Eigeninitiative hat sie es trotzdem gemacht, aber im Hinblick darauf, dass das Diplomstudium Pädagogik ein interdisziplinäres Studienfach sein soll, findet sie, es könne hier ruhig mehr Vorgaben geben.

Es wurde im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit auch die Vermutung formuliert, darin, dass die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien ihr Studium als Einzelfach studieren können, kommt dessen geisteswissenschaftliche Orientierung zum Ausdruck. Es wurde weiterhin argumentiert, dass diese geisteswissenschaftliche Orientierung im Studienplan 2002 nur bedingt zum Ausdruck kommt. Ruft man sich jedoch in Erinnerung, was die Studierenden im Studium gelernt haben, so wird die geisteswissenschaftliche Ausrichtung des Diplomstudiums Pädagogik wieder ganz deutlich. Das Diplomstudium Pädagogik kann somit als geisteswissenschaftliches Studium charakterisiert werden, in dem der Anspruch der Interdisziplinarität zwar verfolgt wird, es aber nur bedingt gelingt, diesen auch den Studierenden nahe zu bringen. Eine andere Studierende hätte sich mehr Vorgaben bei der Pflichtpraxis gewünscht. Auch hier haben die Studierenden, wie dargestellt freie Hand. Sie können frei entscheiden, ob sie den Schwerpunkt ihrer Pflichtpraxis auf die pädagogische Praxis oder auf die wissenschaftliche Praxis legen, es bleibt ihnen überlassen, in welchen Einrichtungen sie die Pflichtpraxis absolvieren, es ist ihre Entscheidung, ob sie die Pflichtpraxis als Block oder in Teilen, ob sie sie im ersten oder im zweiten Studienabschnitt, absolvieren. Zwei Studierende wünschen sich hier mehr Vorgaben. Eine der beiden würde sich wünschen, nicht nur das Ausmaß der Pflichtpraxis wäre vorgegeben, sondern auch die Einrichtungen, in denen man sie absolvieren kann. Die andere Studierende würde sich wünschen, der Schwerpunkt der Pflichtpraxis würde auf der pädagogischen Praxis liegen und könne nicht individuell gewählt werden. Es ist erstaunlich, dass, obwohl die Studierenden des Diplomstudi-

ums Pädagogik bisher immer als Personen charakterisiert wurden, denen Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit wichtig ist, hier nun Forderungen nach mehr Vorgaben laut werden. Dem können aber die Aussagen anderer Studierender gegenüber gestellt werden, die sich vehement gegen mehr Vorgaben im Studium aussprechen. Das Anmeldesystem, in dem man sich mittels Punktevergabe für Lehrveranstaltungen anmeldet, wird von vier Studierenden als negativer Aspekt des Studiums genannt. Hier gab es nach Meinung der Studierenden zu viele Vorgaben. Man konnte durch die Punktevergabe oft nicht mehr als zwei oder drei Seminare im Semester besuchen, die Studierenden hätten das lieber selbst bestimmt. Das Studium wird von weiteren drei Studierenden als insgesamt zu bürokratisch gesehen. Es wurden lange, umständliche Prozeduren mit Formularen und Anrechnungsbescheiden beschrieben und lange Wartezeiten, wenn Informationen einzuholen waren. Drei Studierende gaben an, dass sich die formalen Vorgaben mit der Einführung des Bachelor- und Masterstudiums weiter verschärft haben. Damit sind insbesondere zwei Studierende, die sich vehement gegen mehr Vorgaben im Diplomstudium Pädagogik ausgesprochen haben, unzufrieden. Eine von beiden erklärt, sie ist eine grundsätzliche Anhängerin der freien Bildung, was auch freie Wahlmöglichkeiten miteinschließt und sie sieht in jeder zusätzlichen Vorgabe eine weitere Erschwernis für berufstätige Studierende. Auch was die Wünsche nach mehr oder weniger Vorgaben im Diplomstudium Pädagogik in Wien betrifft, können keine Unterschiede hinsichtlich der besuchten Schwerpunkte festgestellt werden. In ein und demselben Schwerpunkt wünschen sich Studierende sowohl mehr als auch weniger Vorgaben.

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde festgehalten, dass in der hohen Wahlfreiheit im Diplomstudium Pädagogik eine Orientierung am pädagogischen Ziel der Mündigkeit erkennbar ist. Die Studierenden werden als mündige Erwachsene gesehen, die selbst entscheiden, wie sie sich ihr Studium zeitlich einteilen und welche inhaltlichen Schwerpunkte sie setzen. In Anlehnung an Liebau/Huber (1985) kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die hohe Wahlfreiheit im Diplomstudium Pädagogik in Wien als Entsprechung zur unbestimmten beruflichen Situation von AbsolventInnen dieses Studiums gesehen werden kann. Die hohe Wahlfreiheit im Studium bringt es mit sich, dass die Studierenden schon während des Studiums immer wieder eigenständige Entscheidungen treffen und diese auch selbst verantworten müssen. Auch die Berufsfindung von AbsolventInnen dieses Studiums erfordert ein hohes Maß an Organisationstalent, Eigenständigkeit sowie Selbstverantwortung.

10.4.6 Individueller Umgang mit der Zeit

Wie unter Punkt 5.4.6 der vorliegenden Arbeit dargestellt und auch weiter oben bereits ausgeführt, gibt es im Diplomstudium Pädagogik in Wien verhältnismäßig wenige Vorgaben, was den individuellen Umgang mit der Zeit betrifft. Die Studierenden können sich ihre Zeit weitestgehend frei einteilen und müssen auch nur relativ wenige Lehrveranstaltungen besuchen, in denen Anwesenheitspflicht besteht. Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde die Vermutung geäußert, dass sich dieser Umstand eventuell negativ auf die soziale Integration im Diplomstudium Pädagogik in Wien auswirken könnte. Die Aussagen der Studierenden zum Kontakt mit ihren Mitstudierenden bestätigen diese Vermutung aber nicht. Im Gegenteil, die Möglichkeit zur freien Zeiteinteilung wird von sieben Studierenden als positiver Aspekt des Studiums genannt.

10.4.7 Die gesellschaftliche und wissenschaftliche Reputation des Diplomstudiums Pädagogik in Wien

Hinsichtlich der Einordnung in „harte und weiche“ Fächer und „theoretische und angewandte“ Wissenschaften, konnte das Diplomstudium Pädagogik in Wien nicht näher bestimmt werden. Es kann daher über diese Charakteristika nicht beantwortet werden, ob das Diplomstudium Pädagogik in Wien eine hohe oder niedrige gesellschaftliche und wissenschaftliche Reputation genießt. Auch die soziale Herkunft der Studierenden kann keinen Aufschluss darüber geben, ob das Diplomstudium Pädagogik in Wien gesellschaftlich und wissenschaftlich hoch oder niedrig angesehen ist. Die Studierenden entstammen, wie dargestellt, etwa zu gleichen Teilen sowohl bildungsnahen als auch bildungsfernen Elternhäusern. Auch die Überrepräsentanz von Frauen hat, den Aussagen der Studierenden folgend, keinen negativen Einfluss auf das Ansehen des Diplomstudiums Pädagogik in Wien. Somit bleiben einzig die hohe Zahl der Studierenden und das schlechte Verhältnis Lehrende zu Lernenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien als Indikatoren für ein gesellschaftliches und wissenschaftliches niedriges Ansehen. Genau so, wie das erwartbare, verhältnismäßig geringe Einkommen.

Daher wurden auch die Studierenden in den Interviews dazu befragt, wie sie das Ansehen des Diplomstudiums Pädagogik in Wien wahrgenommen haben. Dass das Diplomstudium Pädagogik in der Gesellschaft keine besonders hohe Reputation genießt, wird von sechs der zehn befragten Studierenden so gesehen. Eine Studierende erzählt, dass ihr Umfeld nicht einmal wusste, dass sie das Studium mit einem akademischen Titel abschließt. Drei Studierende erzählen, sie hatten in ihrem Umfeld oft das Gefühl, dass es sich fragt, wozu sie ein solches Studium überhaupt studieren. Vier Studierende ärgerten sich darüber, wenn das Diplomstudium Pädagogik in ihrem Umfeld gering geschätzt wurde. Friebertshäuser (1992) folgend wirkt das Ansehen, das ein Studienfach hat, auch wieder auf die Fachkultur und das Selbstverständnis ihrer Angehörigen zurück, (vgl. ebd., S. 176). Das wird von einer der befragten Studierenden auch so gesehen. Sie meint, die mangelnde Reputation des Diplomstudiums Pädagogik in der Außenwelt wird dadurch verstärkt, dass viele, die dieses Studium studieren oder studiert haben, ihre eigene Kompetenz und Wichtigkeit selbst anzweifeln. Diesbezüglich fällt auf, dass die befragten Studierenden, die das Gefühl hatten, das Diplomstudium Pädagogik werde in ihrem Umfeld nicht anerkannt, dann auch im Interview in eine Art „Verteidigungsverhalten“ verfallen. Eine Studierende meint, das Diplomstudium Pädagogik ist kein leichtes Studium, die Studierenden müssen anspruchsvolle Texte lesen und verstehen, es gibt keinen Grund dafür, das Diplomstudium Pädagogik gering zu schätzen. Drei weitere Studierende ärgerten sich darüber, dass die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die sie leisten, gesellschaftlich so gering geschätzt wird. Sie sind der Meinung, die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen oder anderen pädagogischen Zielgruppen ist sehr viel schwerer und erfordert sehr viel mehr Kompetenz als gemeinhin angenommen wird. Zwei Studierende kritisieren, dass jede/r, die/der Kinder hat, als ExpertIn für pädagogische Fragestellungen gehandelt wird, was ihrer Meinung nach nicht stimmt. Die Studierenden sind mit der Situation konfrontiert, dass ihr Umfeld ihr Studium nicht anerkennt. Mehrmals fällt der Vergleich zu einem Jus- und Medizinstudium, bei denen die Anerkennung vorhanden ist. Es ist den Studierenden dann ein Anliegen, die Bedeutung ihres Studiums und ihrer Arbeit hervor zu heben. Hier wird deutlich, dass die Übereinstimmung zwischen der vorherrschenden Fachkultur und den Einstellungen und Orientierungen der Studierenden funktioniert hat.

Das Diplomstudium Pädagogik in Wien, genießt, wie dargestellt wurde, ein gesellschaftlich und wissenschaftlich niedriges Ansehen. Die befragten Studierenden haben sich schon so weit mit der Fachkultur identifiziert, dass sie sich persönlich angegriffen fühlen, wenn das Diplomstudium Pädagogik gering geschätzt wird. Es ist ihnen dann wichtig, diese Fehleinschätzung zu korrigieren. Es ist ein deutliches Interesse der Studierenden daran zu erkennen, das Ansehen ihrer Disziplin zu heben. Zwei Studierende sind der Meinung, dass sich die Angehörigen der Disziplin Pädagogik nach Außen hin zu wenig als ExpertInnen darstellen. Sie beteiligen sich zu wenig an öffentlichen Diskussionen und überlassen das Feld zu schnell Angehörigen anderer Disziplinen, wie z.B. der Psychologie oder überhaupt Laien. Beide würden sich wünschen, dass die Angehörigen der Disziplin nach Außen hin vehementer auftreten, um die Expertise von BildungswissenschaftlerInnen sichtbarer zu machen. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik haben also zum überwiegenden Teil die Erfahrung gemacht, dass ihr Studium in ihrem Umfeld nicht besonders hoch angesehen wird.

Einige Studierende meinen, das liegt unter anderem am uneindeutigen Qualifikationsprofil, das mit diesem Studium erworben wird. Außenstehende können dadurch kein Bild zu diesem Studium entwickeln. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik stehen also andauernd vor der Situation, ständig aufs Neue erklären zu müssen, was das denn für ein Studium ist, das sie studieren. In diesen Fragen schwingt häufig ein geringschätziger Ton mit. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien lernen also nicht nur Unbestimmtheiten und Unklarheiten auszuhalten, auch in dem Sinn, dass sie in ihrem Umfeld dauernd erklären müssen, was sie studieren, sie lernen weiterhin mit Unverständnis und zum Teil auch Geringschätzung umzugehen.

Ein weiterer Ausdruck dieser Geringschätzung, mit dem umgegangen werden muss, ist das erwartbare verhältnismäßig geringe Einkommen. Es wurde bereits mehrmals ausgeführt, dass sieben der befragten zehn Studierenden angegeben haben, um das Einkommen gewusst zu haben. Möglicherweise liegt darin die Entsprechung zum kollegialen Miteinander unter den Studierenden. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Fachkulturen der wertmäßigen Homogenisierung nach Innen und der Profilbildung nach Außen dienen. Die Profilbildung nach Außen gelingt dem Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien nur bedingt, was mit Unverständnis und Geringschätzung einher geht. Dadurch entwickeln die Studierenden umso mehr das Gefühl, sich nach innen „verbünden“ zu müssen. Eine Studierende hat angegeben, der Zusammenhalt unter den Studierenden, war für sie die *wesentlichste* Erfahrung im Studium. Vielleicht hat das was damit zu tun, dass das Diplomstudium Pädagogik nach Außen eine mäßige Reputation besitzt.

10.4.8 Das Theorie-Praxis-Verhältnis

Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Diplomstudium Pädagogik wird von den Studierenden sehr unterschiedlich bewertet. Zwei Studierende hätte sich im Studium mehr Praxisbezug gewünscht. Für eine von beiden ist der fehlende Praxisbezug der Grund, warum sie das Studium nicht weiter empfehlen würde. Die andere hätte sich zwar mehr Praxisnähe gewünscht, ist sich aber bewusst, dass sie diesen in einem geisteswissenschaftlichen Studium nicht erwarten durfte. Eine Studierende gibt an, dass der Praxisbezug für sie persönlich vollkommen ausreichend war, da sie bereits in einem pädagogischen Arbeitsbereich tätig war, sie kann sich aber vorstellen, dass er für Studierende, die noch nicht praktisch tätig sind, nicht ausreicht.

Eine weitere Studierende gibt an, dass das Diplomstudium Pädagogik für sie persönlich zwar nicht zu wenig Praxisbezug hatte, dass sie aber viele Studierende kennen gelernt hat, die das Studium deshalb abgebrochen haben. Hier lassen sich durchaus Unterschiede nach Schwerpunkten feststellen. Die beiden Studierenden, die sich mehr Praxisbezug gewünscht hätten, entstammen Schwerpunkten, die, zumindest dem Titel nach, praxisnah wirken, wie der Sozialpädagogik, Medienpädagogik oder psychoanalytischen Pädagogik. Die Studierende, die angibt, das Studium hatte für sie nicht zu wenig Praxisbezug, entstammt einem Schwerpunkt, bei dem auch dem Titel nach klar ist, dass er keine besondere Praxisnähe ausweisen kann, dem der theoretischen Erziehungswissenschaft. Bei ihr ist der Wunsch nach mehr Theorie erkennbar. Sie kritisiert, dass der Schwerpunkt der theoretischen Erziehungswissenschaft nicht mehr den Stellenwert besitzt, den er einmal besessen hat. Im Studienplan von 1986 mussten alle Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik diesen Schwerpunkt wählen und konnten dazu weitere individuelle Schwerpunkte wählen. Das hält sie eigentlich für richtig, da wesentliche Kompetenzen von BildungswissenschaftlerInnen, wie das Hinterfragen oder das Kritisieren nur dort angemessen vermittelt werden. Sie ist der Meinung, Studierenden, die das Diplomstudium Pädagogik studiert haben, diesen Schwerpunkt aber nicht gewählt haben, fehlt etwas. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass theoretisch ausgerichtete Studienfächer gesellschaftlich höher anerkannt sind, als anwendungsbezogene Studienfächer. In Anbetracht der geringen Reputation des Diplomstudiums Pädagogik in Wien, könnte in dieser Forderung nach mehr Theorie für alle Studierenden ein solcher Wunsch zum Ausdruck kommen.

Zwei Studierende geben an, das, was sie an der Universität theoretisch gelernt haben, für ihre Praxis gut gebrauchen zu können. Beide betonen allerdings, dass sie sich die Lehrveranstaltungen eigeninitiativ auch so ausgesucht haben, dass sie möglichst daraus profitieren konnten. Eine Studierende gibt an, dass sich ihre Perspektive auf ihre berufliche Arbeit durch das Studium geändert hat. Sie hat durch das Studium mehr Sicherheit in ihrem beruflichen Handeln gewonnen. Für diese drei Studierenden war das Studium auch für ihre Praxis äußerst dienlich. Eine Studierende hält die im Studium vorgeschriebene Pflichtpraxis für eine gute Möglichkeit, die Studierenden dazu zu bringen, das, was sie an der Universität theoretisch gelernt haben, in die Praxis umzusetzen. Dazu wäre es ihrer Meinung nach aber besser, wenn die Pflichtpraxis auch wirklich während dem Studium absolviert werden müsste. Das ist zur Zeit nicht der Fall. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik können sich Erfahrungen, die sie vor Beginn des Studiums in pädagogischen oder wissenschaftlichen Einrichtungen gemacht haben, unter bestimmten Voraussetzungen anrechnen lassen. Fünf der zehn befragten Studierenden mussten nur noch einen Teil der vorgeschriebenen Pflichtpraxis während dem Studium erfüllen.

Einmal mehr bleibt das Diplomstudium Pädagogik in Wien unklar. Die Studierenden kommen mit unterschiedlichen Erwartungen hinsichtlich seiner theoretischen oder anwendungsbezogenen Ausrichtung. Je nachdem, welche Schwerpunkte sie dann wählen, werden ihre Erwartungen erfüllt oder enttäuscht. Es hat, wie die vorliegende Arbeit hoffentlich zeigen konnte, ursächlich mit der Vielfalt im Diplomstudium Pädagogik zu tun, warum es so schwer zu fassen ist.

Zusammenfassung: Die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien ist von einer geisteswissenschaftlichen Grundhaltung geprägt. In diesem Fall gelingt es außerordentlich gut, eine Übereinstimmung zwischen der vorherrschenden akademischen Fachkultur und den Werten und Orientierungen der Studierenden herzustellen. Die befragten Studierenden haben eine Haltung angenommen, die den Wert ei-

ner reflektierenden, hinterfragenden, kritischen Haltung und die Bedeutung von Meinungsvielfalt, die gut argumentiert und begründet sein muss, betont.

Die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien ist weiterhin durch eine ausgeprägte Möglichkeit zur individuellen Wahl gekennzeichnet. Die Studierenden können in ganz unterschiedlichen Bereichen des Studiums individuelle Schwerpunkte setzen. In dieser Freiheit kommt eine Orientierung am pädagogischen Ziel der Mündigkeit zum Ausdruck. Die Studierenden werden als mündige Erwachsene gesehen, die selbst entscheiden, wie sie sich ihr Studium zeitlich einteilen und welche inhaltlichen Schwerpunkte sie setzen. Das ist der positive Aspekt dieser Freiheit. Der negative Aspekt dieser Freiheit ist, dass die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien auch von mangelnder Unterstützung und Überforderung der Studierenden gekennzeichnet ist. Das trifft sowohl auf ihre vertikale als auch ihre horizontale Arbeitsteilung, aber auch auf andere Bereiche des Studiums zu. Da diese mangelnde Unterstützung von einigen Studierenden in der Rückschau auch positiv bewertet wurde, kann sie ebenfalls dahingehend interpretiert werden, dass die Studierenden zu mündigen, eigenständigen Erwachsenen sozialisiert werden sollen, die auch mit ihrer unbestimmten beruflichen Situation umgehen können. In Anlehnung an Liebau/Huber (1985) kann zusammenfassend festgestellt werden, dass sowohl die hohe Wahlfreiheit im Diplomstudium Pädagogik in Wien als auch die mangelnde Unterstützung und hohe Eigenverantwortung der Studierenden als Entsprechungen zur unbestimmten beruflichen Situation von AbsolventInnen dieses Studiums gesehen werden können. Die Studierenden müssen bereits im Studium immer wieder eigenständige Entscheidungen treffen und diese auch selbst verantworten. Auch die Berufsfindung von AbsolventInnen dieses Studiums erfordert ein hohes Maß an Organisationstalent, Eigenständigkeit sowie Selbstverantwortung.

Die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien ist durch wenig Kontakt zwischen den Lehrenden und den Studierenden gekennzeichnet. Wie sich gezeigt hat, kommt dem Kontakt zu den Lehrenden bei der Sozialisation in die vorherrschende akademische Fachkultur eine herausragende Bedeutung zu. Ob sich die Studierenden der vorherrschenden akademischen Fachkultur zugehörig fühlen oder nicht, kommt in erster Linie darin zum Ausdruck, ob sie das Studium weiter empfehlen würden oder nicht. Jene Studierende, die sich nicht ausreichend durch die Lehrenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien angeleitet und unterstützt gefühlt haben, würden das Studium nicht weiter empfehlen. Nur Studierende, die den Kontakt zu den Lehrenden positiv gefunden haben oder ihn nicht weiter gebraucht haben, würden das Studium weiter empfehlen.

Die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien bleibt über weite Strecken unklar. Sie vereint eine solche Vielfalt an Fragestellungen und Methoden, dass sie darüber nicht näher bestimmt werden kann. Sie kann nicht in die vier Felder Matrix „weich-hart“, „theoretisch-angewandt“ eingeordnet werden, noch kann ihr vorherrschender pädagogischer Code eindeutig bestimmt werden. Auch in der immer wieder unterschiedlichen Benennung des Studiums kommt die Unbestimmtheit der akademischen Fachkultur zum Ausdruck. Die Unmöglichkeit, die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien in gewissen Bereichen näher zu bestimmen, schlägt sich in den Einstellungen der Studierenden so nieder, dass sie mit Unbestimmtheiten, Unklarheiten umgehen können oder sie vereinzelt sogar zu schätzen gelernt haben. Vielfalt wird als etwas positives gesehen. Auch der künftige Tätigkeitsbereich für AbsolventInnen dieses Studiums bleibt unklar. In Anlehnung an Liebau/Huber (1985) kann in der Unbestimmtheit der akademischen Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien eine Entsprechung zur unbestimmten beruflichen Tätigkeit von AbsolventInnen dieses Studiums gesehen werden. In beiden Fällen *müssen* die Studierenden eine

Haltung entwickeln, die davon gekennzeichnet ist, mit solchen Unbestimmtheiten umgehen zu können oder sie sogar zu schätzen.

Die akademische Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik genießt nur ein geringes gesellschaftliches und wissenschaftliches Ansehen. Das kommt in ihrem schlechten Verhältnis Lehrende zu Lernenden zum Ausdruck als auch darin, dass AbsolventInnen dieses Studiums mit einem verhältnismäßig geringen Einkommen rechnen müssen. Die geringe gesellschaftliche und wissenschaftliche Reputation wird außerdem durch die Aussagen der Studierenden bestätigt. In den Interviews hat sich gezeigt, dass eine Übereinstimmung zwischen der vorherrschenden akademischen Fachkultur und den Einstellungen und Orientierungen der Studierenden in diesem Fall größtenteils hergestellt wurde. Die befragten Studierenden haben sich schon so weit mit der akademischen Fachkultur identifiziert, dass sie sich persönlich angegriffen fühlen, wenn das Diplomstudium Pädagogik gering geschätzt wird. Es ist ihnen dann wichtig, diese Fehleinschätzung zu korrigieren. Die mangelnde Reputation des Diplomstudiums Pädagogik in Wien kann auch an seinem uneindeutigen Qualifikationsprofil liegen. Außenstehende können kein Bild zu diesem Studium entwickeln. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik stehen also andauernd vor der Situation, ständig aufs Neue erklären zu müssen, was das denn für ein Studium ist, das sie studieren. In diesen Fragen schwingt häufig ein geringschätziger Ton mit. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien lernen also nicht nur Unbestimmtheiten und Unklarheiten auszuhalten, auch in dem Sinn, dass sie in ihrem Umfeld dauernd erklären müssen, was sie studieren, sie lernen weiterhin mit Unverständnis und zum Teil auch Geringschätzung umzugehen. Ein weiterer Ausdruck dieser Geringschätzung, mit der umgegangen werden muss, ist das erwartbare verhältnismäßig geringe Einkommen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Fachkulturen der wertmäßigen Homogenisierung nach Innen und der Profilbildung nach Außen dienen. Die Profilbildung nach Außen gelingt dem Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien nur bedingt, was mit Unverständnis und Geringschätzung einher geht. Dadurch entwickeln die Studierenden umso mehr das Gefühl, sich nach innen „verbünden“ zu müssen. Eine Studierende hat angegeben, der Zusammenhalt unter den Studierenden, war für sie die wesentlichste Erfahrung im Studium. Vielleicht beeinflusst das geringe gesellschaftliche und wissenschaftliche Ansehen der akademischen Fachkultur die hohe Kollegialität innerhalb der studentischen Fachkultur.

