



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Medienpädagogen zwischen Studium und Beruf“

Eine qualitative Untersuchung zum Übergang vom Studium in den Beruf bei Absolventen des
Pädagogikstudiums mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Universität Wien

Verfasserin

Irena Svetlakova

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Christian Swertz, MA

Danksagung

Ich möchte mich zu Beginn bei all jenen Menschen bedanken, die zum Erfolg dieser Arbeit beigetragen haben und mein Studium begleitet und unterstützt haben.

In erster Linie danke ich dem Team des Hauses an der Türkenschanze und meiner Stationschwester, da sie es mir ermöglicht haben, das Studium mit meiner Arbeit zu kombinieren. Weiter möchte ich mich bei all meinen Freunden und Kollegen für ihre Unterstützung und die Zeit für Diskussionen bedanken, die ich vor allem gegen Ende des Studiums gebraucht habe.

Ein herzlicher Dank geht an meine Freundin Roswitha, die meine Arbeiten während des Studiums Korrektur gelesen hat und meinem Freund Christian sowie meiner und seiner Familie, die immer an mich geglaubt haben.

Schließlich gilt mein Dank ganz besonders meinem Betreuer Prof. Christian Swertz, der mir die Hoffnung gab, mein Studium doch zu beenden, indem er bereit war, meine Arbeit zu betreuen. Auf diesem Weg möchte ich mich auch bei den ehemaligen Studenten, die sich als Interviewpartner zur Verfügung gestellt haben, bedanken.

Abstract

Der Berufseinstieg kann grundlegende Auswirkungen auf den sich anschließenden Berufsverlauf haben. Oft ist er ein Thema der Absolventenstudien, die viele quantitative Daten zu diesem Thema liefern. Diese bieten jedoch keinen detaillierteren Blick auf die subjektiven Erlebensweisen und die individuellen Handlungsstrategien der Absolventen in dieser Phase. In der vorliegenden Arbeit wurde das subjektive Erleben des Übergangs vom Studium in das Berufsleben von Absolventen des Pädagogikstudiums mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Universität Wien fokussiert. Im Rahmen der Untersuchung wurden leitfadengestützte problemzentrierte Interviews durchgeführt, die mit der Methode der „Grounded Theory“ ausgewertet wurden. Aus den Analyseergebnissen geht hervor, dass die Absolventen als Übergang die Zeit zwischen dem Studium und dem ersten Job ansehen, die sich oft als sehr schwierig erweist. Den Absolventen stehen in dieser Phase nur wenige Hilfen zur Verfügung – sie sind meistens auf sich selbst und auf ihre sozialen Kontakte angewiesen, die ihnen gemeinsam mit ihren gesammelten Berufserfahrungen den Eintritt in das Erwerbsleben erleichtern sollten. Als eine große Hilfe würden sie mehr Aktualität und Praxisnähe im Studium willkommen heißen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	9
1.1 Kurze Darstellung des Forschungsstandes	11
1.1.1 Quantitativ orientierte Forschung	11
1.1.2 Qualitativ orientierte Forschung	13
1.2 Fragestellung und forschungsmethodisches Vorgehen	15
2 Übergang	17
2.1 Theoretische Ansätze der Übergangsforschung	17
2.1.1 Übergang als Ritus	17
2.1.2 Übergang als Statuspassage	19
2.1.3 Übergang als Transition	20
2.1.4 Übergang aus systemtheoretischer Perspektive	21
2.1.5 Abschließende Bemerkungen.....	22
2.2 Übergang vom Studium in den Beruf	24
2.2.1 Phase des Studiums	25
2.2.2 Phase der Bewerbung	26
2.2.3 Phase des Berufseinstieges.....	27
2.3. Zwischenresümee	28
3 Makrosoziologische Phänomene	31
3.1 Arbeitsmarkt und seine Strukturen	31
3.2. Wandel der Arbeitsmarktstrukturen	35
3.2.1 Entwicklungen des Lebenslaufes	35
3.2.2 Veränderungen der Arbeitsverhältnisse	37
3.3 Situation auf dem Akademikerarbeitsmarkt	39
3.4 Beschäftigungsmöglichkeiten für Absolventen des Pädagogikstudiums	40
3.4.1 Arbeitsfelder der Pädagogen	41
3.4.2 Arbeitsfelder der Medienpädagogen	42
3.5 Zwischenresümee	44
4 Individuelle Phänomene	47
4.1 Humankapital	47
4.1.1 Berufsausbildung vor dem Studium.....	47
4.1.2 Aspekte des Studiums	48
4.1.2.1 Entwicklungen des Faches „Pädagogik“ an der Universität Wien	49
4.1.2.2 Studienplan Pädagogik 2002	51
4.1.3 Soziale Herkunft.....	53

4.2 Soziodemographische Merkmale	54
4.2.1 Alter und Geschlecht	54
4.2.2 Elternschaft zum Zeitpunkt der Jobsuche	55
4.3 Arbeitsmarktsituation zum Zeitpunkt des Berufseinstieges	56
4.4 Individuelle Ressourcen	57
4.4.1 Motivation	58
4.4.2 Familie.....	59
4.4.3 Sozialen Netzwerke.....	59
4.5 Zwischenresümee	61
5 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	63
5.1 Qualitative Forschung.....	63
5.1.1 Gütekriterien in der qualitativen Forschung.....	64
5.1.2 Grounded Theory nach Glaser und Strauss.....	66
5.2 Forschungsdesign	67
5.2.1 Methode der Datenerhebung	68
5.2.2 Feldzugang und die Vorgangsweise bei der Datenerhebung	69
5.2.3 Methode der Datenauswertung.....	72
5.2.4 Zwischenresümee	74
ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	76
6 Verständnis von Übergang	76
6.1 Übergang als Bewerbungsphase	77
6.2 Übergang als Orientierung und Selbstverwirklichung.....	78
7 Vorbereitungsphase	81
7.1 Beruflichen (Vor-)Erfahrungen und Ausbildung.....	81
7.2 Studium	83
7.2.1 Motivation für das Studium der Medienpädagogik.....	84
7.2.2 Bewertungen des Studiums	86
7.2.3 Praxisvermittlung	91
8 Schwellenphase (Stellensuche und Bewerbung).....	94
8.1 Motive für die Stellensuche	94
8.2 Bewältigungsstrategien bei der Stellensuche	96
8.2.1 Erfahrungssammlung	97
8.2.1.1 Falsche Selbsteinschätzung.....	97
8.2.1.2 Von der Theorie zur Praxis	99
8.2.1.3 UNIPORT als Selbsteinschätzungshilfe.....	102
8.2.2 Soziale Netzwerke.....	104

8.2.3 Suche nach offenen Stellen	105
8.3 Atypische Beschäftigungsverhältnisse.....	107
8.4 Bewertungen der Schwellenphase.....	109
9 Integrationsphase (Berufseinstieg).....	111
9.1 Die mit dem Berufseinstieg verbundenen Veränderungen	111
9.1.1 Neues und viel Lernen.....	112
9.1.2 Firmenkultur.....	114
9.2 Erfahrungen in der Berufseinstiegsphase	116
10 Zusammenfassung und Ausblick	119
Literaturverzeichnis.....	125
Anhang:	132
Kurzfragebogen.....	132
Leitfaden.....	133
Lebenslauf	136

1 Einleitung

Ein abgeschlossenes Studium „war lange Zeit ein Garant für soziale Absicherung und Prestige in der Gesellschaft“ (Kühne 2009: 13). Gegenwärtig ist die Bewertung der Arbeitsmarktchancen der Hochschulabsolventen¹ sehr unterschiedlich. Einerseits sind die Arbeitslosenquoten bei Hochqualifizierten im Unterschied zu Personen mit Abschluss einer Lehre oder Berufsfachschule deutlich niedriger, andererseits wird auf eine steigende Akademikerarbeitslosigkeit verwiesen (vgl. Kühne 2009: 26).

Der berufliche Erfolg hängt mit zahlreichen gesellschaftlichen Prozessen und mit individuellen Entscheidungen der Akademiker zusammen. Für die Analyse des beruflichen Erfolges sind damit sowohl makrosoziologische Phänomene (wie z.B. der Wandel von Arbeitsmarktstrukturen), als auch individuelle Phänomene (wie z.B. Elternschaft und spezifische Ressourcen) von hoher Relevanz (vgl. Kühne 2009: 17). Aus Untersuchungen ist bekannt, dass enge Zusammenhänge vor allem zwischen der ersten Erwerbstätigkeit nach Abschluss des Studiums und dem darauf folgenden Berufsleben existieren (vgl. Kühne 2009: 125).

Der Wechsel von der Hochschule zum Erwerbsleben stellt biographisch einen der prägnantesten formalen Übergangsprozesse dar und wird unterschiedlich erlebt und bewertet (vgl. Nierobisch 2010: 106). In dieser Untersuchung wurde der für das zukünftige Berufsleben als wichtig eingestufte Übergang vom Studium hin zum Erwerbsleben einzelner Absolventen des Pädagogikstudiums der Universität Wien mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik fokussiert. Im Mittelpunkt steht dabei die subjektive Wirklichkeit der Befragten, die laut Mayer (2007: 286) Gegenstand qualitativer Untersuchungen ist, was ausschlaggebend für die Wahl des qualitativen Forschungsverfahrens in dieser Arbeit war. Die Daten wurden mit Hilfe des leitfadengestützten problemzentrierten Interviews, das mit einzelnen Absolventen durchgeführt wurde, erhoben und nach der Methode der „Grounded Theory“ analysiert.

In den Anfängen der qualitativen Forschung wurde den Wissenschaftlern empfohlen, zu Beginn einer Untersuchung auf Literaturstudium zu verzichten, um den Verlauf und Inhalt der Forschungsarbeit möglichst wenig zu beeinflussen. Mittlerweile herrscht die Meinung, „dass die Auseinandersetzung mit der Literatur zu Beginn einer Untersuchung wichtig sei und den Prinzipien qualitativer Forschung nicht widerspreche“ (Mayer 2007: 275). Ein grobes theore-

¹ Um der leichteren Lesbarkeit willen habe ich mich entschlossen diese Arbeit nicht zu gendern. Der Begriff Hochschulabsolvent wird synonym mit den Begriffen Absolvent, Hochqualifizierte und Akademiker verwendet.

tisches Gerüst ist nach Auffassung von Mayer (2007: 275) sogar notwendig, um die Verbindung der Arbeit mit anderen Untersuchungen und Gedanken zum betreffenden Thema herstellen zu können. Die in der qualitativen Methodologie geforderte Offenheit für die Besonderheiten des Untersuchungsgegenstandes wird durch eine bewusste Handhabung von Methoden, die das Erkennen und Protokollieren von Neuem ermöglichen, und nicht durch den Verzicht auf eine Explizierung des Vorwissens gefördert (vgl. Meinefeld 2003: 273).

In dieser Arbeit sind einerseits ein theoretischer und andererseits ein empirischer Teil erkennbar. Im theoretischen Teil wird zuerst ein Überblick zum Thema Übergang im Allgemeinen und zum Übergang vom Studium in das Berufsleben im Speziellen gegeben.

Das Leben und die Handlungsoptionen der jungen Akademiker hängen sowohl mit makrosoziologischen Phänomenen (wie z.B. dem Arbeitsmarkt und seinen Strukturen, Beschäftigungsformen und Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochschulabsolventen sowie der Situation auf dem Akademikerarbeitsmarkt) als auch mit individuellen Phänomenen (wie z.B. dem Humankapital, soziodemographischen Merkmalen, der Arbeitsmarktsituation zum Zeitpunkt des Berufseinstieges sowie den individuellen Ressourcen) zusammen. Daher werden beide Aspekte in den darauffolgenden theoretischen Kapiteln angesprochen.

Im mit dem fünften Kapitel beginnenden empirischen Teil werden zuerst einige wichtige Ausführungen zu der angewendeten Methodologie, zum Forschungssetting und zur Analyse der gewonnenen Daten angeführt. Um die dieser Untersuchung zugrunde liegende Forschungsfrage beantworten zu können, wurden die Absolventen des Pädagogikstudiums mit Schwerpunkt Medienpädagogik nach ihren Erfahrungen beim Übergang vom Studium in das Berufsleben befragt und ihre Antworten mit der Methode der Grounded Theory analysiert. Die Ergebnisse der Analyse werden in weiteren Kapiteln angeführt und diskutiert. Der empirische Teil wird durch eine Zusammenfassung mit Ausblick abgerundet.

Im nun folgenden Kapitel wird die Situation in der Forschung kurz beleuchtet, um die durchgeführte Untersuchung in der Forschungslandschaft zu positionieren.

1.1 Kurze Darstellung des Forschungsstandes

Die empirische Erforschung des Lebenslaufes entwickelte sich in der Soziologie in zwei getrennten Traditionen: in der *quantitativ orientierten* Lebensverlaufsforschung und in der *qualitativ orientierten* Biographieforschung (vgl. Kelle/Kluge 2001: 11).

1.1.1 Quantitativ orientierte Forschung

Die Daten zum Übergang vom Studium in den Beruf wurden bis Mitte der 1980er Jahre aus der Analyse vorliegender statistischer Daten (z.B. Volks- und Berufszählungen, Mikrozensus-erhebungen, Beschäftigungsstatistiken etc.) und groß angelegter standardisierter Befragungen gewonnen. Als Beispiel sind die noch heute in regelmäßigen Abständen durchgeführten Studien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zu nennen, die sich speziell auf den Arbeitsmarkt für Akademiker konzentrieren und eine erste Annäherung an das Phänomen des Überganges vom Studium in das Berufsleben ermöglichen (vgl. Bührmann 2008: 43).

Der Übergang von Hochschulabsolventen in die erste Berufstätigkeit ist ein klassisches Thema von Absolventenstudien (vgl. Böpple 2010: 77). Diese reichen „von singulären Studien einzelner Hochschulinstitute, über regelmäßige Analysen einzelner Hochschulen ... bis hin zu bundesweiten Absolventenstudien“ (Schiener 2010: 63). Zu ihren wesentlichen Themen gehören ein Rückblick auf das Studium, der Übergang in den Beruf und die Beschäftigungssituation in den ersten Jahren nach dem Berufseintritt (vgl. Teichler 2000: 15). Das Ziel der Absolventenstudien ist der Zugang zu Informationen über die Berufssituation von Hochschulabsolventen und über die Beziehung zwischen dem Studium und beruflicher Tätigkeit, was als eine wichtige Rückmeldung für die Hochschulen betrachtet wird (vgl. Bührmann 2008: 11).

Wissenschaftlich anspruchsvolle und für Deutschland repräsentative Absolventenstudien führen insbesondere die *Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS)* und das *Internationale Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER)* durch (vgl. Kühne 2009: 33).

Einen Überblick zum Berufsstart geben vor allem die Absolventenstudien der *HIS*. Zentrales Forschungsinstrument ist dabei die Befragung von Absolventen, die seit 1989 in jedem vierten Prüfungsjahrgang durchgeführt wird, wodurch sowohl die berufliche Entwicklung innerhalb der jeweiligen Kohorten, als auch ein Vergleich zwischen diesen ermöglicht wird (vgl. *HIS online*, Überblick über das Arbeitsgebiet). Im Unterschied zu den IAB Studien erfassen die im Rahmen der *HIS* durchgeführten repräsentativen Längsschnittstudien die Perspektive der Absolventen selbst zum Übergang von der Hochschule in das Erwerbsleben (vgl. Bührmann 2008: 44).

Den derzeit umfangreichsten Datenbestand zu den weiteren Bildungs- und Berufswegen von Absolventen in Österreich stellt die quantitativ orientierte Studie "Arbeitssituation von Universitäts- und FachhochschulabsolventInnen" (2010) dar, die im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung durch *INCHER* unter Mitwirkung des Institutes für Soziologie der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt durchgeführt wurde. Von Dezember 2009 bis Februar 2010 nahmen im Rahmen dieser Studie mehr als 10.000 Absolventen von 21 öffentlichen Universitäten und 15 Fachhochschulen bei einer Online-Befragung zum Thema Studium, Beschäftigungssuche und Beschäftigungssituation teil (vgl. Schomburg et al. 2010: 16).

Die aus den unterschiedlichen quantitativen Studien zusammengestellten Ergebnisse zeichnen sich zwar durch ein hohes Maß an Objektivität und Repräsentativität aus, bieten jedoch Bührmann zufolge nur Anhaltspunkte für die Beschreibung des Überganges vom Studium in das Berufsleben. Subjektive Erlebensweisen und individuelle Handlungsstrategien und Bewältigungsmuster der Absolventen lassen sich nur durch eine stärker subjektorientierte Betrachtungsweise erfassen, die in der qualitativen Forschung eingenommen wird (vgl. Bührmann 2008: 48f).

1.1.2 Qualitativ orientierte Forschung

Die zunehmende Individualisierung des Lebenslaufes lässt auch die Übergangsforschung subjektbezogener werden, die die subjektive Bedeutsamkeit der gesamten Übergangsphase zu erfassen versucht (vgl. Bührmann 2008: 16).

Eine Reihe qualitativer Arbeiten zum Übergang zwischen Studium und Beruf erschien ab Ende der 1980er Jahre (z.B. Ulich et al. 1985, Schlegelmilch 1987, Welzer 1990). Zu den neuesten Untersuchungen gehören unter anderem die Studien von *Thorsten Bührmann* (2008), *Priska Flandorfer* (2009) und *Kira Nierobisch* (2010).

Thorsten Bührmann untersuchte in seiner Studie „Übergänge in sozialen Systemen“ (2008) das subjektive Erleben des Überganges zwischen Hochschule und beruflicher Praxis. Er verstand den Übergang als Wechsel in ein neues soziales System und legte dementsprechend den Fokus nicht nur auf die internen Sichtweisen der sich im Übergang befindenden Absolventen, sondern auch auf die externen Sichtweisen der Personen aus dem System der beruflichen Institution (Kollegen, Vorgesetzte des Berufseinsteigers sowie Personalentwickler als Experten), in das die Absolventen integriert werden sollen (vgl. Bührmann 2008: 58). Durch die subjektive Perspektive der mit einem Übergang befassten Personen konnte er die konkreten Ansatzpunkte zur Verbesserung dieser Situation verdeutlichen (vgl. Felden 2010: 38). Um die subjektiven Sicht- und Erlebensweisen zu erfassen, griff er auf die Methode des „Konstruktinterviews“ nach König (2005) zurück. Die durchgeführten Interviews wertete er mit der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) aus.

Priska Flandorfer erforschte in ihrer Studie „Der Berufseinstieg und die Lebenswelt von SozialwissenschaftlerInnen im Kontext der Transformationen des Erwerbssystems“ (2009) die Lebenswelt der Akademiker nach dem Eintritt ins Berufsleben. Als Sample wählte sie die Absolventen der Sozialwissenschaften mit dem Lebensmittelpunkt Österreich (vgl. Flandorfer 2009: 10). Dabei ging es ihr nicht darum, die gesamte Biographie zu betrachten, sondern nur den Übergang von einem Status in den nächsten zu veranschaulichen (vgl. Flandorfer 2009: 9). Mit ihrer Untersuchung, die durch die Grounded Theory forschungsgeleitet wurde (vgl. Flandorfer 2009: 14), machte sie vor allem auf die Wichtigkeit der sozialen Netzwerke und die Rolle der atypischen Arbeitsverhältnisse beim Berufseinstieg aufmerksam. Als Forschungsmethode diente ihr das qualitative narrative Interview, dass sie im Sinne der Triangulation von Methoden mit Hilfe der Grounded Theory, der Narrationsanalyse und der sozialen Netzwerkanalyse auswertete (vgl. Flandorfer 2009: 123).

Kira Nierobisch und ihr Team widmeten sich im qualitativen Teilprojekt ihrer Studie „Transitionen - Übergänge vom Studium in den Beruf“ (2010) Themen wie z.B. dem Umgang mit dem Übergang vom Studium in das Berufsleben, der Bewertung des Studiums und der Einschätzung der heutigen beruflichen Situation von Absolventen eines Medizin- oder Pädagogikstudiums (vgl. Felden 2010: 203). Um dieses Ziel zu erreichen führten sie qualitative Interviews durch, die mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) ausgewertet wurden.

Die im vorigen Unterkapitel erwähnten quantitativen Verbleibstudien „geben einen breiten Überblick über die berufliche Situation und die (guten) beruflichen Chancen von Hochschulabsolventen“ (Bührmann 2008: 56). Auf Basis der in diesen Studien gewonnenen Daten lassen sich relativ genaue Aussagen über durchschnittliche Übergangszeiten sowie zentrale Probleme und Schwierigkeiten der Absolventen in der Übergangsphase formulieren. Die subjektiven Sicht- und Erlebensweisen, individuelle Bewältigungsmuster und Handlungsstrategien werden in diesen Studien jedoch kaum betrachtet (vgl. Bührmann 2008: 56f). Auf diese Aspekte wird in qualitativen Studien, wie z.B. in den hier angeführten Untersuchungen, näher eingegangen.

Trotz langer Tradition, quantitative und qualitative Verfahren als einander ausschließende methodische Paradigmen zu betrachten, bestehen Versuche für eine Integration beider Ansätze (vgl. Bührmann 2008: 54). Ein Beispiel für eine derartige Vorgehensweise stellt der Sonderforschungsbereich 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“ an der Universität Bremen dar, in dessen Rahmen sowohl standardisierte schriftliche Befragungen als auch qualitative Interviews mit den Absolventen durchgeführt wurden (vgl. Bührmann 2008: 54f).

1.2 Fragestellung und forschungsmethodisches Vorgehen

Mit dem in den letzten Jahren zu verzeichnenden wachsenden Interesse der Bildungseinrichtungen im tertiären Sektor an ihren Absolventen rückt der Übergang vom Studium in den Beruf und der Verbleib der Hochschulabsolventen stärker in den Blickpunkt sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. Kühne 2009: 18).

Am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien sind nur wenige Untersuchungen zu den Karriereverläufen ihrer Absolventen vorhanden. Eine davon stellt die Dissertation an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien mit dem Thema „Berufstätigkeit und Beschäftigungssituation Akademischer Pädagogen“ dar (Altrichter 1978). Zwei andere Studien legen ihren Schwerpunkt auf den beruflichen Verbleib von Sonder- und Heilpädagogen (Horak/Neudecker 2000; Burndorfer/Kohlhofer 2004). In einer weiteren Untersuchung geht es um die berufliche Integration von Absolventen des Studiums der Bildungswissenschaft an der Universität Wien (Chavanne 2007). All diese Untersuchungen lassen sich der quantitativ orientierten Forschung zuordnen.

Im Rahmen der Bildungsstatistik werden zwar regelmäßig die Zahlen der Hochschulabsolventen erhoben, es werden aber keine Individualdaten zum Studium und zum Eintritt in das Berufsleben erfasst (vgl. Kühne 2009: 105). Wie gestaltet sich der Übergang der einzelnen Absolventen vom Universitätsstudium in das Berufsleben? Wie betrachten die Absolventen rückwirkend ihr Studium in Bezug auf die beruflichen Anforderungen? Auf welche Strategien greifen sie bei der Arbeitssuche zurück und mit welchen Veränderungen sind sie beim Einstieg in das Berufsleben konfrontiert? Aus diesen Überlegungen leitet sich folgende Fragestellung ab:

„Wie bewerten die Absolventen des Pädagogikstudiums mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Universität Wien ihren Übergang vom Studium in den Beruf? Wie erleben sie diesen Übergang und welche Strategien setzen sie für seine Bewältigung ein?“

Ziel der Untersuchung ist es, die subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen sowie die individuellen Handlungsstrategien und Bewältigungsmuster von Absolventen des Pädagogikstudiums an der Universität Wien mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik bezüglich des Überganges vom Studium in das Berufsleben zu erfassen. Dabei sollen sowohl die für den Übergang relevanten individuellen Phänomene (z.B. das Humankapital, die Motivation und die sozialen Netzwerke, etc.) als auch der subjektiv empfundene Nutzen des Studiums für das

zukünftige Berufsleben beleuchtet werden. In dieser Untersuchung soll jedoch nicht der Einfluss des Berufseinstieges auf die zukünftige Karriere untersucht werden.

Die subjektive Wirklichkeit der Befragten ist laut Mayer (2007: 286) ein Gegenstand der qualitativen Untersuchung. In dieser Arbeit steht das subjektive Erleben der Absolventen in der Übergangssituation vom Studium in das Berufsleben im Fokus, was ein Grund für die Wahl der qualitativen Methoden zu seiner Erforschung war.

Nach der theoretischen Annäherung an das Thema wurden leitfadengestützte problemzentrierte Interviews mit den Absolventen geführt, transkribiert und analysiert. Die vier von mir befragten Interviewpartner waren Absolventen des Pädagogikstudiums mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Universität Wien.

Bei der Analyse der mit Hilfe der Interviews gewonnenen Daten wurde nach den Empfehlungen der Grounded Theory von Glaser und Strauss vorgegangen, mit der eine qualitative Untersuchungsstrategie zur Entwicklung gegenstandsbegründeter Theorien bezeichnet wird (vgl. Strauss 1998: 19). In der Grounded Theory wird auf sogenannte induktive Kategorienbildung (eine systematische Ableitung von Auswertungsgesichtspunkten) aus dem Material großer Wert gelegt (vgl. Mayring 2002: 115). Um den Prozess der Kategorienbildung zu erleichtern und kontrollierbar zu machen, wurden von Strauss und Glaser die Phasen des *offenen Kodierens*, *axialen Kodierens* und *selektiven Kodierens* vorgeschlagen. (vgl. Alheit 1999: 15ff).

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Überlegungen zum Übergangsbegriff und zum Übergang vom Studium in den Beruf diskutiert.

2 Übergang

Der Lebensverlauf von Menschen ist durch Übergänge zwischen den Altersstufen (Kindheit, Jugend, Erwachsenenstatus), Tätigkeiten (Ausbildung, Beruf, Rente) und Situationen (Heirat, Umzug, beruflicher Auf- oder Abstieg) gekennzeichnet, die gesellschaftlich unterschiedlich organisiert werden (vgl. Felden 2010: 21). Für die Klärung der Frage, was genau unter Übergang verstanden wird, lassen sich unterschiedliche theoretische Ansätze heranziehen (vgl. Bührmann 2008: 17). Im diesen Kapitel werden nicht nur diese Ansätze, sondern auch ihre Relevanz für den in dieser Arbeit erforschten Übergang vom Studium in das Berufsleben angesprochen.

2.1 Theoretische Ansätze der Übergangsforschung

Zu den Theorien der Übergangsforschung gehören die Ansätze, in denen der Übergang als *Ritus* (Van Gennep 1986), als *Statuspassage* (Glaser/Strauss 1971) oder als *Transition* (Welzer 1993) betrachtet wird, sowie die Betrachtungen des Überganges aus *system-theoretischer Perspektive* (z.B. systemisches Übergangskoaching von König/Volmer 2002, etc.).

2.1.1 Übergang als Ritus

Die ersten Analysen zu Übergängen sind in den Beobachtungen von archaischen Gesellschaften zu finden, die vom Klassiker der Übergangsforschung Arnold Van Gennep Anfang des 20. Jahrhunderts durchgeführt wurden (vgl. Felden 2010: 28).

Jede Gesellschaft umfasst mehrere soziale Gruppierungen, die eine Ordnung des Soziallebens gewährleisten. Die Dynamik des Lebens erfordert ständige Grenzüberschreitungen zwischen diesen Gruppierungen. Der Wechsel von einer Gruppe zur anderen (z.B. der Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenalter) wird in archaischen Gesellschaften von sogenannten Übergangsriten (nicht alltägliche spezielle Handlungen wie z.B. das Tragen einer Maske, die Körperbemalung etc.) begleitet (vgl. Bührmann 2008: 18).

Van Gennep hat eine dreiphasige Sequenzierung der Übergangsriten vorgenommen, wobei die Trennungsriten eine *Ablösungsphase*, die Schwellen- bzw. Umwandlungsriten eine *Zwischenphase* und die Angliederungsriten eine *Integrationsphase* darstellen (vgl. Van Gennep 1986: 21). Diese Dreiphasenstruktur wurde später vom Ethnologen Viktor Turner (1989) detaillierter ausformuliert.

Die Organisation von Übergangsriten hatte in den archaischen Gesellschaften einerseits die Funktion der Reproduktion des Bestehenden und andererseits die Funktion der Einbindung der Menschen in Regeln und Konventionen, was von den Einzelnen auch als entlastend erlebt wurde. Obwohl sich der Ansatz von Van Gennep auf Übergänge in archaischen Gesellschaften bezieht, gibt es auch in den modernen Gesellschaften Hinweise auf grundsätzlich dreiphasige Strukturen von Übergängen: Abschied, Orientierung und Neuanfang (vgl. Felden 2010: 28).