11 Zusammenfassung und Ausblick

Die Hauptforschungsfrage der vorliegenden Arbeit: „Wie lässt sich die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien beschreiben?“ wurde im vergangenen Kapitel ausführlich beantwortet. Nachfolgend sollen die wesentlichsten Ergebnisse noch einmal zusammen gefasst und in aller Kürze in einen reproduktionstheoretischen Zusammenhang gestellt werden. Schließlich sollen Anknüpfungspunkte für Folgeuntersuchungen aufgezeigt werden.

Als ein erstes wesentliches Ergebnis der vorliegenden Arbeit kann festgehalten werden, dass das Diplomstudium Pädagogik in Wien etwa zu gleichen Teilen von Studierenden aus bildungsnahen wie bildungsfernen Elternhäusern studiert wird. So ausgeglichen dieses Verhältnis auf den ersten Blick scheint, es liegt die Vermutung nahe, dass – verglichen mit anderen Fachkulturen – der Anteil an Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern verhältnismäßig hoch ist. Auch wenn das Diplomstudium Pädagogik in der Form, wie es in der vorliegenden Arbeit untersucht wurde, nicht mehr existiert, bieten sich hier Folgeuntersuchungen an. Auch deshalb, weil beim Verfassen der vorliegenden Arbeit festgestellt wurde, dass Daten zur sozialen Herkunft von Studierenden im Diplomstudium Pädagogik in Wien nur sehr schwer zu bekommen waren. Es liegt die Vermutung nahe, dass das in anderen Studienrichtung ebenso ist. Gerade in Zeiten, in denen Bildungsabschlüsse immer wichtiger werden, ist es aber im Besonderen aus bildungswissenschaftlicher Sicht notwendig, ein Augenmerk darauf zu haben, woher die Studierenden in den einzelnen Studienrichtungen kommen und ob sich in diesem Zusammenhang Barrieren feststellen lassen. Nur so wird es möglich sein, Aussagen über die Chancen(un-)gleichheit im Hochschulbereich zu tätigen.

Ein weiteres wesentliches Ergebnis der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass das Diplomstudium Pädagogik in Wien primär von Menschen studiert wird, die bereits mit Menschen arbeiten oder das in Zukunft tun möchten. Einkommenschancen, Macht und Prestige spielen bei den Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien eine untergeordnete Rolle, wichtiger ist ihnen ein selbstbestimmtes, abwechslungsreiches Aufgabengebiet. Diese Einschätzungen der Studierenden entsprechen so ziemlich dem, was sie von ihrer künftigen Berufstätigkeit auch erwarten können. Es konnte gezeigt werden, dass AbsolventInnen dieses Studiums primäre in Bereichen arbeiten, in denen sie mit Menschen zu tun haben, in denen sie verhältnismäßig wenig verdienen, aber gleichzeitig eine hohe Eigenverantwortung übernehmen müssen. Hier zeigt sich der Einfluss der antizipierten Berufskultur auf die Studienfachwahl.

Die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik wird durch einen außerordentlich kollegialen Umgang zwischen den Studierenden geprägt. Darin wurde einerseits eine Entsprechung zum hohen Interesse der Studierenden an der Arbeit mit Menschen gesehen, andererseits wurde darin eine Entsprechung zum teilweise unpädagogischen Umgang der Lehrenden mit den Studierenden als auch eine Entsprechung zur geringen Anerkennung dieses Studiums von Außen gesehen. „Kollegialität“ wurde daher als ein Element des „heimlichen Lehrplans“ identifiziert.

Die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien wird in einem hohen Maße von Heterogenität und Unbestimmtheit geprägt. Das kommt einerseits darin zum Ausdruck, dass sich das Studium hinsichtlich mancher Kriterien, wie z.B. „hart-weich“, „theoretisch-angewandt“ kaum einordnen lässt, andererseits zeigen sich auch die befragten Studierenden in ihren Einschätzungen zum Teil sehr heterogen, z.B. was ihre Einschätzung des Kontakts zu den Lehrenden betrifft, was ihre Einschätzung der individuellen Studiendauer u.ä. be-

trifft. Auch hier bieten sich Anknüpfungspunkte für Folgeuntersuchungen: so könnten beispielsweise die Fachkulturen der einzelnen Schwerpunkte im jetzigen Bachelor- und Masterstudium Bildungswissenschaft in Wien erforscht und miteinander verglichen werden. Auf diesem Weg würden sich manche Unterschiede in den Einstellungen der Studierenden vielleicht erklären lassen. Nicht weniger interessant wäre es, die Einstellungen der Studierenden in diesem Studium mit anderen Fachkulturen zu vergleichen. Möglicherweise würden diese dann plötzlich wesentlich homogener wirken. In der Unbestimmtheit des Diplomstudiums Pädagogik wurde eine Entsprechung zur unbestimmten beruflichen Situation von AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik in Wien gesehen. Es gibt kein eindeutiges Qualifikationsprofil für AbsolventInnen dieses Studiums, sie kommen in ganz unterschiedlichen Bereichen unter. Die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien werden dahingehend sozialisiert, Unbestimmtheiten auszuhalten oder sogar zu schätzen.

Als weiteres wesentliches Ergebnis der vorliegenden Arbeit kann festgehalten werden, dass in der Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik in Wien zwar eine ausgeprägte vertikale Arbeitsteilung angestrebt wird, die Studierenden sich darauf aber nur unzureichend vorbereitet fühlen. Auch wenn es das Diplomstudium Pädagogik in der Form, wie es in der vorliegenden Arbeit untersucht wurde, nicht mehr gibt, sollte dieses Ergebnis vom Institut für Bildungswissenschaft in Wien ernst genommen werden. Es sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, wie die Studierenden im jetzigen Bachelor- und Masterstudium vielleicht besser auf ihre jeweiligen Abschlussarbeiten vorbereitet werden können. Es sollte weiterhin auch darüber nachgedacht werden, ob die mangelnde Unterstützung, die von einigen der befragten Studierenden kritisiert wurde, auch wenn sie in der Rückschau oft positiv gesehen wurde, vom Institut für Bildungswissenschaft tatsächlich so gewollt ist. In der vorliegenden Arbeit wurde die mangelnde Unterstützung positiv gewendet als ein Hinführen zur Selbstständigkeit, zu den pädagogischen Zielen der Autonomie und Mündigkeit verstanden. In diesem Sinne wurde „Selbstständigkeit“ als ein Element des „heimlichen Lehrplans“ identifiziert. Es könnte aber genau so gut sein, dass die mangelnde Unterstützung Ausdruck von Unachtsamkeit oder Unwissenheit ist. In diesem Fall können die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit als Anstoß für Veränderung dienen.

Es konnte weiterhin gezeigt werden, dass es im Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien gut gelingt, den Studierenden eine geisteswissenschaftliche Grundhaltung zu vermitteln. Die befragten Studierenden entwickelten eine reflektierenden, hinterfragenden, kritischen Haltung und wissen um die Bedeutung von Meinungsvielfalt, die gut argumentiert und begründet sein muss. In einen reproduktionstheoretischen Zusammenhang gestellt, ist dies ein erfreuliches Ergebnis für das Institut für Bildungswissenschaft in Wien. Es konnte gezeigt werden, dass die befragten Studierenden sich so weit mit der vorherrschenden Fachkultur identifizieren, dass sie sich angegriffen fühlen, wenn ihre Disziplin oder ihr Studium von Außen gering geschätzt wird. Der vorliegenden Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass die Übereinstimmung zwischen der vorherrschenden Fachkultur und den Werten und Einstellungen der Studierenden als geglückt angesehen werden kann, wenn das Studium abgeschlossen und weiter empfohlen wird. Sieben der zehn befragten Studierenden würden das Studium weiter empfehlen. Geht man davon aus, dass es bei all jenen, die das Studium absolvieren, ähnlich gut gelingt eine Übereinstimmung zwischen Fachkultur und den Einstellungen der Studierenden herzustellen, dann scheint es, als müsse sich die Bildungswissenschaft in Wien keine Sorgen um ihr Fortbestehen machen. Sie muss sich allerdings daran gewöhnen, ihr Dasein mit verhältnismäßig geringen Ressourcen zu fristen. In der Einleitung zu dieser Arbeit wurde ausgeführt, dass die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen untereinander um die begrenzten kulturellen, ökonomischen und sozia-

len Ressourcen der Wissenschaft konkurrieren (vgl. Liebau/Huber 1985, S. 325). Hier scheint die Bildungswissenschaft in Wien nur mäßig erfolgreich zu sein. Wie gezeigt werden konnte, verfügt die sie über umfangreiche kulturelle Ressourcen: sie beherbergt eine Vielzahl von Fachtraditionen und wissenschaftlichen Schulen, an Erfahrungen etc. Sie ist sogar so umfangreich, dass sie in ihrer Gesamtheit kaum erfasst werden kann. Es bedarf einer tiefgehenden Analyse, wie der Beschreibung ihrer Fachkultur, um ihr Wesen ein Stück weit zu identifizieren. Sie verfügt aber über verhältnismäßig geringe ökonomische und soziale Ressourcen. Ihre Ausstattung mit Personalstellen ist, wie gezeigt werden konnte, schlecht, genau so wie ihre gesellschaftliche und wissenschaftliche Reputation. Die Angehörigen des Instituts für Bildungswissenschaft werden viel zu wenig als ExpertInnen für ihre Sache anerkannt, von den befragten Studierenden kam der ausdrückliche Wunsch, das Ansehen ihrer Disziplin bzw. ihres Studiums zu steigern. Möglicherweise können die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit auch in diesem Fall als Anstoß für Veränderungen wirken.

Als weiteres wesentliches Ergebnis der vorliegenden Arbeit kann der teilweise schlechte Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden festgehalten werden. In der vorliegenden Arbeit wurde der Umstand, dass das Studium nicht weiter empfohlen wird als Ausdruck einer mangelnden Übereinstimmung zwischen vorherrschender Fachkultur und den Einstellungen der Studierenden verstanden. Es konnte gezeigt werden, dass der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden eine entscheidende Bedeutung dabei zukommt, ob die Sozialisation in die Fachkultur gelingt oder nicht. Jene befragten Studierenden, die das Studium nicht weiter empfehlen würden, sind alle unzufrieden mit dem Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden. Auch dieses Ergebnis ist wichtig für das Institut für Bildungswissenschaft in Wien. Ist es gewünscht, dass die Studierenden so unzufrieden mit dem Kontakt zu den Lehrenden sind, oder ist auch dieser Umstand vielleicht bisher unbekannt? Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können auch in diesem Fall als Anstoß für Veränderungen genutzt werden. Weiterhin bietet sich der Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden im Diplomstudium Pädagogik auch für Folgeuntersuchungen an. z.B. Woran liegt es, dass viele Lehrende der Pädagogik keinen pädagogischen Umgang mit ihren Studierenden pflegen? Wieso gibt es in einer Disziplin, die sich mit zwischenmenschlichen Beziehungen, mit Kommunikation befasst, so wenig Kommunikation? Welcher Erwartungen haben Studierende der Pädagogik an ihre Lehrenden? Unterscheiden sich diese von der Erwartungen Studierender anderer Studienrichtungen?

Diese Ergebnisse werden zusammenfassend als die wesentlichsten Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verstanden. Daneben konnten, quasi „nebenher“ noch eine Fülle weiterer Ergebnisse erbracht werden, und viele weitere Anknüpfungspunkte für weiterer Untersuchungen identifiziert werden. So z.B. jene Aspekte der studentischen Kultur, die in der vorliegenden Arbeit nicht behandelt werden konnten: Lebens-, Wohn- und Kleidungsstil der Studierenden im Bachelor- und Masterstudium Bildungswissenschaft in Wien oder auch deren politischen Einstellungen und Orientierungen. Weiterhin wären auch die Einstellungen und Orientierungen der Lehrenden in diesem Studium von Interesse, prägen doch sie die vorherrschende Fachkultur zu einem entscheidenden Teil mit.

Der Anspruch, die Bedeutung von sozialisationstheoretischen Fragestellungen im Hochschulbereich aufzuzeigen, konnte nach Ansicht der Verfasserin erfüllt werden. Es konnte viele Ergebnisse und noch mehr Anknüpfungspunkte für Folgeuntersuchungen heraus gearbeitet werden. Wird darauf aufgebaut, können im Laufe der Zeit vermutlich sehr viel differenzierte Aussagen zur Sozialisation an der Hochschule gemacht werden.

12Literaturverzeichnis

AMS Österreich; BMBWK: Jobchancen Studium. Pädagogik, Psychologie, Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Politikwissenschaft, Sportwissenschaft und Leibeserziehung. 2004, 5. aktualisierte Auflage. In: URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/JCS_KuHu1-2004.pdf [27.08.2011]

AMS Österreich; BMWF: Jobchancen Studium. Kultur- und Humanwissenschaften. 2009, 7. aktualisierte Auflage. In: URL: http://www.ams.at/b_info/download/stkuhu.pdf [01.08.2011]

AMS Österreich: Qualifikationsbarometer. In: URL: <http://bis.ams.or.at/qualibarometer/beruf.php?id=980> [19.04.2011]

AMS Österreich: Qualifikationbarometer Geisteswissenschaften. In: URL: http://bis.ams.or.at/qualibarometer/berufsfeld.php?id=257&show_detail=1&query [19.04.2011]

BECKER, Egon (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion.-Weinheim und Basel: Beltz, 1983

BERNSTEIN, Basil: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses.-Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1977, 1. Auflage

BOURDIEU, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft.-Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993, 1. Auflage

BÖLLERT, Karin/ NIEKE, Wolfgang: Qualifikationsprofil: Diplom-PädagogIn. In: OTTO, Hans-Uwe/ RAUSCHENBACH, Thomas/ VOGEL, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz.-Opladen: Leske+Budrich, 2002, Band 3, S. 65-77

BREZINKA, Wolfgang: Pädagogik in Österreich. Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts.-Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2000, Band 1

CHAVANNE, Sigrid: BildungswissenschaftlerInnen - „Wohin nach dem Studium?“. Empirische Untersuchung zur beruflichen Integration von AbsolventInnen des Studiums der Bildungswissenschaft an der Universität Wien.-Diplomarbeit Wien, 2007

ENGLER, Steffani: Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus.-Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1993

FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.-Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2005, 3. vollständig überarbeitete Auflage

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara: Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in

eine studentische Fachkultur.-Weinheim und München: Juventa-Verlag, 1992

FROSCHAUER, Ulrike/ LUEGER, Manfred: Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme.-Wien: WUV-Universitätsverlag, 2003

GARNITSCHNIG, Karl/ LEUTHOLD/ FINGER, Kurt/ BREINBAUER, Ines Maria: Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit. In URL: <http://institut.erz.univie.ac.at/home/spl/files/wissenschaftlichArbeiten.pdf> [30.09.2006]

GUDJONS, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch.-Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2008, 10., aktualisierte Auflage

HELMKE, Andreas/ KRAPP, Andreas: Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 45 (1999), S. 19-24

HORSTKEMPER, Marianne/ TILLMANN, Klaus-Jürgen: Sozialisation in Schule und Hochschule In: HURRELMANN, Klaus/ GRUNDMANN, Matthias/ WALPER, Sabine (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung.-Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2008, 7. vollständig überarbeitete Auflage, S. 290-305

HUBER, Ludwig (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule.-Stuttgart: Klett-Cotta, 1980, Band 10 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft.

HUBER, Ludwig/ LIEBAU, Eckart/ PORTELE, Gerhard/ SCHÜTTE, Wolfgang: Fachcode und studentische Kultur: zur Erforschung der Habitusausbildung in der Hochschule. In: BECKER, Egon (Hrsg.): Reflexionsprobleme der Hochschulforschung. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion.-Weinheim und Basel: Beltz, 1983, S. 144-170

HUBER, Ludwig: Sozialisation in der Hochschule. In: HURRELMANN, Klaus/ ULICH, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung.-Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 1991a, 4. völlig neubearbeitete Auflage, S. 417-442

HUBER, Ludwig: Fachkulturen: über die Mühen der Verständigung zwischen den Disziplinen. In: *Neue Sammlung*, 31 (1991b), S. 3-24

HURRELMANN, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit.-Weinheim: Beltz Verlag, 1998, 6. neu ausgestattete Auflage

HURRELMANN, Klaus/ ULICH, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung.-Weinheim: Beltz-Verlag, 4. völlig neubearbeitete Auflage, 1991

HURRELMANN, Klaus/ GRUNDMANN, Matthias/ WALPER, Sabine: Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, Klaus/ GRUNDMANN, Matthias/ WALPER, Sabine (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung.-Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2008, 7. vollständig überarbeitete Auflage, S. 14-31

HURRELMANN, Klaus/ GRUNDMANN, Matthias/ WALPER, Sabine (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung.-Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2008, 7. vollständig überarbeitete Auflage

INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT: Studienplan Pädagogik 2002. In: Universität Wien. URL: http://ssc.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/StudplanPaed_2002_1_AENDERUNG.pdf [12.04.2011]

INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT: Studienplan Pädagogik 1986. In: Universität Wien. URL: http://sss-biwi.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/Studienplan_1986.pdf [27.09.2011]

INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT: Richtlinien für die Erstellung eines Exposés. In: Universität Wien. URL: <http://sss-biwi.univie.ac.at/diplomstudium-paedagogik-auslaufend/diplomstudium-nach-unistg-studienplan-2002/expose-richtlinien/>

JACKSON, Philip W.: Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: ZINNECKER, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan.-Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 1975, S. 19-34

KUNZE, KLARISSA T.: Der Mythos von der Chancengleichheit. Wie der Habitus die berufliche und soziale Laufbahn bestimmt.-München: AVM-Verlag, 2008

LENZEN, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983, Band 10

LIEBAU, Eckart/ HUBER, Ludwig: Die Kulturen der Fächer. In: *Neue Sammlung*, Nr. 3 (1985), S. 314-339

MEDIZINISCHE UNIVERSITÄT WIEN: Studium & Lehre In: URL: <http://www.meduniwien.ac.at/studienabteilung/content/studium-lehre/>.

MULTRUS, Frank: Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen.-Dissertation Konstanz, 2004

OTTO, Hans-Uwe/ RAUSCHENBACH, Thomas/ VOGEL, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz.-Opladen: Leske+Budrich, Band 3

PORTELE, Gerhard/ HUBER, Ludwig: Hochschule und Persönlichkeitsentwicklung. In: HUBER, Ludwig (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule.-Stuttgart: Klett-Cotta, 1983, Band 10 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, S. 92-113

SCHÖLLING, Markus: Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl: eine Typologie.-Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften, 2005

SCHWINGEL, MARKUS: Pierre Bourdieu zur Einführung.-Hamburg: Junius, 1995

THONHAUSER, Josef: Zur Lage und Entwicklung des Faches Erziehungswissenschaft in Österreich. In:

- TIPPELT, Rudolf / RAUSCHENBACH, Thomas / WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004.-Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 179-198. In: URL: http://www.sbg.ac.at/erz/salzburgen_beitraege/fruehling_2004/thonhauser1_1_04.pdf , S. 5-26 [20.07.2011]
- UNGER, Martin Finanzvergleich von Universitäten in Zürich, München, Darmstadt und Wien. Eine Studie im Auftrag des BMBWK.-Institut für höhere Studien IHS: Wien, 2005
- UNGER, Martin/ ZAUSSINGER Sarah u.a.: Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BWF).-Institut für höhere Studien IHS: Wien, 2010
- UNIVERSITÄT WIEN: Institut für Bildungswissenschaft. In: Universität Wien. URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/> [19.04.2011]
- UNIVERSITÄT WIEN: Personal am Institut für Bildungswissenschaft. In: Universität Wien. URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/home/personal/>, [19.04.2011]
- UNIVERSITÄT WIEN: GastprofessorInnen am Institut für Bildungswissenschaft. In: Universität Wien. URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/home/gastprofessorinnen/>, [19.04.2011]
- UNIVERSITÄT WIEN: Studierende und Studienzulassung nach Studienprogrammleitung und Studienrichtung SS 2011. In: URL: http://studienlehrwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studienundlehrwesen/Statistische_Daten/studstat_72_2011S.pdf, S. 59 [11.08.2011]
- WINDOLF, Paul: Fachkultur und Studienfachwahl. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 44 (1992), Heft 1, S. 76-98
- WITZEL, Andreas: Das problemzentrierte Interview. In: Forum qualitative Sozialforschung, Jg. 1 (2000), Heft 1, S. 1-13
- ZINNECKER, Jürgen (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan.-Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 1975

13Anhang

A1 Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird die Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien beschrieben. Anstoß für das Verfassen dieser Arbeit war die Feststellung, dass Themen der Hochschulsozialisation bisher nur in geringem Maße erforscht wurden. „Fachkultur“ ist ein Begriff aus der Hochschulsozialisationsforschung und meint die vorherrschende Art, wahrzunehmen, zu denken und zu handeln, die Angehörige eines Studienfachs, durch ihre Auseinandersetzung mit dem Studium entwickeln und teilen. Dieses Verständnis von Fachkultur bringt es mit sich, dass bei ihrer Beschreibung sowohl objektive Rahmenbedingungen, wie z.B. der Studienplan berücksichtigt werden müssen, ebenso wie die Einstellungen und Orientierungen, die die Studierenden dieses Faches in Auseinandersetzung mit diesen Rahmenbedingungen entwickeln. In der vorliegenden Arbeit wurden daher einerseits die objektiven Rahmenbedingungen des Diplomstudiums Pädagogik in Wien nach Aspekten, die theoriegeleitet entwickelt wurden, analysiert. Andererseits wurde eine qualitativ empirische Studie durchgeführt, in der die Studierenden des Diplomstudiums Pädagogik in Wien mittels problemzentrierter Interviews nach Witzel (2000) befragt wurden. Die Fragen der Interviews wurden ebenfalls theoriegeleitet entwickelt. Ausgewertet wurde mittels Themenanalyse nach Froschauer/Lueger (2003). Auf diesem Weg konnten vielfältige Ergebnisse zur Fachkultur des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien erbracht werden, sowie die Bedeutung sozialisationstheoretischer Fragestellungen im Bereich der Hochschulbildung im Allgemeinen bestätigt werden.

This thesis describes the disciplinary culture of the academic study of education at the University of Vienna. The fact that socialization in college is explored only in minor degree provided the impetus for writing this thesis. „Disciplinary culture“ is a term from the research that explores socialization in college and means the kind of percipience, thinking and acting that dependants of one academic study develop and share in examination of their study. This comprehension of disciplinary culture shows the necessity of describing general conditions, as e.g. the curriculum as well as the individual mental attitudes and orientations of the students. Therefore this thesis contains on one hand the analysis of general conditions as the curriculum, on the other hand a qualitative research of the mental attitudes and orientations of the students. These data were generated trough problem-centred interviews by Witzel (2000), and analyzed through analysis of themes by Froschauer/Lueger (2003). As a result many aspects from the disciplinary culture of the academic study of education at the University of Vienna could be identified. Moreover the importance of research that explores socialization in college could be approved.

A2 Der Fragebogen

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Dieser Fragebogen dient zur Vorab-Erhebung einiger statistischer Daten sowie dazu, Sie bereits ein wenig kennen zu lernen, um die Fragen für das vereinbarte Interview, am Oktober 2011, auf Ihre Person anzupassen.

Seien Sie versichert, dass alle angegebenen Daten streng vertraulich behandelt werden und nur in anonymisierter Form in die Auswertung einfließen. Bitte beantworten Sie die Fragen so genau und ehrlich als möglich – DANKE!

Sollte es Ihrerseits Rückfragen geben, wenden Sie sich bitte jederzeit an mich!

Per Telefon: 0680/316 36 64, per e-mail: a0403889@unet.univie.ac.at

Ansonsten bedanke ich mich herzlich für Ihre Zeit und Ihre Mithilfe!

1. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an

männlich weiblich

2. Bitte geben Sie Ihr Alter in Jahren an

_____ Jahre

3. Bitte geben Sie das Jahr an, in dem Sie mit dem Pädagogik-Studium an der Universität Wien begonnen haben.

Wintersemester_____ Sommersemester_____

4. Bitte geben Sie Ihre gewählten Studien-Schwerpunkte an:

Schwerpunkt 1: _____ Schwerpunkt 2: _____

Schwerpunkt 3 (sofern vorhanden): _____

5. Würden Sie das Studium weiter empfehlen?

nein ja

6. Haben Sie zusätzlich zum Pädagogik-Studium ein oder mehrere weitere Studien begonnen?

nein

ja und zwar _____ im Jahr _____

_____ im Jahr _____

7. Wissenschaft ist für mich:

8. Ein/e AkademikerIn sollte folgende Eigenschaften haben:

9. Bitte geben Sie den höchsten Bildungsabschluss Ihrer Eltern an¹

	Mutter	Vater
Pflichtschule (inkl. kein Abschluss)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lehre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
berufsbildende mittlere Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachschule (ohne Matura)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meisterprüfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Höhere Schule (Matura)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akademie (SozAK, PädAK etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Universität, Hochschule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Bitte geben Sie die aktuelle Berufstätigkeit Ihrer Eltern an

	Mutter	Vater
ArbeiterIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angestellte/r ohne Leitungsfunktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Angestellte/r mit Leitungsfunktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
öffentlich Bedienstete/r ohne Leitungsfunktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
öffentlich Bedienstete/r mit Leitungsfunktion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FreiberuflerIn (z.B. Ärzte, RechtsanwältInnen...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UnternehmerIn oder Gewerbetreibende/r ohne Angestellte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UnternehmerIn oder Gewerbetreibende/r mit Angestellten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LandwirtIn, ForstwirtIn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mithelfend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nicht erwerbstätig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¹ Die Antwortkategorien zu den Punkten 9,10 und 11 wurden von der Studierenden-Sozialerhebung 2009 übernommen (vgl. Unger, Zaussiger 2009, S. 481 in der Fußnote)

A3 Der Interview-Leitfaden

Phase 1: Gesprächseinstieg

- Vorstellung
- Rahmenbedingungen aus der Kontaktaufnahme wiederholen
- Begründung für die Tonbandaufnahme erwähnen
- Anonymität
- Gesprächsdauer
- Thema

Phase 2: Hauptteil

1. *„Sie sind StudentIn des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien. Warum haben Sie genau dieses Studium aufgenommen? Erzählen Sie doch mal...“*

- Beschreibung der damaligen Familiensituation, Wohnsituation
- Welchen Anteil hat die Familie an der Studienwahlentscheidung?
- (Wenn im Fragebogen ein Zweit-Studium angegeben wurde: warum Entscheidung für dieses Zweitstudium?; Wie zufrieden?; Wesentlichsten Kompetenzen sind, die dort vermittelt wurden?)

2. *„Wie würden Sie das Studium bezogen auf formale Kriterien (Studienaufbau, vermittelte Inhalte, Arbeitsformen...) aus heutiger Sicht beurteilen?“*

- Wie zufrieden mit den vermittelten Inhalten? Warum?
- Wie zufrieden mit der vorherrschenden Arbeitsform? Warum?
- Wie zufrieden mit der Möglichkeit zur (freien) Zeiteinteilung? Warum?
- Theorie-Praxis-Verhältnis: war das Studium zu wenig/ausreichend anwendungsbezogen?

3. *„Wie würden Sie das Studium bezogen auf soziale Kriterien (Qualität der Lehrenden, Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden...) aus heutiger Sicht beurteilen?“*

- Wie zufrieden mit den Lehrenden? Warum?
- Wie zufrieden mit dem Umgang/ mit dem pädagogischen Code am Institut? Warum?
- Wie zufrieden mit der gesellschaftlichen Reputation des Faches?

4. *Was waren für Sie Ihre wesentlichsten Erfahrungen im Studium?“*

- welche für Sie wichtigen Kompetenzen wurden Ihnen vermittelt?
- haben aus heutiger Sicht bestimmte Kompetenzen gefehlt? Wenn ja, welche?

5. *„Wie hat sich Ihr Leben durch das Studium verändert?“*

- Veränderungen in den Einstellungen
- Veränderung der Wohn- und Lebenssituation

- Veränderung der räumliche und finanzielle Situation
- Veränderung der soziale Kontakte

6. *„Das Pädagogik-Studium wird überwiegend von Frauen besucht. Warum denken Sie, ist das so?“*

- Denken Sie, diese Überrepräsentanz von Frauen beeinflusst das Studium insgesamt? Wenn ja, inwiefern?“

7. *„Sie sind berufstätig. In welchem Bereich arbeiten Sie zur Zeit und wie ist es dazu gekommen?“*

- Sind Sie zufrieden mit Ihrer aktuellen Berufstätigkeit? Was gefällt Ihnen (nicht)?

alternativ:

7. *„Sie sind nicht berufstätig. Welchen Beruf würden Sie nach Abschluss Ihres Studiums gerne ergreifen? Haben Sie dazu schon eine Vorstellung?“*

- Wenn ja, warum interessiert Sie genau dieser Beruf?
- Wenn nein, was ist Ihnen grundsätzlich wichtig, wenn Sie an Ihren künftigen Beruf denken?“

8. *„Sie würden das Studium (nicht) weiter empfehlen. Warum?“*

9. *„Ist Ihnen sonst noch etwas wichtig? Haben wir einen für Sie wesentlichen Bereich nicht angesprochen? Möchten Sie sonst noch etwas sagen?“*

Phase 3: Gesprächsabschluss

- Für die Interview-Bereitschaft bedanken
- Wie geht es weiter? (Transkription, Auswertung...)
- Veröffentlichung der Ergebnisse?

Phase 4: Nachgespräch und Verabschiedung

- Was wird nach dem Interview gesprochen?
- Verfassen des Gesprächsprotokolls

Anmerkung: nachfolgend finden Sie das vollständige Transkript von Interview 1 (I1). Aus Platzgründen finden Sie die Transkripte aller weiteren geführten Interviews (I2-I10) beiliegend auf einer CD.

Legende für die Transkription:

EMS ... Eva-Maria Speta (Interviewerin)

I1 ... Interviewpartnerin 1

unterstrichen ...Betonung

[...] ... nichtsprachliche Äußerung

A4 Transkript Interview 1

EMS: Liebe I1. Ich sag "Danke" zu allererst, dass du dich bereit erklärt hast, dieses Interview mit mir zu machen (I1: Ja, gerne). Du weißt in etwa, um was es geht, das hab ich dir im Vorfeld schon geschrieben (I1: Mmh), gibts von deiner Seite aus, unmittelbar noch Fragen? #00:00:20-4#

5

I1: Nein, ich bin gespannt, auf deine [lacht]. #00:00:23-2#

EMS: Alles klar. Sehr gut. Dann möcht ich nur nochmal, auch hier, festhalten, dass alles, was du mir sagst natürlich nur anonymisiert in meine Diplomarbeit einfließen wird und dass alle Informationen streng vertraulich behandelt werden (I1: Mmh). Und ganz, ganz wichtig ist mir wirklich deine subjektive Sichtweise (I1: Ok), es gibt kein richtig oder falsch und wenn du irgendwas nicht beantworten möchtest, zu irgendwas nichts sagen möchtest, ist das selbstverständlich auch in Ordnung - einfach dann darauf hinweisen (I1: Ja. Ok). Ok. Gut. Dann interessiert mich als erstes: du studierst ja das Diplomstudium Pädagogik an der Uni Wien und mich würde interessieren, warum du dich, erstens für ein Studium und zweitens für genau dieses Studium entschieden hast? #00:01:05-1#

I1: Mmh. Ahm... also Studium war für mich klar, ganz einfach weil mein Papa studiert hat und weil, ich hab drei große Geschwister, weil alle drei auch studiert haben und da wollt ich so quasi mitziehen, würd ich mal sagen. Und dieses Studium, das war schwer für mich... also, ich hab gewusst, ich will in den sozialen Bereich und mich hat in der Schule Psychologie und Philosophie irrsinnig interessiert und wollt am Anfang Psychologie und dann war aber noch so Aufnahmeprüfung, das war, glaub ich das erste Jahr, wo ich dann eher noch abgeschreckt war und damals dann Pädagogik gewählt hab... oder Bildungswissenschaften [ganz leise]. #00:01:46-9#

EMS: Das heißt, wenn ich das richtig versteh, dann war das so ein bisschen eine Verlegenheitslösung (I1: Ja) und nicht unbedingt die erste Wahl (I1: Genau, ja). Ok, verstehe. Und wenn du jetzt heute das Studium im Rückblick betrachtest, jetzt mal ganz allgemein gesprochen, noch ohne Details: wie zufrieden bist du jetzt dann mit deiner Wahl? #00:02:06-7#

I1: Ahm... mittelmäßig, würd ich sagen. Also, ich hab sehr viel gelernt, sehr viel interessante Vorlesungen auch gehabt, wo ich sehr froh bin. Aber auch das Gegenteil: sehr trocken, sehr theoretisch, sehr

wissenschaftlich, was nicht mein Interesse ist... bis jetzt nicht und ja, also mittelmäßig. #00:02:28-1#

35 EMS: Ok. Verstehe. Und du hast dich jetzt gleich einmal in erster Linie auf die Inhalte bezogen, die dir vermittelt wurden (I1: Mmh, genau) und da gabs interessantere und weniger interessante. Kannst du das irgendwie festmachen, also, was waren so die Themen, sozusagen, wo... wo du dich...? #00:02:43-0#

40 I1: Na interessant waren meine Schwerpunkte, also alles, was in den Schwerpunkten war: psychanalytische Pädagogik, Sozialpädagogik, das hat mich dann wirklich interessiert, weil da waren auch viel mit Fallbeispielen, und damit konnt ich was anfangen, aber das ganze... ahm... was da eben... 4 Punkt, also diese ganzen, die nicht... die außerhalb von den Schwerpunkten waren, war extrem eben wissenschaftlich... ahm... ja. Das war das, was mir überhaupt nicht gefallen hat. #00:03:11-8#

45 EMS: Ok. Verstehe. Das heißt, wenn ich das jetzt richtig raus hör, dann gehts so ein bisschen darum... ahm... das, was praxisnäher war (I1: Ja), das wo... wo du einen Bezug zu... zu deinem Alltag (I1: Genau, ja) und zu deiner Lebenswelt herstellen konntest, das war... waren die spannenden Bereiche und da, dieser wissenschaftliche Teil (I1: Genau), das ist eher weniger (I1: Ja) deines? Ok. #00:03:31-1#

50 I1: Also, wenn du jetzt ansprichst, das... praxisbezogen wars eigentlich kaum, das Studium. Weil diese Praxis, die verlangt wurde, ist relativ wenig, find ich, beziehungsweise bist du da auf dich allein gestellt und kannst da eigentlich alles mögliche wählen, was auch gar nicht pädagogisch ist, also es wird vieles anerkannt, was ich so mitbekommen hab. Und... also, sonst war ja keine Praxis, wirklich gegeben. Also... praxisnah: das hat mir sehr gefehlt im Studium und deswegen war ich eben froh, vor allem in der psychoanalytischen Pädagogik, wo dann eben diese Fallbeispiele kamen und dann ein bissl mehr aus der
55 Praxis, zumindest erzählt wurde. #00:04:07-6#

60 EMS: Ok. Verstehe, ja. Alles klar. Na, das find ich eh sehr nachvollziehbar [lacht]. Und... weil du jetzt die Praxis schon angesprochen hast, die man ja machen muss... mmh... da hättest du... da würdest du sagen, das könnte durchaus ein bisschen mehr sein, im Verhältnis zur Theorie? #00:04:22-7#

I1: Ahm... Ja mehr und vielleicht ein bisschen spezifischer, weil es heißt "wissenschaftliches Praktikum", ok das ists klar, aber beim "pädagogischen" ist... also, so ein bissl spezifischer, dass man irgendwo sagt... ahm... in der und der Institution oder die und die Vorstellung haben wir. #00:04:42-5#

65 EMS: Ok. Das heißt, da wärs auch... tschuldige? #00:04:44-8#

I1: Na, dass das ein bissl vorgegeben wird. #00:04:48-8#

70 EMS: Mmh, mmh. Genau. Das wollt ich grad nochmal nachhacken. Das heißt, da hättest du dir mehr Vorgaben von Seiten der Uni oder... vom... vom Institut gewünscht (I1: Ja), eigentlich? Ok. #00:04:57-9#

I1: Vorgaben, vielleicht auch ein bissl Unterstützung, dass man sagt, die und die Institutionen suchen,

nehmen Praktikanten, so ein bissl... #00:05:04-9#

75 EMS: Mmh. Hat sich das für dich damals... ahm... schwierig dargestellt, die Praktikumsplätze zu kriegen?
#00:05:08-2#

I1: Ah... Nein. Im Endeffekt dann eh nicht. Ahm... weil ich dann wieder... es ist ja immer irgendwie mit Glück verbunden [lacht], aber ich bin dann durch Zufall und... und... und mit Glück zu einem Praktikumsplatz
80 gekommen bin, der eh pädagogisch dann war. #00:05:25-0#

EMS: Ok, verstehe. Super. Fein. Und... und... und wie war das Praktikum für dich, das du gemacht hast, also...? #00:05:30-4#

85 I1: Mmh, ja, sehr interessant. Ahm... ich habs bei einem... ah... am... ambulanten Suchttherapieeinrichtung gemacht, also... Und konnt auch wirklich viel dort, also, ich bin nicht nur irgendwie hinterm Computer und hab was administratives, sondern konnt auch bei den Stunden dabei sein und... Ja. Es war super.
#00:05:50-0#

90 EMS: Ok. Super. Fein. Das heißt, da hast du dann den Zugang zur Praxis bekommen (I1: Genau), den du dir auch... auch (I1: Ja) im Studium (I1: Ja) ein bissl mehr gewünscht hättest (I1: Ja, genau). Ok, verstehe. Und hat dir das Praktikum dann auch... ahm... weiter geholfen, weil, im Fragebogen hast du mir angekreuzt, dass du aktuell berufstätig bist (I1: Mmh): hat das irgendwas mit dem Praktikum zu tun? Hat die das Türen geöffnet? #00:06:11-2#

95 I1: Nein, nicht mehr. Also, es war schon so: ich hab das Praktikum gemacht und danach wurde ich... also gefragt, ob ich geringfügig arbeiten will und das hab ich dann, ich glaub, fünf Monate, hab ich dort dann für 10 Stunden gearbeitet. Allerdings sie haben dann einen neuen Bereich hinzugefügt... ahm... besach... psychosoziale Betreuung von besachwalteten Menschen, wo ich dann ins kalte Wasser geschmissen wurde,
100 sie auch wenig Ahnung hatten, weils eben ganz neu war und... ahm... dann musst ich mit, also musst ich wirklich nach Hause oder beziehungsweise ich musste psychisch kranke Menschen betreuen und... das ist mir dann zu viel geworden und dann hab ich nach fünf Monaten... eh, es hat mir sehr leid getan, weil... der ganze Verein hat mir sehr gefallen, die Mitarbeiter, die Mitarbeiterinnen, aber... ja. Das konnt ich dann nicht mehr. #00:07:02-0#

105 EMS: Ja. Ok. Verstehe (I1: Ja). Alles klar. Und wie... wie... wie hast du dann deine jetzt aktuelle Berufstätigkeit, wie hast du die gefunden? #00:07:08-4#

I1 [lacht]: Das hat leider gar nichts Pädagogik zu tun [beide lachen]. Also ich bin jetzt in einer Event- und
110 Cateringfirma (EMS: Ah, ok. Ganz ein anderer Bereich) Ja. Also da bin ich hingekommen durch, also ich hab gekellnert so in Caterings, so zwischendurch, um einfach ein bissl Taschengeld [lacht] dazu zu verdienen und da bin ich jetzt aber auch... ahm... haben sie mich gefragt, ob ich 20 Stunden im Büro und in der Organisation arbeiten will. Das mach ich jetzt. #00:07:35-9#

115 EMS: Und macht dir das Spaß? #00:07:35-9#

I1: Ja, das macht mir Spaß. Ja, das ist super. Trotzdem möchte ich, wenn ich das Studium fertig hab, also das mach ich jetzt 20 Stunden ne... neben dem Studium, möchte ich in den pädagogischen Bereich. #00:07:45-9#

120

EMS: Ok. Verstehe. Das heißt, das ist jetzt mal so eine (I1: Ja) Übergangslösung (I1: Genau), sozusagen (I1: Ja). Ok. Und... und... was ist es, sozusagen, was... was die aktuelle Berufstätigkeit, was dir daran Spaß macht oder was du daran toll findest? #00:08:03-1#

125 I1: Ahm... ich hab auch viel mit Menschen zu tun, halt nicht... im sozialen Bereich, aber ich... ich hab sehr viel zu tun mit ihnen... ahm... das macht mir Spaß, und auch das Organisieren, ganz einfach, und... und viel Abwechslung, also ich mach auch nicht jeden Tag dasselbe, wenn ich dort bin, sondern immer irgendwas anders und... die Abwechslung, ja, auch. #00:08:27-3#

130 EMS: Ok. Verstehe. Das heißt, dein Anspruch ist so ein bisschen ein vielseitiges Tätigkeitsfeld zu haben (I1: Mmh), wo du auch eben... eigenständig vor dich hinarbeiten kannst, sozusagen, wo dir nicht... nicht... ja, ständig über die Schulter geschaut wird, sag ich mal (I1: Ja), aber grundsätzlich, eben, wenn du dich ganz frei entscheiden kannst, dann möchtest du schon wieder den Weg in... in ein pädagogisches Arbeitsfeld (I1: Ja) auf jeden Fall einschlagen (I1: Ja). Ok. Verstehe. Und... das ist jetzt vielleicht ein bisschen eine indiskrete Frage, aber falls du sie beantworten kannst, wärs toll. Bist du in deiner aktuellen Berufstätigkeit zufrieden damit, was du verdienst? #00:09:02-6#

140 I1: Ahm... Ja. Ich bin zufrieden. Ich bekomm... Soll... soll ich das sagen? (EMS: Wie du willst...) Also ist das hilfreich? (EMS: Das ist egal. Das überlass ich ganz dir) Na, wenns hilfreich ist, würd ichs schon sagen (EMS: Ok. Gerne, ja?) Ahm... ich bekomm 1000 Euro netto für 20 Stunden und damit bin ich eigentlich sehr zufrieden (EMS: Ja) und Überstunden bekomm ich auch noch extra ausbezahlt, also... ja. Hab ich gut verhandelt [lacht]. (EMS: Ja, sehr gut offensichtlich. Super. Das ist leiwand). [beide lachen] #00:09:35-1#

145 EMS: Und kannst du dir... ahm... die Zeit da weitestgehend frei einteilen oder ist das... ist das vorgegeben von deinem Arbeitgeber? #00:09:40-6#

150 I1: Nein ich kanns mir auch einteilen, weils ja auch grad im Event und.. und... und Catering ist es eh immer... ahm... dass man auch ganz flexibel sein muss und soll und es ist jetzt nix, dass ich jetzt Montag von acht bis zwölf dort bin, also ich hab drei Tage, wo ich sag: "Gut, die nehm ich", also die halt ich mir frei, aber wenns dann heißt im Büro ist grad nicht viel zu tun, sondern am Wochenende ist ein großes Event... ahm... dann verschiebt sich das eher oder wenn ich mal sag: "Ich kann jetzt da nicht, kömm ma das... kann ich das dann morgen machen?", also ich kanns mir schon frei einteilen #00:10:15-6#

EMS: Ok. Verstehe. Super. Und hilft dir das? Ist das wichtig für dich? #00:10:15-9#

155

I1: Ja, das ist sehr wichtig. Vor allem jetzt noch, wo ich Diplomarbeit schreib. Und... auch so für mein Privatleben, also das ist super, weil wenns jetzt heißt, ja... ahm... ob ich mit einer Freundin auf einen Kaffee geh oder ich ihr irgendwie helfen kann und ich kann mir das dann einteilen, das ist schon... super.
#00:10:36-3#

160

EMS: Ok. Sehr fein. Dann mach ich jetzt noch einmal kurz den Schwenk zum Studium (I1: Mmh), sozusagen. Ahm... wie hast du das dort erlebt? Hast du das Gefühl gehabt, da war... hats eben jetzt was, zum Beispiel, die Zeiteinteilung betrifft, hast du das Gefühl gehabt das war sehr stark vom Studienplan vorgegeben oder hast du das Gefühl gehabt, auch hier hattest du die Möglichkeit dir das ein bisschen selber...? #00:10:59-2#

165

I1: Ahm... Es war überhaupt nichts vorgegeben und... ich hab das auch toll gefunden, weil ichs mir selber einteilen konnte. Also im ersten Semester nicht, weil da hab ich mich noch nicht so ausgekannt und da hab ich viel zu wenig Stunden gemacht, was ich dann nachher aufholen m...m... wollte - nicht musste, sondern wollte. Aber an und für sich war das super von der Einteilung und... und... ahm... ich habs mir... also, ich habs auch relativ gut immer erwischt, dass ich viele Sachen so hintereinander mir einteilen konnte, dass ich jetzt nicht jeden Tag dort sein musste, also... ja. Freie Zeiteinteilung, was ich sehr positiv empfunden hab.
#00:11:34-0#

170

175

EMS: Ok. Super. Verstehe. Fein (I1: Ja). Und... ahm... das war... also die freie Zeiteinteilung, sag ich, ist jetzt mal so ein Aspekt im Studium, den ich zu formalen Aspekten (I1: Mmh) irgendwie zählen würde. Kannst du da sonst noch irgendwie sagen... ahm... was du positiv oder auch negativ am Studium gefunden hast, oder...? #00:11:57-4#

180

I1: Mmh. Ahm... ich weiß nicht, ob das dazu zählt, aber mit der Punktevergabe mit den Seminaren (EMS: Ja, ok?) ... Das war... ahm... relativ, hab ich negativ empfunden, weil ja doch vorgegeben war, du brauchst sechs Seminare, glaub ich, im zweiten Abschnitt und... dann war relativ wenig Angebot, teilweise und du... dann bist nicht rein gekommen, das hat dich dann nach hinten... wobei, ich auch sagen muss, ich hatte dann oft Glück [beide lachen] und... und bin wirklich gut rein gekommen, aber... das war sehr ner... nervenaufreibend, manchmal, und hab ich schon als negativ empfunden... #00:12:36-9#

185

EMS: Ok. Verstehe. Na oja, das passt da genau dazu, irgendwie. Das heißt, da hast du ein bisschen das Gefühl gehabt, das eben zu wenig selber steuern zu können, ob du jetzt den Platz (I1: Genau) bekommst oder nicht, das war ein Glücksspiel, sozusagen? #00:12:49-2#

190

I1 [zögerlich]: Mmmh, ja. Oder zu wenig Angebot, einfach, dass man sagen kann: "Gut", weil ich wär ja auch flexibel gewesen, ich hätt gesagt: "Gut, wenn ich dass nicht machen kann, meine erste Priorität, wenigstens zweite oder dritte", aber da gabs halt dann oft nicht viel Auswahl und... beziehungsweise waren alle überfüllt und... und... mit der Punktevergabe, du konntest ja nur ein Mal die höchste Punktezah geben, also... Und ich wollt... ahm... ich kann mich erinnern, ich wollt dann drei Seminare noch machen und... ahm... mit der

195

Punktevergabe war das halt dann schwierig, weil da konnt ich nur bei einem die 6, also die höchste PunktezahL geben, und dann musst ich halt Glück haben, ob ich sonst rein komm. (EMS: Ok) Ja. #00:13:32-2#

200 EMS: Verstehe. Ja, gut. Das ist nachvollziehbar. #00:13:36-1#

I1: Also, irgendwo wurde man gehindert, schnell zu sein, wenn man es wollte. Weil... ahm... mehr als drei Seminare konnte man nie machen, selbst wenn man das wollte, gings höchstwahrscheinlich nicht, weil eben diese Vorgaben waren, also die Beschränkungen. #00:13:51-1#

205

EMS: Ok. Verstehe. Und... und... weil du das jetzt ansprichst: wärst du gerne schneller gewesen? #00:13:56-7#

I1: Ahm... Nein, im Endeffekt war ich eh recht schnell und... ahm... bin... hab Glück gehabt mit dem rein kommen und ich war halt dort auch hartnäckig und war dort, obwohl ich auf der Warteliste war und so. Und... ahm... nein... ich, jetzt, also im Studium mit den Vorlesungen und den Seminaren wär ich nicht gern... das war... ist in Ordnung. Mit der Diplomarbeit... das hat sich sehr in die Länge gezogen. #00:14:21-8#

210

EMS: Ok. Verstehe. Alles klar. Und... ahm... also auch... auch jetzt im Bezug auf die Diplomarbeit, hast du da das Gefühl, das hat sich in die Länge gezogen, auch aufgrund irgendwelcher Vorgaben, die die... die die Uni macht, oder... oder, weils halt einfach ein schwieriger Prozess - jetzt ganz subjektiv - ist? #00:14:37-1#