Anknüpfend an das Phasenmodell von Victor Turner stellt Bührmann (2008) ein Drei-Phasen-Modell für den Übergang von der Hochschule in das Erwerbsleben vor. Nach einer *Ablösungsphase*, die durch das Verfassen einer Abschlussarbeit, absolvieren von Prüfungen etc. gekennzeichnet ist, folgt eine *Zwischenphase*, die als Vorbereitung für den Eintritt in das Berufsleben dient (Bewerbungen verfassen, Kontakte knüpfen, Fachkurse besuchen etc.). In der anschließenden *Integrationsphase* findet eine Eingliederung in den neuen Lebensabschnitt statt (vgl. Bührmann 2008: 19ff).

Ein weiterer Ansatz für die Erklärung des Übergangsbegriffes ist die Theorie der Statuspassagen von Glaser und Strauss (1971).

2.1.2 Übergang als Statuspassage

Im Unterschied zu der starken sozialen Regulierung der Übergänge durch Riten wird im nächsten Ansatz von Glaser und Strauss (1971) „die aktive Mitgestaltung von Statuspassagen durch die Individuen“ (Felden 2010: 29) betont.

Statuspassagen werden vom Sonderforschungsbereich 186 an der Universität Bremen als sozial organisierte und geregelte Übergänge von einem Sozialstatus in einen anderen definiert, an denen sowohl die Individuen als auch die Organisationen, Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen (z.B. Arbeitsmarkt, Gesundheitssystem) beteiligt sind. Als Beispiele können die Übergänge von der Schule in den Beruf, von der Partnerschaft in die Ehe, von der Berufstätigkeit zur Krankheit sowie von der Erwerbstätigkeit in die Rente angeführt werden (vgl. Heinz 2000: 4f).

Zur Verdeutlichung des Begriffes „Statuspassage“ wird oft auf die Metapher einer Schleuse zurückgegriffen. Die Schleuse ist eine hermetisch abgeschlossene Wasserkammer, die Schiffen zur Überbrückung von Höhenunterschieden in einem Flusslauf dient. Durch die Wasserzufuhr wird das Schiff auf das höhere Niveau gehievt (vgl. Stauber/Walther 2004: 52). Eine wichtige Aufgabe beim Übergang vom Studium in den Beruf spielen diesem Ansatz zufolge sogenannte Gatekeeper (Schleusenwärter). Es handelt sich dabei um Personen, die einen zentralen Einfluss auf den Übergang haben, wie beispielsweise die Mitglieder der Familie, Professoren der Hochschule oder Mitarbeiter der Personalabteilungen, die eine Entscheidung über die Einstellung des Hochschulabsolventen treffen (vgl. Bührmann 2008: 22f).

Statuspassagen zeichnen sich durch die Pluralität und Gleichzeitigkeit aus. Unter Pluralität wird eine hohe Ausdifferenzierung und Vervielfachung von Übergängen verstanden (z.B. biologische Übergänge vom Kind zum Jugendlichen, berufliche Veränderungen, private Übergänge zur Elternschaft etc.). Gleichzeitigkeit bedeutet, dass sich das Individuum zu einem Zeitpunkt in mehreren Übergängen befinden kann. Der Übergang vom Studium in den Beruf kann somit z.B. mit dem Übergang zur Elternschaft einhergehen (vgl. Glaser/Strauss 1971: 142ff).

Der Ansatz der Statuspassagen eignet sich gut für die Beschreibung der individuellen Veränderungsprozesse bei den sich in der Übergangsphase befindenden Absolventen, bietet jedoch keinen Blick auf die sozialen Prozesse zwischen den Absolventen und anderen übergangsbedingten Personen (z.B. Gatekeepern). Der Absolvent wird als ein einsamer Wanderer zwischen zwei stabilen Welten (Hochschule und Beruf) betrachtet. Ein Versuch genau diese Grenzen aufzulösen, wird mit dem Ansatz der Transitionen unternommen (vgl. Bührmann 2008: 25).

2.1.3 Übergang als Transition

Unter Transition wird eine Veränderung von eingelebten Zusammenhängen verstanden, die das betroffene Subjekt vor konkrete, neu zu bewältigende Anforderungen stellt. Diese Veränderungen können durch Umzug, Scheidung oder auch Krankheit ausgelöst werden (vgl. Bührmann 2008: 26).

In diesem Sinne kann auch der Übergang vom Studium in das Berufsleben als Transition betrachtet werden, „da hier aus Sicht der Absolventen ein Wechsel von dem eingelebten, in der Regel mindestens vier Jahre andauernden Studienalltag in einen neuen Lebensabschnitt, den der beruflichen Erwerbstätigkeit, stattfindet. Das Individuum muss dabei lernen, mit neuen Situationen umzugehen und sich neuen Anforderungen anpassen“ (Bührmann 2008: 26).

In der Transitionsforschung werden sowohl die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von Übergängen als auch die individuellen Handlungs- und Bewältigungsstrategien der sich im Übergang befindlichen Absolventen fokussiert (vgl. Bührmann 2008: 26).

Als letzter theoretischer Ansatz werden die Betrachtungen der Übergänge aus systemtheoretischer Perspektive angeführt.

2.1.4 Übergang aus systemtheoretischer Perspektive

Ein Beispiel für die systemtheoretische Betrachtung von Übergängen ist das „Übergangskoaching“ von König und Volmer (2002). Die beiden Autoren greifen in ihren Überlegungen auf die „Personale Systemtheorie“ von Bateson zurück und formulieren sechs grundlegende Merkmale der sozialen Systeme (Vgl. Bührmann 2008: 36). Der Ansatz der Personalen Systemtheorie unterscheidet sich von anderen systemtheoretischen Konzepten durch die Annahme, dass „die handelnden Personen als entscheidender Teil des jeweiligen Systems mit in die Betrachtung eingeschlossen werden“ (Bührmann 2008: 38).

Der Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis wird auf Basis der von König und Volmer formulierten zentralen Merkmale sozialer Systeme, von Thorsten Bührmann (2008) folgendermaßen theoretisch beschrieben:

(1.) *Handelnde Personen als die Elemente des Systems*

Das zu verlassende System der Hochschule besteht neben dem Absolventen selbst aus seinen Kommilitonen, Lehrenden etc. Das neue System, in das er sich integrieren möchte, setzt sich aus den Vorgesetzten, einzelnen Kollegen etc. zusammen.

(2.) *Subjektive Deutungen* (die Gedanken einer Person über Wirklichkeit, die einen Einfluss auf ihr Handeln haben)

Im Sinne der Handlungstheorie sind die Absolventen als handelnde Subjekte angesehen, die den wahrgenommenen Gegenständen eine bestimmte Bedeutung (subjektive Deutungen) geben. Beim Übergang entwickeln die Absolventen neue Deutungen über die Situation und Personen im beruflichen Umfeld und über sich selbst.

(3) *Soziale Regeln*

Das Verhalten in einem sozialen System ist durch offene und verdeckte Vorschriften (soziale Regeln) bestimmt. Der Absolvent muss viele während des Studiums geltende Regeln aufgeben und sich neue Regeln der beruflichen Institution aneignen. Diese Regeln bieten ihm einen hohen Grad an Verhaltenssicherheit.

(4.) *Regelkreise* (bestimmte, sich immer wiederholende Abläufe)

Das Verhalten eines sozialen Systems ist von zirkulären Interaktionsstrukturen (Regelkreisen) bestimmt. Diese können für das System hilfreich oder hinderlich sein.

(5.) *Die Systemumwelt* (materielle und soziale Umwelt)

Die materielle Umwelt eines Systems stellt die räumliche Einrichtung, Technik und vorhandene materielle Ressourcen dar. Die soziale Umwelt setzt sich aus anderen sozialen Systemen zusammen. Der Übergang vom Studium in den Beruf fällt umso leichter, je durchlässiger die beiden Systeme miteinander verzahnt sind.

(6.) *Die bisherige Entwicklung der Systeme*

Die sozialen Systeme zeichnen sich durch Entwicklung aus: es ändern sich nicht nur die Regeln und Regelkreise, sondern auch die subjektiven Deutungen der einzelnen Personen. Der Einstieg eines neuen Mitarbeiters bringt immer auch Veränderungen bei der beruflichen Institution mit sich. (vgl. Bührmann 2008: 37-42)

2.1.5 Abschließende Bemerkungen

Nach Auffassung von Bührmann (2008: 37) sind Übergänge keine punktuellen Ereignisse, sondern vielmehr Prozesse mit einem gewissen zeitlichen und durch die Entwicklung geprägten Verlauf. Zur zeitlichen Eingrenzung dieser Prozesse lässt sich auf das von *Van Gennep* entwickelte Dreiphasenmodell zurückgreifen. Zu unterscheiden sind dabei „die Antizipationsphase als Vorbereitung auf den Übergang, die Schwellenphase als Orientierung sowie die Integrationsphase als Konsolidierung und Klärung“ (Bührmann 2008: 37).

Bührmann zufolge sind aber die Übergänge in der heutigen Gesellschaft nicht mehr rituell geregelt und formalisiert, sondern eher kompliziert und in die individuelle Biografie eingebettet. Sie zeichnen sich durch Pluralität und Gleichzeitigkeit aus, wodurch z.B. der Übergang vom Studium in den Beruf mit dem Übergang zur Elternschaft zusammenfallen kann (vgl. Bührmann 2008: 38). Besonderes Augenmerk auf diese Aspekte des Überganges wird in dem Ansatz „*Übergang als Statuspassage*“ von Glaser und Strauss gelegt.

Ein weiterer Ansatz, bei dem wie bei den Statuspassagen nicht nur Übergänge in institutionellen Zusammenhängen (wie z.B. Übergang vom Kindergarten in die Schule, von der Schule in den Beruf und vom Beruf in den Ruhestand), sondern auch Übergänge in der gesamten Lebenswelt der Individuen (wie z.B. Partnerverlust, Geburt des ersten Kindes etc.) eine Rolle spielen, ist der Ansatz „*Übergang als Transition*“ (vgl. Felden 2010: 33).

Den *systemtheoretischen Überlegungen* zum Übergang zufolge sind sie als wechselseitige Prozesse, an denen mehr Subjekte als der einzelne Absolvent beteiligt sind, zu verstehen. Hierzu gehören die individuelle Ebene des Absolventen selbst, die Ebenen des zu verlassenden Systems, sowie die Ebene des Systems, in welches der Absolvent integriert wird (vgl. Bührmann 2008: 38).

Der Übergangsbegriff erfuhr erstmals eine breitere Verwendung in den 1990er Jahren. Seit dieser Zeit hat die Ungewissheit, die Dauer und Richtung von Übergängen sowie die Mitwirkung und Beteiligung der Subjekte an diesen deutlich zugenommen. Die Übergänge wurden durch die Flexibilisierung des Verhältnisses zwischen Bildung und Arbeit individualisiert (vgl. Stauber/Walther 2007: 24). Auch die Phase der beruflichen Festlegung hat sich aufgrund der Situation auf dem Arbeitsmarkt deutlich verlängert. Sie erfolgt zusehends erst in den ersten fünf bis zehn Jahren nach Studienabschluss. In dieser ersten Phase erwerben die Absolventen berufliche Erfahrungen und lernen verschiedene Beschäftigungsmöglichkeiten und die Praxis kennen (vgl. Berufslexikon 2010/2011: 10).

Laut Kühne (2009: 82) hat die berufliche Erstplatzierung einen Einfluss auf das zukünftige Berufsleben und ist auch Jahrzehnte nach dem Berufseintritt zu erkennen. Dem Übergang vom Studium in den Beruf kommt somit eine bedeutende Rolle für die zukünftige Karriere zu. Im folgenden Kapitel werden ein paar Überlegungen sowie Forschungsergebnisse zu diesem Thema angeführt.

2.2 Übergang vom Studium in den Beruf

Ein erfolgreicher Übergang vom Studium in den Beruf hängt keineswegs allein von den während des Studiums gesammelten Praxiserfahrungen oder von der individuellen Fähigkeit der Absolventen, belastende Situationen zu bewältigen, ab. Es handelt sich nicht nur um einen Übergangsritus oder einen individuellen Statuswechsel, sondern vielmehr um einen Wechsel in ein neues soziales System (vgl. Bührmann 2008: 14).

Der Absolvent muss lernen, dieses neue soziale System der beruflichen Institution zu verstehen und seine Regeln zu erkennen (vgl. König 2008: 10). Der Übergang bedeutet für ihn einen Abschluss der Phase des Studiums und den Einstieg in eine neue Lebensphase, die oft mit neuen Entscheidungen und einschneidenden Veränderungen verbunden sind. Der Absolvent zieht eine Bilanz über das Studium, muss sich über seine Berufsvorstellungen klar werden, und sich einem neuen System anpassen. Diese Veränderungen sind immer mit einer Auseinandersetzung mit der eigenen Person verbunden (vgl. Bührmann 2008: 11).

Viele Daten zu der Situation der Hochschulabsolventen in Österreich bietet die in der Einleitung erwähnte Studie "Arbeitssituation von Universitäts- und FachhochschulabsolventInnen" (2010), die im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung durch INCHER unter Mitwirkung des Institutes für Soziologie der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt durchgeführt wurde. Viele der befragten Hochschulabsolventen in Österreich setzten der Studie zufolge nach dem Studium eine Erwerbstätigkeit fort, die sie schon vor dem Studienabschluss ausübten. Die meisten Absolventen (80%) fanden den ersten Job innerhalb der ersten sechs Monate nach Studienabschluss. Mehr als die Hälfte davon (60%) waren an ihrer ersten Arbeitsstelle unbefristet beschäftigt (vgl. Schomburg et al. 2010: 20ff). Nicht alle Absolventen machten eine typische Übergangsphase vom Studium in das Berufsleben durch: manche nahmen nach dem Abschluss des Studiums ein weiteres Studium auf (z.B. ein Masterstudium nach dem Bachelorabschluss) und viele erhielten ein Stellenangebot bereits vor ihrem Studienabschluss ohne aktive Suche (vgl. Schomburg 2010: 38).

Die Universitätsabsolventen sind generell aufgrund ihres Qualifikationsniveaus keine Problemgruppe am Arbeitsmarkt. Trotzdem gelingt der Übergang zwischen dem Universitätssystem und dem Arbeitsmarkt nicht mehr so geradlinig wie vor zwanzig Jahren (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 45). HIS Studien zufolge gehören zu den typischen Übergangsprofilen von Hochschulabsolventen neben der regulären Erwerbstätigkeit auch Übergangsjobs,

Werk- und Honorartätigkeiten, weitere akademische Qualifizierungen und Arbeitslosigkeit. Als zentrale Kriterien für eine erfolgreiche Stellensuche gaben die Absolventen eine gute Selbstvermarktung, den Nachweis von Praxiserfahrungen, EDV-Kenntnisse und einen Überblick über das Fachgebiet an (Bührmann 2008: 45). Die häufigsten Schwierigkeiten und Probleme beim Übergang sind für die Absolventen Homfeldt (1995) zufolge vor allem der Verlust des Freundeskreises, die Stellensuche und die Umstellung des Lebensrhythmus (vgl. Bührmann 2008: 50). Die Hauptprobleme liegen laut Bührmann (2008: 51) weniger auf der fachlichen Ebene (z.B. Umsetzung der Theorie in die Praxis), sondern eher auf der sozialen Ebene (z.B. Verlust des Freundeskreises) und auf der Ebene der persönlichen Lebensgestaltung.

Bührmann formuliert drei zentrale Phasen für den Übergang von der Hochschule in den Beruf: das Studium, die Bewerbung und der Berufseinstieg (vgl. Bührmann 2008: 78), auf die in nächsten Unterkapiteln näher eingegangen wird.

2.2.1 Phase des Studiums

Bührmann betrachtet bereits das Studium als eine entscheidende Phase des Überganges vom Studium in den Beruf. Hier findet laut ihm eine erste Auseinandersetzung, Planung und Initiierung des Überganges statt (vgl. Bührmann 2008: 78). Förderlicher Faktor sind dabei insbesondere die bereits im Studium gesammelten Praxiserfahrungen, die mit beruflicher Orientierung, Vernetzung sowie dem Erwerb von Praxistools und beruflichen Kernkompetenzen einhergehen (vgl. Bührmann 2008: 79).

Von den Praktika profitieren nicht nur die Studierenden, sondern auch das Unternehmen. Im Rahmen der Praktika kann getestet werden, ob der Student für eine zukünftige Anstellung grundsätzlich infrage kommt (vgl. Bührmann 2008: 80). Eine große Anzahl an Praktika führt jedoch nicht automatisch zu einem gelungenen Berufsstart (vgl. Bührmann 2008: 83).

Als zentrale Personen beim Übergang in der Phase des Studiums werden die Kommilitonen angesehen. Die sich in gleicher Situation befindenden Personen übernehmen die wichtige Funktion der sozialen Unterstützung (vgl. Bührmann 2008: 91).

Bührmann (2008: 92) unterscheidet eine emotionale, instrumentelle und informationelle Unterstützung. Als optimale Transferhilfen nennt er „die Bereitstellung von Information, die Vermittlung von Bewerbungstechniken sowie eine unmittelbare Unterstützung bei der Arbeitsplatzvermittlung“ (Bührmann 2008: 94). Als auslösendes Ereignis für den Übergang stellt er das Ende des Studiums fest, mit dem meistens der Beginn der Bewerbungsaktivitäten auf dem Arbeitsmarkt einhergeht (vgl. Bührmann 2008: 85).

HIS Studien zufolge fängt ein Sechstel der Universitätsabsolventen bereits vor der Abschlussprüfung mit der Stellensuche an. Nur rund ein Drittel wartet mit der Stellensuche auf den Abschluss (vgl. Briedis 2007: IX).

2.2.2 Phase der Bewerbung

In Anlehnung an Van Gennep und Turner folgt auf eine Ablösungsphase vom Studium eine Schwellenphase, die von vielen Absolventen als chaotisch und strukturlos erlebt wird. Deutliche Markierungen wie z.B. die Abgabe der Diplomarbeit, die Abschlussprüfung und die Aushändigung des Diploms, haben in dieser Phase besondere Bedeutung: „Sie erzeugen ein Gefühl von Stabilität und Struktur und werden in vielen Fällen als förderlich für den Übergang erlebt“ (Bührmann 2008: 85).

Ein Schnittpunkt zwischen den Absolventen und Unternehmen bilden die „Placement und Career Services“, die neben den Stellenangeboten auch andere Unterstützungsleistungen (Potenzialanalysen, Karriere-Coaching, Bewerbungstrainings) bieten (vgl. Jobchance Studium 2010/2011: 83). Diese werden von den Studierenden jedoch nur selten genutzt.

Der Studie "Arbeitssituation von Universitäts- und FachhochschulabsolventInnen" (2010) zufolge dominieren bei der Beschäftigungssuche die klassischen Wege der Bewerbung auf ausgeschriebene Stellen (vgl. Schomburg et al. 2010: 21). Diese werden von den Absolventen auch als erfolgreichste Vorgehensweise genannt (vgl. Schomburg 2010: 41). An zweiter Stelle sind die sogenannten Blindbewerbungen angeführt (eigenständige Kontakte zu den zukünftigen Arbeit- bzw. Auftraggebern), gefolgt von sozialen Beziehungen zu Freunden, Bekannten oder Studienkollegen und Familie. Häufig werden auch die Praktika während des Studiums genannt. Kaum ein Absolvent findet eine Stelle über das Arbeitsmarktservice oder durch die Serviceeinrichtung der Hochschule (vgl. Schomburg et al. 2010: 21).

Die Absolventen des Pädagogikstudiums bewerben sich meist aufgrund der während der Praktika gewonnenen persönlichen Kontakte oder auf Empfehlungen im Nahbereich ihres Diplomarbeits-themas. Sie verschicken oft Blindbewerbungen, die nicht selten zum Erfolg führen. Die zukünftigen Arbeitgeber entschließen sich oft kurzfristig für eine Anstellung einer neuen Arbeitskraft, um ein langwieriges Auswahlverfahren umzugehen. Der Weg der Bewerbung über Zeitungsinsertate und Internet ist durch eine hohe Konkurrenz gekennzeichnet. Das Arbeitsmarktservice kann oft lediglich sinnvolle Zwischenlösungen (z.B. Akademiker-training) anbieten (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 158).

Die Unternehmen erwarten von den Absolventen als zentrale Persönlichkeitsmerkmale „in erster Linie Flexibilität, Team- und Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit selbstständig zu arbeiten“ (Bührmann 2008, S. 44). „Neben Praxis werden bei Bewerbungen auch gutes, sicheres Auftreten und Eigeninitiative honoriert“ (Jobchancen Studium 2010/2011: 159).

Eine letzte Phase des Überganges vom Studium in den Beruf stellt Bührmann zufolge die Phase des Einstieges und der Integration in die berufliche Institution dar (vgl. Bührmann 2008: 89).

2.2.3 Phase des Berufseinstieges

Aus der Sicht der Absolventen beginnt diese Phase mit dem ersten Arbeitstag. Formal handelt es sich um die Probezeit oder die ersten 100 Tage im Beruf (vgl. Bührmann 2008: 89).

Bei der Integration in die berufliche Institution lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: (1) „Auf der inhaltlichen Ebene ist ein erfolgreicher Berufseinstieg durch die Umsetzung der jeweils erforderlichen Fachkenntnisse gekennzeichnet und (2) auf „der sozialen Ebene erfolgt eine Integration in das Sozialgefüge der beruflichen Institution, es findet eine Annäherung zwischen ‘Fremden’ und ‘Einheimischen’ ... statt“ (Bührmann 2008: 90). Nach Auffassung von Maier (1998) zeichnen sich erfolgreich integrierte Mitarbeiter dadurch aus, dass sie mit ihrer Tätigkeit zufrieden sind, sich dem Unternehmen verbunden fühlen und sie setzen sich für die Belange des Unternehmens ein (vgl. Bührmann 2008: 90).

HIS Studien zufolge kristallisieren sich beim Berufseinstieg über alle Jahrgänge hinweg vier Probleme heraus: (1) Hektik, Termindruck und Arbeitsüberlastung, (2) die Undurchschaubarkeit betrieblicher Entscheidungsprozesse (3) die Wahrnehmung von Qualifikationsdefiziten und (4) zu wenig Feedback über die geleistete Arbeit (vgl. Briedis 2007: X).

Über eine erfolgreiche Integration entscheiden die Gruppenmitglieder der beruflichen Institution, wie z.B. die Kollegen, die Ansprechperson und/oder der direkte Vorgesetzte (vgl. Bührmann 2008: 95). Es ist daher nicht nur ein sozial kompetentes Verhalten der Absolventen, sondern auch soziale Unterstützung durch die Kollegen von großer Bedeutung (vgl. Bührmann 2008: 97).

Als eine schwierige Phase wird vom AMS vor allem das Einfinden in ausbildungsadäquate Tätigkeitsfelder beschrieben, die zum Teil von langen Einschulungsphasen, atypischen Beschäftigungsverhältnissen und ausbildungsinadäquaten Tätigkeiten begleitet ist (vgl. AMS BerufsInfoZentrum online). Es handelt sich hauptsächlich um zeitlich begrenzte Projektarbeiten auf Werkvertragsbasis, Teilzeitstellen und geringfügige Beschäftigungsverhältnisse oder um niedrig qualifizierte, oft schon während des Studiums ausgeübte Tätigkeiten (vgl. Berufslexikon 2010/2011: 9f).

Aufgrund ihrer Erfahrungen betonen viele berufstätige Pädagogen die Bedeutung von Zusatzausbildungen wie z.B. Supervision, Verhaltenstraining, Gesprächsführung aber auch die mehrjährige und kostenaufwendige Psychotherapieausbildung (vgl. AMS BerufsInfo Zentrum, online).

2.3. Zwischenresümee

In diesem Kapitel wurden kurz die theoretischen Überlegungen zum Thema „Übergang“ im Allgemeinen und zum Übergang vom Studium in das Berufsleben im Speziellen angeführt. Dabei wurden die wichtigsten Ansätze zur Klärung des Übergangsbegriffes wie der Übergang als Ritus bei Van Gennep (1986), Übergang als Statuspassage bei Glaser und Strauss (1971), Übergang als Transition bei Harald Welzer (1993) sowie die Betrachtungen des Überganges aus systemtheoretischer Perspektive (z.B. systemisches Übergangskoaching bei König/Volmer 2002, etc.) vorgestellt.

Die ersten Analysen zu Übergängen wurden vom Klassiker der Übergangsforschung Arnold Van Gennep (1986) formuliert. Ihm zufolge sind die Übergänge zwischen gesellschaftlichen Gruppierungen von sogenannten *Riten* (nicht alltäglichen speziellen Handlungen) begleitet (vgl. Bührmann 2008: 18). Van Gennep (1986: 21) schlug eine dreiphasige Sequenzierung der Übergangsriten (Ablösungsphase, Schwellenphase und Integrationsphase) vor. Laut Felden (2010: 28) sind die Hinweise auf eine dreiphasige Struktur von Übergängen auch in modernen Gesellschaften vorhanden.

Der Ansatz der *Statuspassage* von Glaser und Strauss (1971) betont im Unterschied zu der starken sozialen Regulierung der Übergänge durch Übergangsriten die aktive Mitgestaltung der Übergänge durch die Individuen (vgl. Felden 2010: 29). Als Beispiel für die Erklärung dieses Ansatzes wird laut Stauber und Walther (2004: 52) oft auf die Metapher einer Schleuse zurückgegriffen, die näher in Kapitel 2.1.2 beschrieben wurde. Glaser und Straus (1971) zufolge zeichnen sich die Statuspassagen durch Pluralität und Gleichzeitigkeit verschiedener Statuspassagen aus. So kann der Übergang vom Studium in den Beruf z.B. mit dem Übergang zur Elternschaft einhergehen.

Bührmann (2008: 25) schreibt, dass die Absolventen im Ansatz „Übergang als Statuspassage“ als einsame Wanderer zwischen zwei stabilen Welten (Hochschule und Beruf) betrachtet werden. Im Unterschied dazu werden im Ansatz „Übergang als *Transition*“ (Welzer 1993) sowohl die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Übergängen als auch die individuellen Handlungs- und Bewältigungsstrategien der sich im Übergang befindlichen Absolventen fokussiert. Unter Transition werden dabei Veränderungen von eingelebten Zusammenhängen, die durch Umzug, Scheidung oder Krankheit ausgelöst werden können, verstanden (vgl. Bührmann 2008: 26).

Den *systemtheoretischen Überlegungen zum Übergang* zufolge sind diese als wechselseitige Prozesse, an denen mehrere Subjekte als nur der einzelne Absolvent beteiligt sind, zu verstehen. Hierzu gehören die individuelle Ebene des Absolventen selbst, die Ebenen des zu verlassenden Systems, sowie die Ebene des Systems, in welches der Absolvent integriert wird (vgl. Bührmann 2008: 38). Der Übergang resultiert aus dem Zusammenwirken verschiedener Faktoren (einzelne Personen, ihre subjektiven Deutungen, soziale Regeln, Regelkreise, materielle und soziale Umwelt sowie Entwicklung von Systemen), die in einer wechselseitigen Beziehung stehen (vgl. Bührmann 2008: 37-42).

Die Chancen der Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt sind gut, trotzdem gelingt der Übergang zwischen dem Studium und dem Arbeitsmarkt nicht mehr so geradlinig wie früher (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 45). Briedis (2007: IX) zufolge sind viele junge Akademiker mit den atypischen Beschäftigungen konfrontiert, die im nächsten Kapitel näher beschrieben werden.

„Der Übergang ist ... ein Prozess mit einem gewissen zeitlichen Verlauf, der durch Entwicklung geprägt ist und neben der Phase des Berufseinstiegs (Integrationsphase) auch bereits die Phasen des Studiums (Antizipationsphase) sowie der Bewerbung (Schwellenphase) umfasst“ (Bührmann 2008: 181). In der *Phase des Studiums* spielen eine bedeutende Rolle für den Berufseinstieg hauptsächlich die Möglichkeiten der Sammlung von Erfahrungen mittels Praktika (vgl. Bührmann 2008: 79).

Der Studie "Arbeitssituation von Universitäts- und FachhochschulabsolventInnen" (2010) zufolge greifen die Absolventen in der *Bewerbungsphase* auf verschiedene Möglichkeiten der Jobsuche zurück, die von der Sichtung der Stellenausschreibungen in der Zeitungen und Internet und Blindbewerbungen über die Nutzung von sozialen Kontakten bis zur Stellensuche über das Arbeitsmarktservice oder durch die Serviceeinrichtung der Hochschule reichen (vgl. Schomburg et al. 2010).

An die Bewerbungsphase schließt die *Phase des Berufseinstiegs* an, in der nicht nur ein sozial kompetentes Verhalten der Absolventen, sondern auch soziale Unterstützung durch die Kollegen von großer Bedeutung ist (vgl. Bührmann 2008: 97).

Die Absolventen gestalten ihre eigene Biographie, indem sie bestimmte Entscheidungen treffen und auf ihre Ressourcen zurückgreifen. Sie müssen dabei mögliche Restriktionen aufgrund gesellschaftlicher Ungleichheitsbedingungen berücksichtigen. „Es geht also nicht nur um die Erfahrungswelt der Akteure, sondern auch um die vom System gegebenen Bedingungen und Möglichkeiten“ (Flandorfer 2009: 13).

Die Bedingungen und Möglichkeiten, die einen Einfluss auf die den Übergang vom Studium in den Beruf betreffenden Entscheidungen haben, können makrosoziologischer oder individueller Natur sein. In den zwei weiteren großen Kapiteln wird sowohl auf die makrosoziologischen als auch auf die individuellen Phänomene Bezug genommen.

Als makrosoziologisch relevante Phänomene beim Berufseinstieg treten vor allem der Arbeitsmarkt und seine Strukturen in den Vordergrund (vgl. Kühne 2009: 101). Im dritten

Kapitel werden daher der Arbeitsmarkt, seine Strukturen und Entwicklungen (Entwicklungen des Lebenslaufes, Veränderungen der Arbeitsverhältnisse², die Situation auf dem Akademikerarbeitsmarkt) sowie die verschiedenen Beschäftigungsmöglichkeiten der Absolventen des Pädagogikstudiums im Allgemeinen und des Pädagogikstudiums mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik im Speziellen angeführt.

3 Makrosoziologische Phänomene

Als eine erste Annäherung an die Thematik des Arbeitsmarktes werden im ersten Unterkapitel die bekanntesten Arbeitsmarkttheorien in Bezug auf den Akademikerarbeitsmarkt kurz umrissen. Die Handlungs- und Entscheidungsstrategien junger Akademiker im Übergang unterliegen laut Heinz (2000: 6) den Veränderungen am Arbeitsmarkt. Daher werden hier die diesen Veränderungen zugrunde liegenden historisch gegenläufigen Entwicklungsprozesse der Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung des Lebenslaufes, sowie die durch diese Prozesse verursachten Veränderungen der Arbeitsverhältnisse und der Situation auf dem Akademikerarbeitsmarkt vorgestellt. Abschließend werden die Arbeitsfelder der Pädagogen und Medienpädagogen angeführt, um sichtbar zu machen, welche Möglichkeiten der Beschäftigung für sie offen sind und wo sie nach dem Studium beruflich Fuß fassen können.

3.1 Arbeitsmarkt und seine Strukturen

Einen grundlegenden Rahmen für die empirischen Fakten und Entwicklungen auf dem Akademikerarbeitsmarkt stellen die ökonomischen Theorien bereit (vgl. Schiener 2010: 46). In den Arbeitsmarkttheorien wird der Arbeitsmarkt als ein abstrakter Ort, an dem das Angebot von und die Nachfrage nach Arbeitskräften aufeinander treffen, verstanden (vgl. Hinz/Abraham 2008: 19).

Es gibt eine Reihe von Theorien zum Arbeitsmarkt, aus denen sich manche als besonders ergiebig für die Analyse der Teilarbeitsmärkte von Hochqualifizierten auszeichnen. Als Ausgangspunkt wird dabei oft die *neoklassische Arbeitsmarkttheorie* genannt (vgl. Kühne 2009: 63f). Dieser Theorie zufolge unterscheidet sich der Arbeitsmarkt nicht von anderen Märkten. Den zentralen handlungstheoretischen Kern bildet die Nutzenmaximierung. Die Arbeitgeber

² Dieser Begriff wird synonym mit dem Begriff Beschäftigungsverhältnis verwendet

möchten den steigenden Gewinn und die Arbeitnehmer ein maximales Einkommen erreichen. In dieser Theorie wird von einem perfekten Markt mit ausreichendem Angebot und ausreichenden Nachfrage ausgegangen, wo die Arbeit aufgrund der Homogenität der Arbeitskräfte (jede Arbeitskraft erreicht die gleiche Produktivität und besitzt gleiche Kompetenzen) beliebig teilbar ist und eine vollkommene Information bezüglich offener Stellen und Lohnhöhe vorhanden ist (vgl. Kühne 2009: 64). Arbeitsmärkte sind aber keine perfekten Märkte. Die Kritik des neoklassischen Modells führte zu Erweiterungen, mit denen eine größere Realitätsnähe geschaffen werden sollte. Zu diesen Erweiterungen gehören die *Humankapitaltheorie*, *informationsökonomische Ansätze* (Signaltheorie, Suchtheorie), *sozialwissenschaftliche Arbeitsmarkttheorien* und das *Labour-queue Modell* (vgl. Kühne 2009: 65ff).

Ein grundlegender Ansatz zur Erklärung der Situation von Akademikern auf dem Arbeitsmarkt ist die *Humankapitaltheorie* (vgl. Kühne 2009: 65). In dieser Theorie wird die unrealistische Annahme der Homogenität der Arbeitskräfte aufgegeben (vgl. Schiener 2010: 46). Die Grundlage der Differenzen bilden die Investitionen der Arbeitskräfte in ihr Humankapital (z.B. allgemeine und berufliche Schulbildung). Diese Investitionen sind mit direkten (z.B. Studiengebühren) und indirekten (Opportunitätskosten durch Verzicht auf Arbeit während des Studiums) Kosten verbunden (vgl. Schiener 2010: 46f). Diese finanziellen Nachteile werden im Anschluss an das Studium durch höhere Stundenlöhne und monatliche Einkommen aufgewogen. Ausgangspunkt der Humankapitaltheorie ist die Annahme, dass mit steigendem Humankapital automatisch auch die Produktivität und damit auch das Einkommen von Erwerbspersonen erhöht werden (vgl. Kühne 2009: 65).

In den *informationsökonomischen Ansätzen* wird die Annahme vollständiger Information auf dem Arbeitsmarkt aufgegeben. Zu diesen Ansätzen gehören die *Suchtheorie* und *Signaltheorie* (vgl. Kühne 2009: 68).

Suchtheorien gehen von „Heterogenität auf Seiten von Arbeitskräfteangebot und –nachfrage aus“ und „fragen nach der Passung ... zwischen Arbeitskräften und Arbeitsplätzen“ (Schiener 2010: 47). Die Arbeitskräfte suchen nach Informationen über Arbeitsplätze, die ihnen bei der Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Stelle dienlich sein könnten und umgekehrt.

Die Suche nach einem geeigneten Arbeitsplatz zählt sich für die Arbeitskräfte nur solange aus, wie die zukünftigen Erträge (z.B. Lohn) der weiteren Suche die anfallenden Suchkosten (z.B. Bewerbungskosten oder Opportunitätskosten von Sucharbeitslosigkeit) übersteigen. Dies gilt sowohl für die Stellensuche als auch für die Suche nach Arbeitskräften (vgl. Schiener 2010: 47). Eine für die Hochschulabsolventen günstige Arbeitsmarktsituation (mehr freie Stellen als Bewerber) sollte theoretisch höhere Ansprüche auf Seite der Akademiker (z.B. höhere Lohn etc.) sowie eine Verkürzung der Suchdauer mit sich ziehen und umgekehrt (vgl. Kühne 2009: 157). Kühne zufolge führen jedoch die beiden Extreme (zu wenig bzw. zu viel Akademiker im Verhältnis zu freien Stellen) zu längeren Suchdauern (vgl. Kühne 2009: 167). Die Absolventen weisen in günstigen Arbeitsmarktsituationen aufgrund eines sehr hohen Lohnanspruchsniveaus „etwas längere Suchdauern auf, um eine passende Stelle zu finden. Nähert sich die Anzahl freier Stellen der Zahl der Bewerber an, sinkt auch die Suchdauer“ (Kühne 2009: 165).

Wie schon oben erwähnt wurde, gehen auch die Ansätze der *Signaltheorie* davon aus, dass keine vollständigen, die Produktivität der Arbeitskräfte betreffenden Informationen, existieren. In der Situation mangelnder Information greifen die Arbeitgeber auf bestimmte Signale zurück (vgl. Kühne 2009: 67). Höhere Bildungsabschlüsse werden demnach auf dem Arbeitsmarkt als Signale größerer Produktivität der Arbeitskräfte interpretiert und durch entsprechend höhere Löhne honoriert (vgl. Schiener 2010: 48). Nach Auffassung von Weiss (1995) gehen die Unterschiede in den Bildungsabschlüssen mit den nichtbeobachtbaren Attributen des Bewerbers (wie z.B. Leistungsfähigkeit, Intelligenz etc.) einher, die als Ursache für den jeweiligen Bildungsabschluss gesehen werden (vgl. Kühne 2009: 67).

Kreckel (1983) zufolge postulieren *sozialwissenschaftliche Arbeitsmarkttheorien* „eine Aufspaltung der Gesamtarbeitsmärkte in mehrere Segmente oder Teilarbeitsmärkte, die ... durch soziale Ungleichheiten im Bereich der Erwerbschancen und Arbeitsbedingungen unterschieden werden“ (Schiener 2010: 49). Ein Wechsel von Arbeitsplätzen über die Grenzen der Segmente hinweg wird durch vorhandene Mobilitätsbarrieren erschwert. Bestimmte Gruppen von Arbeitskräften (z.B. Frauen, Jugendliche, Ausländer etc.) befinden sich in den Arbeitsmarktsegmenten mit schlechten Erwerbschancen und Arbeitsbedingungen (vgl. Schiener 2010: 49). Die private Wirtschaft kann mit der Theorie interner Arbeitsmärkte (Alewell 1993) in interne und externe Teilmärkte differenziert werden, wobei die Erwerbstätigen im internen Arbeitsmarkt vor den Schwankungen des externen Arbeitsmarktes weitestgehend geschützt sind (vgl. Kühne 2009: 68).

In einem speziell für den bundesdeutschen Arbeitsmarkt entwickelten Segmentationsmodell (Sengenberger 1978) werden drei Teilarbeitsmärkte unterschieden: unspezifische, betriebs-spezifische und berufsfachliche Teilarbeitsmärkte. Die Hochqualifizierten bewegen sich in den letzteren zwei Teilarbeitsmärkten mit guten Arbeitsbedingungen, die Geringqualifizierte sind in den unspezifischen Teilarbeitsmärkten zu finden (vgl. Schiener 2010: 49f).

Dem *Labour-queue Modell* zufolge treten die Arbeitnehmer nach ihrer Ausbildung in einen Wettbewerb um Arbeitsplätze ein. Nach Auffassung von Thurow (1975) werden sie vom Arbeitgeber bewertet und dementsprechend in eine „Arbeitskräfteschlange“ (Labour-queue) platziert (vgl. Kühne 2009: 70). Die Arbeitgeber stützen sich bei der Bewertung der Arbeitnehmer auf die Hintergrundcharakteristiken (wie z.B. Ausbildungsstand, Berufserfahrung etc.), die als indirekte Indikatoren für die Einarbeitungs- und Ausbildungskosten genutzt werden können, die möglichst niedrig ausfallen sollen (vgl. Kühne 2009: 70f).

Die vorwiegend ökonomisch orientierten Arbeitsmarkttheorien liefern eine ganze Reihe von Argumenten zur Lage von Akademikern auf dem Arbeitsmarkt. Der neoklassischen Theorie zufolge zieht beispielsweise ein Überangebot an akademisch gebildeten Arbeitskräften Lohnsenkungen nach sich. Laut Signaltheorie verliert ein Hochschulabschluss bei der Bildungsexpansion durch eine Senkung der Kosten akademischer Bildungsabschlüsse als Signal auf dem Arbeitsmarkt an Wert. Die Suchtheorien begründen die Existenz der Sucharbeitslosigkeit und eines gewissen Anteils von unterwertiger Beschäftigung von hochqualifizierten Arbeitskräften, vor allem beim Berufseinstieg und in den ersten Jahren der beruflichen Karriere (vgl. Schiener 2010: 50).

Für das Verständnis der Situation von Akademikern auf dem Arbeitsmarkt ist es notwendig, sich nicht nur mit den Theorien, sondern auch mit den Entwicklungen des Arbeitsmarktes auseinanderzusetzen.

3.2. Wandel der Arbeitsmarktstrukturen

Die Übergangsforschung hat sich Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre mit dem Ziel entwickelt, die komplizierten und selektiven Übergänge in das Beschäftigungssystem zu analysieren, die mit dem Übergang verbundenen biographischen und gesellschaftlichen Folgeprobleme herauszuarbeiten und nach sozialpolitischen Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Der Gegenstand der Übergangsforschung muss laut Brock immer im Zusammenhang mit den aktuellen Prozessen des strukturellen Wandels gesehen werden (vgl. Brock 1991: 9). Zu diesen gehören die zwei historisch gegenläufigen Prozesse der Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung des Lebenslaufs, die im folgenden Text kurz umrissen werden (vgl. Felden/Schiener 2010: 8).

3.2.1 Entwicklungen des Lebenslaufes

Mit der Institutionalisierung des in Ausbildungs-, Erwerbs- und Ruhestandsphase dreigeteilten Lebenslaufs korrespondiert die Vorstellung eines linearen Überganges zwischen zwei stabilen und aufeinander bezogenen Zuständen (Studium und zugehörige Stellung im Berufsleben). Aufgrund der institutionellen Bezüge zwischen Herkunfts- und Zielzustand ist der Übergang vergleichsweise kurzer Dauer und kann eher als Übergangsereignis denn als Übergangsphase gesehen werden (vgl. Felden/Schiener 2010: 8f).

Bis in die Mitte der 1970er Jahre gestaltete sich dieser Übergang als unproblematisch. Seit der Wirtschaftskrise 1973 haben sich jedoch die Rahmenbedingungen geändert – aufgrund mangelnder finanzieller Mittel wurde Personal tendenziell abgebaut, wovon besonders Berufseinsteiger betroffen waren (vgl. Felden/Schiener 2010: 8). In dieser Zeit erlebte in Deutschland „erstmal eine größere Gruppe von Erwerbstätigen mit einem Hochschulabschluss Arbeitslosigkeit, die mit schwankender Intensität bis heute auf diesem Teilarbeitsmarkt zu finden ist“ (Kühne 2009: 21). Die Studien zur Entwicklung von Lebenslaufmustern sprechen für eine „Deinstitutionalisierung des Lebenslaufes und eine wachsende Entstandardisierung von Abfolge und Dauer von Lebensphasen, insbesondere beim Übergang in den Beruf“ (Felden/Schiener 2010: 8).

Die Individuen lösen sich der Individualisierungsthese von Beck (1986) zufolge aus alten Bindungen (z.B. Stände, Klassen etc.) und stellen sich neuen institutionellen Abhängigkeiten wie z.B. Arbeitsmarkt, Beruf und Bildung. Die Handlungsergebnisse lassen sich nicht mehr auf gesellschaftliche Schranken, Selektionsmechanismen und sozial ungleich verteilte Ressourcen zurückführen, die Einzelnen müssen ihr Handeln selbst verantworten (vgl. Witzel 2000). Im deinstitutionalisierten und entstandardisierten Lebenslauf werden die institutionellen Bezüge zwischen Herkunfts- und Zielzustand aufgelöst, institutionelle Sicherheiten gehen verloren, die Übergänge werden bedroht und unsicher (vgl. Felden/Schiener 2010: 9). Brock (1991: 11ff) stellte in seiner Untersuchung über Übergänge von Jugendlichen verstärkte Selektion, veränderte Bildungs- und Sozialpolitik sowie komplizierte und unübersichtliche Bildungsverläufe fest. Diese Bedingungen sieht er als Ursache für vielfältige, mit Risiken des Scheiterns verbundene Entscheidungen. Unter diesen Umständen fordert er die subjektive Bedeutsamkeit der gesamten Übergangsphase in den Blick zu nehmen.

Das dreiphasige Lebenslaufregime hat zwar spätestens in den 1980er Jahren an Gültigkeit verloren, dennoch werden individuelle Lebensverläufe durch institutionelle gesellschaftliche Ordnungen und Zuschreibungen weiter geprägt. Die Übergangsforschung hat in diesem Sinne immer „mit der Vermittlung von gesellschaftlichen Strukturen und individuellem menschlichen Handeln und subjektiven Perspektiven zu tun“ (Felden 2010: 21).

Der sich in zunehmender Individualisierung und strukturellen Veränderungen von Erwerbstätigkeit spiegelnde sozioökonomische Wandel zeigt sich auch im Auflösen des Normalarbeitsverhältnisses (vgl. Kühne 2009: 91). Laut Pflicht et al. (1994: 180) kann mit der fachlich und statusbezogen unangemessenen, atypischen Beschäftigung vor allem die Berufseinstiegsphase von Hochqualifizierten verbunden sein.

3.2.2 Veränderungen der Arbeitsverhältnisse

Nach Auffassung von Kaupa verlieren in den letzten Jahren die unbefristeten, vollzeitigen und abhängigen Arbeitsverhältnisse mit geregelter Arbeitszeit, Einkommen und Bestandschutzgarantien (Normalarbeitsverhältnisse, I.S.) zunehmend ihre Bedeutung (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 57). Die neuen Formen abhängiger Beschäftigung weisen arbeitszeitliche, räumliche oder vertragliche Abweichungen vom *Normalarbeitsverhältnis* auf und werden als *atypische Beschäftigungsverhältnisse* bezeichnet (vgl. Kühne 2009: 75).

Die wichtigsten Varianten der *atypischen Arbeitsverhältnisse* sind Teilzeitarbeit, geringfügige Beschäftigung, Leiharbeit und befristete Beschäftigung (vgl. Keller/Seifert 1995: 231). Ein Beschäftigungsverhältnis kann gleichzeitig mehreren Formen atypischer Beschäftigung zugeordnet sein. So kann beispielsweise Leiharbeit gleichzeitig befristet und Teilzeitarbeit sein (vgl. Keller/Seifert 1995: 235).

Den Daten von statistischem Bundesamt (2008) zufolge sind von atypischen Beschäftigungen meistens Frauen, Geringqualifizierte, Ausländer und Personen unter 25 Jahren betroffen (vgl. Schiener 2010: 60). Für Akademiker und die obere Dienstklasse ist hauptsächlich das Risiko der befristeten Beschäftigung deutlich höher als für Angehörige niedrigerer Bildungsgruppen (vgl. Schiener 2010: 61). Die Arbeitnehmer werden trotz hoher Bildungsabschlüsse und guter Leistungen auswechselbar (vgl. Flandorfer 2009: 19).

In der Verbindung mit den atypischen Beschäftigungsverhältnissen werden sowohl *Vorteile* (z.B. bessere Vereinbarung von Berufstätigkeit und anderen Aktivitäten) als auch *Nachteile* (z.B. geringerer arbeitsrechtlicher Schutz) für den Arbeitnehmer im Vergleich zu den Normalarbeitsverhältnissen diskutiert (vgl. Walwei 1995a: 182).

Die atypischen Arbeitsverhältnisse bringen für die Arbeitnehmer auf den ersten Blick starke *Nachteile*. Teilzeitbeschäftigte verdienen weniger, beim befristeten Beschäftigungsverhältnis steigt das Risiko des Arbeitsplatzverlustes etc. (vgl. Walwei 1995: 16f). Diese Nachteile schauen ganz anders aus, wenn eine drohende Alternative zu den atypischen Arbeitsverhältnissen die Arbeitslosigkeit ist. Vor diesem Hintergrund sind sie als Brücke zum Normalarbeitsverhältnis zu sehen. Die atypisch beschäftigten Arbeitnehmer haben die Möglichkeit neue Erfahrungen und Qualifikationen zu sammeln, womit die Entwertung ihres Humankapitals verhindert wird. Nicht zu vergessen sind die möglichen materiellen Nachteile längerer Arbeitslosigkeit gegenüber einem atypischen Stellenangebot (vgl. Walwei 1995: 19).

Der *Vorteil* der atypischen Beschäftigung vor Arbeitslosigkeit hängt von der Arbeitslosigkeitsdauer ab. Bei einer langen Arbeitslosigkeit wächst die Bedeutung der Kontakte zum Erwerbsleben, die durch atypische Beschäftigung gefördert werden. Im Falle einer kurzfristigen Sucharbeitslosigkeit könnte jedoch die vorschnelle Wahl eines atypischen Arbeitsangebots von Seiten des Arbeitgebers als negatives Signal gedeutet werden, was zu einer möglichen Einleitung einer negativen Berufskarriere führen kann (vgl. Walwei 1995: 19f).

Selbstständigkeit, Teilzeitarbeit und Leiharbeit entsprechen oft den Wünschen der Arbeitnehmer. Diese Arbeitsformen gehen jedoch oft mit sozialer Diskriminierung, die mit der Abweichung vom Normalitätsmuster verbunden ist, einher (vgl. Mückenberger 1995: 207).

Bei der Mehrzahl der Betriebe und Beschäftigten besteht nach Auffassung von Walwei nur ein begrenztes Interesse an atypischen Erwerbsformen. Betriebe erhoffen sich durch eine höhere Personalflexibilität eine Ersparnis der Anpassungskosten auf den Markt. Ergänzend dazu haben sie durch atypische Beschäftigungen die Möglichkeit der unverbindlichen Erprobung von Arbeitskräften und somit bessere Personalauswahl (vgl. Walwei 1995: 20). Für die Arbeitnehmer sind sie nur interessant, wenn sie Vorteile bieten können, die im Rahmen vergleichbarer Normalarbeitsverhältnisse nicht vorhanden sind. Als Beispiel dafür können befristete Arbeitsverträge angeführt werden, die dem Beschäftigten ein interessantes Betätigungsfeld (z.B. Auslandstätigkeiten) oder höheren Verdienst (z.B. Führungspositionen) bieten, oder auch die befristeten Aufgabenfelder, die den Marktwert des Arbeitnehmers steigern und somit als Sprungbrett für eine interessante, lukrative Position dienen (vgl. Walwei 1995: 18).

Im Zusammenhang mit atypischen Beschäftigungsverhältnissen wird oft auch auf den Begriff der *Prekarität* zurückgegriffen. Prekarität beschreibt einen Zustand auf Widerruf und eine Lebensform, die durch Ungewissheit und Unplanbarkeit geprägt ist (vgl. Vogel 2006: 79). Laut statistischem Bundesamt (2008) sind die zentralen Kriterien von prekären Beschäftigungsverhältnissen unzureichendes Einkommen und mangelnde soziale Sicherung (vgl. Schiener 2010: 45). Obwohl atypische Beschäftigungen häufiger mit Prekarität einhergehen, sind sie nicht den prekären Beschäftigungsverhältnissen gleichzusetzen (vgl. Keller/Seifert 2006: 238f). Sie bewegen sich vielmehr zwischen den zwei Polen der üblichen sozialstaatlichen Sicherungsstandards des Normalarbeitsverhältnisses und der hochgradigen Prekarität (vgl. Keller/Seifert 1995: 232).

3.3 Situation auf dem Akademikerarbeitsmarkt

Die Diskussionen der letzten Jahre zur Situation auf dem Akademikerarbeitsmarkt sind von dem Thema der Entwicklung von *Angebot und Nachfrage an Hochschulabsolventen* bestimmt (vgl. Kühne 2009: 123).

Für die *Angebotsseite* des akademischen Arbeitsmarktes spielen vor allem die Indikatoren der Studienanfänger- und Studierquote, sowie die Anzahl von Studierenden und der bestandenen Prüfungen eine Rolle (vgl. Schiener 2010: 57). Die zunehmende Verbreitung akademischer Bildungsabschlüsse und die langfristig stabile Erwerbsorientierung von Akademikern weisen auf einen steten Zuwachs des Arbeitskräfteangebotes hin (vgl. Schiener 2010: 58).

Parallel zum Arbeitskräfteangebot nahm auch die *Nachfrage* nach akademisch ausgebildeten Arbeitskräften deutlich zu (vgl. Schiener 2010: 59). Allerdings wurden vom statistischen Bundesamt (2009) Unterschiede je nach der Fachrichtung des Studienabschlusses festgestellt. So ist höhere Arbeitslosigkeit vor allem in den Fächergruppen der Kunst-, Agrar-, Forst-, und Ernährungswissenschaften zu verzeichnen. Niedrige Arbeitslosenquoten sind vor allem in den Bereichen der Humanmedizin und der Gesundheitswissenschaften sichtbar (vgl. Schiener 2010: 59). Laut der AMS-Studie „Jobchancen Studium“ steigt seit dem Jahr 2000 nach einer spürbaren Verbesserung der Arbeitsmarktlage für Akademiker am Ende der 1990er Jahre die Arbeitslosigkeit der Akademiker wieder an. Trotzdem weisen Akademiker im Vergleich zu Absolventen von nichtakademischen Ausbildungen niedrigere Arbeitslosenquoten auf (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 55).

Im Zuge des Strukturwandels der Wirtschaft und der Flexibilisierung der Arbeitsmärkte kommen Befürchtungen zum Ausdruck, dass sowohl atypische als auch prekäre Formen von Beschäftigung auch für hochqualifizierte Arbeitskräfte mehr und mehr an Bedeutung gewinnen (vgl. Schiener 2010: 45). Diese Beschäftigungsformen können soziale Risiken, aber auch Chancen für eine flexible Lebensgestaltung mit sich bringen (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 57).

Nicht alle Akademiker finden sofort nach dem Studium eine bezahlte Arbeit mit unbefristeter Anstellung. Als Gründe für einen verzögerten Übergang nennt Kühne erfolglose Stellensuche, Promotion, private Gründe, der Wunsch nach einer Pause, fehlende Vorstellung zum weiteren Berufsweg, Praktikum, weitere Aus- und Weiterbildung, längere Reise, gesundheitliche Gründe, Wehr- oder Zivildienst und ein soziales Jahr (vgl. Kühne 2009: 128). HIS Untersuchungen zufolge streben die Hochschulabsolventen vermehrt weitere akademische

Qualifizierung und berufliche Fort- und Weiterbildung an oder nehmen eine Familientätigkeit auf, um den nicht gelungenen Übergang in den Beruf zu kompensieren. Dies ist umso wichtiger, als vor allem dem Einstieg in den Arbeitsmarkt eine determinierende Wirkung für den sich anschließenden Berufsverlauf zugeschrieben wird (vgl. Kühne 2009: 124).

Ein weiterer makrosoziologischer Faktor, der den Berufseinstieg von Akademikern beeinflussen kann, sind die verschiedenen Beschäftigungsfelder, in denen die Akademiker Fuß fassen können.

3.4 Beschäftigungsmöglichkeiten für Absolventen des Pädagogikstudiums

Die Lage auf dem Arbeitsmarkt hat sich für verschiedene Fächergruppen unterschiedlich entwickelt. Die Geistes- und Sozialwissenschaften sind von einem breiten Einstiegsfeld und der sich daraus ergebenden Bandbreite an potentiellen Erwerbstätigkeiten gekennzeichnet (vgl. Kühne 2009: 29).

Die Absolventen des Pädagogikstudiums können eine Beschäftigung in allen Einrichtungen und Betrieben des Sozial- und Bildungsbereichs sowie in privatwirtschaftlichen Unternehmen (z.B. Personalabteilungen großer Betriebe) aufnehmen. Bei der Suche nach dem ersten Arbeitsplatz sind sie jedoch mit Konkurrenz durch die Absolventen verwandter Studienrichtungen wie z.B. Psychologie und Soziologie konfrontiert (vgl. Berufslexikon 2010/2011: 55).

Seit Mitte der 1990er Jahre müssen die Pädagogen aufgrund der staatlichen Sparmaßnahmen vermehrt atypische Beschäftigungen in Kauf nehmen (vgl. Jobchance Studium 2010/2011: 151). Durch die befristeten Finanzierungen überwiegen Projekt- und Teilzeitstellen, Vollzeitstellen sind eher eine Seltenheit. Viele Absolventen versuchen daher mehrere Arbeitsformen oder verschiedene Tätigkeiten (z.B. Teilzeitstelle, Selbständigkeit und befristete Beschäftigung) miteinander zu verbinden (vgl. Felden/Schiener 2010: 14).

3.4.1 Arbeitsfelder der Pädagogen

Zu den traditionellen Beschäftigungsfeldern gehören die Forschung und Lehre an Universitäten im Bereich der Lehrerbildung. Viele Pädagogen arbeiten im Schuldienst, in Beratungseinrichtungen und sozialpädagogischen Einrichtungen sowie in der Erwachsenenbildung (vgl. Jobchance Studium 2010/2011: 151).

Eine Übersicht zu den verschiedenen pädagogischen Tätigkeitsbereichen geben vor allem die Publikationen des AMS. So sind in der von der Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (ABI) des AMS Österreich herausgegebenen Studie „*Jobchancen Studium*“ als Tätigkeiten von Pädagogen die Lehrer- und Vorschulerzieherausbildung, Erwachsenenbildung und betriebliche Ausbildung sowie Schulwesen, Freizeitpädagogik, Medien und der Beratungsbereich angeführt (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 151-155).