215

I1: Ahm... Nein. Also... Ich geb da schon wieder, oder auch der Uni die Schuld, ein bisschen, weil ich hab... ich kann mich erinnern im... jetzt muss ich kurz nachdenken: wir haben jetzt 2011. Im Februar 2010 da war ich, das war quasi das letzte Semester dann, Sommersemester 2010, wo ich Vorlesungen und Seminare hatte und ich hab begonnen im Februar 2010 Betreuer zu suchen. Und bin wirklich, hab mir was überlegt gehabt und bin zu allen möglichen, ich war sicher bei 5, 6... ahm... Leuten und die haben alle gesagt: "Nein": Und: "Wir haben keinen Platz" und so weiter. Dann wars... Sommer und ich war mit allen Prüfungen und allem fertig, hab dann im Herbst eingereicht und hatte immer noch keinen Betreuer. Und... ahm... dann hat... ahm... die Frau XY hat dann gemeint, ja über den Sommer ist sie..., also sie bekommt vielleicht ein Projekt im Herbst, wo ich vielleicht mitarbeiten kann und ich soll mich bei ihr melden und ruhig hartnäckig sein, weil sie weiß, sie schreibt nie zurück [beide lachen]. Ich war hartnäckig, es war trotzdem sinnlos und dann war die Ausschreibung, dass ich in... ahm... bei XY, dass sie da Diplomarbeiten, also Plätze vergeben und da war es dann so ein langer Prozess, weil man musste... das ist die Evalua... Evalu... Evalua... na, jetzt krieg ichs nicht raus, Evaluationsprojekt über die neue Mittelschule und... ahm... von Schulpädagogik, also XY und... Ahm... da hab ich mich dann beworben und das war so ein langer Prozess, weil da mu... da musstest du einen Entwurf schicken, mit eigener Idee und der wurde dann besprochen in so einem Team und dann bekamst du Rückmeldung und diese Termine waren immer nur alle Monate und hab ich wieder überarbeiten müssen und schlussendlich die Unterschrift für mein Exposé hab ich im Mai 2011 bekommen. Das heißt, ich hab... über ein Jahr hab ich wirklich da... ja. (EMS: Das ist natürlich heftig) Ja (EMS: Das versteh ich, ja. Na arg). Und da lags, find ich, nicht an mir, dass ich... ja. Weil ich hab mich wirklich bemüht und... und... und von

220

225

230

235

A nach B und ja (EMS: Ok, verstehe, verstehe. Na das hört sich sehr aufwändig an). Ja. Deswegen... ich wär, wenns wirklich geklappt hätte, wär ich vielleicht schon seit... seit über einem Jahr fertig. #00:17:10-1#

240 EMS: Ja, ok, das versteh ich gut. Insbesondere wenns eben dann so ist, dass man das Gefühl hat, dass hat jetzt nicht mit eigener (I1: Ja, genau) Unzulänglichkeit oder was auch immer zu tun, sondern das sind die Rahmenbedingungen (I1: Ja) quasi, das kann ich sehr gut nachvollziehen. #00:17:19-7#

I1: Weil ich bin prinzipiell sehr zielstrebig und wenn ich... also, ich hab dieses... das Studium... ahm... eben in... also, obwohl ich ein halbes Jahr im Ausland war, arbeiten, hab ichs trotzdem in der Mindeststudienzeit, also... Und ich hätt auch... ich schreib jetzt seit Mai an der Diplomarbeit, und bin fast fertig, also brauch nur mehr den the... den praktischen Teil auswerten. Also, wenn ich was mach, mach ichs zügig und da wurde ich von der... vom Institut sehr wohl ein bisschen behindert. #00:17:50-5#

250 EMS: Ok. Verstehe. Alles klar. Ja, das hab ich eh schon gesehen, dass du auf deinem Fragebogen angegeben hast, dass du 2005, glaub ich, (I1: 2006), 2006 genau, fünf Jahre (I1: Genau) so hab ichs hochgerechnet, da hab ich mir schon gedacht, dass das eigentlich wirklich ein sehr, sehr kurzer Zeitraum ist. #00:18:04-4#

255 I1: Ja, genau. Und wenn ich nicht dieses eine Jahr eigentlich nichts gemacht hätte, außer Entwürfe immer wieder überarbeitet und... ahm... ja, dann wär ich... (EMS: dann wärs noch schneller gegangen) sehr schnell gewesen. #00:18:16-1#

EMS: Mmh. Ok. Das heißt aber, ich frag nur nochmal nach: das wär dir eigentlich schon irgendwie auch
260 wichtig gewesen, schn... schneller, oder... oder zumindest schneller zu sein? #00:18:27-1#

I1: Ja, auf jeden Fall. Das ist mir schon wichtig. #00:18:31-2#

EMS: Und das ist dir wichtig, weil du so schnell als möglich, in den Beruf einsteigen möchtest, oder...?
265 #00:18:36-2#

I1: Ich glaub, weil das eine Charaktereigenschaft von mir ist und... ja. Also, ich hab jetzt überhaupt keinen Druck und es war jetzt kein direktes Problem, finanziell, oder... ahm... dass ich jetzt das eine Jahr so quasi verloren hab, weil mich meine Eltern immer unterstützt haben und wenn sie gesehen haben, ich tu wirklich
270 was, und bemüh mich, haben sie... hätten sie nie mir Druck gemacht. Also, ich hatte so keinen Druck, aber ich bin einfach selber, wenn ich was mach oder in die Hand nehm, möcht ich das zügig machen und... ja [lacht]. #00:19:07-6#

EMS: Alles klar. Verstehe. Ok. Gut. Ahm... was mich jetzt noch so ein bisschen interessieren würde, ich hab
275 das jetzt schon raus gehört im Zusammenhang mit der Diplomarbeit: da hat das sehr schlecht funktioniert, der Kontakt zu den Lehrenden, einen Betreuer zu finden, überall ab... irgendwie eher abgewiesen worden. Wie... wie hast du das im Verlauf des Studiums erlebt den Kontakt zu den Lehrenden? Würdest du sagen, da

hat viel Kontakt geherrscht, oder eher wenig? #00:19:37-0#

280 I1: Ahm... eher wenig, find ich, außer in den Seminaren, aber in den Vorlesungen war... bin ich mir als Nummer vorgekommen, wobei ich das nicht weiter schlimm find, weil das ist die Struktur der Universität. Ahm... aber selbst in den Seminaren... ahm... ist der Kontakt jetzt auch nicht so viel... wobei, wenn dann mal was war... mmh... es kommt darauf an, es waren einige, die... die du per email gut erreichen konntest, andere wieder überhaupt nicht, also... Das kommt, glaub ich, auf den Lehrenden drauf an. Aber eher... ich
285 hatte eigentlich wenig Kontakt zu Lehrenden. #00:20:15-2#

EMS: Ok. Und der Kontakt, den du hattest... ahm... ist es da ganz... ganz... also um... um studienrelevante Fragen überwiegend gegangen oder... oder gabs da einfach auch so was, ich weiß nicht, der schon fast ein bisschen in den privaten Bereich hinein gereicht hat? #00:20:31-4#

290

I1: Nein, alles nur studienbezogen. #00:20:36-6#

EMS: Alles nur studienbezogen. Ok. Gut. Und... da hast du dich grundsätzlich dann... gut aufgehoben gefühlt, wenn... wenn du mit jemandem in Kontakt gestanden bist, oder...? #00:20:44-4#

295

I1: Ich überleg jetzt nur grad, wann ich mit wem in Kontakt gestanden bin [beide lachen], weil es, wie gesagt, sehr selten war. Aber da muss ich wieder auf das Diplomarbeitsthema kommen: da war ich dann beim... beim... ahm... XY, ich weiß nicht, was er für eine Funktion, aber in der psychonalaytischen... eben, ich bin dann zu ihm gegangen, weil... ah ja, da wollt ich dann zu einem externen Betreuer ausweichen, den hätt ich von meiner damaligen Arbeit, hätt der gesagt, ja, er betreut mich, der hat auf der Meduni gelehrt oder lehrt noch, und da bin ich dann zum Herrn XY gegangen und das war zum Beispiel, also auch... ahm... ewige Warteschlangen vor der Sprechstunde und dann... ahm... sehr schnell abgefertigt und sehr unfreundlich damals abgefertigt... ahm... also, so wirklich positiven... also, ich hatte nicht viel Kontakt, aber... ahm... so wirklich positiv, würd ich nicht sagen. #00:21:40-6#

305

EMS: Ok. Verstehe. Alles klar. Das heißt, auch hier, also, wir hatten das ja vorher schon kurz, mit... mit den wenigen Vorgaben, wens jetzt darum geht... ahm... welche Lehrveranstaltungen man besucht und so weiter, das hast du dir ja auch weitestgehend selber (I1: Mmh, ja. Schon alles) zusammen gesucht und... eben auch... das ganz Wissen grundsätzlich, was jetzt... was jetzt den Studienplan zum Beispiel betrifft (I1: Mmh), würdest du in dem Fall auch sagen, hast du dir eigentlich sozusagen selber angeeignet, ohne Hilfe. #00:22:08-4#

310

I1: Ja, auf jeden Fall. Nur mit der Information, die im Internet gegeben war, aber ich bin nie irgendwie zu wem gegangen. Das... ja. #00:22:19-4#

315

EMS: Ok. Verstehe. Und wie siehst da aus? Also hättest du es dir da gewünscht, dass es mehr Kontakt, qualitativere Betreuung, zum Beispiel, gegeben hätte, oder hats für dich eh gepasst? #00:22:30-9#

320 I1: Ahm... also für mich prinzipiell hats jetzt gepasst, aber ich denk, und ich glaub, auch da wieder, dass ist
einfach die Struktur ein bissl der Universität und auch, ist nicht schlecht, das man sich... dass man als
Akademiker nachher sagen kann: "Gut, ich hab mir das alles selber und ich hab mich... ahm... ich war... ich
hab mich da durchgebissen und hab mir das selber erarbeitet, ich glaub, das ist vielleicht auch ganz wichtig,
aber... prinzipiell wärs glaub ich nicht schlecht, ein bisschen mehr Betreuung oder Information zu bekommen.
Vor allem am Anfang. Also beim zweiten Abschnitt weiß man dann schon, gut so laufs, und so kann mans
325 machen, aber vor allem am Anfang, da hab ich eh auch kurz vorhin schon erzählt, da hab ich viel zu wenige
Lehrveranstaltungen gemacht, weil ich da überhaupt keine Ahnung hatte... ahm.. und da vielleicht... und ich
war in der Informationsveranstaltung, also... Und trotzdem... und trotzdem, also... #00:23:27-6#

EMS: Das heißt, so was hats durchaus gegeben, so eine Infoveranstaltung, wo du angefangen hast, du hast
330 sie sogar besucht (I1: Ja), aber eigentlich... hat nichts gebracht...? #00:23:36-2#

I1: Nicht viel, nein. Also da wurde so nochmal das... ahm... erzählt, was eh im... ah... steht, also da... Ich
kann mich nur erinnern... ahm... eben übers Praktikum, wie viel man machen muss und ungefähr... und... wie
viele Stunden, aber so wirklich, was man dann gebraucht hätte, wie vi... wie man sich den Stundenplan
335 einteilt, am besten und so, da hats immer nur geheißen, ja, ganz frei und wie man will und... ja. Nur das
gehört vielleicht dazu und man kommt... man lernt ja auch daraus, was ich ja nicht schlecht find. #00:24:08-
1#

EMS: Mmh. Ok. Verstehe. Und... ahm... also auch hier, denk... wnnn ich dich jetzt richtig verstanden hab,
340 es... es... es... also im Zusammenhang mit den Betreuern haben wir das gehabt und... und... und mit... mit
der Zeiteinteilung - es wär überall eigentlich irgendwie vielleicht nett gewesen, mehr Info, mehr Hilfestellung
zu bekommen, aber grundsätzlich, eben, siehst du jetzt auch nichts negatives dran, dass eben so
selbstständig machen zu müssen? #00:24:36-0#

I1: Ahm... ja. Ein bissl eben unterscheiden: eben am Beginn und den... dem Studienverlauf, da selbstständig
345 zu sein ist in Ordnung und auch in der Betreuersuche selbstständig zu sein, find ich auch in Ordnung, aber
dass eben dann das Problem ist, dass zu wenig Betreuer sind, und du nur abgewiesen wirst, obwohl du
selbstständig hingehst, das seh ich sehr negativ. Aber prinzipiell Selbstständigkeit find ich im Studium in
Ordnung. #00:25:03-4#

350 EMS: Ok. Alles klar. Gut. Das heißt, das selbstständige Arbeiten... ahm... hat eh gepasst, da wo du dir eben
ein bisschen mehr Anleitung gewünscht hättest, das bezieht sich im Speziellen jetzt mal auf die
Praktikumssituation (I1: Ja, genau da), so weit ich dich richtig verstanden hab, und eben, ja natürlich, es
sollten genug Betreuer für die Studierenden auf jeden Fall mal zur Verfügung stehen (I1: Ja). Ok. #00:25:24-
355 6#

I1: Praktikumssituation und am Beginn, das bisschen mit der... mit dem... ahm... Vorlesungsverzeichnis und
Studienplan einteilen, dass man da ein bisschen mehr Information bekommt. #00:25:33-2#

360 EMS: Ok. Alles klar, alles klar, gut zu wissen. Jetzt muss ich kurz auf meinen schlaun Zettel schauen, weil wir springen nämlich ganz kreuz und quer [beide lachen], was eh gut ist... Ok. Passt, passt, passt: das haben wir alles. Das haben wir auch... Ok... ahm... dann würd mich noch interessieren, ich weiß du hast auf deinem Fragebogen angekreuzt, du würdest das Studium nicht weiterempfehlen. Hab ich das... ? (I1: Ja, genau). Ok. Und... und... was stehen da für Überlegungen dahinter? #00:26:07-1#

365 I1: Ahm... zu wenig praxisbezogen, zu viel wissenschaftlich und... weil ich jetzt dann so danach ein bissl... wo ich mir denk: was mach ich nachher? Und... du brauchst, also... in die Bereiche, wo ich gehen will, brauch ich dann... also, man braucht fast überall eine Zusatzausbildung, trotz des Studiums. Also es gilt als Quellberuf und es ist ganz gut, aber... ahm... es gibt wenige Jobs, in die ich einsteigen möchte, wo ich sag:
370 "Das Studium reicht aus" und deshalb... ja... würd ichs nicht unbedingt weiter empfehlen. #00:26:49-7#

EMS: Ok. Verstehe. Das heißt, das ist nämlich eh auch ein Thema... ahm... das hast du jetzt sozusagen am eigenen Leib auch schon erfahren, dass das Studium an sich für wenige Berufssparten ausreicht und dass eigentlich viel Zusatzqualifikationen (I1: Genau) gefordert werden. Und... ahm... also... deiner Meinung nach
375 sollten... sollte dann dementsprechend das Studium schon ein bisschen umfassender sein, dass man da einfach sozusagen auf den Arbeitsmarkt besser vorbereitet wird oder... oder sollte, was weiß ich, zumindest von Anfang an ganz klar gesagt werden, dass man in so eine Situation dann kommen wird? #00:27:28-3#

I1: Mmh. Ahm... Ja, beides, wahrscheinlich, weil dann kann man sich, aber... Ahm... ja, es wär sicher im
380 Studium ganz gut, weil an und für sich das Studium und... und das Wissen, was ich mir angeeignet hab, das ist nicht der Grund, warum ichs nicht weiter empfehlen würd, also an und für sich das Studium find ich gut, eben vielleicht mehr Praxiserfahrung, beziehungsweise dass das dann doch anerkannt wird als wirkliche Berufsbildung, weil so... ahm... hab ich den Eindruck werden wir nicht wirklich anerkannt als Leute, die eine Berufsbildung gemacht haben, und jetzt in den Beruf einsteigen können. Und ja... also ein bissl mehr
385 berufsbildend, vielleicht. #00:28:09-6#

EMS: Ja, verstehe. Alles klar. Und wenn... wenn du sagst, wir werden als AbsolventInnen nicht anerkannt als... als Personen, die eine Berufsausbildung gemacht haben: findet du das... also stört dich das jetzt mal, ok, konkret auf die Arbeitsmarktlage bezogen sowieso, wenn ich das richtig verstanden hab, aber gibts da
390 auch so irgendwie einen Punkt, wo du sagst, da frag ich mich, wozu hab ich das Studium gemacht, das wird nicht genug anerkannt, sozusagen, so in diese Richtung? #00:28:42-3#

I1: Ahm... Ja, weil, es ist... also ich... weil ich hab mich auch viel beworben und ich hab den... die Erfahrung gemacht, dass Sozialarbeiter viel mehr anerkannt werden und ich als Sozialpädag... also, ich bin ja nicht...
395 ich als Pädagogin mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik und Psychoanalytische, also... ja... da... also, ich hab den Eindruck oder die Erfahrung gemacht, dass Sozialarbeiter bevorzugt werden. Also... ja. #00:29:13-7#

EMS: Und hat man dir auch irgendwie einmal vermittelt, woran das liegt? Hat das damit zu tun, dass die
400 mehr Praxiserfahrung haben? #00:29:19-4#

I1: Richtig. Also es... ich hab's jetzt nicht so oft, aber... ahm... prinzipiell wars oft, dass sie schon gesagt haben, sie suchen Sozialarbeiter [räuspert sich] und einmal hab ich eben gehört, dass die eben diese Fachhochschule machen und dadurch viel mehr Praxiserfahrung auch haben, also... Ja, das hab ich einmal auch gehört. #00:29:39-3#

EMS: Ok. Und für dich wär aber damals, bei der Entscheidung zu studieren: war da eine Fachhochschule überhaupt Thema, oder...? #00:29:47-7#

I1: Nein, gar nicht noch, weils in dem ... Also, diese Sozialarbeit, da bin ich erst im Laufe des Studiums drauf gekommen, dass es das gibt und... ahm... ich wusste gar nicht, dass es in dem Bereich auch... ahm... Fachhochschulen gibt, von daher war es nicht Thema. #00:30:03-3#

EMS: Ok. Alles klar. Das heißt, es war... es war für dich klar, ein Studium solls sein (I1: Ja), es war klar, es soll in den sozialen Bereich gehen und daraufhin hat sich dann eigentlich, nach Ausschluss der Psychologie (I1: Genau) nur noch das Pädagogikstudium (I1: Ja) in Wien so angeboten (I1: Ja). Ok, alles klar. Jetzt versteh ich das auch. Gut. Und... wir haben das jetzt eh auch schon mehrmals gehabt, es ist die Frage, ob man das vielleicht noch ein bisschen konkretisieren kann, also... mir ist klar, du hättest dir mehr Praxisbezug gewünscht im Studium, kannst du da irgendwie sagen, ich weiß nicht, welche Kompetenzen in dem Sinn es sind, die dir nicht vermittelt wurden im Studium, die dir... die dir abgehen, oder hast du dazu gar nicht... gar nicht jetzt wirklich ein konkretes Bild, weils eben nicht vorgekommen ist? #00:30:46-2#

I1: Naja, oja... ahm... ich denk mir der direkte Umgang dann mit den Menschen, egal obs jetzt schwererziehbar oder verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche sind oder eben alte Menschen oder was auch immer. Den Umgang, dass man da... also, das fehlt mir einfach, also... Aber es ist vielleicht eh schwierig, das in einem Studium... ahm... zu vermitteln, also... Wenn dann geht das eh nur durch Praxis und vielleicht eben, mehr Praxis im Studium, das wär die Lösung für mich jetzt [beide lachen]. #00:31:20-4#

EMS: Ok. Verstehe, ja. Und gibts umgekehrt Kompetenzen, wo du sagst: "Die hab ich mir durch genau dieses Studium angeeignet und die sind mir total wichtig, das find ich total toll!?" #00:31:32-0#

I1: Ahm... [#00:31:32-9# Pause #00:31:36-9#] Ich glaub, das ist eher diese allgemeinen Kompetenzen: Selbstständigkeit, weil ich glaub, ich bin durch das Studium sehr selbstständig geworden und... ahm... Durchhaltevermögen [beide lachen] weil das ist wirklich [unverständlich] und da muss ich mich jetzt durchbeißen und das... da muss ich hart bleiben und... ahm... Ja, so ein bissl charakterbildend. Ahm... ja, aber sonst... Kompetenzen... Nein, weiß ich nicht. #00:32:10-9#

EMS: Ok. Und ist das jetzt zu viel interpretiert oder... oder nehm ich das jetzt richtig wahr, dass wenn... wenn du sagst, grad so die... die Kompetenzen, auf die du Wert legst, die du dir im Zuge des Studiums angeeignet hast: Selbstständigkeit, durchzubeißen. Dann sind das ja eher Kompetenzen, sag ich mal... ahm... die wurden dir ja kaum in einer Vorlesung jetzt so vermittelt, sozusagen, sondern die haben sich

haben sich durch die Struktur des Studiums ergeben und das war einfach notwendig, quasi, die zu entwickeln (I1: Ja). Also, das heißt (I1: Das stimmt, ja), grad die wichtigsten Kompetenzen, die du für dich mitnimmst, (I1: Ja), sind auf dem Weg entstanden (I1: Ja). Ok das find ich interessant. #00:32:49-3#

445

I1: Also, ich finds auch sehr... also ich bereu nicht, dass ich das Studium gemacht hab und ich finds auch sehr positiv und ich... ahm... ja, ich bereu nicht, ich würds nicht rückgängig machen, auf keinen Fall, als... ja. Vielleicht ein bisschen adaptieren, aber nicht rückgängig machen wollen, also... #00:33:08-7#

450

EMS: Super. Sehr cool. Ich muss wieder den Zettel befragen [beide lachen]. Und ganz allgemein gesprochen, also... Du hast gesagt, du hast schon das Gefühl, dass du für dich was im Studium gelernt hast und dass du dich auch ein Stück weit verändert hast, sag ich jetzt (I1: Mmh). Ahm... gibts sonst noch irgendwie Veränderungen, wo du sagst: "Die sind jetzt schon für mich ganz klar mit dem Studium einhergegangen", was jetzt aber n... also: das kann alles mögliche sein, ja. Weiß ich nicht, dass du

455

woanders hingezogen bist, oder...? #00:33:40-3#

I1: Genau, ja. Das wollt ich grad ansprechen. Also ich bin in Niederösterreich am Land, also XY Bezirk und... pendeln ist für mich nicht in Frage gekommen, daher bin ich dann gleich... ahm... mit dem Beginn des Studiums auch nach Wien gezogen und, also... Ortswechsel, auf jeden Fall und ich war dann immer noch, weils mich jetzt, bis jetzt noch aufs Land zieht immer noch so unter der Woche in Wien und am Wochenende... ahm... draußen bei meinen Eltern. Und... ja. Aber sonst... soziale Kontakte so wirklich... also, ich hab eine wirklich gute Freundin im Studium kennen gelernt... ahm... aber sonst eher wenig, sonst eher nur so flüchtig... ahm... ja. Was hat sich sonst verändert? [#00:34:25-7# Pause #00:34:29-3#] Ja... Sonst... eigentlich nichts mehr, was mir einfällt. #00:34:33-7#

465

EMS: Alles klar. Und weil du jetzt grad, das find ich nämlich eh auch ein wichtiges Stichwort, weil du jetzt gerade die sozialen Kontakte im Studium angesprochen hast... ahm...: wie hast du das grundsätzlich erlebt? Also auch jetzt diese oberflächlichen Kontakte, hast du da das Gefühl gehabt, die Leute arbeiten gut zusammen oder hat da jeder eher für sich gearbeitet und man war halt quasi zufällig am selben Ort? [beide

470

lachen] #00:35:00-8#

I1: Nein, ich hatte schon das Gefühl... ahm... gute Zusammenarbeit und... und... und gegenseitige Hilfe, wenn wirklich, also... Natürlich gibts immer Ausnahmen, aber prinzipiell bin ich auch ein offener Mensch und hab auch so... ahm... ja, also... Wenn ichs vielleicht selber dann auch gewollt hätte, dass die Kontakte weiter gehen, wären sich er auch einige dabei gewesen, wo... wo man das weiter führen hätte können und ja, es war nicht nur jeder für sich, sondern ein Miteinander auch. #00:35:32-5#

475

EMS: Ok, alles klar. Aber das heißt, wenn ich das jetzt richtig raus gehört hab, da hats von deiner Seite her auch gar nicht so jetzt... (I1: Mmh, ja...) das Bedürfnis gegeben...? #00:35:38-1#

480

I1: Nicht unbedingt, dass ich so... wirklich feste Freundschaften schließ, ja. Das war nicht so... mein Ziel. #00:35:48-3#

485 EMS: Mmh. Verstehe. Ok. Und grundsätzlich wars jetzt vom... vom Studium her so... ahm... dass du viel mit anderen Leuten zusammen arbeiten hast müssen, oder... wars eigentlich eh eher, sozusagen, auf Einzelarbeit ausgelegt? #00:36:02-1#

490 I1: Ahm... in... in Vorlesungen Einzelarbeit, das war ganz klar, aber in den Seminaren durfte man es sich meistens aussuchen, ob man gemeinsam oder einzeln arbeiten will und ich hab beides gemacht, also ich hab... ahm... einige Seminararbeiten oder Proseminararbeiten gemeinsam geschrieben, aber auch alleine. Wobei ich sagen muss, ich... ah... da bin ich, weil ich eben diese zielstrebige Arbeitsweise hab, bin ich alleine oft besser gefahren beziehungsweise... ahm... musste ich dann nicht meine [lacht]... meine Kollegin nerven, weil... ja [beide lachen]. Weils eben viele... ich hab viele Studenten kennen gelernt, die eben ganz anders arbeiten und alles ruhiger angehen oder erst beim zweiten Abgabetermin abgeben und so. Und ich 495 war da eben ganz anders. Deswegen hab ichs dann eher einzeln... gemacht. Was aber an mir liegt, also die Möglichkeit, also... bestand, dass man gemeinsam arbeitet, auch. #00:37:01-9#

EMS: Ja, aber ich denk mir, das ist ja auch in Ordnung, wenn man sagt (I1: Ja) Einzelarbeit liegt einem mehr (I1: Ja), dann ist es ja schön, wenns die Möglichkeit auch gab, irgendwie... also, das... Ok. Alles klar. Super. 500 Gut. Ich glaub du hast mir schon sehr, sehr, sehr viel gesagt, was ich wissen wollte... Ah! Das will ich noch fragen, genau! Das Pädagogikstudium, ich glaub, das kann man schon so sagen [lacht] wird ja zu einem sehr, sehr, sehr großen Teil von Frauen besucht [I1 lacht auch]. Hast du das auch so wahrgenommen? (I1 [lachend]: Ja). Ok. Gut. Alles klar. Und... ah... hast du dir da jemals Gedanken drüber gemacht, warum das so sein könnte? #00:37:44-1#

505

I1: Ahm... ja. Da würd ich eher sagen, ganz banal, dass ich den Eindruck hab, dass Männer eher in die Wirtschaft, weil die Männer eher die sind, immer noch dieses alte Bild, die Männer sollen verdienen, gut verdienen und im sozialen Bereich ist es halt leider nicht so, dass man besonders gut verdient. Und dass es eher der Grund ist, dass Männer in die Wirtschaft gehen oder Technik, was auch immer, wo sie Aussicht 510 haben, einen guten, gut bezahlten Job zu haben. Und dass wir Frauen eher die sind, die sagen können: "Ok. Wir können auch mit weniger umgehen" oder... und... und... deswegen, gehen wir auch unseren Bedürfnissen nach, sozial tätig zu sein. Ich mein, ich weiß nicht, ob das jetzt ein Vorurteil, oder... ist, aber so seh ich das vielleicht ein bisschen. #00:38:41-4#

515 EMS: Ja genau. Das spielt ja jetzt auch überhaupt keine Rolle, das interessiert uns ja, wie... wie du das... Und heißt das, hör ich das richtig heraus... hm... dass du sozusagen, die... die nicht so tollen Verdienstmöglichkeiten, die hast du schon bewusst in Kauf genommen, versteh ich das richtig? (I1: Ja) Das war dir schon beim Studienbeginn klar? #00:39:02-0#

520 I1: Ja. Und... zum einen, weil ich... ahm... nicht besonders viel Wert leg auf... auf jetzt unbedingt sehr gut zu verdienen, also ich komm auf jeden Fall auch mit einem normalen Gehalt klar und es war mir wichtiger, das zu machen, was mir Spaß macht, als einfach zu wissen, gut ich sitz irgendwann mal in der Wirtschaft in einem Büro und verdien vielleicht gut, aber bin nicht glücklich mit dem, was ich mach. Ahm... und zum

525 anderen, sicher auch im Hintergrund, ich möcht mal Familie und... ahm... da ist dann eben ein Partner, der
genau, dann auch verdient und das es dann möglich ist, mit... mit weniger Verdienst auch auszukommen.
Aber es war mir sehr wohl bewusst. #00:39:45-4#

EMS: Ok. Alles klar. Mmh. Und... grundsätzlich, dass so viele Frauen im Studium sind... ahm... hast... hast...
530 hast du dir da irgendwie mal Gedanken gemacht, war das für dich ein positiver Aspekt, ein negativer Aspekt
oder eigentlich wurscht, weil es ist ganz einfach so, also...? #00:40:04-9#

I1: Ja, also es war eher e... egal. Ahm... aber ich glaub, vielleicht sind Frauen einfach sozialer [lacht], oder...
oder.. ja. Vielleicht ein bisschen, dass Frauen mehr soziale Ader haben als Männer. #00:40:25-1#

535 Mmh. Glaubst du, dass das am... am Studium, also ich sag jetzt mal, am Studienablauf, an der Stimmung,
die am Institut herrscht, an den Leuten, mit denen du Kontakt gehabt hast, glaubst du hätte sich... wär das
anders gewesen, wenn mehr Männer studieren würden? #00:40:41-3#

I1: Hm. Also der Ablauf auf keinen Fall, vielleicht... nein, ich... ich... ich denk nicht, weil... wenn ich jetzt so...
540 Mir wär eingefallen, ja, wär vielleicht gut gewesen, vielleicht die männliche Sichtweise zu vielen Dingen zu
haben, aber dadurch, dass eigentlich wenig so Austausch eh unter uns Studenten jetzt in der
Lehrveranstaltung war, wo eigene Meinung gefragt war, ist es im Prinzip, glaub ich, egal und hätt sich nicht
viel verändert. #00:41:18-3#

545 EMS: Ok. Verstehe. Alles klar. Gut zu wissen [lacht]. Gut. Den Beruf haben wir auch schon weitestgehend
gehabt, ja... Dann kommen wir eh schon langsam zum Abschluss. Was mir noch wichtig ist, ich hab dich jetzt
tausend Sachen gefragt [beide lachen] und du hast ganz nett einfach, mir das beantwortet. Aber ich hab ja
auch meinen blinden Flecken, jetzt würds mir darum gehen, ob irgendwas noch nicht angesprochen wurde,
ganz allgemein gehalten... ahm... was deine Erfahrungen mit diesem Studium betrifft, wo du sagst: "Das ist
550 mir aber schon noch ein Bedürfnis, das irgendwie anzubringen"? #00:41:54-1#

I1: Mmh. Muss ich kurz überlegen (EMS: Mmh. Na klar). [#00:41:57-1# Pause #00:42:08-7#] Nein, wenn
ich so durchüberleg, wenn ich jetzt irgendwem was über mein Studium erzählen wollt, haben wir alles
eigentlich... angesprochen (EMS: Zumindest angeschnitten...) Ja. #00:42:19-8#

555 EMS: Ok. Super. Na fein, das freut mich. Mir ist nur wichtig, dass du dich nicht irgendwie (I1: Nein,
überhaupt nicht. Also ich glaub...) angewürgt fühlst (I1: ... du hast alles gut mitgedacht). Gut. Sehr fein. Dann
sag ich danke, danke vielmals für das Interview. Dir, glaub ich, muss ichs nicht wirklich erklären, du kennst
dich eh aus, aber ich sags trotzdem: das Interview wird transkribiert und dann eben für... für meine
560 Auswertung für die Diplomarbeit verwendet, aber wie schon gesagt, nur anonym natürlich (I1: Ja), gar keine
Frage. Gut. Dann sag ich noch einmal: danke vielmals (I1: Gerne) und, ja... Das wars! Cool! Super! Danke
vielmals! #00:42:59-6#

I1: Ja, gerne.

Anmerkung: nachfolgend finden Sie die vollständige Auswertung von Interview 1 (I1). Aus Platzgründen finden Sie die Auswertungen aller weiteren geführten Interviews (I2-I10) beiliegend auf einer CD.

A5 Auswertung von Interview 1 (I1) – erste Reduktion (vollständig)

Thema: Entscheidung für ein Studium (angesprochen durch EMS)
Zusammenhang: EMS eröffnet das Interview mit der Frage nach den Gründen für die Entscheidung für ein Studium
Textstelle: Mmh. Ahm... also Studium war für mich klar, ganz einfach weil mein Papa studiert hat und weil, ich hab drei große Geschwister, weil alle drei auch studiert haben (...) (Z.16-17)
Paraphrase: Die Entscheidung für ein Studium liegt darin begründet, dass der Vater und alle älteren Geschwister auch studiert haben.

Zusammenhang: Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews erklärt I1 bei der Jobsuche sei ihr schon öfter aufgefallen, dass Sozialarbeiter bevorzugt werden, weil sie durch ihre Ausbildung an einer Fachhochschule mehr Praxiserfahrung haben. EMS fragt I1 daraufhin, ob eine Fachhochschule für sie zu Studienbeginn eine Alternative war.
Textstelle: Nein, gar nicht noch, weils in dem ... Also, diese Sozialarbeit, da bin ich erst im Laufe des Studiums drauf gekommen, dass es das gibt und... ahm... ich wusste gar nicht, dass es in dem Bereich auch... ahm... Fachhochschulen gibt, von daher war es nicht Thema. (Z.410-413)
Paraphrase: Fachhochschulen waren für I1 bei ihrer Überlegung, ein Studium zu beginnen, kein Thema, da sie gar nicht wusste, dass es diese Möglichkeit gibt.

Zusammenfassung und Interpretation: Bei der Entscheidung für ein Studium hat die Familie eine entscheidende Rolle gespielt. Der Vater und alle drei älteren Geschwister haben studiert, das machte die Entscheidung für I1 relativ klar. Die Entscheidung für ein Studium an der Wiener Universität liegt auch in mangelnder Information begründet, da I1 nicht über die Möglichkeit, eine Fachhochschule zu besuchen, Bescheid wusste.

Thema: Entscheidung für das Diplomstudium Pädagogik (angesprochen durch EMS)
Zusammenhang: Im zweiten Teil der Einstiegsfrage fragt EMS nach den Gründen, die zur Entscheidung für das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien geführt haben.
Textstelle: Und dieses Studium, das war schwer für mich... also, ich hab gewusst, ich will in den sozialen Bereich und mich hat in der Schule Psychologie und Philosophie irrsinnig interessiert und wollt am Anfang Psychologie und dann war aber noch so Aufnahmeprüfung, das war, glaub ich das erste Jahr, wo ich dann eher noch abgeschreckt war und damals dann Pädagogik gewählt hab (...) (Z.19-24)
Paraphrase: I1 war klar, dass sie ein Studium wählen möchte, mit dem sie im sozialen Bereich arbeiten kann. Das Diplomstudium Pädagogik war eigentlich nur zweite Wahl, da sie die Aufnahmeprüfung bei der Psychologie abgeschreckt hat.

Zusammenhang: Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews sind die verhältnismäßig schlechten Verdienstmöglichkeiten, die an das Diplomstudium Pädagogik gekoppelt sind, Thema des Interviews. EMS fragt I1 ob ihr die Verdienstmöglichkeiten bei der Entscheidung für das Studium bewusst waren.

Textstelle: Und heißt das, hör ich das richtig heraus... hm... dass du sozusagen, die... die nicht so tollen Verdienstmöglichkeiten, die hast du schon bewusst in Kauf genommen, versteh ich das richtig? (I1: Ja) Das war dir schon beim Studienbeginn klar?

I1: Ja (...) (Z.516-520)

Paraphrase: I1 war schon zu Studienbeginn klar, dass sie mit dem Diplomstudium Pädagogik ein Studium wählt, mit dem verhältnismäßig geringe Verdienstmöglichkeiten verbunden sind. Diese Entscheidung hat sie bewusst getroffen.

Zusammenfassung und Interpretation: Das Diplomstudium Pädagogik war eigentlich nur zweite Wahl, die trotz geringer Verdienstmöglichkeiten gewählt wurde.

Thema: Zufriedenheit mit dem Studium (angesprochen durch EMS)

Zusammenhang: Auch weil das Diplomstudium Pädagogik nur zweite Wahl war, interessiert in weiterer Folge, wie zufrieden I1 mit dem Studium in der Rückschau ist.

Textstelle: Ahm... mittelmäßig, würd ich sagen. Also, ich hab sehr viel gelernt, sehr viel interessante Vorlesungen auch gehabt, wo ich sehr froh bin. Aber auch das Gegenteil: sehr trocken, sehr theoretisch, sehr wissenschaftlich, was nicht mein Interesse ist... bis jetzt nicht und ja, also mittelmäßig (...) (Z.30-34)

Paraphase: I1 ist mittelmäßig zufrieden mit dem Studium. Seine starke wissenschaftliche Ausrichtung, die I1 als trocken und sehr theoretisch erlebt spricht sie nicht an. Dennoch gab es auch interessante Inhalte.

Zusammenhang: Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews fragt EMS I1, warum sie das Studium, wie am Fragebogen angegeben, nicht weiter empfehlen würde.

Textstelle: Ahm... zu wenig praxisbezogen, zu viel wissenschaftlich und... weil ich jetzt dann so danach ein bissl... wo ich mir denk: was mach ich nachher? (...) (Z.366-367)

Paraphase: I1 ist mit dem Studium hinsichtlich seiner mangelnden Praxisnähe unzufrieden. Sie würde es deshalb und aufgrund seiner starken wissenschaftlichen Ausrichtung nicht weiter empfehlen. Sie sieht auch keine wirklichen Perspektiven am Ende des Studiums.

Zusammenhang: EMS und I1 sprechen darüber, dass es für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik oft notwendig ist, Zusatzqualifikationen zu erwerben, wollen sie in dem von ihnen gewünschten beruflichen Bereich tätig werden. EMS fragt I1, was diesbezüglich im Studium besser gemacht werden könnte.

Textstelle: (...) das Wissen, was ich mir angeeignet hab, das ist nicht der Grund, warum ichs nicht weiter empfehlen würd, also an und für sich das Studium find ich gut, eben vielleicht mehr Praxiserfahrung beziehungsweise dass das dann doch anerkannt wird als wirkliche Berufsbildung, weil so... ahm... hab ich den Eindruck werden wir nicht wirklich anerkannt als Leute, die eine Berufsbildung gemacht haben, und jetzt in den Beruf einsteigen können. Und ja... also ein bissl mehr berufsbildend, vielleicht. (Z.380-385)

Paraphase: I1 ist mit dem Studium hinsichtlich der vermittelten Inhalten zufrieden. Sie sagt, sie findet das Studium an und für sich gut. Nur die Praxiserfahrung fehlt ihr, beziehungsweise wünscht sie sich, das Studium würde als Berufsausbildung anerkannt und es wäre leichter, ohne Zusatzqualifikationen einen Job zu bekommen. Das Studium soll berufsbildender sein.

Zusammenhang: EMS fragt I1 ob ihr „Kompetenzen“, die sie im Studium erwartet hatte, zu erlernen gefehlt haben und wenn ja, ob sie sie nennen kann.

Textstelle: Naja, oja... ahm... ich denk mir der direkte Umgang dann mit den Menschen (...). Aber es ist vielleicht eh schwierig, das in einem Studium... ahm... zu vermitteln, also... Wenn dann geht das eh nur durch Praxis und vielleicht eben, mehr Praxis im Studium (...) (Z.423-427)

Paraphase: Der direkte Umgang mit jenen Menschen, mit denen man in „typischen“ pädagogischen Arbeitsfeldern arbeitet, hat I1 im Studium gefehlt. Einschränkend fügt sie selbst hinzu, dass es vermutlich schwierig ist, diesen Umgang im Studium zu schulen. Das ginge nur in der Praxis, weshalb sie einmal mehr Praxisnähe einfordert.

Zusammenfassung und Interpretation: Auf ihre Zufriedenheit mit dem Studium hin gefragt, zeigt sich I1 sehr ambivalent. Mit den vermittelten Inhalten zeigt sie sich sehr zufrieden. Sie sagt, diese seien interessant gewesen. Sie ist unzufrieden mit der wissenschaftlichen und theoretischen Ausrichtung des Studiums. Immer wieder kritisiert sie die mangelnde Praxisnähe und auch die fehlende Anerkennung des Abschlusses als Berufsausbildung. Jetzt, am Ende des Studiums fehlen ihr auch berufliche Perspektiven, da sie in fast allen Bereichen, in denen sie gerne arbeiten würde, Zusatzqualifikationen braucht. Deshalb würde sie das Studium unterm Strich auch nicht weiter empfehlen. Sie würde sich wünschen, der Abschluss hätte mehr Gewicht.

Nachdem I1 an mehreren Stellen betont, es fehle ihr der Praxisbezug, ist es kaum verwunderlich, dass daraus ein eigenes Thema entstanden ist, das der Analyse unterzogen werden muss. Es ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, dass das Thema „Praxis“ das erste Thema im Interview ist, das von I1 und nicht von EMS angesprochen wurde.

Thema: Praxis (angesprochen durch I1)

Zusammenhang: EMS fragt zusammenfassend nach, ob sie es richtig verstanden habe, dass I1 jene Inhalte, die für sie praxisnäher waren, wo sie einen Bezug zu ihrer Lebenswelt herstellen konnte, besser gefallen haben als der wissenschaftliche Teil.

Textstelle: Also, wenn du jetzt ansprichst, das... praxisbezogen wars eigentlich kaum, das Studium. Weil diese Praxis, die verlangt wurde, ist relativ wenig, find ich, beziehungsweise bist du da auf dich allein gestellt und kannst da eigentlich alles mögliche wählen, was auch gar nicht pädagogisch ist (...). Also... praxisnah: das hat mir sehr gefehlt im Studium und deswegen war ich eben froh, vor allem in der psychoanalytischen Pädagogik, wo dann eben diese Fallbeispiele kamen und dann ein bissl mehr aus der Praxis, zumindest erzählt wurde (Z.49-55)

Paraphase: I1 findet das Studium wenig praxisnah. Die Praxis ist im Verhältnis zu Theorie relativ wenig und es werden auch Bereiche anerkannt, die nach der Meinung von I1 gar nicht pädagogisch sind. Die Praxisnähe ist das, was I1 im Studium sehr gefehlt hat. Sie war schon zufriedener, als zumindest aus der Praxis erzählt wurde.

Zusammenhang: Nachdem I1 angesprochen hat, dass sie die Praxis verhältnismäßig wenig findet, fragt EMS zum besseren Verständnis noch einmal nach, ob sie es richtig verstanden habe, dass sich I1 mehr Praxis wünscht.

Textstelle: Ahm... Ja mehr und vielleicht ein bisschen spezifischer, (...) dass man irgendwo sagt... ahm... in der und der Institution oder die und die Vorstellung haben wir. (Z.61-63)

Paraphase: I1 wünscht sich einerseits mehr Praxis, andererseits wünscht sie sich mehr Vorgaben, was Inhalt und Ort der Praxis betrifft.

Zusammenhang: EMS fragt, ob sich die Suche nach einem Praktikumsplatz für I1 schwierig erwiesen hat.

Textstelle: Ah... Nein. Im Endeffekt dann eh nicht. Ahm... weil ich dann wieder... es ist ja immer irgendwie mit Glück verbunden [lacht], aber ich bin dann durch Zufall und... und... und mit Glück zu einem Praktikumsplatz gekommen bin, der eh pädagogisch dann war. (Z.78-80)

Paraphase: I1 bezeichnet es als „Glück“ und „Zufall“, einen pädagogischen Praktikumsplatz bekommen zu haben.

Zusammenhang: EMS fragt nach, wie I1 ihr Praktikum letztlich gefallen hat.

Textstelle: Mmh, ja, sehr interessant. Ahm... ich habs bei einem... ah... am...ambulanten Suchttherapieeinrichtung gemacht, also... Und konnt auch wirklich viel dort, also, ich bin nicht nur irgendwie hinterm Computer und hab was administratives, sondern konnt auch bei den Stunden dabei sein und... Ja. Es war super. (Z.85-87)

Paraphase: I1 betont, das Praktikum hätte ihr deswegen so gut gefallen, weil sie wirklich im echten Betrieb mitarbeiten konnte und nicht nur für administrativen Tätigkeiten aufgenommen wurde.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob der Praktikumsplatz hilfreich war für den Berufseinstieg.
Textstelle: Nein, nicht mehr. Also, es war schon so: ich hab das Praktikum gemacht und danach wurde ich... also gefragt, ob ich geringfügig arbeiten will und das hab ich dann, ich glaub, fünf Monate, hab ich dort dann für 10 Stunden gearbeitet. (Z.96-98)
Paraphase: Auch wenn I1 zum Zeitpunkt des Interviews nicht mehr bei der Institution beschäftigt ist, bei der sie das Praktikum gemacht hat, zumindest für ein paar Monate hatte sie durch das Praktikum eine geringfügige Anstellung erhalten.

Zusammenhang: I1 erzählt, warum sie nicht mehr bei der Institution, die sie nach ihrem Praktikum auch angestellt hatte, tätig ist.
Textstelle: (...) ich musste psychisch kranke Menschen betreuen und... das ist mir dann zu viel geworden und dann hab ich nach fünf Monaten... eh, es hat mir sehr leid getan, weil... der ganze Verein hat mir sehr gefallen, die Mitarbeiter, die Mitarbeiterinnen, aber... ja. Das konnt ich dann nicht mehr. (Z.101-104)
Paraphase: I1 musste ihre Arbeit bei der Institution, die sie nach ihrem Praktikum angestellt hatte, beenden weil ihr Tätigkeiten abverlangt wurde, denen sie sich nicht gewachsen fühlte.

Zusammenhang: EMS und I1 sprechen darüber, dass es für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik oft notwendig ist, Zusatzqualifikationen zu erwerben, wollen sie in dem von ihnen gewünschten beruflichen Bereich tätig werden. EMS fragt I1, was diesbezüglich im Studium besser gemacht werden könnte.
Textstelle: (...) also an und für sich das Studium find ich gut, eben vielleicht mehr Praxiserfahrung (...) (Z.381/382)
Paraphase: I1 betont noch einmal, dass sie sich im Studium mehr Praxiserfahrung gewünscht hätte.

Zusammenhang: EMS fragt I1 ob ihr „Kompetenzen“, die sie im Studium erwartet hatte, zu erlernen gefehlt haben und wenn ja, ob sie sie nennen kann.
Textstelle: Naja, oja... ahm... ich denk mir der direkte Umgang dann mit den Menschen (...) Den Umgang, dass man da... also, das fehlt mir einfach, also... Aber es ist vielleicht eh schwierig, das in einem Studium... ahm... zu vermitteln, also... Wenn dann geht das eh nur durch Praxis und vielleicht eben, mehr Praxis im Studium, das wär die Lösung für mich jetzt (Z.423-427)
Paraphase: I1 hat im Studium den direkten Umgang mit den Menschen, mit denen man in späteren Berufsfeldern häufig arbeitet vermisst. Sie räumt jedoch selbst ein, dass dieser Umgang im Studium schwer zu realisieren sei. Die Lösung läge für sie in mehr Praxis im Studium.

Zusammenfassung und Interpretation: Die Tatsache, dass I1 an ganz unterschiedlichen Stellen des Interviews immer wieder darauf Bezug nimmt, dass ihr Praxisnähe gefehlt hat und sie sich mehr Praxis gewünscht hätte, macht deutlich, welchen Stellenwert dieses Thema für sie hat. Es wird auch von ihr selbst ins Interview eingebracht. Das Praxisthema wird auf zwei Ebenen angesprochen: einmal steht der fehlende Praxisbezug des Studiums im Vordergrund - sie betont mehrmals, wie sehr ihr Praxisbezug oder -nähe gefehlt habe, bzw. ist die Schulung des Umgangs mit Menschen in typischen pädagogischen Arbeitsfeldern, das, was ihr im Studium am meisten gefehlt hat. Das andere Mal wird über die Pflichtpraxis gesprochen, die I1 im Zuge ihres Studiums absolvieren musste. Zu dieser meint sie, dass sie durchaus stärker von der Uni

vorgegeben werden sollte. Es sollte nicht nur festgesetzt sein, wie lange die Praxis dauert, sondern es sollten auch die Bereiche und Institutionen, in denen sie absolviert werden kann, stärker vorgegeben sein. Durch diese Vorgaben soll es für die Studierenden einfacher sein, einen Praktikumsplatz zu finden. Unter den jetzigen Umständen sieht sie es als „Glück“ bzw. „Zufall“ an, dass sie überhaupt einen pädagogischen Praktikumsplatz gefunden hat. I1 scheint es ein wirkliches Anliegen zu sein, praxisnah zu arbeiten. So hebt sie hinsichtlich ihrer Praktikumsstelle hervor, dass es ihr am besten gefallen hat, dass sie wirklich mit den Menschen arbeiten durfte und nicht nur administrative Aufgaben zu erledigen hatte. I1 wurde nach diesem Praktikum in geringfügigem Ausmaß von der Institution, in der sie das Praktikum absolviert hatte, angestellt. Als jedoch ein neuer Bereich dazu kam, die Betreuung psychisch beeinträchtigter Menschen, merkte sie schnell, dass sie durch das Studium darauf nicht ausreichend vorbereitet war und beendete ihre Tätigkeit.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Themen innerhalb des Interviews: Durch die Zuordnung der Textstellen, wird deutlich, dass die Themen „Zufriedenheit mit dem Studium“ und „Praxis“ in der Argumentationsstruktur von I1 eng zusammen hängen dürften. Das überrascht wenig, denn der Praxisbezug ist das, was I1 im Studium am meisten gefehlt hat, das schlägt sich natürlich in der Zufriedenheit mit dem Studium nieder.