Laut dem von AMS Österreich herausgegebenen „*Berufslexikon*“ beschäftigt sich Pädagogik „mit allen Fragen der Entwicklung und Hinführung des Einzelnen zum selbstständigen und verantwortlichen Leben in der Gesellschaft und der Gemeinschaft“ (Berufslexikon 2010/2011: 51). Dementsprechend sind die beruflichen Möglichkeiten für und Spezialisierungen von Pädagogen sehr breit gefächert.

Pädagogen

- leisten die klassische Jugend- und Sozialarbeit in den Jugendzentren und Frauenhäusern;
- arbeiten in heilpädagogischen Heimen und Betreuungseinrichtungen für Behinderte;
- gestalten Betreuungs- und Freizeitangebote;
- sind in der Aus- und Weiterbildung tätig, leiten Erwachsenenbildungseinrichtungen;
- stellen Lehrmittel her;
- übernehmen wissenschaftliche Aufgaben;
- führen Bildungsforschung und die Evaluation von pädagogischen Projekten durch (vgl. Berufslexikon 2010/2011: 51).

Außerdem befassen sie sich „mit der Begründung und Konzeption von pädagogischen Modellen sowie mit der Beschreibung und Analyse von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen in unterschiedlichen Lebensabschnitten und unterschiedlichen Institutionen bzw. gesellschaftlichen Teilbereichen.“ Sie „sind sowohl in Lehre und Forschung, Erziehungs- und Bildungsberatung, Bildungsverwaltung sowie im Bereich der Organisation und Durchführung von Lernmaßnahmen tätig“ (Berufslexikon 2010/2011: 52). Ihre beruflichen Möglichkeiten

weiten sich auch in den Bereich der betrieblichen Weiterbildung aus (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 52).

3.4.2 Arbeitsfelder der Medienpädagogen

Nach dem AMS Berufslexikon beschäftigen sich Medienpädagogen mit den Auswirkungen der Medien auf Individuen und mit Fragen des Medienverhaltens (vgl. Berufslexikon 2010/2011: 53).

Es gibt eine Reihe verschiedener Arbeitsfelder, die Medienpädagogen offen stehen. Einige davon fasst Wunden (2003) in seinem Beitrag: „Berufsbild ‚MedienpädagogIn‘: ein Meilenstein der Professionalisierung des Berufs“ zusammen. Es handelt sich um:

1. Berufliche Bildung, z.B. Medienpädagogen als Berater mit mediendidaktischem Schwerpunkt, Berufsbildungszentren für Schulen etc.
2. Bibliotheken, z.B. Lektorat; Beratung; Organisation von Veranstaltungen; theoretische und technische Fortbildungen; Eigenproduktionen, Verleih etc.
3. Arbeit vor Ort, Medienarbeit mit Zielgruppen, z.B. Medienwerkstätten, Kindergärten; Arbeit mit freien Gruppen etc.
4. Allgemeine Bildung, z.B. schulische und außerschulische Bildung, Erwachsenenbildung, Gewerkschaft, Parteien, Stiftungen, etc.
5. Fachpublizistik, z.B. allgemeine Medienpublizistik, Kultur – und Bildungspublizistik, Medienpolitik und Medienkritik, Medienerziehung, etc.
6. Medienpädagogische Forschung und Lehre
7. Lehrmittelproduktion, Bildungs- und Kulturfilmproduktion
8. Aus- und Fortbildung von Journalisten, z.B. Informationsfluss zwischen Medienpädagoginnen und Journalistik
9. Management- und Referententätigkeit, z.B. Landesanstalten für Kommunikation, Fachverbände, Vereine. (vgl. Wunden 2003: 34)

Swoboda stellt fest, dass die Medienpädagogen auch bei verschiedenen Medien (Radio, Fernseher) oder in der Öffentlichkeitsarbeit zu finden sind (vgl. Großmann 2004: 26).

Wie aus dieser Aufzählung sichtbar wurde, gibt es viele Arbeitsfelder, in denen die Medienpädagogen beruflich Fuß fassen können. Genauso wie andere Absolventen des Pädagogikstudiums müssen sie jedoch mit der Konkurrenz von anderen Berufsgruppen (z.B. Bibliothekare, Sozialarbeiter, Lehrer, Journalisten, Redakteure, Publizisten etc.) rechnen (vgl. Großmann 2004: 26). Um in dieser Konkurrenz bestehen zu können, müssen die Medienpädagogen über bestimmte Kompetenzen verfügen. Laut Wunden sind reflexive Kompetenz, didaktisch-methodische Kenntnisse, Kreativität, eine gewisse ästhetische Begabung sowie soziale und kommunikative Fähigkeiten, journalistische Kenntnisse und technische Fertigkeiten von Bedeutung. Ferner benötigen die Medienpädagogen auch eine gewisse Beratungskompetenz und juristisches Wissen in Bezug auf die Mediennutzung (vgl. Großmann 2004: 27).

Eine Übersicht zu den medienpädagogischen Arbeits- und Handlungsfeldern bietet der von Neuß (2003) herausgegebene Band „Beruf Medienpädagoge“, in dem einzelne, in verschiedenen Bereichen tätige Medienpädagogen selbst zu Wort kommen. Der Herausgeber beabsichtigt damit das Aufzeigen des Spektrums unterschiedlicher medienpädagogischer Arbeitsfelder und möchte dadurch den Studierenden mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik Orientierung und Übersicht in diesem Berufsfeld bieten (vgl. Neuß 2003: 8). Die Beiträge sind in folgende sieben Bereiche, zu denen jeweils zwei bis drei Medienpädagogen einen Beitrag über ihre Arbeitsfeld verfasst haben, unterteilt: (1) Schule, Schulfernsehen und Lehrerinnenfortbildung; (2) Jugendschutz; (3) Kinder- und Jugendbildung; (4) Forschung und Lehre; (5) staatliche und kirchliche Medienpädagogik; (6) Erwachsenenbildung und Beratung und (7) Offene Kanäle und Bürgerfunk.

3.5 Zwischenresümee

In diesem Kapitel wurden die makrosoziologischen Phänomene, die neben den individuellen Phänomenen einen Einfluss auf den Übergang vom Studium in den Beruf haben, vorgestellt. Zu den wichtigsten makrosoziologischen Phänomenen in Bezug auf den Berufseinstieg gehören der Arbeitsmarkt und seine Strukturen (vgl. Kühne 2009: 101). In den ersten zwei Unterkapiteln wurden daher die Theorien des Arbeitsmarktes sowie der Wandel der Arbeitsmarktstrukturen kurz umrissen. Das letzte Unterkapitel wurde den Beschäftigungsmöglichkeiten für Pädagogen gewidmet.

Für die Analyse der Akademikerarbeitsmärkte eignet sich die *neoklassische Arbeitsmarkttheorie*, aus der die *Humankapitaltheorie*, *informationsökonomische Ansätze* (Signaltheorie, Suchtheorie), *sozialwissenschaftliche Arbeitsmarkttheorien* und das *Labour-queue Modell* abgeleitet wurden (vgl. Kühne 2009: 63-71).

Nach der *neoklassischen Arbeitsmarkttheorie* ist der Arbeitsmarkt ein abstrakter Ort, an dem das Angebot und die Nachfrage nach Arbeitskräften aufeinander treffen. Diese Theorie geht von der unrealistischen Annahme eines perfekten Marktes aus, wo die Arbeit aufgrund der Homogenität der Arbeitskräfte beliebig teilbar ist und eine vollkommene Information bezüglich offener Stellen und Lohnhöhe vorhanden ist (vgl. Kühne 2009: 64).

Die Annahme der Homogenität der Arbeitskräfte wird in der Humankapitaltheorie aufgegeben (vgl. Schiener 2010: 46). Die *Humankapitaltheorie* geht davon aus, dass ein steigendes Humankapital (z.B. Bildung etc.) automatisch zu einer höheren Produktivität führt (vgl. Kühne 2009: 65).

Nach der Auffassung von Kühne (2009: 68) wird die Annahme vollständiger Information auf dem Arbeitsmarkt in den suchtheoretischen und signaltheoretischen Ansätzen aufgegeben. In der *Suchtheorie* suchen die Arbeitskräfte nach einem geeigneten Arbeitsplatz. Diese Suche zahlt sich für den Bewerber nur solange aus, wie die anfallenden Kosten der Suche nicht die zukünftigen Erträge übersteigen. Das gleiche gilt auch für die Suche der Unternehmen oder Institutionen nach geeigneten Arbeitskräften (vgl. Schiener 2010: 47).

Nach der *Signaltheorie* greifen Arbeitgeber auf bestimmte Signale zurück, die als Zeichen für höhere Produktivität interpretiert werden (vgl. Kühne 2009: 67). Bildungsinvestitionen führen der Signaltheorie zufolge nicht unbedingt zu Produktivitätssteigerung. Die Unterschiede in den Bildungsabschlüssen hängen laut Weiss (1995) mit nichtbeobachtbaren Eigenschaften des

Bewerbers (z.B. Leistungsfähigkeit, Intelligenz etc.) zusammen, die als Ursache für die jeweiligen Bildungsabschlüsse gesehen werden (vgl. Kühne 2009: 67).

Den *sozialwissenschaftlichen Arbeitsmarkttheorien* zufolge ist der Arbeitsmarkt in mehrere Segmente mit unterschiedlichen Erwerbschancen und Arbeitsbedingungen gegliedert. Bestimmte Gruppen von Arbeitskräften (z.B. Frauen, Jugendliche, Ausländer etc.) befinden sich in den Arbeitsmarktsegmenten mit schlechten Erwerbschancen und Arbeitsbedingungen und können aufgrund der Mobilitätsbarrieren zwischen den Segmenten nur sehr schwer in andere Segmente mit besseren Bedingungen wechseln (vgl. Schiener 2010: 49).

Dem *Labour-queue Modell* zufolge treten die Arbeitnehmer nach ihrer Ausbildung in einen Wettbewerb um Arbeitsplätze ein und werden anhand von Hintergrundcharakteristiken (z.B. Ausbildungsstand, Berufserfahrung etc.) vom Arbeitgeber bewertet und dementsprechend in eine „Arbeitskräfteschlange“ (Labour-queue) platziert (vgl. Kühne 2009: 70f).

Die vorwiegend ökonomisch orientierten Arbeitsmarkttheorien liefern eine ganze Reihe von Argumenten zur Lage von Akademikern auf dem Arbeitsmarkt, die im Kapitel 3.1 näher beschrieben wurden.

Feldern und Schiener (2010: 8f) sind der Meinung, dass eine bedeutende Rolle für den Akademikerarbeitsmarkt die Veränderungen des Arbeitsmarktes im Laufe der Zeit spielen. So war z.B. der Übergang im institutionalisierten dreiteiligen Lebenslauf (Ausbildungs-, Erwerbs- und Ruhestandsphase) durch die Vorstellung eines linearen Überganges zwischen zwei stabilen und aufeinander bezogenen Zuständen (Studium und zugehörige Stellung im Berufsleben) von relativ kurzer Dauer und konnte eher als Übergangsereignis denn als Übergangsphase gesehen werden. In der Gegenwart sprechen die Studien zur Entwicklung von Lebenslaufmustern von einer Deinstitutionalisierung des Lebenslaufs, die institutionellen Bezüge zwischen Herkunfts- und Zielzustand sind aufgelöst, Abfolge und Dauer von Lebensphasen sind entstandardisiert. Laut Kühne (2009: 91) ist eine Folge dieser Entwicklungen ist auch das Ablösen des unbefristeten, vollzeitigen und abhängigen Normalarbeitsverhältnisses durch die sogenannten atypischen Arbeitsverhältnisse, mit denen viele Akademiker beim Berufseintritt konfrontiert sind. Auf den ersten Blick bringen die atypischen Arbeitsverhältnisse für die Arbeitnehmer starke Nachteile. Bei näherer Betrachtung werden jedoch auch Vorteile (z.B. die Aufwertung des Humankapitals durch gesammelte Erfahrungen, bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie etc.) sichtbar (vgl. Walwei 1995a: 16-19). Selbstständigkeit, Teilzeitarbeit und befristete Arbeitsverträge entsprechen oft den Wünschen

der Akademiker, können aber mit sozialer Diskriminierung oder Prekarität einhergehen (vgl. Mückenberger 1995: 207).

Die Situation auf dem Akademikerarbeitsmarkt hängt eng mit den Entwicklungen von Angebot und Nachfrage an Hochschulabsolventen zusammen (vgl. Kühne 2009: 123). Aktuell sind ein steter Zuwachs des Arbeitskräfteangebotes (zunehmende Verbreitung akademischer Bildungsabschlüsse) und der Nachfrage nach akademisch ausgebildeten Arbeitskräften zu verzeichnen. Es lassen sich jedoch Unterschiede je nach der Fachrichtung des Studienabschlusses feststellen. Es besteht ein großes Interesse um an Absolventen der Gesundheitswissenschaften und der Humanmedizin im Unterschied zu Absolventen der Kunst-, Agrar-, Forst-, und Ernährungswissenschaften (vgl. Schiener 2010: 58f).

Die Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften haben auf dem Akademikerarbeitsmarkt zwar ein breites Einstiegsfeld (alle Einrichtungen und Betriebe des Sozial- und Bildungsbereichs, privatwirtschaftliche Unternehmen), müssen aber bei der Suche nach dem ersten Arbeitsplatz mit der Konkurrenz durch Absolventen verwandter Studienrichtungen (z.B. Psychologie und Soziologie) rechnen (vgl. Berufslexikon 2010/2011: 55) und aufgrund der staatlichen Sparmaßnahmen vermehrt atypische Beschäftigungen in Kauf nehmen (vgl. Jobchance Studium 2010/2011: 151). Eine Übersicht zu den verschiedenen pädagogischen und medienpädagogischen Tätigkeitsbereichen bieten die Publikationen des AMS wie z. B. die Studie „Jobchancen Studium“ (2010/2011) und das Berufslexikon (2010/2011). Die medienpädagogischen Arbeitsfelder werden außerdem in dem von Neuß (2003) herausgegebenen Band „Beruf Medienpädagoge“ beschrieben, in dem die in verschiedenen Bereichen tätigen Medienpädagogen selbst zu Wort kommen.

Wie schon im ersten Kapitel erwähnt, sind das Leben und die Handlungsoptionen der jungen Akademiker nicht nur durch die hier beschriebenen makrosoziologischen Phänomene, sondern auch durch individuelle Phänomene wie z.B. Humankapital, soziodemographische Merkmale, die Arbeitsmarktsituation zum Zeitpunkt des Berufseinstieges sowie individuelle Ressourcen (Motivation, Unterstützung von der Familie, soziale Kontakte), beeinflusst. Daher werden diese in den folgenden theoretischen Kapiteln angesprochen.

4 Individuelle Phänomene

In der sozialwissenschaftlichen Literatur werden drei zentrale Determinanten des Berufserfolgs von Personen mit Hochschulabschluss vorgestellt: *Investitionen in das Humankapital*, *soziodemografische Merkmale* und die *Arbeitsmarktsituation* (vgl. Kühne 2009: 53). Mit diesen Faktoren hängt auch die Suchdauer für den neuen Job nach dem Studium zusammen (vgl. Kühne 2009: 148).

4.1 Humankapital

Der Arbeitsmarktanalytiker Wolfgang Franz versteht unter Humankapital das Wissen und die Fertigkeiten eines Individuums, die seine Produktivität erhöhen. Je nachdem, wo das Humankapital erworben wurde, handelt es sich um schulisches oder berufliches Humankapital (vgl. Franz 1999: 74). In der Literatur sind vor allem zwei Bereiche des Humankapitals mit weitreichenden Auswirkungen für Akademiker auszumachen. Es handelt sich um die Bildungsentscheidungen, die vor dem Studium (z.B. Berufsausbildung, Art des Hochschulzugangs etc.) oder erst im Studium (Studienfach und Hochschultyp) getroffen werden (vgl. Kühne 2009: 82).

4.1.1 Berufsausbildung vor dem Studium

Laut den Ergebnissen von der quantitativ orientierten Studie "Arbeitssituation von Universitäts- und FachhochschulabsolventInnen" (2010) schloss ein Drittel der befragten Absolventen bereits vor dem Studium eine Berufsausbildung ab. Mehr als die Hälfte aller Absolventen sammelte berufliche Erfahrungen während des Studiums. Am Ende des Studiums verfügte somit nur ein Drittel der befragten Absolventen über keine beruflichen Erfahrungen (vgl. Schomburg et al. 2010: 27). „Die Wirkung einer Berufsausbildung vor dem Studium auf den Berufserfolg in akademischen Berufsverläufen wurde in der Literatur bisher kontrovers diskutiert“ (Kühne 2009: 54). Die Doppelqualifikation (eine vor dem Studium absolvierte Berufsausbildung und Studium) sollte laut Kühne (2009: 54) „zu einer Steigerung des individuellen Humankapitals und zu einer Verkürzung der Suchdauer führen.“ Diese Überlegungen konnten bis jetzt nicht eindeutig bestätigt oder widerlegt werden (vgl. Kühne 2009: 54).

In der von Mike Kühne im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung an der technischen Universität Dresden durchgeführten Studie „Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen“ (2009) konnte bewiesen werden, dass die Personen mit Berufsausbildung signifikant schneller in die erste Erwerbstätigkeit übergehen als die Personen ohne Berufsausbildung (vgl. Kühne 2009: 148).

Im Unterschied dazu stellte Sigrid Chavanne in ihrer Untersuchung „BildungswissenschaftlerInnen – „Wohin nach dem Studium?“ (2007) bei den Absolventen des Pädagogikstudiums an der Universität Wien, die über eine Berufsausbildung verfügten, keinen Vorteil in der Schnelligkeit der Berufsfindung gegenüber den Absolventen ohne Berufsausbildung, fest (vgl. Chavanne 2007: 75).

4.1.2 Aspekte des Studiums

Nach Auffassung von Böpple (2010: 77f) hängt die Art und Dauer des Übergangsprozesses vom Studium in den Beruf mit dem spezifischen Arbeitsmarkt des studierten Faches zusammen. Ein schneller Berufseinstieg geht hauptsächlich mit fachbezogenen Berufsbildern und den damit verbundenen standardisierten Übergängen in den Beruf einher. So ist z.B. für Mediziner, Juristen und Lehrkräfte der Weg in den Beruf stark institutionell vorgezeichnet und standardisiert (vgl. Böpple 2010: 101f). Bei den Studiengängen mit einem diffusen Berufsbild kann sich der Übergang in den Beruf dementsprechend sehr langwierig gestalten (vgl. Böpple 2010: 102). Am längsten ist die Suche nach dem ersten Arbeitsplatz bei den Absolventen künstlerischer Studiengänge gefolgt von Absolventen der Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. Schomburg 2010: 43).

Da in dieser Arbeit das subjektive Erleben des Übergangsprozesses vom Studium in den Beruf bei den Absolventen des Pädagogikstudiums im Schwerpunkt Medienpädagogik untersucht wird, werden im weiteren Text kurz die spezifischen Aspekte des Pädagogikstudiums beleuchtet.

4.1.2.1 Entwicklungen des Faches „Pädagogik“ an der Universität Wien

Das Fach Pädagogik³ verfügte bis Mitte der 1960er Jahre nur an manchen Universitäten über eigene Professuren und wurde oft der Philosophie oder Psychologie zugeordnet. Mit der Expansion der Universitäten in den 1960er Jahren gelang es der Pädagogik, sich als eigene Disziplin zu etablieren. Der Höhepunkt der expandierenden Entwicklung des Faches Pädagogik wurde Thonhauser (2004: 5) zufolge im Jahr 2004 überschritten, was sich durch rückläufige Studierendenzahlen, nicht nachbesetzten Professoren- und Assistentenstellen und Zusammenlegungen von Instituten manifestierte.

Das Studienfach Pädagogik an der Universität Wien wanderte in der Vergangenheit durch mehrere Fakultäten: Philosophische Fakultät, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät, Human- und Sozialwissenschaftliche Fakultät. Zuletzt wurde auf Grundlage des UG 2002 das Institut für Erziehungswissenschaft gemeinsam mit den Instituten für Philosophie und Wissenschaftstheorie in der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft zusammengeführt (vgl. Universität Wien 1 online, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft).

Zu den Hauptaufgaben des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien gehören die Lehre und Forschung, die sich der Beschreibung, kritischen Analyse und wissenschaftlichen Erklärung von Phänomenen der Bildung und Erziehung widmen. Der Gegenstandsbereich erstreckt sich dabei von den Erziehungs-, Ausbildungs- und Bildungsprozessen in den Institutionen (z.B. Schule) bis zu den Erziehungs- und Sozialisationsprozessen in den nicht pädagogisch institutionalisierten Feldern (z.B. Peergroups, Medien etc.). Für die Erforschung dieses Gegenstandes bedienen sich die Bildungswissenschaften verschiedener Forschungsmethoden und greifen auf Erkenntnisse aus anderen Wissenschaften zurück (vgl. Universität Wien 2 online, Institut für Bildungswissenschaft).

3 Der Begriff Pädagogik wird synonym mit den Begriffen Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft verwendet.

Eine wichtige Aufgabe in der Gestaltung des Pädagogikstudiums an der Universität Wien spielen die Veränderungen, die im Zuge des Bologna Prozesses durchgeführt wurden.

Im Juni 1999 wurde in Bologna von Bildungsministern aus 29 europäischen Staaten eine Erklärung unterzeichnet, deren Ziel die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010 war. Kernpunkte dieser Erklärung sind unter anderem die Einführung eines gestuften Studiensystems mit leicht verständlichen und vergleichbaren Abschlüssen, die Verwendung eines Kreditpunktesystems und die Förderung von Mobilität, Flexibilität und Qualitätssicherung (vgl. Universität Wien 3 online, Informationen zum Bologna-Prozess).

Nach der Bologna-Erklärung soll das Studium in drei Stufen (Bachelor, Master und Doktorat) gegliedert werden. Die erste Stufe, das dreijährige Bachelorstudium, ermöglicht den Studierenden einen schnelleren Studienabschluss, was zu niedrigeren Drop-Out-Raten führen soll. Die zweite Stufe, das zweijährige Masterstudium, ist stärker forschungsorientiert und dient der Vertiefung in einem ausgewählten Bereich. „Die dritte Stufe, das Doktoratsstudium, dient der Befähigung zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit sowie der Heranbildung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ (WIFI Tirol online, Das neue dreigliedrige Universitätssystem).

Im Wintersemester 2003/04 waren Studierende an den österreichischen Universitäten für 157 Bachelor-, 198 Master- und 227 Diplomstudien inskribiert. Fünf Jahre später betrug das Verhältnis 298 zu 455 und 93. Zu diesem Zeitpunkt ließen manche Universitäten keine Neueinschreibungen für das Diplomstudium mehr zu und boten zeitgleich die Möglichkeit an, von einem begonnenen Diplomstudium auf ein Bachelorstudium umzusteigen. Studierende, die diese Möglichkeit nicht nutzen wollten, konnten ihr Studium in angemessener Frist (auf der Universität Wien in der Studienrichtung Pädagogik bis 30.11.2012, I.S.) abschließen. Somit kam es zu einer Dualität von Absolventen „traditioneller“ und „neuer“ (nach der dreistufigen Bologna-Architektur eingerichteter) Studienordnung (vgl. Schomburg et al. 2010: 18).

Ab dem Wintersemester 2007/2008 wurde auch das Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien auf das internationale dreigliedrige Studiensystem (Bachelor-Master-Doktor) zur Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraumes umgestellt. Um einen dem Magister vergleichbaren Abschluss zu erlangen muss für den Master Titel ein Jahr länger studiert werden (vgl. Chavanne 2007: 116). Der Bachelorabschluss kann zwar in nur drei Jahren erreicht werden, wird jedoch im öffentlichen Dienst der Verwendungsgruppe Maturanten

zugeordnet (vgl. AktionsGemeinschaft online, AktionsGemeinschaft startet Bürgerinitiative zur Bachelor-Anerkennung). Durch die verkürzte Ausbildungszeit werden nicht nur die internationale Vergleichbarkeit des Akademikergrades, sondern auch die Anhebung der Akademikerquote und eine Senkung der Drop-Out-Rate im Studium in Österreich erwartet (vgl. Chavanne 2007: 116).

Der Studienabschluss von Absolventen, deren subjektives Erleben des Überganges vom Studium in den Beruf in dieser Arbeit untersucht wird, sollte länger zurückliegen, da die Berufsfindungsphase erst nach gewisser Zeit als abgeschlossen betrachtet werden kann (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 159). Da das Bachelorstudium im Fach Pädagogik erst im Wintersemester 2007/2008 eingeführt wurde, sind erste Absolventen dieses Studiums erst im Jahr 2010 zu erwarten. Die Absolventen mit weiter zurückliegendem Abschluss, die für diese Untersuchung als potentielle Interviewpartner in Frage kommen, schlossen folglich nicht das Bachelor-, sondern das Diplomstudium ab. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel der Studienplan Pädagogik 2002 (Diplomstudium) kurz skizziert.

4.1.2.2 Studienplan Pädagogik 2002

Das Diplomstudium im Fach Pädagogik hat zum Ziel, den universitären Abschluss zu ermöglichen, dessen berufliche Perspektiven in der Forschung, Entwicklung, Lehre und Organisation liegen. Als ein Spezifikum ist die Vertiefung und Ergänzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden hervorzuheben. Die Tätigkeitsbereiche von Absolventen liegen dementsprechend in analytischer und kritischer Erfassung und Darstellung der Argumentationsstrukturen der Beschreibung, Erklärung, Begründung und Legitimation pädagogischer Praxen, sowie in der Planung, Durchführung und Evaluierung von Forschungsprojekten. Überdies stellt der Abschluss des Diplomstudiums Pädagogik eine Basis für weiterführende Ausbildungen dar, wie z.B. Psychotherapieausbildung, Frühförderungsausbildung etc. (vgl. Studienplan Pädagogik 2002: 19f).

Das Studienplan Pädagogik umfasst acht Semester und ist in zwei Studienabschnitte mit je vier Semestern gegliedert. Im Rahmen des Studiums muss eine facheinschlägige Pflichtpraxis im Ausmaß von 240 Stunden absolviert werden (vgl. Studienplan Pädagogik 2002: 3).

Im zweiten Studienabschnitt entscheiden sich Studierende für zwei (bzw. drei) der folgenden Schwerpunkte (vgl. Studienplan Pädagogik 2002: 8):

1. Theoretische Erziehungswissenschaft
2. Medienpädagogik
3. Aus- und Weiterbildungsforschung (dieser Schwerpunkt entstand am 1.1. 2006 durch Zusammenführung der ehemaligen Schwerpunkte „Berufspädagogik“ und „Erwachsenenbildung“)
4. Berufliche Rehabilitation
5. Psychoanalytische Pädagogik
6. Heilpädagogik und Integrative Pädagogik
7. Sozialpädagogik
8. Schulpädagogik
9. Projektstudium⁴ (vgl. Studienplan Pädagogik 2002: 8).

Der Abschluss des jeweiligen Abschnittes erfolgt durch eine Diplomprüfung (vgl. Studienplan Pädagogik 2002: 3). Die erste Diplomprüfung wird durch (1) „den Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an den vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen“ und durch (2) die Absolvierung der einzelnen Lehrveranstaltungsprüfungen abgelegt (vgl. Studienplan Pädagogik 2002: 18). Die zweite Diplomprüfung besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil der zweiten Diplomprüfung gleicht formal der ersten Diplomprüfung. Der zweite Teil besteht aus einer kommissionellen öffentlichen Prüfung, deren Voraussetzung eine „vollständige Absolvierung des ersten Teiles der zweiten Diplomprüfung und die positive Beurteilung der Diplomarbeit“ ist (Studienplan Pädagogik 2002: 19).

Das Pädagogikstudium bietet den Studierenden keine formale Struktur zur Berufseinmündung (z.B. ein praktisches Jahr oder Anerkennungsjahr). Diese Phase wird der Eigeninitiative des Einzelnen überlassen. Spätestens jetzt stellt sich für viele Studierende die Frage nach der eigenen beruflichen Orientierung (vgl. Nierobisch 2010: 150). Vor allem die Zeit der Prüfungen und der Diplomarbeit wird von den meisten Studierenden als isolierend und verunsichernd erlebt. Die Studierenden erleben diese Zeit als einen Zwischenstatus, in dem sie sich weder als Studenten, noch als diplomierte und erwerbstätige Personen fühlen (vgl. Nierobisch 2010: 137f).

4 Die nähere Bezeichnung der angebotenen Projektstudien konnte dem jeweils aktuellen, online gestellten Vorlesungsverzeichnis entnommen werden.

Zum Humankapital zählt laut Kühne nicht nur die in diesem Kapitel vorgestellte Berufsausbildung vor dem Studium und das abgeschlossene Studium selbst, sondern auch die soziale Herkunft der Absolventen (vgl. Kühne 2009: 148ff).