Thema: Vorgaben durch das Institut (angesprochen durch I1)
Zusammenhang: I1 führt aus, dass sie sich bei hinsichtlich der Pflichtpraxis, die sie im Studium absolvieren musste, mehr Vorgaben durch das Institut gewünscht hätte.
Textstelle: Na, dass das ein bissl vorgegeben wird.(Z.66)
Paraphase: I1 hätte sich hinsichtlich der Pflichtpraxis mehr Anleitung, mehr Information, mehr Vorgaben gewünscht.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 das Gefühl hatte, die Zeiteinteilung werde stark durch den Studienplan vorbestimmt oder ob man sich die Zeit frei einteilen konnte.
Textstelle: Ahm... Es war überhaupt nichts vorgegeben und... ich hab das auch toll gefunden, weil ichs mir selber einteilen konnte. Also im ersten Semester nicht, weil da hab ich mich noch nicht so auskannt und da hab ich viel zu wenig Stunden gemacht (Z.167-169)
Paraphase: I1 meint hinsichtlich der Zeiteinteilung gab es keinerlei Vorgaben. Das habe sie auch gut gefunden, nur nicht am Beginn des Studiums, wo sie sich noch nicht so auskannte und zu wenige Stunden gemacht hatte.

Zusammenhang: I1 führt aus, dass die freie Zeiteinteilung ein sehr positiver Aspekt im Studium war.
Textstelle: Aber an und für sich war das super von der Einteilung und... und... ahm... ich hab mir... also, ich hab auch relativ gut immer erwischt, (...) dass ich jetzt nicht jeden Tag dort sein musste, also... ja. Freie Zeiteinteilung, was ich sehr positiv empfunden hab. (Z.170-172)
Paraphase: I1 findet, dass sie sich die Zeit im Studium sehr frei einteilen konnte. Durch die freie Zeiteinteilung, konnte sie die Stunden auch so legen, dass sie nicht jeden Tag am Institut sein musste. Das ist ein sehr positiver Aspekt für sie.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 weitere „formale Aspekte“ des Studiums einfallen, die sie positiv oder negativ empfunden hat.

Textstelle: Das war... ahm... relativ, hab ich negativ empfunden, weil ja doch vorgegeben war, du brauchst sechs Seminare, glaub ich, im zweiten Abschnitt und... dann war relativ wenig Angebot, teilweise und du... dann bist nicht rein gekommen, das hat dich dann nach hinten...(Z.181-183)

Paraphase: Bisher hat I1 Vorgaben im Studium eher vermisst. Auf die Vorgabe, im zweiten Abschnitt sechs Seminare besuchen zu müssen, hätte sie aber gerne verzichtet. Durch das mangelnde Lehrveranstaltungsangebot war diese Vorgabe ihrer Meinung nach kaum zu erfüllen, was eine Zeitverzögerung im Studium bedeutete.

Zusammenhang: I1 führt aus, dass sie die Seminaranmeldung mittels Punktevergabe als Beschränkung erlebt hat, als Hinderung schnell zu sein.

Textstelle: Also, irgendwo wurde man gehindert, schnell zu sein, wenn man es wollte. Weil... ahm... mehr als drei Seminare konnte man nie machen, selbst wenn man das wollte, gings höchstwahrscheinlich nicht, weil eben diese Vorgaben waren, also die Beschränkungen. (Z.202-204)

Paraphase: Bisher hat I1 Vorgaben im Studium eher vermisst. Auf die Vorgabe, sich mittels Punktevergabe für die Seminare anzumelden, hätte sie aber gerne verzichtet. Dadurch, dass man wegen der Punktevergabe oft nicht alle Seminare besuchen konnte, die man besuchen wollte, konnte es zu einer Zeitverzögerung im Studium kommen.

Zusammenfassung und Interpretation: Auch das Thema „Vorgaben durch das Institut“ sieht I1 sehr ambivalent. In vielerlei Hinsicht, z.B. was die freie Zeiteinteilung betrifft, war sie über die wenigen Vorgaben durch das Institut sehr froh. Bei der Anmeldung zu Seminaren ist sie der Meinung, dass es zu viele Vorgaben gab, die zum Teil auch Zeitverzögerungen verursachen konnten. In anderen Bereichen, z.B. was die Suche eines Praktikumsplatzes betrifft, hätte sie sich wiederum mehr Vorgaben gewünscht.

Thema: Zeitverzögerung (angesprochen durch I1)

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 weitere „formale Aspekte“ des Studiums einfallen, die sie positiv oder negativ empfunden hat.

Textstelle: Mmh. Ahm... ich weiß nicht, ob das dazu zählt, aber mit der Punktevergabe mit den Seminaren (EMS: Ja, ok?) ... Das war... ahm... relativ, hab ich negativ empfunden, weil ja doch vorgegeben war, du brauchst sechs Seminare, glaub ich, im zweiten Abschnitt und... dann war relativ wenig Angebot, teilweise und du... dann bist nicht rein gekommen, das hat dich dann nach hinten (...) (Z.180-183)

Paraphase: I1 sieht in der Vorgabe, man brauche sechs Seminare im zweiten Abschnitt und dem relativ geringen Angebot an Seminaren einen Grund, warum die Studiendauer sich bei manchen Studierenden verlängert.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob sie es richtig verstanden hat, dass I1 das Gefühl gehabt hat, die Anmeldung für Seminare zu wenig selbst steuern zu können.

Textstelle: Also, irgendwo wurde man gehindert, schnell zu sein, wenn man es wollte. Weil... ahm... mehr als drei Seminare konnte man nie machen, selbst wenn man das wollte, gings höchstwahrscheinlich nicht, weil eben diese Vorgaben waren, also die Beschränkungen. (Z.202-204)

Paraphase: I1 sieht in der Vorgabe, man brauche sechs Seminare im zweiten Abschnitt und dem relativ geringen Angebot an Seminaren einen Hinderungsgrund, schnell zu studieren.

Zusammenhang: I1 hat erwähnt, dass sie relativ schnell studiert hat. Einzig, das Schreiben der Diplomarbeit habe sich in die Länge gezogen. EMS fragt nach, warum sich das Schreiben der Diplomarbeit in die Länge gezogen habe.

Textstelle: (...) Ich geb da schon wieder, oder auch der Uni die Schuld, ein bisschen, weil ich hab... ich kann mich erinnern (...) ich hab begonnen im Februar 2010 Betreuer zu suchen. Und bin wirklich, hab mir was überlegt gehabt und bin zu allen möglichen, ich war sicher bei 5, 6... ahm... Leuten und die haben alle gesagt: "Nein": Und: "Wir haben keinen Platz" und so weiter. Dann wars... Sommer und ich war mit allen Prüfungen und allem fertig, hab dann im Herbst eingereicht und hatte immer noch keinen Betreuer. (...) Ahm... da hab ich mich dann beworben und das war so ein langer Prozess, weil da mu... da musstest du einen Entwurf schicken, mit eigener Idee und der wurde dann besprochen in so einem Team und dann bekamst du Rückmeldung und diese Termine waren immer nur alle Monate und hab ich wieder überarbeiten müssen und schlussendlich die Unterschrift für mein Exposé hab ich im Mai 2011 bekommen. Das heißt, ich hab... über ein Jahr hab ich wirklich da... ja. (EMS: Das ist natürlich heftig) Ja (EMS: Das versteh ich, ja. Na arg). Und da lags, find ich, nicht an mir, dass ich... ja. Weil ich hab mich wirklich bemüht und... und... und von A nach B und ja (EMS: Ok, verstehe, verstehe. Na das hört sich sehr aufwändig an). Ja. (Z.218-237)

Paraphase: I1 schildert ausführlich, wie schwierig sich sowohl die BetreuerInnensuche als auch die Themenfindung für sie gestaltet hat und warum es so lange gedauert hat, bis sie die Unterschrift für ihr Exposé hatte. In ihren Augen ist diese Zeitverzögerung nicht ihr Verschulden, sondern ist der Uni zuzuschreiben, die nicht genügend BetreuerInnen für die Studierenden zur Verfügung stellt.

Zusammenhang: I1 führt aus, dass sich sowohl die BetreuerInnensuche als auch die Themenfindung für die Diplomarbeit als relativ schwierig und langwierig erwiesen hat.

Textstelle: Ja. Deswegen... ich wär, wenns wirklich geklappt hätte, wär ich vielleicht schon seit... seit über einem Jahr fertig. (Z.237/238)

Paraphase: I1 ist der Meinung, sie wäre mit dem Studium schon längst fertig, wenn die BetreuerInnensuche und die Themenfindung für die Diplomarbeit nicht zu einer Zeitverzögerung geführt hätte.

Zusammenhang: EMS paraphrasiert, I1 habe das Gefühl gehabt, die Studiendauer habe sich nicht durch eigene Unzulänglichkeit verzögert sondern aufgrund der Rahmenbedingungen am Institut.

Textstelle: Also, wenn ich was mach, mach ichs zügig und da wurde ich von der... vom Institut sehr wohl ein bisschen behindert.(Z.247/248)

Paraphase: I1 fühlte sich von den Rahmenbedingungen am Institut daran gehindert, zügig zu studieren.

Zusammenfassung und Interpretation: I1 sieht in vielen Vorgaben seitens des Instituts die Gefahr einer Zeitverzögerung im Studienverlauf, so z.B. in der Punktevergabe bei der Anmeldung zu Seminaren oder auch die Vorgaben bei der Suche nach einer Diplomarbeitsbetreuung bzw. der Themenfindung für die Diplomarbeit. Sie ist der Meinung, sie wäre mit dem Studium schon lange fertig, wenn sie nicht die Vorgaben des Instituts am Weiterkommen gehindert hätten.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Themen innerhalb des Interviews: In vielerlei Hinsicht hätte sich I1 mehr Vorgaben durch das Institut gewünscht; da wo es Vorgaben gab, wurde sie von ihr allerdings oft als Hinderungsgrund, schnell zu studieren, erlebt. I1 ist der Meinung, die Vorgaben des Instituts (=Rahmenbedingungen) haben sie daran gehindert, zügig zu studieren.

Thema: formale Aspekte des Studiums (angesprochen durch EMS)

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 weitere „formale Aspekte“ des Studiums einfallen, die sie positiv oder negativ empfunden hat.

Textstelle: Mmh. Ahm... ich weiß nicht, ob das dazu zählt, aber mit der Punktevergabe mit den Seminaren (EMS: Ja, ok?) ... Das war... ahm... relativ, hab ich negativ empfunden (...) (Z.180/181)

Paraphase: Die Anmeldung zu Seminaren mittels Punktevergabe sieht I1 sehr negativ.

Zusammenhang: I1 führt aus, warum sie die Punktevergabe für Seminare negativ sieht.

Textstelle: (...) aber da gabs halt dann oft nicht viel Auswahl und... beziehungsweise waren alle überfüllt und... und... mit der Punktevergabe, du konntest ja nur ein Mal die höchste Punktezahl geben (...) und dann musst ich halt Glück haben, ob ich sonst rein komm. (Z.193-197)

Paraphase: Bei manchen Studienplanpunkten gab es nur eine geringe Auswahl an Seminaren, die man besuchen konnte. Dadurch war der Andrang groß. Durch die Anmeldung zu Seminaren mittels Punktevergabe war es oft nicht möglich, mehr als ein Seminar zu besuchen, weil man nur einmal die höchste Punktezahl geben konnte und so bei allen anderen Seminaren leicht überboten wurde.

Zusammenhang: I1 führt aus, dass sie die Seminaranmeldung mittels Punktevergabe als Beschränkung erlebt hat, als Hinderung schnell zu sein.

Textstelle: Also, irgendwo wurde man gehindert, schnell zu sein, wenn man es wollte. Weil... ahm... mehr als drei Seminare konnte man nie machen, selbst wenn man das wollte, gings höchstwahrscheinlich nicht, weil eben diese Vorgaben waren, also die Beschränkungen. (Z.202-204)

Paraphase: Bisher hat I1 Vorgaben im Studium eher vermisst. Auf die Vorgabe, sich mittels Punktevergabe für die Seminare anzumelden, hätte sie aber gerne verzichtet. Dadurch, dass man wegen der Punktevergabe oft nicht alle Seminare besuchen konnte, die man besuchen wollte, konnte es zu einer Zeitverzögerung im Studium kommen.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 im Verlauf des Studiums viel Kontakt zu Lehrenden gehabt hat.

Textstelle: Ahm... eher wenig, find ich, außer in den Seminaren, aber in den Vorlesungen war... bin ich mir als Nummer vorgekommen, wobei ich das nicht weiter schlimm find, weil das ist die Struktur der Universität. (Z.280/281)

Paraphase: I1 ist sich in Vorlesungen wie eine Nummer vorgekommen. Sie findet es aber nicht weiter schlimm, da das die Struktur der Uni ist.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob sich I1 mehr Kontakt bzw. eine qualitativere Betreuung gewünscht hätte.

Textstelle: Ahm... also für mich prinzipiell hats jetzt gepasst, aber ich denk, und ich glaub, auch da wieder, dass ist einfach die Struktur ein bissl der Universität und auch, ist nicht schlecht, das man sich... dass man als Akademiker nachher sagen kann: "Gut, ich hab mir das alles selber und ich hab mich... ahm... ich war... ich hab mich da durchgebissen und hab mir das selber erarbeitet, ich glaub, das ist vielleicht auch ganz wichtig (...)" (Z.319-322)

Paraphase: I1 sieht es in der Struktur der Uni grundgelegt, dass man sich „durchbeißen“ muss, sich alles selbst erarbeiten muss. Sie hält diese Eigenschaft bei AkademikerInnen auch durchaus für wichtig.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob sie es richtig verstanden habe, dass I1 zwar in bestimmten Bereichen gerne mehr Unterstützung gehabt hätte, aber grundsätzlich nichts negatives darin sieht, dass den Studierenden viel Selbstständigkeit abverlangt wird.

Textstelle: (...) dem Studienverlauf, da selbstständig zu sein ist in Ordnung und auch in der Betreuersuche selbstständig zu sein, find ich auch in Ordnung, aber dass eben dann das Problem ist, dass zu wenig Betreuer sind, und du nur abgewiesen wirst, obwohl du selbstständig hingehst, das seh ich sehr negativ. Aber prinzipiell Selbstständigkeit find ich im Studium in Ordnung. (Z.345-349)

Paraphase: I1 findet Selbstständigkeit im Studium durchaus in Ordnung. Sie findet es aber nicht in Ordnung, wenn das Institut nicht genügend DiplomarbeitsbetreuerInnen zu Verfügung stellen kann.

Zusammenhang: EMS und I1 sprechen darüber, dass es für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik oft notwendig ist, Zusatzqualifikationen zu erwerben, wollen sie in dem von ihnen gewünschten beruflichen Bereich tätig werden. EMS fragt I1, was diesbezüglich im Studium besser gemacht werden könnte.

Textstelle: (...) also an und für sich das Studium find ich gut, eben vielleicht mehr Praxiserfahrung, beziehungsweise dass das dann doch anerkannt wird als wirkliche Berufsbildung, weil so... ahm... hab ich den Eindruck werden wir nicht wirklich anerkannt als Leute, die eine Berufsbildung gemacht haben, und jetzt in den Beruf einsteigen können. Und ja... also ein bissl mehr berufsbildend, vielleicht. (Z.381-385)

Paraphase: I1 betont, dass sie sich im Studium mehr Praxiserfahrung gewünscht hätte. Weiterhin hätte sie gerne, dass das Studium etwas berufsbildender wäre. Sie hat nicht das Gefühl, dass AbsolventInnen dieses Studiums als „berufsfähig“ angesehen werden.

Zusammenhang: EMS fragt I1 ob ihr „Kompetenzen“, die sie im Studium erwartet hatte, zu erlernen gefehlt haben und wenn ja, ob sie sie nennen kann.

Textstelle: Naja, oja... ahm... ich denk mir der direkte Umgang dann mit den Menschen (...). Aber es ist vielleicht eh schwierig, das in einem Studium... ahm... zu vermitteln, also... Wenn dann geht das eh nur durch Praxis und vielleicht eben, mehr Praxis im Studium (...) (Z.423-427)

Paraphase: Der direkte Umgang mit jenen Menschen, mit denen man in „typischen“ pädagogischen Arbeitsfeldern arbeitet, hat I1 im Studium gefehlt. Einschränkend fügt sie selbst hinzu, dass es vermutlich schwierig ist, diesen Umgang im Studium zu schulen. Das ginge nur in der Praxis, weshalb sie mehr Praxisnähe einfordert.

Zusammenhang: I1 nennt als wesentlichste Kompetenzen, die sie im Studium erworben hat, Selbstständigkeit und Durchhaltevermögen.

Textstelle: Dann sind das ja eher Kompetenzen, sag ich mal... ahm... die wurden dir ja kaum in einer Vorlesung jetzt so vermittelt, sozusagen, sondern die haben sich haben sich durch die Struktur des Studiums ergeben und das war einfach notwendig, quasi, die zu entwickeln (I1: Ja). Also, das heißt (I1: Das stimmt, ja), grad die wichtigsten Kompetenzen, die du für dich mitnimmst, (I1: Ja), sind auf dem Weg entstanden (I1: Ja). Ok das find ich interessant. (Z.440-444)

Paraphase: In Übereinstimmung mit I1 stellt EMS fest, dass die wesentlichsten Kompetenzen, die I1 aus dem Studium mitnimmt, nicht in Lehrveranstaltungen gelehrt wurden, sondern durch die Struktur der Universität *notwendig* geworden sind.

Zusammenhang: EMS fragt I1, ob sie glaubt, es würde sich im Studium etwas ändern, wenn es auch von mehr Männern studiert werden würde.

Textstelle: Mir wär eingefallen, ja, wär vielleicht gut gewesen, vielleicht die männliche Sichtweise zu vielen Dingen zu haben, aber dadurch, dass eigentlich wenig so Austausch eh unter uns Studenten jetzt in der Lehrveranstaltung war, wo eigene Meinung gefragt war, ist es im Prinzip, glaub ich, egal und hätt sich nicht viel verändert. (Z.540-543)

Paraphase: I1 hält fest, dass es wenig Austausch zwischen den Studierenden gegeben hat, in dem die eigene Meinung gefragt gewesen wäre.

Zusammenfassung und Interpretation: Die formalen Vorgaben des Studium sieht I1 überwiegend negativ, so z.B. die Anmeldung zu Seminaren mittels Punktevergabe. Bei manchen Studienplanpunkten gab es nur eine geringe Auswahl an Seminaren, die man besuchen konnte. Dadurch war der Andrang groß. Durch die Anmeldung zu Seminaren mittels Punktevergabe war es oft nicht möglich, mehr als ein Seminar zu besuchen, weil man nur einmal die höchste Punktezah geben konnte und so bei allen anderen Seminaren leicht überboten wurde. Bisher hat I1 Vorgaben im Studium eher vermisst. Auf die Vorgabe, sich mittels Punktevergabe für die Seminare anzumelden, hätte sie aber gerne verzichtet. Dadurch, dass man wegen der Punktevergabe oft nicht alle Seminare besuchen konnte, die man besuchen wollte, konnte es zu einer Zeitverzögerung im Studium kommen. Weiterhin betont sie mehrmals, dass sie sich im Studium mehr Praxisnähe, mehr -erfahrung gewünscht hätte. Sie hätte gerne, dass das Studium etwas berufsbildender wäre. Sie hat nicht das Gefühl, das AbsolventInnen dieses Studiums als „berufsfähig“ angesehen werden. I1 hält fest, dass es wenig Austausch zwischen den Studierenden gegeben hat, in dem die eigene Meinung

gefragt gewesen wäre. Weniger schlimm hat sie die Tatsache gefunden, sich in Vorlesungen wie eine Nummer vorgekommen zu sein. Sie findet es aber nicht schlimm, da das die Struktur der Uni ist. I1 sieht es auch in der Struktur der Uni grundgelegt, dass man sich „durchbeißen“ muss, sich alles selbst erarbeiten muss. Sie hält diese Eigenschaft bei AkademikerInnen auch durchaus für wichtig. I1 findet Selbstständigkeit im Studium durchaus in Ordnung. In Übereinstimmung mit I1 stellt EMS fest, dass die wesentlichsten Kompetenzen, die I1 aus dem Studium mitnimmt, Selbstständigkeit und Durchhaltevermögen, nicht in Lehrveranstaltungen gelehrt wurden, sondern durch die Struktur der Universität *notwendig* geworden sind.

Thema: Unterstützung (durch das Institut) (angesprochen durch I1)

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob sie es richtig verstanden habe, dass sich I1 bei der Suche nach einem Praktikumsplatz mehr Vorgaben, von Seiten des Instituts gewünscht hätte.

Textstelle: Vorgaben, vielleicht auch ein bissl Unterstützung, dass man sagt, die und die Institutionen suchen, nehmen Praktikanten, so ein bissl... (Z.72/73)

Paraphase: I1 hätte sich bei der Suche nach einem Praktikumsplatz mehr Unterstützung durch das Institut gewünscht.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 viel Kontakt zu Lehrenden hatte und ob sie sich in diesen Fällen unterstützt gefühlt hatte.

Textstelle: (...) und da bin ich dann zum Herrn XY gegangen und das war zum Beispiel, also auch... ahm... ewige Warteschlangen vor der Sprechstunde und dann... ahm... sehr schnell abgefertigt und sehr unfreundlich damals abgefertigt... ahm... also, so wirklich positiven... also, ich hatte nicht viel Kontakt, aber... ahm... so wirklich positiv, würd ich nicht sagen.(Z.72/73)

Paraphase: I1 hat sich bei ihren wenigen Kontakten, die sie zu Lehrenden hatte, wenig unterstützt gefühlt. Sie bezeichnet den Umgang als unfreundlich und fühlt sich abgefertigt.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob sich I1 mehr Kontakt bzw. eine qualitativere Betreuung gewünscht hätte.

Textstelle: Ahm... also für mich prinzipiell hats jetzt gepasst, (...) aber... prinzipiell wärs glaub ich nicht schlecht, ein bisschen mehr Betreuung oder Information zu bekommen. Vor allem am Anfang. (Z.319-324)

Paraphase: I1 hätte sich besonders am Anfang mehr Unterstützung durch das Institut gewünscht.

Zusammenhang: I1 erzählt, warum sie gerade am Beginn des Studiums mehr Unterstützung durch das Institut gebraucht hätte.

Textstelle: Also beim zweiten Abschnitt weiß man dann schon, gut so lauft, und so kann mans machen, aber vor allem am Anfang, da hab ich eh auch kurz vorhin schon erzählt, da hab ich viel zu wenige Lehrveranstaltungen gemacht, weil ich da überhaupt keine Ahnung hatte... ahm... und da vielleicht... und ich war in der Informationsveranstaltung, also... Und trotzdem... und trotzdem, also... . (Z.324-327)

Paraphase: I1 hat in ihren ersten Semestern viel zu wenige Semesterstunden gemacht, weil sie sich nicht auskannte. Sie hat die Infoveranstaltung, die zu Beginn des Semesters angeboten wird, aber besucht.

Zusammenhang: I1 erzählt, sie hätte zu Beginn des Studiums im Besonderen Hilfe dabei gebraucht, wie man sich die Stunden am besten einteilt. Darüber sei in der Infoveranstaltung aber nicht mehr gesagt worden, als dass einem das ganz frei stünde.

Textstelle: Nur das gehört vielleicht dazu und man kommt... man lernt ja auch daraus, was ich ja nicht schlecht find. (Z.335/336)

Paraphase: I1 macht zwar deutlich, dass sich sich besonders zu Beginn des Studiums mehr Unterstützung gewünscht hätte; sie sieht aber in der mangelnden Unterstützung *auch* den Vorteil, dass man daraus lernt.

Zusammenhang: I1 benennt jene Bereiche, bei denen sie sich mehr Unterstützung durch das Institut gewünscht hätte. .

Textstelle: Praktikumssituation und am Beginn, das bisschen mit der... mit dem... ahm... Vorlesungsverzeichnis und Studienplan einteilen, dass man da ein bisschen mehr Information bekommt. (Z.357/358)

Paraphase: I1 hätte sich am Anfang des Studiums mehr Informationen zur Handhabe des Vorlesungsverzeichnisses und zur Einteilung der Semesterstunden gewünscht. Auch in Bezug auf die Praktikumssituation hätte sie mehr Unterstützung von Institut erwartet.

Zusammenfassung und Interpretation: I1 hat sich vom Institut wenig unterstützt gefühlt. Bei den wenigen Kontakten, die sie zu Lehrenden hatte, hat sie sich rasch und unfreundlich abgefertigt gefühlt. Besonders am Anfang ihres Studiums sowie auch bei der Suche nach einem Praktikumsplatz hätte sie sich ausdrücklich mehr Unterstützung gewünscht. Einschränkend fügt sie hinzu, dass die mangelnde Unterstützung auch viele Lernerfahrungen für sie bereit gehalten hat.