4.1.3 Soziale Herkunft

Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildung hängt eng mit dem Thema ungleich verteilter Bildungschancen zusammen. Verantwortlich für offensichtliche Differenzen in der Bildungsbeteiligung je nach sozialer Herkunft ist die Ungleichheit in der Ressourcenausstattung, Studienmotivation und Risikowahrnehmung (vgl. Kühne 2009: 94).

Die Benachteiligungen bei Kindern aus sozial schwachen Elternhäusern werden auf allen Ebenen des deutschen Bildungssystems und insbesondere beim Zugang zur Hochschule sichtbar (vgl. Kühne 2009: 57). Die Kinder aus höheren sozialen Schichten entwickeln aufgrund ihrer Erziehung eher vorteilhafte Kompetenzen (primärer Herkunftseffekt). Ihre Eltern treffen vor dem Hintergrund ihrer Schichtzugehörigkeit und der finanziellen Ressourcen Entscheidungen, die sich auf die Bildung ihres Kindes auswirken (vgl. Kühne 2009: 95).

Birkelbach (1998: 232) geht davon aus, dass die soziale Herkunft ihre Einflusskraft zugunsten der Aspekte des eigenen Berufsverlaufes (Berufserfahrung, Qualifikationen etc.) verliert. Ein guter Beruf des Vaters kann zwar bei der Berufseinstellung die Möglichkeit geben, auf den gewünschten Arbeitsplatz zu warten, der Berufserfolg wird jedoch durch die soziale Herkunft nicht beeinflusst (vgl. Birkelbach 1998: 291f).

Im Pädagogikstudium überwiegen Studierende, die typischerweise nicht aus akademischen Kreisen kommen (vgl. Felden/Schiener 2010: 13).

Die hier vorgestellten Aspekte des Humankapitals spielen, wie in den Ausführungen zu den Theorien des Arbeitsmarktes im Kapitel 3.1.3 sichtbar wurde, vor allem als Signal für eine nützliche Arbeitskraft eine bedeutende Rolle. Durch längere Suchphasen kann das Humankapital entwertet werden, was trotz kleinerer Ansprüche zu einer niedrigen Stellenfindungsrate und somit zu längeren Suchphasen führen kann (vgl. Kühne 2009: 167).

Eine weitere zentrale Determinante des Berufserfolges von Personen mit Hochschulabschluss stellen laut Kühne die soziodemografischen Merkmale dar (vgl. Kühne 2009: 148).

4.2 Soziodemographische Merkmale

Zu den soziodemografischen Variablen mit einem erheblichen Einfluss auf den Berufserfolg gehören insbesondere das Alter, das Geschlecht und die Elternschaft (vgl. Kühne 2009: 81).

4.2.1 Alter und Geschlecht

Mike Kühne hat in seiner Studie „Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen“ (2009) herausgefunden, dass von soziodemografischen Variablen ausschließlich die Kontrollvariable Alter einen signifikanten Einfluss auf die Länge der Stellensuche hat. Demzufolge wird die Stellensuche durch steigendes Alter verlängert (vgl. Kühne 2009: 165). Franzen und Hecken (2002) konnten lediglich ein mit dem Alter steigendes Einkommen beim Berufseintritt feststellen (vgl. Kühne 2009: 59).

Die vorherrschenden Normen und Stereotypen deuten auf bestehende Ungleichheiten und Unterschiede im Erwerbsleben und in der Vereinbarkeit von Familie und Berufsleben zwischen Männern und Frauen. Folglich orientieren sich Männer mehr auf den Beruf und Frauen auf die Versorgung von Kindern (vgl. Wagner 2010: 159).

Während 45% der Absolventen bereits nach drei Monaten über einen Arbeitsplatz verfügen, ist dies nur bei etwa 35% der Absolventinnen der Fall (vgl. Hemsing 2001: 60). Die stärkere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit bei Frauen wird mit der geschlechterspezifischen Fächerwahl in Verbindung gesetzt. Die Frauen wählen Kühne (2009: 30) zufolge häufiger Studiengänge mit ungünstigeren Arbeitsmarktchancen. Es handelt sich um die Sprach- und Kulturwissenschaften, Humanwissenschaften und Sozialwissenschaften (vgl. Kühne 2009: 96). Beachtlich ist die Tatsache, dass nicht einmal ein Studium „männertypischer“ Fächer für Frauen zu einer Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen führt. Nach Auffassung von Schreyer waren z.B. in einigen Jahrgängen Elektroingenieurinnen dreimal häufiger arbeitslos als Elektroingenieure (vgl. Schreyer 2001: 2226). Die Wahl untypischer Studiengänge würde insofern eher zu einer Erhöhung der Anzahl an arbeitslosen Akademikerinnen führen (vgl. Kühne 2009: 30).

Die Unterschiede zwischen Akademikerinnen und Akademikern können ebenso in Bezug auf die Adäquatheit der Erwerbstätigkeit festgestellt werden. Die Akademikerinnen üben häufiger inadäquate Erwerbstätigkeiten aus als Akademiker (vgl. Pflicht et al. 1994: 177). Die

Spitzenpositionen für Absolventen des Pädagogikstudiums sind trotz einer Überzahl an Frauen (ein Mann auf jeweils fast neun Frauen im Studienjahr 2007/2008) weiterhin hauptsächlich durch Männer besetzt (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 159). „Zu den Barrieren, die einer erfolgreichen Berufskarriere von Frauen im Wege stehen, zählen nach wie vor geringere Berufsauswahlmöglichkeiten und Aufstiegschancen, Lohndifferenzen sowie fehlende Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ (Jobchancen Studium 2010/2011: 66). Deutlich sind vor allem die Einkommensunterschiede zwischen Akademikerinnen und Akademikern. Trotz durchgehender Erwerbstätigkeit verdienen Frauen weniger als Männer (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 69).

Abschließend ist anzumerken, dass die Normalitätszuschreibungen an Frauen einen Wandel vom Hausfrauenmodell in den frühen 1950er Jahre über die Zuverdienerinnenrolle bis zu dem heutigen Drei-Phasen-Modell (Erwerbstätigkeit-Familienphase-Wiedereinstieg) durchmachten und immer mit der prinzipiellen Alleinzuständigkeit der Frau für den Haushalt und die Familie verbunden sind (vgl. Stauber/Walther 2007: 22). Männlichkeit und Weiblichkeit entstehen in Interaktionen und finden ihren Ausdruck im sozialen Verhalten mit anderen und sind nicht nur an biologische Unterschiede gebunden (vgl. Wagner 2010: 159).

4.2.2 Elternschaft zum Zeitpunkt der Jobsuche

Individuelle Lebens- und somit auch Berufsverläufe werden nicht nur durch die Erwerbstätigkeit, sondern auch durch das Familienleben konstituiert (vgl. Kühne 2009: 96).

So stellte z.B. Birkelbach (1998: 60) fest, dass Akademikerinnen mit Kindern ein geringeres berufliches Prestige als Akademikerinnen ohne Kinder aufweisen. Gleichzeitig lässt sich aus den theoretischen Modellen ableiten, dass Männer mit Kindern schneller eine Erwerbstätigkeit aufnehmen als Männer ohne Kinder (vgl. Birkelbach 1998: 97).

Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass Elternschaft auch als eine Reaktion auf einen problematischen Berufseintritt gesehen werden kann (vgl. Birkelbach 1998: 130). Sie wird oft von Frauen zugunsten der Erwerbstätigkeit der Männer übernommen (vgl. Birkelbach 1998: 212).

Die Haltung der Arbeitgeber gegenüber den Akademikern mit Familie ist ambivalent. Während die Verpflichtung durch Ehe und Elternschaft bei beiden Geschlechtern auf eine emotionale und persönliche Stabilität hinweisen, sehen Arbeitgeber bei Frauen hauptsächlich die Einengung durch die Familie. Bei Männern treten hingegen die Unterstützungsleistung und der Verpflichtungscharakter gegenüber der Familie in den Vordergrund (vgl. Tölke 1998: 135). Das könnte ein Grund dafür sein, dass sich keine eindeutigen Zusammenhänge in Bezug auf private Bindungen ableiten lassen (vgl. Kühne 2009: 96).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Elternschaft für Frauen eher negative und für Männer eher positive Auswirkungen auf den Berufseinstieg hat (vgl. Kühne 2009: 66).

Der letzte von Kühne (2009: 148ff) vorgestellte Einflussfaktor auf die Suchdauer (und somit auf den Berufseinstieg) stellt die Arbeitsmarktsituation zu dem Zeitpunkt der Jobsuche dar.

4.3 Arbeitsmarktsituation zum Zeitpunkt des Berufseinstieges

Die Arbeitsmarktsituation zum Zeitpunkt der Jobsuche spielt eine große Rolle für die Beschäftigungschancen, was laut Kühne anhand zahlreicher empirischer Befunde gezeigt werden konnte. Wichtig ist vor allem das Verhältnis zwischen der Anzahl an freien Stellen und der Anzahl der Bewerber (vgl. Kühne 2009: 135). Übersteigt die Anzahl der Bewerber die Anzahl der offenen Stellen, wirkt sich das negativ auf die erste Erwerbstätigkeit nach dem Studium aus (vgl. Hemsing 2001: 106). Schlechte Bedingungen am Arbeitsmarkt führen zu einer Verschlechterung der Einstiegschancen, auch trotz hoher Investitionen in das Humankapital (vgl. Kühne 2009: 98).

Die Suche nach einem Arbeitsplatz kann aber auch bei einer guten Arbeitsmarktsituation (die Anzahl der freien Stellen übersteigt deutlich die Anzahl der Bewerber) länger dauern. Es lässt sich vermuten, dass dies durch die Erhöhung des Lohnanspruchsniveaus verursacht wird (vgl. Kühne 2009: 212). Die Bewerber lassen sich dementsprechend mehr Zeit, um eine passende Stelle zu finden (vgl. Kühne 2009: 165).

Obwohl sich die Lage auf dem Akademikerarbeitsmarkt für jede Fachgruppe unterschiedlich entwickeln kann, erleben alle Fächergruppen (wenn auch zeitversetzt) ähnliche Zäsuren. Dabei können sich auf dem Arbeitsmarkt fächerspezifische Besonderheiten ergeben. Für die

Geistes- und Sozialwissenschaften ist das z.B. ein breites Einstiegsfeld mit einer großen Bandbreite an potentiellen Beschäftigungsmöglichkeiten (vgl. Kühne 2009: 29).

Mike Kühne hat in seiner Studie herausgefunden, dass alle drei hier genannten Faktoren (Humankapital, soziodemografische Merkmale und Arbeitsmarktsituation zum Zeitpunkt der Jobsuche) den Übergang von der Hochschule zur ersten Erwerbstätigkeit mitbestimmen. Ohne Berücksichtigung von makrosoziologischen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt und der mikrosoziologischen Ebene individueller Merkmale wird nach Ansicht von Kühne die Art des Übergangs (direkt oder verzögert) vor allem vom absolvierten Hochschultyp bestimmt. Werden jedoch die Einflüsse der Makro- sowie der Mikroebene berücksichtigt, so gewinnt das Geschlecht, etwaige Elternschaft und das Verhältnis freier Stellen zur Anzahl der Bewerber an Bedeutung (vgl. Kühne 2009: 166).

Es ist anzunehmen, dass auch weitere Faktoren, die bis jetzt nicht erwähnt wurden (z.B. die Motivation, die Unterstützung durch Eltern, Familie und Freunde sowie die sozialen Netzwerke) eine bedeutende Rolle für den Übergang vom erfolgreich absolvierten Studium ins Berufsleben spielen. Hinweise darauf finden sich in verschiedenen Quellen, wie dem weiteren Text zu entnehmen ist. Diese Faktoren werden in dieser Arbeit „Individuelle Ressourcen“ genannt und im nächsten Kapitel beschrieben.

4.4 Individuelle Ressourcen

Im Zuge der Individualisierung werden die Übergänge nicht mehr ausschließlich auf institutioneller Ebene vollzogen, sondern werden von den Akteuren selbst konstruiert und initiiert (vgl. Wagner 2010: 165). Wie einzelne Akademiker ihren Übergang vom Studium in den Beruf gestalten, hängt mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen zusammen. Zu diesen Ressourcen zählen die Motivation, die Unterstützung durch die Familie und die vorhandenen sozialen Netzwerke.

Zu einer der wichtigsten Ressourcen für die Absolventen beim Übergang in das Berufsleben entwickelte sich nach Auffassung von Pohl und Stauber (2007: 201) die Motivation.

4.4.1 Motivation

Motivation lässt sich als das Produkt der Interaktion zwischen den subjektiv relevanten Zielen und Perspektiven und der subjektiven Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, diese Ziele durch eigenes Handeln erreichen zu können (das Gefühl von Kontrolle oder Selbstwirksamkeit) definieren. Sie kann *intrinsisch* oder *extrinsisch* sein (vgl. Walther et al. 2007: 99).

Von *intrinsischer Motivation* wird gesprochen, wenn sich das Interesse auf die Handlung selbst und nicht nur auf ihre Folgen bezieht. Das Ziel und die Handlung sind freiwillig gewählt und selbstbestimmt. Bei *extrinsischer Motivation* werden das Ziel und die Handlung von außen bestimmt beziehungsweise dienen sie primär zur Abwehr negativer Folgen (vgl. Walther et al. 2007: 99). Motivation hängt sowohl mit den bisher gemachten Erfahrungen als auch mit den Perspektiven, die der Einzelne auf dem Arbeitsmarkt hat oder subjektiv für sich erkennt, zusammen (vgl. Pohl/Stauber 2007: 202).

Beim Erreichen biographisch relevanter Ziele greifen Akademiker auf frühere Erfahrungen von Erfolg oder Scheitern zurück (vgl. Walther et al. 2007: 100). Manche frustrierende Erfahrungen können durch motivierende Gegenerfahrungen kompensiert werden. Bleiben aber die motivierenden Gegenerfahrungen aus, so kann dies bis zu Demotivation und misserfolgsorientierten Selbstkonzepten führen (vgl. Pohl/Stauber 2007: 202). Die Wahrscheinlichkeit, positive Übergangserfahrungen zu machen, wird durch intrinsische Motivation, deren Strategien an den eigenen Bedürfnissen und Interessen ausgerichtet sind, erhöht (vgl. Walther et al. 2007: 126).

Unterschiedliche Motive der jungen Akademiker im Übergang spiegeln sich in unterschiedlichen Entscheidungen und Strategien, mit denen sie ihre Übergänge individuell bewältigen und gestalten (vgl. Walther et al. 2007: 126).

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Hochschulabsolventen in der Übergangsphase ist die Unterstützung durch ihre Herkunftsfamilie.

4.4.2 Familie

Die Familie wird von Menz „als eine herausragende und zugleich hoch anfällige Unterstützungsinstanz in der Übergangssituation junger Menschen betrachtet“ (Menz 2007: 160). Hier werden die ersten Erfahrungen in der Arbeit und auch die Erfahrungen der Verwehrung von Arbeit berichtet, hier wird die in dieser Zeit der Anspannung wichtige Rückendeckung geholt (vgl. Menz 2007: 168).

Es gibt Familien, die ihre Aufmerksamkeit auf den Vollzug des Überganges lenken und alle Kraft in die Unterstützung der Kinder in dieser Phase stecken, andere Familien bringen diese Kraft nicht auf. In den Familien, die ihre Kinder unterstützen, erscheint als ein zentrales Unterstützungsmoment das Vertrauen der Eltern in den von den Kindern gewählten Bildungs- und Lebensgang (vgl. Menz 2007: 168). Um den Lebenswandel junger Menschen stützen zu können, muss die Familie selbst möglichst optimal funktionieren (vgl. Menz 2007: 158). Durch den sich längst nicht mehr reibungslos vollziehenden Übergang in die Arbeit wird die Beziehung zwischen jungen Erwachsenen und Eltern quasi dauerhaft auf Probe gestellt (vgl. Menz 2007: 155).

4.4.3 Sozialen Netzwerke

Eine bedeutende Rolle beim Übergang vom Studium in den Beruf spielen nicht nur die im Zuge von Weiterbildungen und der praktischen Erfahrung erworbenen Kompetenzen, sondern auch die Nutzung von sozialem Kapital (vgl. Flandorfer 2009: 105).

Bordieu (1992: 63; zit. nach Flandorfer 2009: 46) versteht unter sozialem Kapital alle aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von Beziehungen (Netzwerkes, I.S.) gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind.

Die Entwicklung eines Netzwerkes (Aufbau von Kontakten und deren regelmäßige Pflege) passiert nicht zufällig und muss aktiv gelebt werden. Sie erfordert Zeit, Investition persönlicher Ressourcen und Geduld, da ein Nutzen aus den Kontakten nicht automatisch erwartet werden kann. Wesentliche Voraussetzungen für den Aufbau eines sozialen Netzwerks sind Offenheit, Verlässlichkeit und Kommunikationsfähigkeit. Dabei sollte ein Wert sowohl auf die Qualität als auch auf die Quantität des Netzwerkes gelegt werden (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 92).

Laut Studie „Jobchancen Studium“ (2010/2011) wird ungefähr nur ein Drittel der freien Stellen öffentlich (z.B. Zeitungen, Internet etc.) ausgeschrieben. Viele Firmen möchten sich die hohe Kosten einer Ausschreibung und den mit der Suche verbundenen organisatorischen Aufwand sparen und greifen daher meistens auf die Empfehlungen von Mitarbeitern oder Geschäftspartnern zurück (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 92).

Die Bedeutung von sozialen Netzwerken für die Verbreitung von Arbeitsmarktinformationen wird in der *Kontaktnetztheorie* von Granovetter (1973) berücksichtigt (vgl. Kühne 2009: 76). Im Gegensatz zu den Suchtheorien, wo die Informationen am Arbeitsmarkt als knappes Gut betrachtet werden, wird in der Kontaktnetztheorie von Granovetter (1973) betont, dass die Informationen in sozialen Netzwerken in der alltäglichen Interaktion ausgetauscht werden und daher mit geringen Kosten verbunden sind (vgl. Preisendöfer/Voss 1988: 107; zit.n. Kühne 2009: 76). Mit Hilfe sozialer Netzwerke kann beispielsweise ein Informationsvorsprung (z.B. Information über nicht offiziell ausgeschriebene Stellen) erzielt werden (vgl. Kühne 2009: 77). Die Kontaktnetztheorie geht davon aus, dass der größte Teil der Arbeitssuchenden ihren Job über soziale Kontakte findet. Die sozialen Kontakte erleichtern die Suche nach Informationen über verfügbare Arbeitsplätze und deren Charakteristika und sind der beste Weg zu den arbeitsmarktrelevanten Informationen (vgl. Franzen/Hangartner 2005: 443f). Beziehungen, auf die immer wieder zurückgegriffen werden kann, spielen vor allem dann eine Rolle, wenn die Unterstützung in den zentralen Orientierungsfragen weder von den klassischen Institutionen (z.B. Schule, Berufsberatung etc.) noch von der Familie (Eltern) erwartet werden kann (vgl. Stauber et al. 2007: 9). Die Absolventen greifen laut Flandorfer (2009: 282f) beim Scheitern von anderen Taktiken auf ihr freundschaftliches oder familiäres Netzwerk zurück, auch wenn sie es moralisch ablehnen.

Viele Studien zum Nutzen von sozialen Beziehungen bei der Arbeitsplatzsuche führten zur Verfestigung der Annahme, dass der größte Teil der Arbeitssuchenden seinen Job über soziale Kontakte findet. In jüngerer Zeit konnte jedoch gezeigt werden, „dass die informellen Kanäle sozialer Kontakte ihren Vorteil gegenüber den formalen Suchkanälen vollständig verloren haben“ (Kühne 2009: 77). Die Kontaktnetztheorie wird durch kritischen Befunde von empirischer Breite und Internationalität in Frage gestellt und sogar Granovetter selbst (1995) gibt laut Kühne zu, „dass seine Hypothesen genauso oft bestätigt wie widerlegt wurden“ (Kühne 2009: 78). Trotzdem ist die Nutzung von informellen Beziehungen beim Berufseinstieg nach dem Studium bei den Akademikern als hoch einzustufen (vgl. Flandorfer 2009: 49).

4.5 Zwischenresümee

Im vierten Kapitel wurden die individuellen Phänomene, die einen Einfluss auf den Berufserfolg und somit auch auf den Übergang vom Studium in den Beruf bei Akademikern haben, beschrieben. Es handelt sich dabei um das *Humankapital*, die *soziodemographischen Merkmale*, die *Arbeitsmarktsituation zum Zeitpunkt der Jobsuche* und um die *individuellen Ressourcen*.

Unter *Humankapital* versteht Arbeitsmarktanalytiker Wolfgang Franz (1999: 74) die Fertigkeiten und das Wissen eines Individuums, die zur Erhöhung seiner Produktivität dienen. Die *berufliche Ausbildung* vor dem Studium sollte theoretisch zu einer Steigerung des Humankapitals und somit zu kürzerer Dauer der Jobsuche führen, was jedoch nicht eindeutig bewiesen werden konnte. Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor von Humankapital ist das *Studium*. Das Hauptinteresse dieser Studie ist das subjektive Erleben des Überganges vom Studium in den Beruf bei Absolventen des Diplomstudiums Pädagogik an der Universität Wien mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik. Daher wurden hier die Aspekte des Studienfaches Pädagogik (seine Entwicklung, Aufgaben, Struktur und Ziele) näher beschrieben. Mike Kühne zählt zum Humankapital auch die *soziale Herkunft der Absolventen*, da sie für die Unterschiede in der Ressourcenausstattung, Studienmotivation und Risikowahrnehmung verantwortlich ist (vgl. Kühne 2009: 94).

Weitere Determinanten des Berufserfolges von Akademikern sind die *soziodemographischen Merkmale* wie *Alter*, *Geschlecht* und *Elternschaft* (vgl. Kühne 2009: 81). Die Stellensuche wird z.B. durch das steigende *Alter* deutlich verlängert (vgl. Kühne 2009: 165). Aufgrund vorherrschender Normen und Stereotypen bestehen zwischen Frauen und Männern Ungleichheiten im Erwerbsleben (vgl. Wagner 2010: 159). So verfügen z.B. drei Monate nach dem Studienabschluss 45% der Absolventen, aber nur 35% der Absolventinnen über einen Job (vgl. Hemsing 2001: 60). Die Unterschiede zwischen Akademikern und Akademikerinnen betreffen unter anderem die Adäquatheit der Erwerbstätigkeit (vgl. Pflicht et al. 1994: 177) und das Einkommen (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 69). Während im Falle der Elternschaft für den Arbeitgeber vor allem die finanzielle Unterstützungsleistung der Männer gegenüber der Familie in den Vordergrund tritt, ist es bei Frauen hauptsächlich die Einengung durch die Familie (vgl. Tölke 1998: 135).

Ein weiterer wichtiger Faktor beim Übergang von Studium in den Beruf ist *die Situation auf dem Arbeitsmarkt zum Zeitpunkt der Jobsuche*. Große Bedeutung wird dabei dem Verhältnis zwischen der Anzahl der freien Stellen und der Anzahl der Bewerber zugeschrieben (vgl. Kühne 2009: 135).

Die Gestaltung des Überganges vom Studium in den Beruf bei einzelnen Akademikern hängt mit den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (*Motivation, Unterstützung durch die Familie* und die vorhandenen *sozialen Netzwerke*) zusammen, deren Rolle im Übergang in Kapitel 4.4 detailliert beschrieben wurde.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit sind die subjektiven Sicht- und Erlebensweisen sowie die individuellen Handlungsstrategien und Bewältigungsmuster in der Übergangsphase vom Studium in den Beruf bei Absolventen des Pädagogikstudiums an der Universität Wien in dem dem Schwerpunkt Medienpädagogik. Dementsprechend wurde als Forschungsmethode das qualitative problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) als Methode der qualitativen Sozialforschung gewählt, in dessen Mittelpunkt die individuellen Sichtweisen und das Erleben der Befragten stehen. Für die Auswertung der geführten Interviews wurde die Methode der Grounded Theory von Glaser und Strauss (1998) herangezogen. Eine Kombination dieser zwei Methoden bietet sich laut Witzel (2000) an, da sich die Methode des problemzentrierten Interviews weitgehend an das theoriegenerierende Verfahren der Grounded Theory anlehnt.

Die theoretischen Überlegungen zur qualitativen Forschung, zu der in dieser Studie ausgewählten Datenerhebungs- sowie Datenauswertungsmethode, sowie die Ergebnisse dieser Studie werden in den folgenden Kapiteln beleuchtet.

5 Forschungsmethodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel werden zu Beginn kurz die Grundprinzipien und Gütekriterien der qualitativen Forschung und die dieser Studie zugrundeliegende Grounded Theory vorgestellt. In einem weiteren Schritt werden das Forschungsdesign (die in dieser Studie angewandte Methoden sowie die Vorgangsweisen bei der Datenerhebung und Datenauswertung) beschrieben.

5.1 Qualitative Forschung

„Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ... aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al. 2003: 14). Die Wirklichkeit und Wahrheit besteht hier nicht in objektiv messbaren Fakten, „sondern in Bedeutungen und Zusammenhängen, die im Zuge der sozialen Interaktion hergestellt werden“ (Mayer 2007: 88). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedient sich die qualitative Sozialforschung offener, nicht standardisierter Erhebungsverfahren und interpretativer Auswertungsmethoden mit dem Ziel, aus den gesammelten Daten theoretische Konstrukte (keine allgemein gültigen Aussagen) über untersuchte Phänomene zu entwickeln (vgl. Mayer 2007: 364).

Für die Praxis qualitativer Forschung ist kennzeichnend, dass sie über ein methodisches Spektrum unterschiedlicher Ansätze verfügt, „die je nach Fragestellung und Forschungstradition ausgewählt werden können“ (Flick et al. 2003: 22). Die Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im Feld werden nicht als eine Störquelle, sondern als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis verstanden (vgl. Flick et al. 2003: 23).

Die wissenschaftliche Qualität von den in der qualitativen Forschung gewonnenen Ergebnissen kann anhand bestimmter Maßstäbe (Gütekriterien) gemessen werden (vgl. Mayer 2007: 355).

5.1.1 Gütekriterien in der qualitativen Forschung

„Gütekriterien geben Auskunft darüber, ob die Forschungsergebnisse auf wissenschaftlich korrektem Wege gewonnen wurden“ (Mayer 2007: 99). Sie beziehen sich in der Regel auf die Instrumente der Datenerhebung und Datenauswertung (vgl. Mayer 2007: 98).

In der qualitativen Forschung gibt es keinen, von allen Forschern übereinstimmend anerkannten einheitlichen Kanon von Gütekriterien (vgl. Mayer 2007: 101). Die klassischen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) „entstammen der quantitativen Forschung und können nicht ohne weiteres für die qualitative Forschung übernommen werden“ (Mayer 2007: 99).

Im Laufe der Entwicklung qualitativer Sozialforschung kristallisierten sich drei Grundpositionen zu ihrer Bewertung heraus (a) die *Übernahme und Anpassung der traditionellen Kriterien quantitativer Forschung*, (b) die *postmoderne Ablehnung von Kriterien* und (c) die *Entwicklung eigener Kriterien qualitativer Forschung* (vgl. Steinke 2003: 319-321).

Ad a) Laut Ines Steinke sind die quantitativen Kriterien für die Bewertung qualitativer Forschung nicht geeignet, da sie für ganz andere Methoden entwickelt wurden. Sie können aufgrund der „geringen Formalisierbarkeit und Standardisierbarkeit qualitativer Forschung nicht unmittelbar auf diese übertragen werden“ (Steinke 2003: 322).

Ad b) Auch die zweite Grundposition wird von Steinke kritisiert. Laut ihr birgt die Zurückweisung von Kriterien die Gefahr der Beliebigkeit und Willkürlichkeit sowie der mangelnden Anerkennung in sich. Stattdessen plädiert sie für solche Kriterien der qualitativen Forschung, die ihren Zielen und Ausgangspunkten Rechnung tragen können (vgl. Steinke 2003: 321f).

Ad c) Steinke schlägt einen Kriterienkatalog vor, an dem sich die qualitative Forschung orientieren kann und der je nach Fragestellung, Gegenstand und verwendeter Methode modifiziert oder ergänzt werden kann (vgl. Steinke 2003: 323f).

Zu den Kernkriterien gehören laut Steinke:

- (1) *die intersubjektive Nachvollziehbarkeit* durch Dokumentation des Forschungsprozesses (z.B. Explikation des Vorverständnisses, Transparenz des Erhebungs- und Auswertungsverfahrens etc.), durch Interpretation in Gruppen (z.B. argumentative Absicherung der Lesarten) und durch die Anwendung kodifizierter Verfahren (Vereinheitlichung des methodischen Vorgehens),
- (2) *die Indikation des Forschungsprozesses* (Begründung des qualitativen Vorgehens, der Methodenwahl, der Samplingstrategie und der Transkriptionsregeln),
- (3) *die empirische Verankerung der entwickelten Theorien in den Daten*,
- (4) *die Limitation* (Reflexion der Grenzen des Geltungsanspruches z.B. durch Fallkontrastierung oder durch die Reflexion der Untersuchungsbedingungen),
- (5) *die Kohärenz der entwickelten Theorie* (die Offenlegung von ungelösten Fragen und Widersprüchen in den Daten),
- (6) *die Relevanz* (welchen Beitrag leistet die Theorie) und
- (7) *die reflektierte Subjektivität* (inwiefern ist die Rolle des Forschers als Subjekt methodisch reflektiert einbezogen in die Theoriebildung) (vgl. Steinke 2003: 323-331).

Die Anwendung von nur einem oder zwei der vorgeschlagenen Kriterien reicht für die Bewertung einer Studie nicht aus. Ob das bestmögliche Ergebnis erzielt wurde, soll auf der Grundlage mehrerer Kriterien entschieden werden (vgl. Steinke 2003: 331). Die hier vorgestellten Kernkriterien qualitativer Sozialforschung von Steinke dienen mir als Orientierung bei der Durchführung dieser Untersuchung.

Aus dem qualitativen Ansatz entwickelten sich laut Mayer verschiedene Richtungen wie Phänomenologie, Grounded Theory, Ethnografie und objektive Hermeneutik (vgl. Mayer 2007: 90). Diese Arbeit ist von der Grounded Theory forschungsgeleitet.

5.1.2 Grounded Theory nach Glaser und Strauss

Die Grounded Theory bezeichnet eine Herangehensweise an die qualitative Analyse, die in den 1960er Jahren von Glaser und Strauss während einer Feldstudie zum Umgang des Krankenpflegepersonals mit sterbenden Patienten entwickelt wurde (vgl. Strauss 1998: 30). Die Analyse qualitativer Daten nach der Grounded Theory zielt auf die Entwicklung einer Theorie. Es handelt sich nicht um eine spezifische Methode oder Technik, sondern vielmehr um einen Analysestil (vgl. Strauss 1998: 29f). Die erhobenen empirischen Daten werden dabei systematisch und intensiv (oft Satz für Satz) analysiert (vgl. Strauss 1998: 51). Die systematische Analyse der Daten vermindert die Wahrscheinlichkeit, dass bestimmte Daten verloren gehen oder nicht beachtet werden, was einer meiner Gründe für die Wahl dieser Methode war.

Mit der Entwicklung der Grounded Theory kritisierten Glaser und Strauss die in der Nachkriegszeit herrschende amerikanische soziologische Forschung, die von der harten, hypothesenprüfenden, quantitativen Forschung und den sogenannten großen Theorien (z.B. Systemfunktionalismus von Talcott Parsons etc.) geprägt war. Der realitätsnahen empirischen Forschung wurde dabei nur eine zweitrangige Rolle zugeschrieben. Glaser und Strauss zufolge entfernten sich sowohl die Großtheorien als auch die empirische Forschung immer weiter von der Realität, „da sie vorwiegend künstlich isolierte Variablen untersuchten, die mit tatsächlichen Vorgängen oft nichts zu tun hatten“ (vgl. Egger 2005: 107). Dies führte zu den Bemühungen, diese damals herrschende Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden. Glaser und Strauss wollten mit der Grounded Theory gesellschaftliche Prozesse aus der Perspektive der menschlichen Interaktion erforschen, was zu erklärenden Theorien für menschliches Verhalten führen sollte (vgl. Mayer 2007: 92). Neues theoretisches Wissen sollte durch eine intensive Auseinandersetzung mit der Empirie generiert werden (vgl. Egger 2005: 107).

Die Theoriebildung in der Grounded Theory erfolgt in der Auseinandersetzung mit den gesammelten Daten. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, finden die Datensammlung und die Datenauswertung nicht nacheinander statt, sondern wechseln einander ab (vgl. Mayer 2007: 92). Die Analyse der Daten beginnt nach dem ersten oder zweiten Interview, wobei die in der Auswertung gewonnenen Ergebnisse die weitere Auswahl der Interviewpartner beeinflussen (Theoretical Sampling). Der prozesshafte Aufbau entspricht einem speziell entwickelten Vorgehen des Kodierens (offenes, axiales und selektives Kodieren), das in Kapitel 5.2.3 näher beschrieben wird (vgl. Strauss 1998).

Anselm Strauss hebt das Theoretical Sampling, das theoretische Kodieren und die ständigen Vergleiche zwischen den Phänomenen und Kontexten als zentrale Punkte der Grounded Theory hervor. Laut ihm ist der Stil der Grounded Theory sehr variabel und soll der Fragestellung und den Rahmenbedingungen der jeweiligen Studie angepasst werden (vgl. Legewie/Schervier-Legewie 2004).

Laut Strübing (2008: 90) bildet die Basis jeder externen Güteprüfung die Offenlegung der relevanten Informationen zum Forschungsprozess, die in der detaillierten Dokumentation der im Forschungsprozess gefällten Entscheidungen besteht. Daher werden in weiterer Folge die forschungsprozessrelevanten Informationen angeführt. Durch die Beschreibung der gewählten Forschungsmethoden und des Forschungsprozesses soll auch den in Kapitel 5.1.2 angeführten Kriterien von Steinke entsprochen werden.

5.2 Forschungsdesign

In dieser Studie wurde als Methode der Datenerhebung das 1982 vom Witzel konzipierte qualitative problemzentrierte Interview gewählt, in dessen Mittelpunkt die individuellen Sichtweisen und das Erleben der Befragten stehen. Für die Auswertung der geführten Interviews wurde die Methode der Grounded Theory herangezogen. Eine Kombination dieser zwei Methoden bietet sich laut Witzel (2000) an, da sich die Methode des problemzentrierten Interviews weitgehend an das theoriegenerierende Verfahren der Grounded Theory anlehnt.

Ziel der qualitativen Interviews war die Identifizierung der Eigendeutungen der Befragten hinsichtlich ihrer Wahrnehmungen der Übergangszeit. Die Befragten sollten auf diese Phase retrospektiv zurückblicken. Der offene Leitfaden sollte einen hohen Anteil an erzählgenerierenden Fragen beinhalten, wodurch eine Balance zwischen den eigenen Relevanzsetzungen durch die Befragten und den thematisch gesetzten Fragen zum Übergang gewährleistet werden sollte (vgl. Felden/Schiener 2010: 11).

5.2.1 Methode der Datenerhebung

Das theoriegenerierende Verfahren des problemzentrierten Interviews (PZI) nach Witzel zielt „auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000) und unternimmt einen Versuch, den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit aufzuheben. Die in der empirischen Analyse vorentwickelten Konzepte tragen laut Witzel zur Entstehung von theoretischem Wissen im Auswertungsprozess bei (vgl. Witzel 2000).

Das PZI lehnt sich an das theoriegenerierende Verfahren der Grounded Theory an und lehnt gleichzeitig die völlige Ausklammerung des theoretischen Vorwissens im Dienste der Offenheit ab. Das unvermeidbare, offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen dem Interviewer und dem Interviewpartner. Das Offenheitsprinzip wird durch Narrationen angeregt, was dazu beitragen soll, die Problemsicht der Befragten nicht mit der Problemsicht des Interviewers zu überdecken (vgl. Witzel 2000).

Im PZI kommen folgende von Witzel (2000) formulierte Grundpositionen zum Tragen:

(1) Die *Problemzentrierung*, die sich sowohl auf das zuvor vom Forscher eruierte Thema als auch auf die Betonung der Sichtweise der Befragten bezieht. Der Forscher nutzt seine zuvor gewonnenen Kenntnisse zu dem Thema, um den Interviewpartner besser zu verstehen und am Problem orientierte Fragen zu stellen.

(2) Die *Gegenstandsorientierung*, die auf die Entwicklung und Modifikation von methodischen Verfahren am Gegenstand verweist. Bei der Interviewführung können dementsprechend je nach ausgeprägter Reflexivität beim Interviewpartner unterschiedliche Gesprächstechniken eingesetzt werden (z.B. stärkerer Fokus auf Narration, unterstützendes Nachfragen etc.).

(3) Die *Prozessorientierung*, die den Kommunikationsprozess bei der Befragung in den Vordergrund stellt. Ist der Kommunikationsprozess sensibel und akzeptierend, so entsteht bei den Befragten das Gefühl des Vertrauens und der Offenheit, sie fühlen sich in ihrer Problemsicht ernst genommen, können sich besser erinnern und sind motiviert zur Selbstreflexion. In dieser Atmosphäre können sich im Laufe des Interviews neue Aspekte zum Thema, Korrekturen von vorherigen Aussagen, Redundanzen und Widersprüchlichkeiten herausbilden (vgl. Witzel 2000).

Die Befragten haben im PZI die Möglichkeit, ihre eigene Perspektive zur Fragestellung darzustellen. Die Interviewer greifen im Interview auf Erkenntnisse der Befragten aus den gegebenen Schilderungen und auf theoretische Vorannahmen (vorformulierte Fragen) zurück (vgl. Egger 2005: 113).

Ein Teil des Interviewablaufes ist schon die unmittelbare Kontaktaufnahme. Für die weitere Gestaltung des Gespräches werden die zum Teil erzählgenerierenden Kommunikationsstrategien wie Gesprächseinstieg, allgemeine Sondierungen (die auf das unmittelbare Einfordern von Details zielen) und Ad-hoc-Fragen, sowie die verständnisgenerierenden Strategien, wie Verständnisfragen und Konfrontationen, genutzt (vgl. Witzel 2000). Es ist wichtig, dass das inhaltliche Interesse verdeutlicht wird und dass während des Interviews eine angenehme Atmosphäre herrscht. Eine besondere Aufgabe erfüllen die Ad-hoc-Fragen, die für das Ansprechen der für die Untersuchung zentral erscheinenden Fragestellungen erst am Ende des Interviews genutzt werden, da diese sonst für den Kommunikationsverlauf störend sein könnten (vgl. Egger 2005: 114).

Im nächsten Kapitel werden der Zugang zum Forschungsfeld sowie die Vorgangsweise bei der Datenerhebung näher beschrieben.

5.2.2 Feldzugang und die Vorgangsweise bei der Datenerhebung

Da in dieser Studie das subjektive Erleben des Überganges vom Studium in den Beruf bei Absolventen des Pädagogikstudiums mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik fokussiert wurde, wandte ich mich bei der Auswahl der potentiellen Interviewpartner dementsprechend an diese Zielgruppe.

Ich wählte in meinem Studium andere Schwerpunkte als die Medienpädagogik, wodurch mein Zugang zu den potentiellen Interviewpartnern erschwert wurde. Die erste Interviewpartnerin (IP 1) kannte ich noch vom ersten Abschnitt meines Studiums, wo wir gemeinsam ein paar Seminare besuchten. Später erfuhr ich, dass sie ihr Studium mit Schwerpunkt Medienpädagogik abschloss und bereits einen Job hat. Sie konnte mir einen weiteren Interviewpartner (IP 2) vermitteln. Den Kontakt zur nächsten Interviewpartnerin (IP 3) bekam ich von meinem Betreuer und die letzte Interviewpartnerin wurde mir von IP 2 und IP 3 empfohlen. Alle vier von mir befragten Absolventen schlossen vor mehr als 2 Jahren ihr Studium ab und haben momentan einen fixen Job.

Ich kontaktierte alle meine Interviewpartner per E-mail, in dem ich kurz mein Forschungsvorhaben erklärte. Vor jedem Interview holte ich das freiwillige Einverständnis des Interviewpartners ein, dass sämtliche Angaben aus dem Interview für die Diplomarbeit verwendet werden dürfen und erklärte, dass dieses Einverständnis zu jedem Zeitpunkt des Forschungsverlaufes zurückgezogen werden kann.

In der Grounded Theory finden die Datensammlung und die Datenauswertung nicht nacheinander statt, sondern wechseln einander ab (vgl. Mayer 2007: 355). So wurden auch die Interviews für diese Studie nicht alle auf einmal, sondern in ungefähr monatlichen Abständen im Zeitraum von November 2011 bis Februar 2012 durchgeführt. Zwei Interviews fanden in der Wohnung des jeweiligen Interviewpartners, ein Interview auf dem Arbeitsplatz der Interviewpartnerin und ein weiteres Interview in einem Kaffeehaus statt. Jedes Interview dauerte ungefähr eine halbe Stunde.

Die Durchführung von PZI wird nach Auffassung von Witzel (2000) durch *Kurzfragebogen*, *Leitfaden*, *Tonaufzeichnung des Gesprächs* und *Postskriptum* ermöglicht und unterstützt. Das führte zur Entscheidung, diese Instrumente auch in dieser Studie zu nutzen. Am Anfang des Interviews wurden den Interviewpartnern als Einstieg ein paar kurze Fragen zu den bedeutsamen sozialen und demographischen Daten gestellt. Anschließend wurde das Thema des Überganges vom Studium in den Beruf mit einer offenen erzählgenerierenden Frage eingeleitet (vgl. Witzel 2000).

Laut Bührmann ist es für das Erreichen des Untersuchungszieles notwendig, die Interviews mit Hilfe eines Leitfadens zu strukturieren, um Abschweifungen vom Thema verhindern zu können und die Interviewthematik einzugrenzen (vgl. Bührmann 2008: 63). Der Leitfaden ist ihm zufolge als ein grober Fahrplan zu verstehen, „der den Gang des Interviews bestimmt und die zentralen Themen festlegt, über die gesprochen wird“ (Bührmann 2008: 61). Auch für die Durchführung der Interviews in dieser Studie wurde ein *Leitfaden* entwickelt, der als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze diente (siehe Anhang). Er beinhaltete Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche und begleitete den Kommunikationsfluss. Gleichzeitig wurde er als Kontrolle genutzt, inwieweit die einzelnen Elemente im Gespräch behandelt wurden (vgl. Witzel 2000).

Als erstes führte ich ein Probeinterview durch. Die Erprobung des Leitfadens sollte mir beim Erkennen von Wiederholungen, plötzlichem Themenwechsel sowie Formulierungsschwächen helfen (vgl. Stiegler/Felbinger 2005: 132). Nach dem Probeinterview wurden von mir ein paar inhaltliche und formale Veränderungen im Leitfaden vorgenommen. Der Leitfaden wurde z.B. um Fragen nach Verständnis von Übergang und nach den Aufgaben im jetzigen Job erweitert. Die von mir während des Interviews hinzugefügten Zusammenfassungen (Paraphrasierungen) erlebte IP 1 als sehr angenehm und kommunikationsfördernd (sie gaben ihr das Gefühl, gehört und ernst genommen zu werden), was zu der Entscheidung führte, diese auch in den weiteren Interviews einzusetzen. Bei allen Interviews ist es mir gelungen, eine angenehme Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen, in der die Interviewpartner bereit waren, über ihre Wahrnehmungen und Handlungsstrategien im Übergang offen zu erzählen. Dies zeigte sich z.B. dadurch, dass die Interviewpartner während des Interviews Korrekturen von ihren vorherigen Aussagen machten (vgl. Kapitel 5.2.1).

Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Interviewpartner aufgenommen. Die von den Interviewten akzeptierten *Tonaufzeichnungen* erlaubten mir die authentische Erfassung der Kommunikationsprozesse und wurden anschließend vollständig transkribiert (vgl. Witzel 2000). Die bei der Transkription unverständlichen Inhalte wurden durch (...) gekennzeichnet. In einer runden Klammer wurden außerdem sowohl die nichtsprachlichen Äußerungen (Lachen) als auch die Länge der Pausen angegeben, wobei die Zahl nach dem Komma in den Klammern die Zahl der Sekunden angibt (0,3). Die Interviewpersonen wurden nummeriert und die Daten, aus denen der Rückschluss auf ihre Identität gezogen werden könnte, wurden bei der Transkription geändert. Die Interviewtranskripte werden zum Schutz der Interviewpersonen nicht veröffentlicht und befinden sich bei meinem Betreuer.

Unmittelbar nach den Interviews wurden als Ergänzung zur Tonaufzeichnung *Postskripte*, die als eine Skizze von Gesprächsinhalten dienten, erstellt. Diese enthielten meine Anmerkungen zu den Schwerpunktsetzungen des Interviewpartners und zum Interviewverlauf (vgl. Witzel 2000).

5.2.3 Methode der Datenauswertung

Die Auswertung von Daten lehnt sich an die Grounded Theory an, die laut Witzel (2000) mit der Methode PZI gut kombinierbar ist. Im weiteren Text werden die einzelnen bei der Analyse der Interviewtranskripte berücksichtigten Schritte beschrieben.

Um den Analyseprozess zu erleichtern und kontrollierbar zu machen schlagen die Begründer der Grounded Theory Glaser und Strauss die Phasen des *offenen*, *axialen* und *selektiven Kodierens* vor (vgl. Allheit 1999: 14f). Die Leitidee ist dabei das ständige Vergleichen der Daten miteinander. Bei der Befragung der Daten auf Unterschiede und Ähnlichkeiten werden „sowohl Spezifika einzelner Phänomene als auch mehrere Phänomene übergreifende Typologien erarbeitet“ (Strübing 2008: 18). Die Begründer der Grounded Theory sehen im Vergleichen von Vorkommnissen die Quelle gegenstandsbezogener Konzepte (vgl. Strübing 2008: 18).

Beim *offenen Kodieren* wird das Transkript sehr genau analysiert, wodurch die Gefahr des Übersehens von wichtigen Kategorien minimiert werden soll (vgl. Strauss 1998: 59ff). Böhm zufolge sollten am Anfang einzelne kurze Textpassagen (Zeile für Zeile oder sogar Wort für Wort) ausgewertet werden, wobei später auch größere Absätze kodiert werden können. Bei der Benennung des Codes kann der Forscher auf die umgangssprachlichen Deutungen der Phänomene, die von den befragten Personen selbst stammen, zurückgreifen (in-vivo-Codes). Um über eine Paraphrasierung der Transkripte hinauszukommen wird es von ihm empfohlen, sogenannte W-Fragen an den Text zu stellen (vgl. Böhm 2003: 477f). In dieser Phase ist es wichtig, sich von den Daten zu lösen und diese dann auf einer neuen Ebene zu betrachten (vgl. Alheit 1999: 15). Der Forscher verlässt die unmittelbare Situation, die er analysiert, indem er anfängt, in Vergleichen zu denken (vgl. Strauss 1998: 100). Durch das offene Kodieren entsteht eine Menge an Interpretationstext. Das Schreiben von Memos soll helfen, den Überblick zu bewahren und die Arbeitsergebnisse zu sortieren und zu gewichten (vgl. Böhm 2003: 477f).

Das *axiale Kodieren* dient der Verfeinerung und Differenzierung der im offenen Kodieren entstandenen Daten. Aus der Vielzahl der Kategorien werden die für die weitere Ausarbeitung als wichtig erscheinenden Kategorien ausgewählt und ihre Beziehungen zueinander und zu den anderen Kategorien ausgearbeitet. Um die Beziehungen zwischen den Kategorien zu formulieren wird ein Kodierparadigma vorgeschlagen, das die möglichen Beziehungen zwischen den Phänomenen benennt: Bedingungen, Kontext, Handlungsstrategien und

Konsequenzen. Dadurch sollen die Ordnungen zwischen den Phänomenen und Kategorien entdeckt beziehungsweise hergestellt werden (vgl. Flick 2010: 393f). Der Begriff „axiales Kodieren“ bezieht sich auf die Tatsache, dass sich die Analyse um die Achse einer Kategorie dreht (vgl. Strauss 1998: 63).

Ziel des *selektiven Kodierens* „ist die Herausarbeitung der Kernkategorie, um die herum sich die anderen entwickelten Kategorien gruppieren lassen und durch die sie integriert werden“ (Flick 2010: 396f). Diese Kernkategorie wird in allen ihren Eigenschaften und Dimensionen entwickelt und mit der Hilfe des Kodierparadigmas mit anderen Kategorien in Beziehung gesetzt (vgl. Flick 2010: 397). „Die Analyse und Theorieentwicklung zielen darauf ab, Muster in den Daten sowie Bedingungen, unter denen diese zutreffen, zu entdecken“ (vgl. Flick 2010: 397).

Um einen ersten Überblick über die Interviews zu gewinnen wurden die transkribierten Interviews am Anfang in einzelne Sequenzen unterteilt, wobei auf die inhaltliche und sprachliche Struktur der durchgeführten Interviews Rücksicht genommen wurde. Es ergaben sich dabei folgende Sequenzen: (1) Verständnis von Übergang, (2) berufliche (Vor-) Erfahrungen und Ausbildung sowie Bewertungen von Studium (Vorbereitungsphase), (3) Stellensuche und Bewerbung (Schwellenphase) und (4) Berufseinstieg (Integrationsphase). Die thematisch wichtigen Interviewabschnitte zu den einzelnen Sequenzen wurden ausgewählt und offen kodiert. Die entstandenen offenen Kodes wurden in einem weiteren Schritt miteinander verglichen und nach den Empfehlungen der Kodierparadigma miteinander in Beziehung gesetzt (axiales Kodieren). Eine Suche nach der Kernkategorie (selektives Kodieren) war in dieser Studie aus zeitlichen Gründen und dem Mangel an Daten nicht durchführbar und würde den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen.

5.2.4 Zwischenresümee

Das Ziel dieser Studie ist die Beantwortung der Frage, wie die Absolventen des Studiums der Medienpädagogik an der Universität Wien ihren Übergang vom Studium in den Beruf erlebten und welche Strategien sie für seine Bewältigung wählten. Der Schwerpunkt liegt dabei auf ihren subjektiven Wahrnehmungen sowie individuellen Handlungsstrategien und Bewältigungsmustern, deren Erforschung ein Gegenstand von qualitativen Untersuchungen (vgl. Mayer 2007: 286) ist, was ausschlaggebend für die Wahl der qualitativen Forschungsvorgehen in dieser Studie war. Qualitative Sozialforschung bedient sich offener, nicht standardisierter Erhebungsverfahren und interpretativer Auswertungsmethoden (vgl. Mayer 2007: 364), in denen die Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im Feld als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis betrachtet wird (vgl. Flick et al. 2003: 22f).

Zur Überprüfung, ob die Forschungsergebnisse der qualitativen Forschung auf wissenschaftlich korrektem Wege gewonnen wurden, dienen die Gütekriterien, die mir bei der Durchführung dieser Untersuchung eine Orientierung boten. Die klassischen Gütekriterien entstammen der quantitativen Forschung und sind daher auf die qualitative Forschung nicht übertragbar (vgl. Mayer 2007: 99). Steinke (2003) schlägt daher einen Katalog von Kernkriterien vor, der in Kapitel 5.1.1 detailliert vorgestellt wurde. Die Basis jeder externen Güteprüfung bildet laut Strübing (2008: 90) die Offenlegung der relevanten Informationen zum Forschungsprozess, die in der detaillierten Dokumentation der im Forschungsprozess gefällten Entscheidungen besteht.

Die durchgeführte Studie wurde von der Grounded Theory forschungsgeleitet. Als Datenerhebungsinstrument wurde das von Witzel (2000) konzipierte Problemzentrierte Interview (PZI) gewählt, das sich an diesen theoriegenerierenden Forschungsstil anlehnt und die völlige Ausklammerung des theoretischen Vorwissens im Dienste der Offenheit ablehnt. Beim PZI haben die Befragten die Möglichkeit, ihre eigene Perspektive zu der Fragestellung darzustellen. Die Interviewer können beim Interview sowohl auf die Erkenntnisse der Befragten aus den Schilderungen als auch auf die im Leitfaden vorformulierten Fragen zurückgreifen (vgl. Egger 2005: 114). Der Leitfaden beinhaltet Frageideen zur Einleitung einzelner Themenbereiche und dient als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze (Witzel 2000). Im Rahmen dieser Studie wurden vier PZI mit Absolventen des Medienpädagogikstudiums an der Universität Wien durchgeführt. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen, anschließend transkribiert und nach den Empfehlungen der Grounded Theory analysiert.

Bei der Grounded Theory handelt es sich um einen Forschungsstil, in dem die Daten systematisch und intensiv analysiert werden (vgl. Strauss 1998: 51). Die Datenerhebung und Datenauswertung werden hier nicht nacheinander, sondern parallel ausgeführt (vgl. Mayer 2007: 355). Auch in dieser Studie wurde mit der Analyse schon nach dem ersten Interview begonnen. Für die Erleichterung des Analyseprozesses wurden von Glaser und Strauss die Phasen des offenen, axialen und selektiven Kodierens vorgeschlagen (vgl. Allheit 1999: 14f). Die Leitidee dabei ist das ständige Vergleichen der Daten miteinander und die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden (vgl. Strübing 2008: 18). Um einen ersten Überblick über die Interviews zu gewinnen wurden am Anfang die transkribierten Interviews in einzelne Sequenzen unterteilt und offen kodiert. Anschließend wurden die als wichtig erscheinenden Kategorien gewählt und ihre Beziehungen zueinander und zu den anderen Kategorien ausgearbeitet (axiales Kodieren), was der Verfeinerung und Differenzierung der im offenen Kodieren entstandenen Daten dienen sollte (vgl. Flick 2010: 393f). Auf selektives Kodieren wurde wegen mangelnder Ressourcen verzichtet.

Im nächsten Teil werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt und in Verbindung mit der Theorie diskutiert.

ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

Wie schon im zweiten Kapitel näher beschrieben wurde, nahm Van Gennep (1986) eine dreiphasige Sequenzierung der Übergangsriten vor, die später vom Ethnologen Viktor Turner (1989) detaillierter ausformuliert wurde. Anknüpfend an sein Phasenmodell stellt Thorsten Bühmann (2008) ein Drei-Phasen-Modell für den Übergang von der Hochschule in das Erwerbsleben vor. In diesem Drei-Phasen-Modell folgen auf eine Vorbereitungsphase (Phase des Studiums) die Schwellenphase (Phase der Bewerbung) und die Integrationsphase (Phase des Berufseinstieges). Demzufolge werden die Analyseergebnisse in drei großen Kapiteln vorgestellt, die um das Kapitel des Übergangsverständnisses erweitert wurden (Kapitel 6). Im siebten Kapitel werden die beruflichen (Vor-)Erfahrungen sowie die Motivation für das Studium der Medienpädagogik und seine Bewertungen angeführt, die in die Vorbereitungsphase gehören. Im achten Kapitel werden die Bewertungen der Bewerbungsphase sowie die in dieser Phase genutzten Strategien bei der Jobsuche beschrieben und das neunte Kapitel wird der Phase der Eingliederung der Interviewpartner in den neuen Job gewidmet.

Die Analyseergebnisse werden durch die einzelnen Aussagen der Interviewpartner illustriert, um die Verankerung der Analyseergebnissen in den Daten deutlich zu machen und so den Gütekriterien von Steinke (vgl. Kapitel 5.1.1) zu entsprechen. Um der leichteren Lesbarkeit willen werden diese kursiv geschrieben, wobei in Klammer die Nummer des Interviewpartners sowie die Zeilennummer der zitierten Passage angegeben werden.

6 Verständnis von Übergang

Das Erleben des Überganges vom Studium in den Beruf bei den Interviewpartnern hängt unter anderem davon ab, was der Übergang für sie bedeutet und wie er bei ihnen ablief. Im folgenden Kapitel werden daher die mit dem Übergang verbundenen Vorstellungen und sein Verlauf bei den Interviewpartnern kurz skizziert. Eine detailliertere Beschreibung der einzelnen Übergangsphasen ist in den weiteren dafür vorgesehenen Kapiteln zu finden.

6.1 Übergang als Bewerbungsphase

Aus den Analyseergebnissen geht hervor, dass Interviewpartner unter dem Übergang nur die Schwellenphase (Phase der Bewerbung) verstehen (*diese Phase, Bewerbungen schreiben, verschicken, auf Antworten warten, sich bewerben gehen, abgelehnt werden ... das wäre der Übergang für mich IP 1: 254-257*). Sowohl für IP 3 als auch für IP 4 ist der Übergang eine Zeit, die durch den Abschluss des Studiums und den Beginn des erlernten Berufes begrenzt ist:

Was verstehe ich unter Übergang? (0,3) Für mich ist es ganz schwierig. Wenn du so fragst, unabhängig von mir, würde ich sagen, das ist der Zeitpunkt, wo ich fertig bin mit meinem Studium und dann wirklich ein Leben habe, wo ich Vollzeit arbeiten gehe (IP 3: 58-60).

Also der Moment, wo ich mein Studium abgeschlossen habe. Der Moment, wo ich dann einen Job habe, wo ich das ausübe, was ich quasi gelernt habe (IP 4: 29-30).