I1 artikuliert im Interview des Öfteren dass bestimmte Entwicklungen durch Glück bzw. Zufall zustande gekommen sind. Dadurch, dass das mehrmals der Fall ist, wurde ein eigenes Thema daraus. Es ist interessant, in welchen Zusammenhängen I1 von Glück bzw. Zufall spricht, sie könnte sie genau so gut als ihre eigene Leistung darstellen.

Thema: Glück/Zufall (angesprochen durch I1)

Zusammenhang: EMS fragt, ob sich die Suche nach einem Praktikumsplatz für I1 als schwierig erwiesen hat.

Textstelle: Ah... Nein. Im Endeffekt dann eh nicht. Ahm... weil ich dann wieder... es ist ja immer irgendwie mit Glück verbunden [lacht], aber ich bin dann durch Zufall und... und... und mit Glück zu einem Praktikumsplatz gekommen bin, der eh pädagogisch dann war. (Z.78-80)

Paraphase: I1 bezeichnet es als Glück, einen Praktikumsplatz in einem pädagogischen Arbeitsfeld bekommen zu haben.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 weitere „formale Aspekte“ des Studiums einfallen, die sie positiv oder negativ empfunden hat.

Textstelle: Mmh. Ahm... ich weiß nicht, ob das dazu zählt, aber mit der Punktevergabe mit den Seminaren (EMS: Ja, ok?) (...) dann war relativ wenig Angebot, teilweise und du... dann bist nicht rein gekommen, das hat dich dann nach hinten... wobei, ich auch sagen muss, ich hatte dann oft Glück [beide lachen] und... und bin wirklich gut rein gekommen, aber... das war sehr ner... nervenaufreibend, manchmal (...) (Z.180-185)

Paraphase: I1 bezeichnet es als Glück, dass sie meistens einen Platz in den Seminaren bekommen hat, die sie besuchen wollte.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob sie es richtig verstanden hat, dass I1 das Gefühl gehabt hat, die Anmeldung für Seminare zu wenig selbst steuern zu können.

Textstelle: Mmmh, ja. (...) ich kann mich erinnern, ich wollt dann drei Seminare noch machen und... ahm... mit der Punktevergabe war das halt dann schwierig, weil da konnt ich nur bei einem die 6, also die höchste Punktezahl geben, und dann musst ich halt Glück haben, ob ich sonst rein komm.(Z.191-197)

Paraphase: Da man nur bei einem Seminar die höchste Punktezahl für die Anmeldung vergeben konnte, bezeichnet es I1 als Glück wenn sie einen Platz in Seminar erhielt, für das sie nicht mehr die höchste Punktezahl setzen konnte.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 gerne schneller studiert hätte.

Textstelle: Ahm... Nein, im Endeffekt war ich eh recht schnell und... ahm... bin.... hab Glück gehabt mit dem rein kommen und ich war halt dort auch hartnäcking und war dort, obwohl ich auf der Warteliste war und so. (Z.209/210)

Paraphase: I1 meint, sie hätte recht schnell studiert, da sie Glück gehabt habe und in die meisten Seminare rein gekommen ist. Ein bisschen ist es auch ihr Verdienst, da sie auch zu jenen Seminaren hin gegangen ist, wo sie nur auf der Warteliste gestanden ist.

Zusammenfassung und Interpretation: I1 bezeichnet sie es als „Glück“, dass sie einen pädagogischen Praktikumsplatz gefunden hat und dass sie in den meisten der benötigten Seminare einen Platz bekommen hat. Dass sie selbst einen entscheidenden Betrag dazu geleistet hat, erwähnt sie nur in einem Nebensatz. In dieser Formulierung kommt zum Ausdruck, dass I1 in diesem Zusammenhang wenig Zutrauen in ihre eigenen Leistungen hat.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Themen innerhalb des Interviews: es fällt auf, dass I1 gerade in jenen Zusammenhängen, in denen sie sich mehr Unterstützung durch das Institut gewünscht hätte, von „Glück“ spricht. Sie sieht es scheinbar nicht so, dass sie die mangelnde Unterstützung durch das Institut durch ihr eigenes Engagement wett gemacht hat.

Thema: aktuelle Berufstätigkeit (angesprochen durch EMS)

Zusammenhang: EMS fragt nach, wie I1 ihre aktuelle Berufstätigkeit gefunden hat.

Textstelle: Das hat leider gar nichts Pädagogik zu tun [beide lachen]. Also ich bin jetzt in einer Event- und Cateringfirma (EMS: Ah, ok. Ganz ein anderer Bereich) Ja. Also da bin ich hingekommen durch, also ich hab gekellnert so in Caterings, so zwischendurch, um einfach ein bissl Taschengeld [lacht] dazu zu verdienen und da bin ich jetzt aber auch... ahm... haben sie mich gefragt, ob ich 20 Stunden im Büro und in der Organisation arbeiten will. Das mach ich jetzt.(Z.109-113)

Paraphase: I1 ist derzeit nicht in einem pädagogischen Arbeitsfeld tätig. Durch einen typischen StudentInnenjob, Kellnern, ist sie zu einer Teilzeitanstellung gekommen.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 ihre aktuelle Berufstätigkeit Spaß macht.

Textstelle: Ja, das macht mir Spaß. Ja, das ist super. Trotzdem möchte ich, wenn ich das Studium fertig hab, (...) möchte ich in den pädagogischen Bereich. (Z.117/118))

Paraphase: Obwohl I1 ihre derzeitige Berufstätigkeit durchaus Spaß macht, möchte sie nach Abschluss des Studiums auf jeden Fall in den pädagogischen Bereich.

Zusammenhang: EMS fragt nach, was genau I1 an ihrer aktuellen Berufstätigkeit Spaß macht.

Textstelle: Ahm... ich hab auch viel mit Menschen zu tun, halt nicht... im sozialen Bereich, aber ich... ich hab sehr viel zu tun mit ihnen... ahm... das macht mir Spaß, und auch das Organisieren, ganz einfach, und... und viel Abwechslung, also ich mach auch nicht jeden Tag dasselbe, wenn ich dort bin, sondern immer irgendwas anders und... die Abwechslung, ja, auch. (Z.117/118))

Paraphase: Die positiven Aspekte an der derzeitigen Berufstätigkeit von I1 sind der Umgang mit Menschen, das Organisieren und viel Abwechslung.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 auch mit ihrem aktuellen Verdienst zufrieden ist.

Textstelle: Ahm... Ja. Ich bin zufrieden. (..) Ahm... ich bekomme 1000 Euro netto für 20 Stunden und damit bin ich eigentlich sehr zufrieden (EMS: Ja) und Überstunden bekomme ich auch noch extra ausbezahlt, also... ja. Hab ich gut verhandelt [lacht].(Z.138-142))

Paraphase: I1 verdient zur Zeit ziemlich gut und ist damit auch zufrieden. Sie sieht das hohe Einkommen als ihr Verdienst, weil sie gut verhandelt habe.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob sich I1 in ihrer aktuellen Berufstätigkeit ihre Zeit frei einteilen kann.

Textstelle: Nein ich kanns mir auch einteilen, weils ja auch grad im Event und.. und... und Catering ist es eh immer... ahm... dass man auch ganz flexibel sein muss und soll und es ist jetzt nix, dass ich jetzt Montag von acht bis zwölf dort bin (...) (Z.147-149))

Paraphase: I1 kann sich ihre Arbeitszeit frei einteilen.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob die freie Zeiteinteilung wichtig für I1 ist.
Textstelle: Ja, das ist sehr wichtig. Vor allem jetzt noch, wo ich Diplomarbeit schreib. Und... auch so für mein Privatleben (...) (Z.156/157)
Paraphase: I1 ist die freie Zeiteinteilung in ihrem Beruf wichtig.
Zusammenfassung und Interpretation: I1 ist zur Zeit nicht in einem pädagogischen Tätigkeitsfeld berufstätig. Es ist ihr aber klar, dass sie nach Abschluss des Studiums auf jeden Fall in ein pädagogisches Tätigkeitsfeld wechseln möchte. Wichtig ist ihr in ihrer beruflichen Tätigkeit, dass sie mit Menschen arbeiten kann, dass sie eigenständig organisieren und ihre Zeit einteilen kann und dass sie viel Abwechslung hat.

Thema: Studiendauer (angesprochen durch EMS)
Zusammenhang: I1 sieht in der Vorgabe, man brauche sechs Seminare im zweiten Abschnitt und dem relativ geringen Angebot an Seminaren einen Hinderungsgrund, schnell zu studieren. EMS fragt nach, ob I1 gerne schneller studiert hätte.
Textstelle: Ahm... Nein, im Endeffekt war ich eh recht schnell (...). Und... ahm... nein... ich, jetzt, also im Studium mit den Vorlesungen und den Seminaren wär ich nicht gern... das war... ist in Ordnung. Mit der Diplomarbeit... das hat sich sehr in die Länge gezogen.(Z.209-212)
Paraphase: I1 meint, sie habe recht schnell studiert, das Schreiben der Diplomarbeit habe sich aber etwas in die Länge gezogen. (Anmerkung EMS: I1 hat ihr Studium im Wintersemester 2006 begonnen, und ist im Wintersemester 2011 am fertig werden. Sie hat für das Studium also etwa fünf Jahre gebraucht).

Zusammenhang: EMS paraphrasiert, I1 habe das Gefühl gehabt, die Studiendauer habe sich nicht durch eigene Unzulänglichkeit verzögert sondern aufgrund der Rahmenbedingungen am Institut.
Textstelle: Weil ich bin prinzipiell sehr zielstrebig und wenn ich... also, ich hab dieses... das Studium... ahm... eben in... also, obwohl ich ein halbes Jahr im Ausland war, arbeiten, hab ichs trotzdem in der Mindeststudienzeit, also (...) (Z.244-246)
Paraphase: I1 erzählt, sie habe das Studium, obwohl sie ein halbes Jahr im Ausland gearbeitet hat, in der Mindeststudienzeit absolviert. Sie sieht das in ihrer Zielstrebigkeit begründet.

Zusammenhang: EMS hält fest, dass sie sich, als sie am Fragebogen gesehen hat, dass I1 ihr Studium im Wintersemester 2006 begonnen habe, schon gedacht hat, dass I1 relativ schnell studiert hat.
Textstelle: Ja, genau. Und wenn ich nicht dieses eine Jahr eigentlich nichts gemacht hätte, außer Entwürfe immer wieder überarbeitet und... ahm... ja, dann wär ich... (EMS: dann wärs noch schneller gegangen) sehr schnell gewesen. (Z.255-257)
Paraphase: I1 führt aus, dass sie relativ schnell studiert hat und vermutlich noch schneller gewesen wäre, wenn nicht die Suche nach einer Diplomarbeitsbetreuung und nach einem Thema so lange gedauert hätte.

Zusammenhang: An einer anderen Stelle des Interviews fragt EMS erneut nach, ob es I1 wichtig gewesen ist, schnell zu studieren.
Textstelle: Ja, auf jeden Fall. Das ist mir schon wichtig. (Z.262)
Paraphase: Es ist I1 wichtig, schnell zu studieren.

Zusammenhang: EMS fragt nach, warum es I1 wichtig ist, schnell studiert zu haben.
Textstelle: Ich glaub, weil das eine Charaktereigenschaft von mir ist und... ja. (...) (Z.267)
Paraphase: I1 meint, es sei eine Charaktereigenschaft von ihr, schnell sein zu wollen.
Zusammenfassung und Interpretation: I1 hat für ihr Studium etwa fünf Jahre gebraucht und das, obwohl sie ein halbes Jahr im Ausland gearbeitet hat. Sie hat also tatsächlich sehr schnell studiert. Schnell zu studieren, ist ihr aber auch wichtig gewesen. Sie sagt, es ist eine Charaktereigenschaft von ihr, zielstrebig zu sein und schnell sein zu wollen. Daher findet sie nicht, dass sie noch schneller hätte sein müssen. Mit der Zeit, die das Schreiben der Diplomarbeit mittlerweile dauert, ist sie aber unzufrieden. Das hätte ihrer Meinung nach schneller gehen können. Diese Zeitverzögerung sieht sie aber weniger als ihr Verschulden als das des Instituts.

I1 bezeichnet es als Charaktereigenschaft, schnell sein zu wollen. Auch in anderen Zusammenhängen spricht sie von sich und ihren Eigenschaften. Es ist interessant, wie sie sich selbst darstellt, weshalb daraus ein eigenes Thema gemacht wurde.

Thema: Selbstdarstellung (angesprochen durch I1)
Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 gerne schneller studiert hätte.
Textstelle: Ahm... Nein, im Endeffekt war ich eh recht schnell und... ahm... bin.... hab Glück gehabt mit dem rein kommen und ich war halt dort auch hartnäckig und war dort, obwohl ich auf der Warteliste war und so. (Z.209/210)
Paraphase: I1 beschreibt sich selbst als hartnäckig. Sie sieht darin einen Grund, warum sie verhältnismäßig schnell studiert hat.

Zusammenhang: I1 führt aus, dass sich sowohl die BetreuerInnensuche als auch die Themenfindung für die Diplomarbeit als relativ schwierig und langwierig erwiesen hat.
Textstelle: Ich war hartnäckig, es war trotzdem sinnlos (...) (Z.227)
Paraphase: I1 beschreibt sich selbst als hartnäckig. Obwohl sie diese Charaktereigenschaft auch bei der BetreuerInnensuche eingesetzt hat, hat es lange gedauert, bis sie eine Betreuung gefunden hat.

Zusammenhang: I1 führt aus, dass es über ein Jahr gedauert hat, bis sie ein unterschriebenes Exposé hatte.
Textstelle: Und da lags, find ich, nicht an mir, dass ich... ja. Weil ich hab mich wirklich bemüht und... und... und von A nach B und ja. (Z.236/237)
Paraphase: I1 führt aus, sie habe sich sowohl bei der BetreuerInnensuche als auch bei der Themenfindung für die Diplomarbeit sehr bemüht.

Zusammenhang: EMS paraphrasiert, I1 habe das Gefühl gehabt, die Studiendauer habe sich nicht durch eigene Unzulänglichkeit verzögert sondern aufgrund der Rahmenbedingungen am Institut.
Textstelle: Weil ich bin prinzipiell sehr zielstrebig (...). Also, wenn ich was mach, mach ichs zügig (...) (Z.244-248)
Paraphase: I1 beschreibt sich als zielstrebig. Sie sagt, wenn sie etwas macht, macht sie es zügig.

Zusammenhang: EMS fragt nach, warum es I1 wichtig ist, schnell studiert zu haben.

Textstelle: Ich glaub, weil das eine Charaktereigenschaft von mir ist und... ja. (...) Also, ich hatte so keinen Druck, aber ich bin einfach selber, wenn ich was mach oder in die Hand nehm, möcht ich das zügig machen und... ja [lacht]. (Z.267-272)

Paraphase: I1 meint, es sei eine Charaktereigenschaft von ihr, schnell sein zu wollen. Sie sagt, wenn sie etwas macht, will sie es zügig machen.

Zusammenhang: EMS fragt nach, wie I1 die sozialen Kontakte im Studium erlebt hat.

Textstelle: Natürlich gibts immer Ausnahmen, aber prinzipiell bin ich auch ein offener Mensch und hab auch so... ahm... ja, also... Wenn ichs vielleicht selber dann auch gewollt hätte, dass die Kontakte weiter gehen, wären sich er auch einige dabei gewesen, wo... wo man das weiter führen hätte können (...) (Z.473-475)

Paraphase: I1 beschreibt sich als offenen Menschen. Wenn sie es gewollt hätte, hätte sie im Studium sicher Freunde finden können.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob im Studium eher einzeln oder in Gruppen gearbeitet wurde.

Textstelle: Wobei ich sagen muss, ich... ah... da bin ich, weil ich eben diese zielstrebige Arbeitsweise hab, bin ich alleine oft besser gefahren beziehungsweise... ahm... musste ich dann nicht meine [lacht]... meine Kollegin nerven, weil... ja [beide lachen]. Weils eben viele... ich hab viele Studenten kennen gelernt, die eben ganz anders arbeiten und alles ruhiger angehen oder erst beim zweiten Abgabetermin abgeben und so. Und ich war da eben ganz anders. Deswegen hab ichs dann eher einzeln... gemacht. Was aber an mir liegt, also die Möglichkeit, also... bestand, dass man gemeinsam arbeitet, auch. (Z.491-496)

Paraphase: I1 hat aufgrund ihrer zielstrebigem Arbeitsweise lieber alleine gearbeitet. Viele Studierende arbeiten anders als sie und so ist es für sie, aber auch für die anderen besser, wenn sie alleine arbeitet. Sie sagt, sie ist anders als andere Studierende.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 zu Beginn des Studiums wusste, dass es ein Studium ist, mit dem verhältnismäßig geringe Verdienstmöglichkeiten einher gehen.

Textstelle: Ja. Und... zum einen, weil ich... ahm... nicht besonders viel Wert leg auf... auf jetzt unbedingt sehr gut zu verdienen, also ich komm auf jeden Fall auch mit einem normalen Gehalt klar und es war mir wichtiger, das zu machen, was mir Spaß macht (...) (Z.520-522)

Paraphase: I1 beschreibt sich selbst als Person, die nicht besonders viel Wert drauf legt, sehr gut zu verdienen. Es ist ihr wichtiger, beruflich das zu machen, was ihr auch Spaß macht.

Zusammenfassung und Interpretation: I1 beschreibt sich selbst als bemüht, manchmal auch als hartnäckig. Sie sagt, sie ist zielstrebig, wenn sie etwas macht, macht sie es zügig. Es ist eine ihrer Charaktereigenschaften, schnell sein zu wollen. Aufgrund dessen habe sie im Studium auch lieber alleine gearbeitet als in Gruppen. Da sie ein offener Mensch ist, hätte sie aber im Studium sicher Freunde finden können, hätte sie das gewollt. Beruflich ist es ihr wichtiger, das zu machen, was ihr Spaß macht als gut zu verdienen.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Themen innerhalb des Interviews: I1 zeichnet ein sehr positives Bild ihrer Person. Sie ist ehrgeizig, engagiert und offen. Umso mehr überrascht es, dass sie,

wie bereits dargestellt, ihren Praktikumsplatz und auch die Tatsache, dass sie in den meisten benötigten Seminaren einen Platz bekommen hat, als Glück darstellt und nicht als eigene Leistung.

Thema: Druck von Außen (angesprochen durch I1)

Zusammenhang: EMS fragt nach, warum es I1 wichtig ist, schnell studiert zu haben.

Textstelle: Ich glaub, weil das eine Charaktereigenschaft von mir ist und... ja. Also, ich hab jetzt überhaupt keinen Druck und es war jetzt kein direktes Problem, finanziell, oder... ahm... dass ich jetzt das eine Jahr so quasi verloren hab, (...) Also, ich hatte so keinen Druck, aber ich bin einfach selber, wenn ich was mach oder in die Hand nehm, möcht ich das zügig machen und... ja [lacht].(Z.267-272)

Paraphase: I1 hatte keinen Druck von Außen, auch keinen finanziellen, schnell mit dem Studium fertig werden zu müssen.

Zusammenfassung und Interpretation: I1 hatte keinen Druck von Außen, auch keinen finanziellen, schnell mit dem Studium fertig werden zu müssen.

Thema: Unterstützung (angesprochen durch I1)

Zusammenhang: EMS fragt nach, warum es I1 wichtig ist, schnell studiert zu haben.

Textstelle: Also, ich hab jetzt überhaupt keinen Druck und es war jetzt kein direktes Problem, finanziell, oder... ahm... dass ich jetzt das eine Jahr so quasi verloren hab, weil mich meine Eltern immer unterstützt haben und wenn sie gesehen haben, ich tu wirklich was, und bemüh mich, haben sie... hätten sie nie mir Druck gemacht. (Z.267-270)

Paraphase: I1 fühlt sich von ihren Eltern unterstützt; sowohl in finanzieller Hinsicht als auch dahingehend, dass sie ihr, so lange sie sich bemüht und wirklich was tut, auch keinen Druck gemacht haben.

Zusammenfassung und Interpretation: I1 wurde von ihren Eltern immer unterstützt.

Thema: Kontakt zu Lehrenden (angesprochen durch EMS)

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 im Verlauf des Studiums viel oder wenig Kontakt zu Lehrenden hatte.

Textstelle: Ahm... eher wenig, find ich, außer in den Seminaren, aber in den Vorlesungen war... bin ich mir als Nummer vorgekommen, wobei ich das nicht weiter schlimm find, weil das ist die Struktur der Universität. (...) Das kommt, glaub ich, auf den Lehrenden drauf an. Aber eher... ich hatte eigentlich wenig Kontakt zu Lehrenden. (Z.280-285)

Paraphase: I1 hatte im Verlauf des Studiums eher wenig Kontakt zu Lehrenden.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob der Kontakt, den I1 hatte, rein studienbezogen war oder ob er auch in den privaten Bereich hinein gereicht hat.

Textstelle: Nein, alles nur studienbezogen. (Z.291)

Paraphase: I1 hatte im Verlauf des Studiums nur studienbezogenen Kontakt zu Lehrenden.

Zusammenhang: EMS fragt nach, wie zufrieden I1 mit dem Kontakt war, den sie hatte.

Textstelle: Ich überleg jetzt nur grad, wann ich mit wem in Kontakt gestanden bin [beide lachen], weil es, wie gesagt, sehr selten war. (...) und da bin ich dann zum Herrn XY gegangen und das war zum Beispiel, also auch... ahm... ewige Warteschlangen vor der Sprechstunde und dann... ahm... sehr schnell abgefertigt und sehr unfreundlich damals abgefertigt... ahm... also, so wirklich positiven... also, ich hatte nicht viel Kontakt, aber... ahm... so wirklich positiv, würd ich nicht sagen. (Z.296-304)

Paraphase: I1 betont erneut, sie habe nur wenig Kontakt zu Lehrenden gehabt. Der Kontakt, den sie hatte, war nicht wirklich positiv für sie, sie fühlte sich schnell und unfreundlich abgefertigt.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 sagen würde, sie habe sich ihr Wissen rund ums Studium ganz alleine angeeignet.

Textstelle: Ja, auf jeden Fall. Nur mit der Information, die im Internet gegeben war, aber ich bin nie irgendwie zu wem gegangen. Das... ja. (Z.313/314)

Paraphase: I1 hat sich, was Abläufe im Studium betrifft, nie an eine Lehrperson gewandt. Sie hat alle Informationen selbstständig im Internet gesucht.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob sich I1 mehr oder qualitativere Betreuung gewünscht hätte.

Textstelle: Ahm... also für mich prinzipiell hats jetzt gepasst (...) aber... prinzipiell wärs glaub ich nicht schlecht, ein bisschen mehr Betreuung oder Information zu bekommen. Vor allem am Anfang. Also beim zweiten Abschnitt weiß man dann schon, gut so lauft, und so kann mans machen, aber vor allem am Anfang, (...) (Z.319-325)

Paraphase: I1 meint, für sie persönlich habe es schon gepasst, aber grundsätzlich wäre es sicher gut, insbesondere am Anfang des Studiums mehr Betreuung oder Information zu bekommen.

Zusammenfassung und Interpretation: I1 hatte im Verlauf des Studiums wenig Kontakt zu Lehrenden. Die meisten Informationen, z.B. zu den Abläufen im Studium, hat sie selbstständig recherchiert, ohne sich an jemanden zu wenden. Der wenige Kontakt, den I1 zu Lehrenden hatte, war durchgehend studienbezogen und ihrer Meinung nach nicht sehr positiv. Für sie persönlich war dieser seltene, negative Kontakt zu Lehrpersonen nicht weiter schlimm; grundsätzlich ist sie aber schon der Meinung, dass es, insbesondere am Anfang des Studiums mehr Information und Betreuung bedarf.

Es fällt auf, dass EMS bei diesem Thema immer wieder nachfragen muss. Bisher hat I1 sehr frei und ausführlich geantwortet; die hier dargestellten Zusammenhänge machen deutlich, dass das Interview an dieser Stelle sehr stark vom EMS gesteuert wird. Es scheint, I1 möchte dieses Thema nicht so ausführlich behandeln.

Thema: Selbstständigkeit (angesprochen durch EMS)

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob I1 sagen würde, sie habe sich ihr Wissen rund ums Studium ganz alleine angeeignet.

Textstelle: Ja, auf jeden Fall. Nur mit der Information, die im Internet gegeben war, aber ich bin nie irgendwie zu wem gegangen. Das... ja.(Z.313/314)

Paraphase: I1 hat sich, was Abläufe im Studium betrifft, nie an eine Lehrperson gewandt. Sie hat alle Informationen selbstständig im Internet gesucht.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob sich I1 mehr oder qualitativere Betreuung gewünscht hätte.