Diese Zeit ist bei IP 1 mit den Vorstellungen der langen und schwierigen Stellensuche (*Also diese Phase von Bangen, oh bekomme ich einen Job. IP 1: 254*) verbunden. Da bei ihr die Stellensuche kurz und unproblematisch war, gewann sie das Gefühl, dass sie keinen Übergang hatte:

er war so kurz und so schmerzlos und so unproblematisch, dass es eigentlich kein Übergang war. Ich weiß nicht, wie ich das beschreiben kann, drum habe ich auch gesagt, dass es quasi kein Übergang war bei mir, weil das, ja, weil das keine längere Phase war (IP 1: 246-249).

Um die lange Stellensuche zu vermeiden oder zumindest den Übergang möglichst kurz, schmerzlos und unproblematisch gestalten zu können legten IP 1 und IP 4 sehr viel Wert auf die Sammlung von beruflichen Erfahrungen:

Was ich insgesamt einfach schon glaube, ist, dass es mir geholfen hat, dass ich Erfahrungen gemacht habe, nicht nur eben studiert habe, sondern immer wieder gearbeitet habe, Praktikum gemacht und so. Das würde ich jedem empfehlen und würde auch genauso wieder machen. Ich glaube, dass es auch sehr wichtig ist, ja, wenn man während des Studiums arbeitet und Erfahrung sammelt (IP 1: 235-240).

ich habe auch so viel immer gearbeitet. Ich habe immer gesagt, ich lebe für meinen Lebenslauf, der jetzt dementsprechend gut aussieht. Das heißt irgendwie von dem her habe ich auch keinen Zweifel gehabt, dass ich jetzt keinen Job finde, wenn ich fertig bin (IP 4: 258-261).

IP 4 beschreibt, dass sie immer viel arbeitete und für ihren Lebenslauf lebte. Aufgrund dessen dachte sie nicht einmal darüber nach, dass sie nach dem Studium von einer längeren Jobsuche betroffen sein könnte. Die Taktik der Erfahrungssammlung funktionierte sowohl bei ihr, als auch bei IP 1 sehr gut. Beide waren während ihres Studiums als freie Dienstnehmerinnen bei einer Firma beschäftigt.⁵ In dieser Zeit fanden die ersten Berührungen mit ihren zukünftigen Arbeitgebern statt. Sowohl die Interviewpartnerinnen als auch die jeweiligen Firmen hatten so die Möglichkeit, einander kennen zu lernen und zu überlegen, ob eine zukünftige Anstellung in Frage kommt (vgl. Kapitel 2.2.1). Die Entscheidung der Firma war in beiden Fällen, den Interviewpartnerinnen eine freie Stelle anzubieten und beide Interviewpartnerinnen nahmen das Angebot an. Das brachte für die Interviewpartnerinnen zwei Vorteile mit sich: Sie ersparten sich (1) die aktive Suche nach anderen Arbeitgebern und (2) sie kannten bereits ihren neuen Arbeitsgeber, wodurch sie mit einer einfacheren Integration in die Berufsinstitution rechnen konnten.

Im Falle von IP 1 und IP 4 profitierten von der Erfahrungssammlung während der Praktika nicht nur die jeweiligen Interviewpartnerinnen sondern auch die Firmen. Ganz anders war es im Fall von zwei weiteren Interviewpartnern. Beide haben einen längeren Übergang hinter sich, den sie auch als eine Orientierung und Selbstverwirklichung betrachten.

6.2 Übergang als Orientierung und Selbstverwirklichung

Sowohl IP 2 als auch IP 3 arbeiteten schon während ihres Studiums bei mehreren Projekten an der Universität Wien mit und spielten mit dem Gedanken, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben. Um sich leichter für oder gegen diese Alternative entscheiden zu können, verbrachten sie nach dem Studium noch ein weiteres Jahr an der Universität. IP 3 beschreibt die Zeit nach dem Studium auf der Universität als eine gewisse Schonfrist und nutzte sie für eine Orientierung und Suche nach sich selbst:

⁵ Es handelt sich bei jeder von den zwei IP um eine andere Firma

Also das heißt, ich finde es ist eine ganz eigene Suche auch nach sich selbst, zumindest für mich war es so. Nach dem, was ich eigentlich vom Leben will und was ich mit dem Studium anfangen mag und ja, wohin soll es gehen, in welche Richtung (IP 3: 253-256).

auch um die Frage zu beantworten, was man eigentlich will mit dem Ding? Also so, das ist schon ziemlich fad, während des Studiums auch mal, dass an mich die Leute Frage stellen, ja das ist ganz nett, wenn du so was studierst, aber was magst du eigentlich machen damit? Und man hat aber nie eine Antwort. Also ich hatte irgendwie nie eine Antwort auf diese Frage. Obwohl ich viel ausprobiert habe, ich habe aber ganz oft gemerkt, das mag ich nicht machen oder ich mag das zehn Stunden machen, es ist ok, aber ich kann mir nicht vorstellen es vierzig Stunden zu machen (IP 3: 247-253).

Nach einem Jahr an der Universität entschloss sie sich, in die Praxis zu gehen. Ihr erster Job war ihr zu stressig, so dass sie diesen verließ und einer ungefähr dreimonatigen Suche nach einem neuen Job ausgesetzt wurde. In dieser Zeit kam bei ihr Gefühl der Verzweiflung hoch, dass sie keinen Job mehr findet und es brachte sie dazu, Hilfe beim AMS und UNI-PORT zu suchen. Kurz danach fand sie ihre jetzige Stelle, mit der sie sehr zufrieden ist.

Ähnlich wie bei IP 3 ist der Übergang auch bei IP 2 mit den Fragen nach der Selbstverwirklichung und Orientierung verbunden. Unter dem Übergang von Studium in den Beruf versteht er eine Phase, wo sich der Absolvent überlegen muss, was er weiter arbeiten will (*Übergang ist also einerseits nach dem Studium, dass man sich jetzt überlegt, was will ich jetzt weiter wirklich arbeiten IP 2: 82-83*). Um die Wahl der zukünftigen Arbeit treffen zu können, muss sich der Absolvent in der neuen Situation (kein Student mehr) und in den vielen vorhandenen Möglichkeiten (was kann ich alles machen) einen Überblick verschaffen. Nach dem Jahr an der Universität dachte IP 2 darüber nach, ob er nicht lieber mehr Praxis erleben will:

Also das ich mich selber gedacht habe, kann es sein, dass ich eigentlich viel mehr doch mal die Praxis erleben will? Weil die Theorie ist zwar auch spannend und es ist auch eine Wissenschaftspraxis, aber ähm ich habe dann schon auch das Gefühl gehabt, dann lerne ich einseitig, definiere mich reifer, lerne da weiter und werde – jetzt sage ich es mal böse – Fachidiot, so in der Richtung (Lachen) (IP 2: 104-109).

Er sammelte anschließend sehr viele Erfahrungen in der medienpädagogischen Praxis, von der er begeistert war. Seine Jobs in diesem Bereich waren jedoch immer mit den atypischen Beschäftigungsformen verbunden, was ihm auf Dauer nicht reichte und so suchte er nach

einem Normalarbeitsverhältnis (vgl. Kapitel 3.2.2). Obwohl IP 2 bereits über einen fixen Job verfügt, betrachtet er als einziger von allen Interviewpartnern seinen Übergang als noch nicht abgeschlossen (*Ich habe zwar einen Hauptberuf, aber ich weiß, es ist nicht mein Traum* IP 2: 400-401). Der jetzige Job im heilpädagogischen Bereich ist für ihn nur eine Zwischenstation, die er zur Erfahrungssammlung in der Praxis und zur Sicherung seiner Existenz nutzt. In Zukunft möchte er gerne wieder im medienpädagogischen Bereich arbeiten.

Die Interviewpartner betrachten den Übergang als die Phase zwischen dem Abschluss des Studiums und dem vollzeitigen, fixen Job. Die weiteren zwei Phasen (die Phase des Studiums und die Eingliederungsphase) dienen für sie lediglich als Markierungen der Bewerbungsphase, die oft mit den Vorstellungen einer langen und schwierigen Jobsuche verbunden ist. Eine Strategie, die von den Interviewpartnern genutzt wird, um diese Phase so leicht wie möglich zu gestalten, ist die Sammlung von Erfahrungen. Findet die Erfahrungssammlung während des Studiums statt, kann dies (wie am Beispiel von IP 1 und IP 4 sichtbar wurde) sogar zur deutlichen Verkürzung bzw. dem Wegfall der Bewerbungsphase führen.

IP 2 und IP 3 verstehen den Übergang als die Zeit nach dem Studium, die sie zur Orientierung und Selbstverwirklichung nutzten. Sie verbrachten das erste Jahr nach dem Studium an der Universität, um sich einen Überblick über die Arbeit im Feld der Wissenschaft zu verschaffen und sich folglich entscheiden zu können, ob sie weiter an der Universität bleiben möchten oder nicht. Nach dieser Zeit entschlossen sich beide in die Praxis zu gehen.

Obwohl die Interviewpartner bei der Frage nach ihrem Verständnis von Übergang angeben, dass sie darunter nur die Zeit zwischen dem Studium und dem fixen Job (Schwellenphase) verstehen, bedeutet es nicht, dass die Vorbereitungsphase und die Eingliederungsphase nicht sein Teil sind. Wie bereits gezeigt werden konnte, kann die Vorbereitungsphase (Phase des Studiums) einen Einfluss auf den Verlauf der Schwellenphase haben und in der Berufseinstiegsphase wird letztendlich über den Erfolg oder Misserfolg des Überganges entschieden (bleibt der Absolvent im neuen Job oder muss er weiter suchen, weil er sich auf neuem Arbeitsplatz nicht wohl fühlt). In den folgenden Kapiteln werden die Erfahrungen der Interviewpartner in allen drei Phasen, sowie die von ihnen gewählten Strategien zu ihrer Bewältigung, beleuchtet.

7 Vorbereitungsphase

Wie bereits im theoretischen Teil näher beschrieben wurde, spielen beim Übergang vom Studium in den Beruf nicht nur die makrosoziologischen (z.B. der Arbeitsmarkt und seine Strukturen) sondern auch die individuellen Phänomene (z.B. die beruflichen Erfahrungen und die Ausbildung) eine Rolle. In den weiteren Interviewabschnitten, die der zweiten Analysesequenz zugeteilt wurden, werden daher die individuellen Phänomene wie z.B. die berufliche Erfahrung und das Studium (Humankapital) sowie die individuellen Ressourcen (z.B. Motivation für das Studium) näher betrachtet. Ein besonderes Augenmerk wird dabei den Bewertungen des Studiums gewidmet. So können potenzielle Unterstützungsmöglichkeiten für Studierende erarbeitet werden, die zu einem leichteren Übergang in das Berufsleben führen können. Im Rahmen der Analyse stellte sich heraus, dass die Interviewpartner ein Bedürfnis hatten, auf das Praxis-Theorie-Verhältnis und die Problematik der Praxisvermittlung einzugehen. Diesem Thema wird daher ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

7.1 Beruflichen (Vor-)Erfahrungen und Ausbildung

In diesem Kapitel werden die einzelnen Interviewpartner und ihre beruflichen (Vor-)Erfahrungen kurz vorgestellt, die gemeinsam mit der sozialen Herkunft und der Ausbildung ein Teil des individuell erworbenen Humankapitals sind. Was die Interviewpartner gemeinsam haben ist das abgeschlossene Studium der Medienpädagogik und die Tatsache, dass sie während des Studiums und teilweise vor dem Studium immer schon gearbeitet haben.

Interviewpartnerin Nummer 1 verfügt zwar über keine praktische berufliche Ausbildung, hat aber ihrer Meinung nach sehr viele berufliche Erfahrungen. Vor dem Studium arbeitete sie z.B. in einem Jugendzentrum mit und gab Kindern in Spanien Deutschunterricht. Während des Studiums absolvierte sie viele unterschiedliche Praktika, wie z.B. Kinderuni, Arbeit in einem Museum etc.

Interviewpartner Nummer 2 absolvierte vor dem Studium keine berufliche Ausbildung, nach dem Studium dafür gleich drei: (1) Kurzausbildung in Spielpädagogik, (2) Ausbildung für soziale Kompetenz (Methoden, wie man mit Kindern Spiele gestalten kann, Schulprojektwochen) und (3) Medienbildung. Bei der Beschreibung einer dieser Ausbildungen betonte er, dass er hier praktische Methoden erlernte (*lernt man da praktische Methoden, wie man mit Kindern Spiele gestalten kann* IP 2: 25-26). IP 2 fühlte sich anscheinend nicht gut genug für

die Praxis vorbereitet, was dazu führte, dass er sich nach dem Studium noch eine Ausbildung aussuchte, die ihm die „praktischen Methoden“ vermitteln kann. Die Ausbildung sollte ihm seiner Meinung nach die Werkzeuge für die Praxis zur Verfügung stellen und gleichzeitig der Sammlung von Erfahrung dienen. Die absolvierten Zusatzausbildungen führten zur Aufwertung seines Humankapitals.

Vor dem Studium machte er seine ersten beruflichen Erfahrungen während des Zivildienstes in der Behindertenbetreuung, wo er auch heute tätig ist.

Während des Studiums arbeitete er im Besuchsdienst, den er als „eine kleine Form von Behindertenbetreuung“ (IP 2: 42-43) beschreibt. Der Besuchsdienst gehört auch zu den heilpädagogischen Erfahrungen und da IP 2 momentan im Behindertenbereich tätig ist, sind die hier gesammelten Erfahrungen als wichtig für das zukünftige Berufsleben anzusehen. Nebenbei machte er während seines wissenschaftlichen Praktikums an der Universität Wien mehrere Tutorien. Er betrachtet diese Tutorien als eine berufliche Erfahrung, da er als Tutor bei der Universität Wien angestellt war.

Nach dem Studium setzte er für ungefähr ein Jahr seine Arbeit als Studienassistent fort. Er bezeichnet diese Zeit als eine Orientierungsphase. (*Da bin ich ein Jahr länger geblieben noch, weil ich auch noch Orientierungsphase gehabt hab. IP 2: 59-60*). Nach einer Unterbrechung dieser Tätigkeit kehrte er auf die Universität zurück. Er arbeitete stets bei mehreren kleinen Projekten für verschiedene Auftraggeber mit und momentan ist er in der Behindertenbetreuung tätig. Was für ihn in der Ausbildung wichtig ist, ist das Erlernen des „eigentlichen Handwerkes“, was er seiner Meinung nach nur in der praktischen Ausbildung erreichen kann.

Interviewpartnerin Nummer 3 hatte keine berufliche Ausbildung außer der Konzession zur Versicherungsmaklerin, die sie nach dem Studium machte. Sie übte jedoch diese Tätigkeit nie aus. Ähnlich wie die anderen zwei Interviewpartner verfügt auch IP 3 über einige berufliche Erfahrungen, die sie im Rahmen ihres Studiums sammelte. Sie übte viele Tätigkeiten vor allem im sonderpädagogischen Bereich (wie z.B. Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen von Projekten, Sportwochen etc.) sowie im wissenschaftlichen Bereich (verschiedene Tutorien, Studienassistentin, Mitarbeiterin bei verschiedenen Projekten) aus.

Nach dem Studium verbrachte IP 3 (so wie IP 2) noch ungefähr ein Jahr an der Universität, ehe sie einen anderen Job suchte. Sie arbeitete anschließend in einer Firma, die auch EU Projekte durchführte. Diese Arbeit war für sie jedoch zu stressig, so dass sie sich dann wieder auf Jobsuche begab und schließlich die jetzige Arbeitsstelle fand.

Interviewpartnerin Nummer 4 lebte für ihren Lebenslauf, der ihrer Meinung nach jetzt dementsprechend gut aussieht. Erwartungsgemäß war sie stets bemüht, während des Studiums möglichst viele berufliche Erfahrungen zu sammeln. Sie suchte gezielt nach Jobs, die für ihre zukünftige Karriere förderlich sein könnten, wie z.B. mehrere Tutorien und Mitarbeit bei diversen kleineren Projekten auf Honorarbasis etc.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle Interviewpartner teilweise vor, aber vorwiegend während ihres Studiums großen Wert auf die Sammlung beruflicher Erfahrungen legten. Sie waren stets bemüht, die Praxis hauptsächlich in den Bereichen zu sammeln, die sie als ihre zukünftigen Arbeitsfelder ansahen (Erfahrungen in den pädagogischen Arbeitsfeldern sowie im wissenschaftlichen Bereich), um so ihr Humankapital aufzuwerten. In weiterer Folge wird der Fokus auf die Äußerungen der Interviewpartner zu ihrem absolvierten Studium gelegt.

7.2 Studium

Wie schon in Kapitel 4.1.2 näher beschrieben wurde, gehört zu den Hauptaufgaben des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien die Lehre und Forschung, die sich der Beschreibung und Analyse von Phänomenen der Bildung und Erziehung widmen (vgl. Universität Wien 2 online, Institut für Bildungswissenschaft). Laut IP 3 bietet das Pädagogikstudium auf diesem Institut keine Berufsausbildung, sondern ermöglicht eine Bildung:

Ich glaube, man kann das natürlich nicht vergessen, also man darf nicht die Erwartung haben, man kommt und kassiert dann oder konsumiert dann eine Berufsausbildung. Das ist es halt nicht (IP 3: 260-262). Es ist halt Bildung, man durchläuft die Jahre der Bildung und es bringt einem alles, was man macht (IP 3: 264-265).

IP 1 beschreibt dieses Studium als Laufsteg oder roten Teppich, auf dem jeder selber gehen muss. Die Belohnung für das Lernen und für das Gehen dieses Weges ist einerseits die Bildung und andererseits das in Österreich als wichtig erachtete äußere Zeichen der Bildung: der Titel (*und natürlich ist der Abschluss was Wert. Es ist in Österreich so. IP 2:202-203*).

Das Studium der Medienpädagogik war bei drei von vier Interviewpartnern kein Schwerpunkt der ersten Wahl. Was führte sie dazu, dass sie sich trotz ursprünglichem Interesse für andere Schwerpunkte letztlich für das Studium der Medienpädagogik entschlossen?

7.2.1 Motivation für das Studium der Medienpädagogik

IP 1 kam zur Medienpädagogik über ihr Interesse für Filme und Museen. Im Studium der Medienpädagogik sah sie die Möglichkeit, Seminare zu diesen Themen zu besuchen:

Ich bin eigentlich eher durch, mich haben Filme immer interessiert, und da hat es Seminare gegeben zu dem Thema und so bin ich irgendwie rein gekommen. Filme und auch Museen, also Museumspädagogik ist ein Teil der Medienpädagogik und das hat mich auch sehr interessiert (IP 1: 85-88).

IP 2 interessierte sich ursprünglich für die Sozialpädagogik, erkannte jedoch, dass diese sehr überlaufen ist. So suchte er nach Alternativen und stieß auf die Schwerpunkte Theoretische Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik, für die es kein großes Interesse von Seiten der Studierenden gab und somit bessere Betreuungsverhältnisse zu erwarten waren:

die Sozialpädagogik hätte mich sehr wohl auch interessiert, aber ich habe einfach gesehen die ist so überlaufen, also so wenig Betreuung im Verhältnis. Mich interessiert die theoretische auch, es sei so viel (...) mit den Professoren zusammen zu arbeiten, weil so zu sagen die Studenten da relativ wenig sind, kleinere Gruppen. Und bei der Medienpädagogik war es ähnlich. Es war zwar dann mit der Zeit immer mehr, auch bei der Medienpädagogik, aber also es war Beides, es war das Interesse für Medienpädagogik und einfach weil praktisch gut umsetzbar war (IP 2: 174-183).

Motivation für die Wahl des Faches Medienpädagogik war für IP 2 einerseits das Interesse für die Medienpädagogik und andererseits die mit den niedrigeren Studierendenzahlen einhergehenden besseren Betreuungsverhältnisse.

Auch IP 3 interessierte sich am Anfang ihres Studiums für einen anderen Schwerpunkt. Die Medienpädagogik nahm sie ohne einen bestimmten Grund dazu, weil sie einen zweiten Schwerpunkt brauchte. Erst mit der Zeit kam auch ein ernsthaftes Interesse hinzu. Jetzt empfindet IP 3 die Theorie als sehr spannend und sieht Medienpädagogik als sehr praktisch und gut umsetzbar an:

Ich habe mir gedacht, das ist vielleicht ganz lustig halt so, ich brauche jetzt ein Schwerpunkt, dann nehme ich halt das. Ähm, aber ich habe dann mit der Zeit ganz spannend gefunden, diese ähm, das es auf der einen Seite etwas ist, was sehr praktisch ist, ja, wo man sich sehr konkret was vorstellen kann, auf der anderen Seite ähm ist auch die Theorie irrsinnig spannend Also man wendet wirklich die Lerntheorien und die ganze Philosophie, die es rund um Bildung gibt, die wendet man direkt an, ja ähm, auf Lerntechnologien. Und das, diese Mischung war total spannend. Eben dadurch, dass mich da irgendwie auch der philosophische Aspekt mehr interessiert hat (IP 3: 43-51).

IP 3 war fasziniert, dass in der Medienpädagogik die Lerntheorien und die ganze Bildungsphilosophie auf Lerntechnologien angewendet werden. Sie interessierte sich vor allem für die philosophischen Aspekte der Medienpädagogik.

Der ursprüngliche Berufswunsch der IP 4 konnte aufgrund der äußeren Umstände nicht erfüllt werden und so suchte sie nach Alternativen im Studienbuch und blieb bei der Pädagogik hängen. Am Anfang interessierte sie sich für vier andere Schwerpunkte, in denen sie jeweils die Einführungsveranstaltungen absolvierte. Den „Medienpädagogikschwerpunkt wollte (sie, I. S.) eigentlich gar nicht wählen, das war eigentlich Zufall“ (IP 4: 65-66). Laut ihren Angaben ist sie zum Schluss bei der Medienpädagogik hängen geblieben, weil sie von einem anderen Schwerpunkt sehr enttäuscht war.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei allen Interviewpartnern die Medienpädagogik kein Schwerpunkt der ersten Wahl war. Die Gründe, warum sich die Interviewpartner für diesen Schwerpunkt entschieden, waren das Interesse für die Medien und für die Theorie, die Enttäuschung über die anderen gewählten Schwerpunkte und die zu erwartenden besseren Studienbedingungen im Vergleich zu den anderen, überlaufeneren Schwerpunkten.

Nach dem Abschluss des Diplomstudiums im Fach Pädagogik sollten die Absolventen für die Arbeit in der Forschung, Entwicklung, Lehre und Organisation vorbereitet werden. Ihre Tätigkeitsbereiche liegen dementsprechend in der Erfassung und Darstellung der Argumentationsstrukturen der Beschreibung, Erklärung, Begründung und Legitimation pädagogischer Praxen, sowie in der Planung und Evaluierung von Forschungsprojekten (vgl. Studienplan

Pädagogik 2002: 19f). Alle interviewten Personen sind oder waren in diesen Bereichen tätig und wurden gefragt, wie sie ihr Studium im Bezug auf ihre berufliche Tätigkeit bewerten, was haben sie sich vom Studium für ihr zukünftiges Berufsleben mitgenommen und was sie im Studium vermisst haben.

7.2.2 Bewertungen des Studiums

In diesem Kapitel werden (1) die nicht erfüllten Erwartungen der Interviewpartner an das Studium und ihr subjektiv empfundenen Nutzen vom Studium für ihr Berufsleben angeführt. Dabei handelte es sich vor allem um (2) die Fähigkeit, sich selbst zu organisieren und zu reflektieren, (3) Theoriezugang und die Fähigkeit, mit den Texten umzugehen und (4) weitere Vorteile des Studiums, die sie für sich nutzen konnten.

(1) Die nicht erfüllten Erwartungen an das Studium

Die negativen Bewertungen des Studiums sind bei den Interviewpartnern verschieden. IP 1: empfindet z.B. die Pädagogik als engstirnig und zu sehr auf das Fach bezogen:

weil in der Pädagogik ist meiner Meinung nach, ja, ist auch, kann schon auch mal engstirnig sein, oder sehr auf das Fach halt nur bezogen. Ist ja nicht so sonderlich (IP 1: 132-134).

Um dieser Engstirnigkeit zu entkommen, entscheidet sich IP 1 für das Modul Cultural Studies, Dank dessen sie ihren Horizont erweitern kann.

Wie schon in Kapitel 6.2 näher beschrieben wurde, versteht IP 2 den Übergang als eine Phase der Orientierung. Er hätte sich gewünscht, dass hier im Rahmen des Studiums mehr Unterstützung geboten würde, was den Einstieg ins Berufsleben erleichtern würde:

weil es wird ganz am Anfang des Studiums so vermittelt: Pädagogikstudium, da wird man nicht konkret ausgebildet für einem Beruf sondern vorgebildet für einen Bereich, wo man dann flexibel noch weiter sich bilden muss und so weiter. Ahm, es ist ganz nett, aber trotzdem ist es noch zu wenig Orientierung. Oder es wäre gut Orientierungsanschluss (IP 2: 238-242).

Das Studium ist seiner Meinung nach unverhältnismäßig stark auf die wissenschaftliche Vorbildung orientiert. Obwohl laut IP 2 nur 2% der Absolventen einen wissenschaftlichen Job annimmt, werden für die restlichen 98% nur wenige Anknüpfungspunkte an die Praxis-

institutionen von Seiten der Universität hergestellt. Außerdem kritisiert er, dass es in seinem Wunschfach zu wenig Betreuer im Verhältnis zur Studierendenzahlen gab, wodurch keine optimalen Bedingungen für das Studium herrschten (*aber ich habe einfach gesehen die ist so überlaufen, also so wenig Betreuung im Verhältnis IP 2: 176-177*).

IP 3 vermisste in ihrem Studium ein bisschen mehr eigenständige Arbeit. Sie hätte sich mehr Raum für Diskutieren, Lesen und eigenständiges Arbeiten nicht nur im zweiten, sondern auch im ersten Abschnitt gewünscht:

Ich glaube ich habe mir im Rahmen des Studiums, ich habe mir mehr gewünscht, was in dem zweiten Studienabschnitt eher der Fall war, ich habe mir dieses Diskutieren über Texte, mehr Lesen, mehr eigenständig Erarbeiten im Gegensatz zum auswendig lernen müssen. Also das wäre vielleicht das, was ich mir noch mehr gewünscht hätte. Der erste Studienabschnitt war schon sehr auswendiglernlastig. Es war einfach viel zu viel zum Lernen. Auch von den Prüfungen her ganz selten so geprüft worden, dass du Dinge, keine Ahnung, dass du lange Fragen eigenständig beantworten musst, sondern eher ... (IP 3: 161-167).

IP 3 stellte fest, dass sie im ersten Studienabschnitt sehr viel auswendig lernen musste. Das hatte Einfluss auch auf das Prüfen, in dem die Fragen selten so konzipiert waren, dass sie eine längere, eigenständige Antwort erforderten.

Die meiste Kritik am Studium übte IP 4. Sie wusste zwar, dass sie sich auf ein wissenschaftliches Studium einließ, rechnete jedoch nicht damit, dass sie viele Sachen lernen muss, die sie als nicht mehr aktuell betrachtet. IP 4 wirft dem Studium vor, dass es zu wenig zeitnah und für die Praxis nicht wirklich anwendbar ist. Sie musste z.B. die Schulsysteme von Maria-Theresia lernen, die für IP 4 zwar interessant waren, verdienten aber ihrer Meinung nach nicht so viel Aufmerksamkeit, wie ihnen geschenkt wurde. IP 4 hätte ein Überblick zu diesem Thema gereicht.

(2) Die Fähigkeit, sich selbst zu organisieren und zu reflektieren

IP 1 lernte in ihrem Studium sich selbst zu organisieren. Dazu zählt sie die Fähigkeiten sich selbst zu disziplinieren (*an einer Sache lang dran zu bleiben IP 1: 101-102*) und selbstständig zu arbeiten:

Also das Pädagogikstudium hat mir geholfen mich selber zu organisieren, das heißt selbstständiges Arbeiten auf jeden Fall, weil niemand sagt dir, du musst das und das und das machen sondern du musst, um weiter zu kommen im Studium musst du dich selber disziplinieren und selber dich organisieren (IP 1: 97-100).

Das Studium betrachtet sie als einen roten Teppich oder Laufsteg, der ihr die Möglichkeit bietet, sich selbst zu entwickeln und ihren eigenen Weg zu finden:

Und fachlich ist es halt so ahm, fachlich stellt Uni so als ahm, so zu sagen der rote Teppich in ein, wie soll man sagen, also der Laufsteg. Man muss aber selbe gehen. Also es ist nicht so, dass man jetzt fachlich so alles reingestopft bekommt, sondern man muss sich selbe interessieren und man muss sich selbe damit befassen (IP 1: 104-108).