Textstelle: Ahm... also für mich prinzipiell hats jetzt gepasst, aber ich denk, und ich glaub, auch da wieder, dass ist einfach die Struktur ein bissl der Universität und auch, ist nicht schlecht, das man sich... dass man als Akademiker nachher sagen kann: "Gut, ich hab mir das alles selber und ich hab mich... ahm... ich war... ich hab mich da durchgebissen und hab mir das selber erarbeitet, ich glaub, das ist vielleicht auch ganz wichtig (...) (Z.319-325)

Paraphase: I1 sieht Selbstständigkeit als eine Notwendigkeit, die die Struktur der Universität mir sich bringt. Sie findet es durchaus auch gut, sich als angehende Akademikerin viele Dinge selbstständig zu erarbeiten.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob sie es richtig verstanden habe, dass I1 zwar in bestimmten Bereichen gerne mehr Unterstützung gehabt hätte, aber grundsätzlich nichts negatives darin sieht, dass den Studierenden viel Selbstständigkeit abverlangt wird.

Textstelle: (...) dem Studienverlauf, da selbstständig zu sein ist in Ordnung und auch in der Betreuersuche selbstständig zu sein, find ich auch in Ordnung, aber dass eben dann das Problem ist, dass zu wenig Betreuer sind, und du nur abgewiesen wirst, obwohl du selbstständig hingehst, das seh ich sehr negativ. Aber prinzipiell Selbstständigkeit find ich im Studium in Ordnung. (Z.345-349)

Paraphase: I1 findet Selbstständigkeit im Studium durchaus in Ordnung. Sie findet es aber nicht in Ordnung, wenn das Institut nicht genügend DiplomarbeitsbetreuerInnen zu Verfügung stellen kann.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob es Kompetenzen gibt, die I1 wichtig sind, die sie sich durch dieses konkrete Studium angeeignet hat.

Textstelle: Ich glaub, das ist eher diese allgemeinen Kompetenzen: Selbstständigkeit, weil ich glaub, ich bin durch das Studium sehr selbstständig geworden und (...) (Z.432/433)

Paraphase: I1 führt als eine der wesentlichsten Kompetenzen, die sie sich im Verlauf des Studium angeeignet hat, Selbstständigkeit an.

Zusammenfassung und Interpretation: I1 ist der Meinung durch das Studium sehr selbstständig geworden zu sein. Selbstständigkeit ist ihrer Meinung nach sogar eine der wesentlichen Kompetenzen, die sie aus dem Studium mitnimmt. Sie ist der Meinung, sie musste so selbstständig werden, da die Struktur der Uni dies erfordert. Sie findet es auch gut, dass sie sich als angehende Akademikerin viele Dinge selbst erarbeiten musste. Es stört sie aber, wenn das Institut nicht genügend DiplomarbeitsbetreuerInnen zur Verfügung stellt und man, wie in ihrem Fall, trotz selbstständiger Arbeitsweise lange keine Betreuung bekommt.

I1 hat auf dem Fragebogen, den sie vor dem Interview ausgefüllt hat, angegeben, das Studium nicht weiter zu empfehlen. Daher überrascht es nicht, dass die Frage nach den Gründen ein Thema des Interviews darstellt.

Thema: Weiterempfehlung des Studiums (angesprochen durch EMS)

Zusammenhang: EMS fragt nach, warum I1 das Studium nicht weiter empfehlen würde.

Textstelle: Ahm... zu wenig praxisbezogen, zu viel wissenschaftlich und... weil ich jetzt dann so danach ein bissl... wo ich mir denk: was mach ich nachher? Und... du brauchst, also... in die Bereiche, wo ich gehen will, brauch ich dann... also, man braucht fast überall eine Zusatzausbildung, trotz des Studiums. Also es gilt als Quellberuf und es ist ganz gut, aber... ahm... es gibt wenige Jobs, in die ich einsteigen möchte, wo ich sag: "Das Studium reicht aus" und deshalb... ja... würd ichs nicht unbedingt weiter empfehlen. (Z.366-370)

Paraphase: I1 würde das Studium nicht weiter empfehlen, weil es ihr zu wenig praxisbezogen und zu wissenschaftlich ist. Außerdem fehlt ihr jetzt am Ende ihres Studiums eine berufliche Perspektive, weil sie beinahe in allen Bereichen, in denen sie gerne arbeiten würde, Zusatzqualifikationen erwerben müsste.

Zusammenhang: EMS und I1 sprechen darüber, dass es für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik oft notwendig ist, Zusatzqualifikationen zu erwerben, wollen sie in dem von ihnen gewünschten beruflichen Bereich tätig werden. EMS fragt I1, was diesbezüglich im Studium besser gemacht werden könnte.

Textstelle: Ahm... ja, es wär sicher im Studium ganz gut, weil an und für sich das Studium und... und das Wissen, was ich mir angeeignet hab, das ist nicht der Grund, warum ichs nicht weiter empfehlen würd, also an und für sich das Studium find ich gut (...) (Z.379-381)

Paraphase: I1 ist mit dem Studium hinsichtlich der vermittelten Inhalten zufrieden. Diese sind nicht der Grund, warum sie das Studium nicht weiter empfehlen würde. Sie sagt, sie findet das Studium an und für sich gut.

Zusammenhang: EMS hält fest, dass gerade jene Kompetenzen, die I1 im Studium erworben hat und die ihr besonders wichtig sind, wie Selbstständigkeit und Durchhaltevermögen, solche sind, die nicht in Vorlesungen gelehrt werden.

Textstelle: Also, ich finds auch sehr... also ich bereu nicht, dass ich das Studium gemacht hab und ich finds auch sehr positiv und ich... ahm... ja, ich bereu nicht, ich würds nicht rückgängig machen, auf keinen Fall, als... ja. Vielleicht ein bisschen adaptieren, aber nicht rückgängig machen wollen, also...(Z.446-448)

Paraphase: Trotz dem I1 das Studium nicht weiter empfehlen würde, bereut sie nicht, es absolviert zu haben. Sie würde ihr Studium der Pädagogik an der Uni Wien auf keinen Fall rückgängig machen wollen.

Zusammenfassung und Interpretation: I1 ist mit den vermittelten Inhalten im Studium sehr zufrieden. Die wissenschaftliche Ausrichtung des Studiums und der fehlende Praxisbezug stören sie aber sehr. Weil sie jetzt, am Ende des Studiums, auch keine wirklichen beruflichen Perspektiven sieht, würde sie das Studium eher nicht weiter empfehlen. Trotzdem sie das Studium nicht weiter empfehlen würde, ist sie froh es gemacht zu haben. Sie würde ihr Studium der Pädagogik an der Uni Wien auf keinen Fall rückgängig machen wollen.

Thema: kein eindeutiges Qualifikationsprofil (angesprochen durch I1)

Zusammenhang: EMS fragt nach, warum I1 das Studium nicht weiter empfehlen würde.

Textstelle: Ahm... zu wenig praxisbezogen, zu viel wissenschaftlich und... weil ich jetzt dann so danach ein bissl... wo ich mir denk: was mach ich nachher? Und... du brauchst, also... in die Bereiche, wo ich gehen will, brauch ich dann... also, man braucht fast überall eine Zusatzausbildung, trotz des Studiums. Also es gilt als Quellberuf und es ist ganz gut, aber... ahm... es gibt wenige Jobs, in die ich einsteigen möchte, wo ich sag: "Das Studium reicht aus" und deshalb... ja... würd ichs nicht unbedingt weiter empfehlen. (Z.366-370)

Paraphase: In ihren Ausführungen dazu, warum sie das Studium nicht weiter empfehlen würde, nimmt I1 darauf Bezug, dass sie für fast alle Bereiche, in denen sie gerne arbeiten würde, Zusatzqualifikationen erwerben muss. Es ist interessant, dass sie darauf Bezug nimmt, da das fehlende Qualifikationsprofil des Diplomstudiums Pädagogik an der Uni Wien ohnehin Thema des Interviews sein sollte.

Zusammenhang: EMS und I1 sprechen darüber, dass es für AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik oft notwendig ist, Zusatzqualifikationen zu erwerben, wollen sie in dem von ihnen gewünschten beruflichen Bereich tätig werden. EMS fragt I1, was diesbezüglich im Studium besser gemacht werden könnte.

Textstelle: (...) eben vielleicht mehr Praxiserfahrung, beziehungsweise dass das dann doch anerkannt wird als wirkliche Berufsbildung, weil so... ahm... hab ich den Eindruck werden wir nicht wirklich anerkannt als Leute, die eine Berufsbildung gemacht haben, und jetzt in den Beruf einsteigen können.(Z.382-384)

Paraphase: I1 äußert den Wunsch, dass das Studium als Berufsausbildung anerkannt wird, dass die AbsolventInnen als Personen anerkannt werden, die in den Beruf einsteigen können – auch ohne Zusatzqualifikationen zu erwerben.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob sich I1, wenn sie in so vielen Bereichen Zusatzqualifikationen erwerben muss, manchmal fragt, wozu sie das Studium gemacht hat.

Textstelle: Ja, weil, es ist... also ich... weil ich hab mich auch viel beworben und ich hab den... die Erfahrung gemacht, dass Sozialarbeiter viel mehr anerkannt werden (...) also, ich hab den Eindruck oder die Erfahrung gemacht, dass Sozialarbeiter bevorzugt werden. Also... ja. (Z.382-384)

Paraphase: I1 hat die Erfahrung gemacht, dass SozialarbeiterInnen gegenüber AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Uni Wien bevorzugt angestellt werden.

Zusammenfassung und Interpretation: I1 hat am eigenen Leib erfahren, dass das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien kein eindeutiges Qualifikationsprofil vermittelt. Das zeigt sich einerseits dadurch, dass sie in fast allen Bereichen, in denen sie gerne arbeiten würde, Zusatzqualifikationen erwerben müsste; andererseits hat sie auch schon die Erfahrung gemacht, dass SozialarbeiterInnen aufgrund ihrer höheren Praxisnähe und -erfahrung gegenüber AbsolventInnen des Diplomstudiums Pädagogik an der Uni Wien bevorzugt angestellt werden. I1 wünscht sich ein schärferes Qualifikationsprofil für AbsolventInnen dieses Studiums, um in der Konkurrenz mit vergleichbaren Studienfächern bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben.

Thema: Kompetenzen (angesprochen durch EMS)

Zusammenhang: EMS fragt I1 ob ihr „Kompetenzen“, die sie im Studium erwartet hatte, zu erlernen gefehlt haben und wenn ja, ob sie sie nennen kann.

Textstelle: Naja, oja... ahm... ich denk mir der direkte Umgang dann mit den Menschen (...). Aber es ist vielleicht eh schwierig, das in einem Studium... ahm... zu vermitteln, also... Wenn dann geht das eh nur durch Praxis und vielleicht eben, mehr Praxis im Studium (...) (Z.423-427)

Paraphase: Der direkte Umgang mit jenen Menschen, mit denen man in „typischen“ pädagogischen Arbeitsfeldern arbeitet, hat I1 im Studium gefehlt. Einschränkend fügt sie selbst hinzu, dass es vermutlich schwierig ist, diesen Umgang im Studium zu schulen. Das ginge nur in der Praxis, weshalb sie einmal mehr mehr Praxisnähe einfordert.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob es Kompetenzen gibt, die I1 wichtig sind, die sie sich durch dieses konkrete Studium angeeignet hat.

Textstelle: Ich glaub, das ist eher diese allgemeinen Kompetenzen: Selbstständigkeit, weil ich glaub, ich bin durch das Studium sehr selbstständig geworden und... ahm... Durchhaltevermögen [beide lachen] weil das ist wirklich [unverständlich] und da muss ich mich jetzt durchbeißen und das... da muss ich hart bleiben und... ahm... Ja, so ein bissl charakterbildend. Ahm... ja, aber sonst.. Kompetenzen... Nein, weiß ich nicht. (Z.432-436)

Paraphase: I1 nennt als wesentlichste Kompetenzen, die ihr im Studium vermittelt wurden, Selbstständigkeit und Durchhaltevermögen, sowie sich durchzubeißen und hart zu bleiben.

Zusammenhang: I1 nennt als wesentlichste Kompetenzen, die sie im Studium erworben hat, Selbstständigkeit und Durchhaltevermögen.

Textstelle: Dann sind das ja eher Kompetenzen, sag ich mal... ahm... die wurden dir ja kaum in einer Vorlesung jetzt so vermittelt, sozusagen, sondern die haben sich haben sich durch die Struktur des Studiums ergeben und das war einfach notwendig, quasi, die zu entwickeln (I1: Ja). Also, das heißt (I1: Das stimmt, ja), grad die wichtigsten Kompetenzen, die du für dich mitnimmst, (I1: Ja), sind auf dem Weg entstanden (I1: Ja). Ok das find ich interessant. (Z.440-444)

Paraphase: In Übereinstimmung mit I1 stellt EMS fest, dass die wesentlichsten Kompetenzen, die I1 aus dem Studium mitnimmt, nicht in Lehrveranstaltungen gelehrt wurden, sondern durch die Struktur der Universität *notwendig* geworden sind.

Zusammenfassung und Interpretation: Die wesentlichsten Kompetenzen, die I1 für sich aus dem Studium mitnimmt, sind Selbstständigkeit und Durchhaltevermögen. Es ist interessant, dass dies beides Kompetenzen sind, die weniger in Lehrveranstaltungen gelehrt wurden als durch die Struktur der Universität notwendig geworden sind. Jene Kompetenz, die ihr im Studium am meisten gefehlt hat, ist der Umgang mit den Menschen in „typischen“ pädagogischen Arbeitsfeldern. Diese Kompetenz hätte aber nur durch mehr Praxis(nähe) gefördert werden können.

Thema: Veränderungen durch das Studium (angesprochen durch EMS)

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob mit dem Studium weitere Veränderungen im Leben von I1 einher gegangen sind.

Textstelle: Genau, ja. Das wollt ich grad ansprechen. Also ich bin in Niederösterreich am Land, also XY Bezirk und... pendeln ist für mich nicht in Frage gekommen, daher bin ich dann gleich... ahm... mit dem Beginn des Studiums auch nach Wien gezogen und, also... Ortswechsel, auf jeden Fall (...). Aber sonst... soziale Kontakte so wirklich... also, ich hab eine wirklich gute Freundin im Studium kennen gelernt... ahm... aber sonst eher wenig, sonst eher nur so flüchtig... ahm... ja. Was hat sich sonst verändert? [#00:34:25-7# Pause #00:34:29-3#] Ja... Sonst... eigentlich nichts mehr, was mir einfällt. (Z.457-464)

Paraphase: I1 ist im Zuge ihres Studiums von Niederösterreich nach Wien gezogen. Ihre sozialen Kontakte haben sich trotz dieses Wohnortwechsels kaum geändert, sie hat im Studium eine wirklich gute Freundin kennen gelernt. Obwohl sie lang und intensiv über die Frage nachdenkt (dieser Eindruck entsteht durch die verhältnismäßig lange Pause beim Sprechen) fallen ihr keine weiteren Veränderungen ein, die sich durch das Studium ergeben haben.

Thema: soziale Kontakte im Studium (angesprochen durch EMS)

Zusammenhang: EMS fragt nach, wie I1 die sozialen Kontakte im Studium erlebt hat und wie die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden funktioniert hat.

Textstelle: Nein, ich hatte schon das Gefühl... ahm... gute Zusammenarbeit und... und... und gegenseitige Hilfe, wenn wirklich, also... Natürlich gibts immer Ausnahmen, aber prinzipiell bin ich auch ein offener Mensch und hab auch so... ahm... ja, also... Wenn ichs vielleicht selber dann auch gewollt hätte, dass die Kontakte weiter gehen, wären sich er auch einige dabei gewesen, wo... wo man das weiter führen hätte können und ja, es war nicht nur jeder für sich, sondern ein Miteinander auch. (Z.472-476)

Paraphase: I1 hat die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden als gut erlebt. Sie sagt, man hat sich gegenseitig geholfen und die Studierenden haben miteinander gearbeitet, nicht nur jeder für sich. Dass keine neuen Freundschaften entstanden sind, führt I1 darauf zurück, dass sie das selbst gar nicht unbedingt wollte.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob sie es richtig verstanden habe, dass I1 kein wirkliches Bedürfnis nach neuen Freundschaften hatte.

Textstelle: Nicht unbedingt, dass ich so... wirklich feste Freundschaften schließ, ja. Das war nicht so... mein Ziel. (Z.481)

Paraphase: Es war nicht das Ziel von I1, im Studium neue Freundschaften zu schließen.

Zusammenhang: EMS fragt nach, ob im Studium eher einzeln oder in Gruppen gearbeitet wurde.

Textstelle: Ahm... in... in Vorlesungen Einzelarbeit, das war ganz klar, aber in den Seminaren durfte man es sich meistens aussuchen, ob man gemeinsam oder einzeln arbeiten will und ich hab beides gemacht (...). Wobei ich sagen muss, ich... ah... da bin ich, weil ich eben diese zielstrebige Arbeitsweise hab, bin ich alleine oft besser gefahren beziehungsweise... ahm... musste ich dann nicht meine [lacht]... meine Kollegin nerven, weil... ja [beide lachen]. Weils eben viele... ich hab viele Studenten kennen gelernt, die eben ganz anders arbeiten und alles ruhiger angehen oder erst beim zweiten Abgabetermin abgeben und so. Und ich war da eben ganz anders. Deswegen hab ichs dann eher einzeln... gemacht. Was aber an mir liegt, also die Möglichkeit, also... bestand, dass man gemeinsam arbeitet, auch. (Z.488-496)

Paraphase: I1 hat im Zuge ihres Studiums sowohl in Gruppen als auch alleine gearbeitet. Aufgrund ihrer zielstrebigsten Arbeitsweise hat sie aber lieber alleine gearbeitet. Viele Studierende arbeiten anders als sie und so ist es für sie, aber auch für die anderen besser, wenn sie alleine arbeitet.

Zusammenfassung und Interpretation: I1 hat die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden positiv erlebt. Es wurde miteinander gearbeitet und man hat sich gegenseitig geholfen. Da sie nicht unbedingt neue Freundschaften schließen wollte, blieb dies aus; es wäre aber durchaus möglich gewesen, welche zu schließen, wenn sie das gewollt hätte. Tendenziell hat I1 lieber alleine als in Gruppen gearbeitet. Das führt sie auf ihre zielstrebige Arbeitsweise zurück, durch die sie sich von anderen Studierenden unterscheidet.

Thema: Dominanz von Frauen im Studium (angesprochen durch EMS)

Zusammenhang: EMS holt die Bestätigung ein, dass auch I1 denkt, das Diplomstudium Pädagogik in Wien wird zu einem sehr überwiegenden Teil von Frauen besucht. Im Anschluss daran fragt sie I1, warum sie denkt, dass das so ist.

Textstelle: Ahm... ja. Da würd ich eher sagen, ganz banal, dass ich den Eindruck hab, dass Männer eher in die Wirtschaft, weil die Männer eher die sind, immer noch dieses alte Bild, die Männer sollen verdienen, gut verdienen und im sozialen Bereich ist es halt leider nicht so, dass man besonders gut verdient. Und dass es eher der Grund ist, dass Männer in die Wirtschaft gehen oder Technik, was auch immer, wo sie Aussicht haben, einen guten, gut bezahlten Job zu haben. Und dass wir Frauen eher die sind, die sagen können: "Ok. Wir können auch mit weniger umgehen" oder... und... und... deswegen, gehen wir auch unseren Bedürfnissen nach, sozial tätig zu sein. Ich mein, ich weiß nicht, ob das jetzt ein Vorurteil, oder... ist, aber so seh ich das vielleicht ein bisschen.(Z.506-513)

Paraphase: I1 denkt, Männer studieren eher Fächer, bei denen sie davon ausgehen können, im Anschluss daran gut zu verdienen. Das trifft auf den sozialen Bereich nicht zu, weshalb sie hierin eine Erklärung für die Dominanz von Frauen im Pädagogikstudium sieht. Sie ist sich nicht sicher, ob sie da ein Vorurteil bedient, aber sie sieht das so.

Zusammenhang: EMS fragt I1 ob ihr die verhältnismäßig schlechten Verdienstmöglichkeiten bei der Entscheidung für das Studium bewusst waren.

Textstelle: Und heißt das, hör ich das richtig heraus... hm... dass du sozusagen, die... die nicht so tollen Verdienstmöglichkeiten, die hast du schon bewusst in Kauf genommen, versteh ich das richtig? (I1: Ja) Das war dir schon beim Studienbeginn klar?

I1: Ja (...) (Z.516-520)

Paraphrase: I1 war schon zu Studienbeginn klar, dass sie mit dem Diplomstudium Pädagogik ein Studium wählt, mit dem verhältnismäßig geringe Verdienstmöglichkeiten verbunden sind. Diese Entscheidung hat sie bewusst getroffen.

Zusammenhang: EMS fragt I1, ob die Dominanz von Frauen im Studium ein positiver oder ein negativer Aspekt für sie war.

Textstelle: Ja, also es war eher e... egal. Ahm... aber ich glaub, vielleicht sind Frauen einfach sozialer [lacht], oder... oder.. ja. Vielleicht ein bisschen, dass Frauen mehr soziale Ader haben als Männer. (Z.516-520)

Paraphrase: I1 denkt, Frauen sind vielleicht sozialer als Männer. Für sie persönlich, war die Dominanz von Frauen m Studium egal.

Zusammenhang: EMS fragt I1, ob sie glaubt, es hätte etwas am Studium geändert, wenn es mehr Männer studiert hätten.

Textstelle: Hm. Also der Ablauf auf keinen Fall, vielleicht... nein, ich... ich... ich denk nicht, weil... wenn ich jetzt so... Mir wär eingefallen, ja, wär vielleicht gut gewesen, vielleicht die männliche Sichtweise zu vielen Dingen zu haben, aber dadurch, dass eigentlich wenig so Austausch eh unter uns Studenten jetzt in der Lehrveranstaltung war, wo eigene Meinung gefragt war, ist es im Prinzip, glaub ich, egal und hätt sich nicht viel verändert. (Z.516-520)

Paraphrase: I1 denkt, dass es egal ist, dass so viele Frauen und so wenige Männer im Studium vertreten sind. Sie denkt nicht, dass es am Studium was geändert hätte, wenn es mehr Männer studiert hätten.

Zusammenfassung und Interpretation: I1 denkt, das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien ist deshalb so stark von Frauen dominiert, weil Frauen sozialer sind als Männer und sich eher entscheiden, das zu tun, was sie gerne tun möchten. Männer, so denkt I1 entscheiden sich eher für Studienrichtungen, bei denen sie davon ausgehen können, im Anschluss daran gut zu verdienen. I1 hat die Dominanz von Frauen im Studium nicht gestört, sie ist der Meinung, dass es keinen Unterschied macht, ob mehr Männer das Diplomstudium Pädagogik studieren oder nicht.

Bisher wurden die Aussagen aus dem Interview einer näheren Betrachtung unterzogen. Zusätzlich dazu, müssen noch zwei Aussagen von I1 angeführt werden, die nicht im Interview erfolgt sind. Die InterviewpartnerInnen wurden vor dem Interview gebeten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen. Dieser beinhaltete vor allem statistische Daten, aber auch die Fragen: „Wissenschaft ist für mich: ...“ und „Ein/e AkademikerIn sollte folgende Eigenschaften haben: ...“

Wissenschaft bedeutet für I1: „Forschung, Erkenntnisgewinn“.

Ein/e AkademikerIn sollte nach Meinung von I1 folgende Eigenschaften haben: „Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, weltoffen, interessiert“.

A6 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Eva-Maria Speta
Adresse: Dr. Schrebergasse 31, 1130 Wien
e-mail: pava@gmx.at
Staatsbürgerschaft: Österreich
Geburtsort und -datum: Korneuburg, 16.03.1985
Familienstand: ledig

Ausbildung

1991-1995 Volksschule Waltergasse, Wien
1995-2003 (Neusprachliches) Gymnasium Rainergasse, Wien
2004-2012 Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien

Berufstätigkeiten

2003-2008 Call Center Mitarbeiterin bei tele.ring, t-mobile
2008-2010 Call Center Mitarbeiterin beim s Service Center der Ersten Bank
2010 bis jetzt Projektassistentin im Bildungs- und Heimatwerk Niederösterreich

Wissenschaftliche Tätigkeiten

25. bis 30. September 2009 Mitarbeit bei der Bildungskonferenz *ECER 2009 (European Conference for Educational Research)* an der Universität Wien.

Sommersemester 2010 Praktikum bei Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Schneider-Taylor
Literaturrecherche für einen Vortrag am Symposium „*Erziehung – Zucht – Züchtung*“

Sommersemester 2010 Tutorium bei Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Schneider-Taylor
„*Philosophische Methoden in der Bildungswissenschaft – Teil 1*“

03. bis 05. November 2010 Mitarbeit am Symposium „*Matura und Abitur in Zeiten von Bologna*“ an der Universität Wien