Das Finden des eigenen Weges ist durch Entscheidungsfreiheit unterstützt (welches Seminar oder welche Vorlesung möchte ich besuchen, was für ein Praktikum will ich machen etc.). Um sich gut entscheiden zu können ist es wichtig, zuerst den eigenen Standpunkt festzustellen (*Wo stehe ich grad und wo will ich hin oder so IP 1: 121*). Die das Studium betreffenden Entscheidungen muss jeder selber treffen, ohne sich auf eine äußere Autorität (Chef, Professor) zu verlassen. In diesem Zusammenhang beschreibt IP 3 die Universität im Vergleich zum Job als „wirklich total frei.“ (*IP 3: 366*) und freut sich, dass sie:

ein Studium hatte, das sehr frei war noch. Das war das Schöne vor allem noch am Anfang. ... Ich konnte mich am Anfang wirklich alles aussuchen. Ich habe nur gemacht, was mich interessiert (IP 3: 182-185).

Ich finde es total wichtig, ich finde, es birgt auch eine gewisse Freiheit, weil man sich tatsächlich das suchen kann, was man möchte. Das ist auch ein Teil von Bildung (IP 3: 176-178).

IP 3 sieht in der Freiheit auch einen Teil der Bildung. Sie gibt den Studierenden die Möglichkeit, sich mit den Dingen auseinanderzusetzen, die sie wirklich interessieren, wie es auch bei der IP 1 der Fall war:

Ja. Das heißt ahm fachlich hat es mich so weit gebracht, das mich halt selbe auch wirklich mit Dingen auseinander gesetzt habe, die mich interessiert haben (IP 1: 108-109).

Für IP 2 gehört zu der Fähigkeit sich selbst zu organisieren auch die Fähigkeiten sich selbstständig etwas anzueignen, sich mit anderen zu organisieren und zu reflektieren (*Auch bei der Uni oder ja gewisse Art von reflektieren, nachdenken über das, was man selbe tut, IP 2: 193-194*). In seinem Job fiel es ihm auf, dass die Praktiker ohne Studienabschluss nicht so reflektiert wie die Hochschulabsolventen sind. Er hebt die im Studium erworbene Fähigkeit zu reflektieren als seinen persönlichen Vorteil für die Praxis hervor.

(3) Theoriezugang und die Fähigkeit, mit den Texten umzugehen

Ein weiterer Vorteil des Studiums für den Beruf ist für IP 3 der Zugang zur Theorie und der Umgang mit Texten. Sie schätzt die im Studium erworbenen Kenntnisse von unterschiedlichen theoretischen Zugängen und das Verständnis für das wissenschaftliche Arbeiten. In ihrem jetzigen Job nutzt sie vor allem die im Studium erworbene Fähigkeit, mit Texten umzugehen. Während des Studiums lernte sie Texte zu verfassen und zu beurteilen, wobei es für die Beurteilung (ob die Schlüsse logisch und korrekt gezogen sind, ob eine Argumentation missfällt etc.) des Textes nicht wichtig ist, sich im gegebenen Themenbereich auszukennen:

Also was mir als Forschungskordinatorin noch hilft, wenn mir Leute ihre Artikel schicken, dass ich sie mal anschau oder mal drüber lese oder so, da hilft es auch diesen Umgang mit Text, den man lernt im Studium und dieses Verständnis für wissenschaftliches Arbeiten. Da ist es eigentlich egal, was für ein Thema der Text hat. Ob die Schlüsse logisch und korrekt gezogen sind oder ob da eine Argumentation missfällt oder so, das kann man beurteilen, auch wenn man das Themengebiet nicht kennt (IP 3: 272-277).

Ähnlich wie IP 3 schätzt auch IP 1 die während des Studiums erworbenen theoretischen Kenntnisse und den Überblick. Sie wählte in ihrem Studium das Modul Cultural Studies, in dessen Rahmen sie mehrere Veranstaltungen aus vielen anderen Studienrichtungen und Fächern besuchen konnte. Dies ermöglichte ihr, über den Tellerrand zu blicken und sich so einen Überblick zu verschaffen.

IP 2 findet den im Studium erworbenen theoretischen Überblick vor allem in seiner Arbeit in medienpädagogischen Projekten sehr nützlich:

Also neben dem Hauptberuf in Heilpädagogik mache ich noch Medienpädagogische Projekte. Und dafür hat mir Medienpädagogik ein bisschen was gebracht, dieses auch Überblickstheorien haben – was sind Medien, wie kann man damit umgehen (IP 2: 228-231).

Was das Studium den Interviewpartnern brachte war jedoch nicht nur die Fähigkeit sich selbst zu organisieren und zu reflektieren, der Zugang zu der Theorie und der Umgang mit den Texten, sondern auch weitere Vorteile, die sie für sich persönlich nutzen konnten.

(4) weitere Vorteile des Studiums

IP 2 glaubt z.B. im Studium und in der Praxis ein pädagogisches Gespür erworben zu haben. Er beschreibt damit einen besseren Zugang zur pädagogischen Arbeit und zum Umgang mit Menschen:

Und schon auch also jetzt im Thema Pädagogik ähm das es einfach (0,2) eine gewisse Art von Gespür glaub ich schon, das ich vielleicht auch in der Praxis dann parallel gelernt habe, aber des noch besser. Also ich hab das Gefühl gehabt, zu feststellen noch ein besseren Zugang, wie man pädagogisch arbeiten kann (IP 2: 211-215).

IP 3 hatte am Anfang des Studiums die Möglichkeit, als Tutorin bei den Teambesprechungen von Prof. Swertz teilzunehmen. Diese Teambesprechungen mit Prof. Swertz und zwei Dissertantinnen dauerten jedes Mal mindestens vier Stunden und gaben IP 3 die Möglichkeit zu lernen, wie wissenschaftlich gearbeitet und über verschiedene Themen in strukturierter Form nachgedacht werden kann, was in dieser Form in keiner anderen Lehrveranstaltung vermittelt wurde. IP 3 war zwar am Anfang vom Theoretisieren überfordert, konnte aber später aus diesen Teambesprechungen viel lernen. Nicht jeder Studierende hat laut ihr die Möglichkeit, in so einer engen Form mit dem Professor zusammenzuarbeiten (vgl. IP 3: 145-159). IP 3 freut sich auch, dass sie die Zeit des Studiums für die Sammlung von Erfahrungen im sozialen Bereich nutzen konnte. So fällt es ihr leichter, mit anderen Leuten zu kommunizieren und zu arbeiten.

IP 4 ist der Meinung, dass das Pädagogikstudium viel zu theoretisch war und dass sie sich viel davon, was sie in ihrem Beruf braucht, in ihren vorherigen Jobs, aneignete. Als einzigen Nutzen des Studiums in dieser Hinsicht nennt sie die Fähigkeit, sich Zugang zu den für ihren Job relevanten Informationen verschaffen zu können:

ich mache halt viel mit Kindern und mit den Senioren und ähm ja - tue da irgendwie managen ein bisschen was, und halt Workshops halten. Wir haben diese Workshops vor allem konzipieren müssen, das war nicht so schlecht, wenn ich weiß, wo schaue ich nach, wo suche ich was zu den medienpädagogischen Feldern, (IP 4: 88-91)

IP 4 interessierte sich für die Theorie und deswegen ließ sie sich auch auf dieses theoretische Studium (*es gibt ja quasi keine Praxis IP 4: 125*) ein. Von dem her fand sie das Studium ganz gut. Sie war mit ihrem Studium zwar sehr zufrieden, fand es aber in Bezug auf die Praxis zu theoretisch.

Als einen der wichtigsten Vorteile des Studiums für das zukünftige Berufsleben betrachten die Interviewpartner die Fähigkeit, sich selbst zu organisieren, die mit der Entscheidungsfreiheit in der Gestaltung von Praktikum und Studium eng verbunden ist. IP 2 hebt als Nutzen des Studiums die Reflexionsfähigkeit hervor und für IP 1 und IP 3 ist in ihren Jobs der im Studium erlernte Umgang mit Texten von einer großen Bedeutung. Alle vier Interviewpartner schätzen den im Studium erworbenen theoretischen Überblick, von dem sie auch in ihren Jobs profitieren. Die Interviewpartner hätten sich in ihrem Studium ein bisschen weniger auswendig lernen sinnloser Sachen und mehr Beschäftigung mit den aktuellen praktischen Problemen gewünscht, wobei das Diskutieren und eigenständige Arbeit im Vordergrund stehen sollten. Sie empfanden die Pädagogik teilweise als sehr engstirnig und zu sehr auf das eigene Fach bezogen und vermissten mehr Betreuung und Orientierung für die Praxis.

Nach dem sehr theoretischen Studium gingen die Interviewpartner in die Praxis, mit der sie schon während ihres Studiums in Berührung kamen. Dies veranlasste sie dazu, Theorie und Praxis zu vergleichen und sich über die Problematik der Praxisvermittlung während des Studiums Gedanken zu machen, ohne dass dieses Thema im Leitfaden angesprochen wurde.

7.2.3 Praxisvermittlung

Für IP 4 hängt die Theorie mit der Praxis eng zusammen. Die Theorie ist ihrer Meinung nach für die Praxis sinnvoll, weil sie ein anderes Verständnis der Praxis ermöglicht. Eine rein theoretische Ausarbeitung eines Themas ohne praktische Erfahrung findet sie teilweise nicht nachvollziehbar, da sich ihrer Meinung nach in der Praxis vieles anders ergeben kann:

Ich glaube schon, dass die Theorie ganz sinnvoll ist für die Praxis, weil man dadurch Vieles anders versteht, als wenn man die Theorie nicht kennt. Aber andererseits, die Theorie ohne Praxis zu betrachten finde ich ein bisschen lebensfremd. Wenn ich jetzt über ein Thema schreibe, einfach nur theoretisch, ohne dass ich es vorher ausprobiert habe, dann ist es so ein bisschen, vielleicht nicht gleich an den Haaren herbeigezogen, aber halt vielleicht dann doch teilweise nicht nachvollziehbar. Weil sich ja doch vieles anders ergibt, wenn man in die Praxis geht (IP 4: 132-138).

Um den Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis sichtbar zu machen muss im Rahmen des Pädagogikstudiums ein facheinschlägiges Pflichtpraktikum im Ausmaß von 240 Stunden absolviert werden (vgl. Studienplan Pädagogik 2002: 3). In diesem Praktikum wird jedoch laut IP 2 die Praxis nicht gut vermittelt. IP 2 wirft den Wissenschaftlern wenig Interesse an

der Praxisvermittlung vor. Als Grund gibt er an, dass die Wissenschaftler keinen Bezug zur Praxis herstellen.

Also die Wissenschaftler haben nicht viel Interesse da, Praxis zu vermitteln. Ich glaub der Hintergrund ist, dass sie gar nicht zusammenarbeiten mit irgendeiner Praxis, also selten (IP 2: 218-220).

IP 2 macht auf die von ihm beobachteten Unterschiede zwischen Theorie und Praxis aufmerksam. Er findet die Entwicklungen in der Praxis aktueller als die Wissenschaft, was in folgenden Interviewabschnitten zum Ausdruck kommt:

Ja. Und zwar auch was aktuelle Entwicklungen betreffen. Die sind echt aktueller als die Wissenschaft seltsamerweise. Also oft, finde ich (IP 2: 258-259).

Und jetzt, wenn ich auf die Medienpädagogik komme, es war sehr interessant die ähm Lehrveranstaltungen dort, aber das, was in der Praxis in der Medienpädagogik passiert, ist noch mal ganz was anderes. Und ich find, kann ich sagen zum Teil recht weiter (lachen) als die Medienpädagogik mit den Entwicklungen (IP 2: 251-255).

In der Theorie wird laut IP 2 sehr viel Wert auf die Konzepte und auf den Anschluss an die traditionelle Theorie der allgemeinen Pädagogik gelegt:

Was will Medienpädagogik, was ist Medienkompetenz und so weiter und Konzepte, Konzepte, ja. Aber dann wird sehr bedacht darauf, dass man das so an die traditionelle Theorie von der allgemeinen Pädagogik anschließt, ja, aber es wird wenig, zu wenig noch so auf zum Beispiel Bereich Computerspiele. Ich habe zwar gesehen, dass es jetzt mehr kommt auch an der Uni, aber Computerspiele, wie man die praktisch medienpädagogisch einsetzt oder Internet. Also ich arbeite jetzt nebenher bei verschiedenen Projekten mit und die Auftraggeber haben viel mehr Wissen, Praxiswissen, oder sogar auch theoretisches und eine bessere Bibliothek, sag man mal, als es bei der Medienpädagogik ist (IP 2: 261-270).

IP 2 hat den Eindruck, dass die Praktiker über mehr praktisches und theoretisches Wissen und über bessere Ressourcen (z.B. Bibliothek) verfügen, als es auf der Universität der Fall ist. Würde die Universität mehr Zusammenarbeit mit Praktikern fördern, so könnten seiner Meinung nach die Studierenden davon profitieren.

Auch IP 4 findet, dass „die Uni gar nicht praxisbezogen ist“ (IP 4: 144). Es werden zwar auf der Universität einigermaßen praxisbezogene Projekte durchgeführt, aber wenn diese Projekte zu Ende gehen und man nicht selbst dahinter steht und etwas Praxisbezogenes sucht, bietet das Studium laut IP 4 nur Theorie und nichts Praxisbezogenes an:

Na ja, im Bezug auf Praxis, wenn man jetzt dort nicht direkt wissenschaftlich arbeitet am Projekt, das praxisbezogen ist - also ich war an einem einigermaßen praxisbezogen – es ging um die Studieneingangsphase und um im anderem Projekt ging es um die Volksschulen, - das war schon praxisbezogen auch. Aber wenn jetzt das Projekt nicht mehr gibt, würde ich sagen, dass die Uni gar nicht praxisbezogen ist. Wenn ich jetzt nicht irgendwie dahinter stehe und mir da was suche, was irgendwie dazu passt im Großen und Ganzen, dann habe ich halt nur die Theorie und nichts Praxisbezogenes einfach (IP 4: 140-146).

IP 3 ist der Meinung, dass das Studium nicht für die Praxisvermittlung verantwortlich ist:

Ich denke mir, das kann ein Studium auch nicht leisten. Wenn man sich dafür entscheidet, dass man ein klassisches Studium macht, und auch sehr theoretisches - wie Bildungswissenschaft - dann muss man halt dafür sorgen, dass man sich die Praxis woanders aneignet (IP 3: 171-174).

Die Verantwortung für die Praxis liegt in den Händen jedes Einzelnen. Auch IP 1 ist sich dessen bewusst, dass das Pädagogikstudium keine Berufsausbildung sondern eine theoretische tiefergehende Allgemeinbildung darstellt. Daher wusste sie, dass sie Praktika machen will und muss, wenn sie lernen will, wie sie ihr theoretisches Wissen in der Praxis einsetzen kann. Sie musste die Entscheidung, welches Praktikum sie machen möchte jedoch selbst treffen:

Uni ist einfach theoretisch und ich hab immer gewusst, dass ich Praktika machen möchte und muss, damit ich erstens mal die Dinge, die ich lerne einsetzen kann und halt auch ahm ich sehe das schon, das Studium, das ich gemacht hab Pädagogik als sehr, immer noch sehr allgemeinbildend, eigentlich ist, ja. Es ist keine Berufsausbildung, es ist wirklich so eine tiefergehende Allgemeinbildung (IP 1: 111- 116).

Die Praxisgestaltung von einzelnen Studierenden bringt bestimmte Vorteile mit sich. Sie können sich die Felder und Praktikumstellen aussuchen, die sie wirklich interessieren und sind vor Ausbeutung geschützt:

Und auf der anderen Seite ist es so, wenn du ein Pflichtpraktikum hast für gewisse Stunden, dann lebt davon ein ganzer Wirtschaftssektor und bezahlt dich nicht mal für deine Arbeit. Ich merke aufgrund meiner Arbeit dass dieses Verschulte und viel Verpflichtende im Bildungswesen, wie das sein kann. Also für mich selbe würde ich mir das nicht wünschen (IP 3: 178-182).

Bei der Frage nach ihrem Studium gingen alle Interviewpartner unabhängig vom Leitfaden auf die Praxis-Theorie Problematik und die Vermittlung von Praxis im Rahmen des Studiums ein. Sie sind sich darin einig, dass das Pädagogikstudium ein theoretisches Studium ist, das keine Berufsausbildung sondern eine Möglichkeit zur Bildung bietet (IP 4). Es liegt in den

Händen von jedem Einzelnen, sich seine Praxis selbst zu holen (IP 1), und das Studium kann dies nicht bieten (IP 3), obwohl es ein Wunsch von IP 2 wäre.

Auf die Vorbereitungsphase folgt eine Schwellenphase, die durch die Stellensuche und Bewerbung gekennzeichnet ist. Im achten Kapitel wird das Erleben dieser Phase bei den Interviewpartnern sowie die von Interviewpartnern zu ihrer Bewältigung ergriffene Strategien beschrieben.

8 Die Schwellenphase (Stellensuche und Bewerbung)

Wie in Kapitel 2.2.2 näher beschrieben wurde, dominieren bei der Stellensuche die klassischen Wege der Bewerbung auf ausgeschriebene Stellen, die Nutzung sozialer Netzwerke und der Praktika während des Studiums (vgl. Schomburg et al. 2010: 21). Die letztgenannte Variante hat sich bei IP 1 und IP 4 bewährt (vgl. Kapitel 6.1). Welche Strategien haben jedoch IP 2 und IP 3 bei der Stellensuche gewählt beziehungsweise welche Strategien würden IP 1 und IP 4 wählen, hätten sie nicht ihre Jobs über das Praktikum bekommen?

Im achten Kapitel werden die Wege, die die Interviewpartner nach dem Abschluss ihres Studiums zu ihrem jetzigen Job führten, beschrieben. Unterschiedliche Entscheidungen und Strategien für die Bewältigung dieser Phase sind mit den unterschiedlichen Motiven der jungen Akademiker verbunden (vgl. Walther et al. 2007: 102), daher werden im ersten Schritt die von den Interviewpartnern angegebenen Motive für die Stellensuche angeführt.

8.1 Motive für die Stellensuche

IP 2 und IP 3 verbrachten nach dem Studium noch ungefähr ein Jahr an der Universität. IP 2 beschloss nach dieser Zeit, *„nicht mehr in dem Unikreislauf zu sein“* (IP 2: 437). Zu dieser Entscheidung führten ihn zwei Gründe: Er wollte einerseits eine sichere Basis haben und sich andererseits beruflich weiterentwickeln.

IP 2 lebte während des Jahres an der Universität von seinem Stipendium und mit seiner Freundin, die hauptberuflich als Kindergärtnerin tätig war. Nachdem sie ein Bachelorstudium begann, stellte IP 2 fest, dass er *„auf jeden Fall ein sicheres Einkommen“* (IP 2: 458) haben will. Die Vollzeitanstellung bringt seiner Meinung teilweise Vorteile mit sich, wie z. B. fixe

Arbeitszeiten, Urlaub und Urlaubsgeld, Weihnachtsgeld etc. Außerdem wollte sich IP 2 „beruflich weiterentwickeln ... einfach auch mal ausprobieren und mal was Sicheres haben“ (IP 2: 444-445). Der erste Wunsch für die Praxis war, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten:

also erste Alternative so in der Praxis und ich außerdem auch mit Kindern und Jugendlichen gern arbeite eigentlich (...) und das auch noch nicht gemacht hab, ja da habe ich gedacht, eigentlich muss ich da viel mehr noch lernen. Und ich kann mich dort besser weiterentwickeln (IP 2: 121-125).

Die Stelle, für die er sich interessierte, bekam er leider nicht und so griff er auf seine Erfahrungen im Zivildienst zurück und bewarb sich um einen Job als Behindertenbetreuer:

Ähm (0,1) und hab mich dann gedacht, ja, Betreuerinnen, gerade Männliche, sag man mal, werden im sozialen Bereich immer gesucht, so zu sagen. Also nicht nur Betreuer sondern auch Mitarbeiter (IP 2: 306-309).

IP 2 sah die Notwendigkeit, Geld zu verdienen und suchte daher eine Stelle in einem Bereich, in dem er eine höhere Chance vermutete, auch wirklich angestellt zu werden. Er ging davon aus, dass Betreuer im sozialen Bereich immer gesucht werden und strich seinen Vorteil als Mann gegenüber den weiblichen Betreuerinnen hervor.

IP 2 betrachtet seine Schwellenphase als noch nicht abgeschlossen. Er hat zwar einen Hauptberuf im heilpädagogischen Bereich, möchte aber gerne etwas in der Medienpädagogik finden, was in folgenden Interviewabschnitten sichtbar wird:

Und ich habe eben gesehen, das es momentan in der Medienpädagogik noch kein Job gibt, (IP 2: 460-461)

Und ich mein die Suchphase, es ist so im Bezug auf Medienpädagogik, will ich eigentlich da mehr machen in Zukunft, aber ich habe noch kein Hauptberuf gefunden (Lachen) (IP 2: 378-380).

Vielleicht werde ich dann mal selbstständige, vielleicht werden mir als freie Medienpädagoge mit diesen und diesen Referenzen, ähm was anbieten, weil es wird schon immer mehr nachgefragt und es ist halt auch ein Wagnis halt, das man sagt – ich kann das, ich kriege so viele Aufträge (IP 2: 393-397).

In der Arbeit als freier Medienpädagoge sieht IP 2 einerseits eine Perspektive (die Medienpädagogen werden immer gefragt), andererseits aber auch eine Unsicherheit, ob er von diesem Beruf leben kann. IP 2 würde gerne weitersuchen, um eine passende Stelle im medienpädagogischen Bereich zu finden, war jedoch aus ökonomischen Gründen dazu gezwungen, den

Hauptberuf in einem anderen Bereich (heilpädagogisch) anzunehmen. Er nutzt es als Gelegenheit, sich weiterzuentwickeln und Erfahrungen in der Praxis zu sammeln. Seinen Traum, im medienpädagogischen Bereich zu arbeiten, gibt er jedoch nicht auf.

Nach einem Jahr an der Universität sah auch IP 3 in der wissenschaftlichen Arbeit keine Perspektive mehr. Die Arbeit auf der Universität gab ihr keine Sicherheit (*du stehst dann da und weißt, in einem halben Jahr ist dein Projekt aus und es gibt noch nichts anderes* IP 3:100-101). Sie „möchte mal gern irgendwo ankommen“ und „einen fixen Platz haben“ (IP 3: 91-92). Aus diesem Grund verließ sie den wissenschaftlichen Bereich und begab sich in die Praxis, wo sie sich die ersehnte Sicherheit erhoffte.

IP 1 und IP 4 haben nach keiner Stelle gesucht – diese wurde ihnen von den jeweiligen Dienstgebern selbst angeboten. IP 1 sah bis dahin keinen Grund, eine Stelle zu suchen, da sie ohnehin mit dem zufrieden war, was sie momentan hatte. Sie dachte sich:

wenn ich den Job nicht bekomme, dann werde ich dort als freie Mitarbeiterin bleiben und weiter auch im X die Führungen machen. Da hätte ich auch überleben können mit dem Geld, hätt mir auch Spaß gemacht, hätte ich auch noch gemacht (IP 1: 57-60).

IP 2 und IP 3 verbrachten nach dem Studium noch einen Jahr an der Universität, bevor sie sich für die Suche nach einem anderen Arbeitsplatz entschieden. Als Hauptmotive für die Stellensuche kristallisiert sich das Bedürfnis nach einer sicheren Basis und beruflichen Weiterentwicklung heraus. Die von den Interviewpartnern gewählten Strategien der Stellensuche werden im nächsten Kapitel näher beschrieben und interpretiert.

8.2 Bewältigungsstrategien bei der Stellensuche

IP 2 geht davon aus, dass für den Erfolg im medienpädagogischen Bereich die Selbsteinschätzung und die sozialen Netzwerke sehr hilfreich sind (*Dann eine Mischung aus sozialem Netzwerk und sagen, ich könnte das und das Zeug anbieten*. IP 2:335-336). Um sich selbst einschätzen zu können ist es wichtig, Erfahrungen zu sammeln. Nur dann kann sich der Absolvent auf dem Markt gut präsentieren und folglich verkaufen. Die sozialen Netzwerke bieten ihm dabei eine Unterstützung. In Kapitel 8.2.1 wird die Sammlung beruflicher Erfahrungen und in Kapitel 8.2.2 die Nutzung sozialer Kontakte bei den Interviewpartnern in der Bewerbungsphase beschrieben

8.2.1 Erfahrungssammlung

IP 2 möchte gerne im medienpädagogischen oder wissenschaftlichen Bereich Fuß fassen. Um dieses Ziel zu erreichen, muss er sich seiner Meinung nach gut verkaufen können:

und in Bezug auf den konkreten Bereich Medienpädagogik oder wissenschaftliches Arbeiten, das ist halt so, ähm ja, man muss sich selber dann irgendwie verkaufen können auch (IP 2: 471-473).

Um sich gut verkaufen zu können muss er sich gut präsentieren können. Dazu ist die Selbsterkenntnis (was bin ich) und das Wissen um die eigenen Fähigkeiten (was kann ich), von großer Bedeutung. Beide kommen zustande durch Erfahrungssammlung:

Also verkaufen gut präsentieren und dazu muss man wieder Erfahrungen machen, um dann sagen können, das bin ich und das kann ich (IP 2: 473- 475).

Im folgenden Text wird die Erfahrungssammlung bei den einzelnen Interviewpartnern in der Schwellenphase vorgestellt.

8.2.1.1 Falsche Selbsteinschätzung

IP 1 wusste überhaupt nicht, ob sie nach dem Studium in der Firma, wo sie während des Praktikums als freie Mitarbeiterin beschäftigt war, später auch fix arbeiten kann. Sie dachte nicht einmal darüber nach, dass die medienpädagogische Stelle in dieser Firma frei werden könnte und dass sie sich um die Stelle bewerben kann (*Ich habe einfach nicht daran gedacht, dass die Möglichkeit besteht, dass ich mich da jemals bewerben könnte, IP 1: 159-160*). Daraus ergab sich auch ihr mangelndes Interesse um die Stellenbeschreibung. Zu den Gründen des mangelnden Interesses der IP 1 um die medienpädagogische Stelle gehörte nicht nur die subjektiv empfundene Unerreichbarkeit der Stelle (*ich habe auch nie gedacht, dass sie frei werden wird, IP 1: 149*), sondern auch die Vorstellung der IP 1, dass für die Stelle viel mehr technisches Verständnis gefordert wird. Sie fühlte sich nicht kompetent genug, um diese Stelle zu besetzen. Nach dem Lesen der Ausschreibung war IP 1 sehr überrascht, dass die medienpädagogische Stelle überhaupt nicht technisch war (*In dem Profil der Ausschreibung war es dann wirklich überhaupt nicht technisch und das war für mich überraschend IP 1: 154-155*) und erkannte, dass die Stelle genau auf sie zugeschnitten ist. Die Stellenbeschreibung passte hervorragend zu ihrem Lebenslauf. (*wenn ich das Profil in der Hand gehabt habe*

von Job und meinen Lebenslauf vor allem, das hat wie die Faust aufs Auge gepasst, ja IP 1: 166-168). Sie hatte in jedem geforderten Punkt bereits Erfahrung und es wurde ihr bewusst, dass sie die Richtige für den Job ist:

War einfach unglaublich. Ich habe sozusagen zu jedem Punkt, der gefordert wurde von Job, schon eine Erfahrung gemacht, ja. Und das war ist mir dann selbe auch so bewusst geworden, hey eigentlich ich bin die richtige für den Job, na ja weil da, wo ich mich beworben habe, bei dem Bewerbungsschreiben halt, ja (IP 1: 168-171).

Um die frei gewordene Stelle bewarb sie sich nicht aus eigener Initiative (aus eigener Motivation), sondern aufgrund des Angebotes ihrer jetzigen Leiterin. Sie bekam dieses Angebot noch vor dem Abschluss des Studiums. Die Leiterin hatte während der freien Mitarbeit der IP 1 die Möglichkeit, IP 1 gut genug kennenzulernen, um festzustellen, ob sie für die medienpädagogische Stelle qualifiziert ist. Andernfalls würde sie ihr diese Stelle nicht anbieten:

meine jetzige ähm Leiterin die hat mich angerufen und mir gesagt, dass die Stelle frei wird und das dass sie mir anbieten würde, dass ich mich doch bewerbe. Sie wollte, dass ich mich bewerbe sozusagen und ich hab mich dann beworben (IP 1: 48-50)

Obwohl IP 1 als Praktikantin in der Firma tätig war, schätzte sie die Situation nicht richtig ein. Sie überschätzte die Anforderungen an die Stelle und unterschätzte ihre eigenen Fähigkeiten. Deswegen war sie auch überrascht, als sie das Angebot bekam, sich um diese Stelle zu bewerben. Mit ihrer damaligen Beschäftigung war sie zufrieden und hatte nicht vor, etwas zu ändern. Sie konnte mit dem Geld, das sie in dieser Zeit verdiente, ganz gut auskommen und ihre aktuelle Tätigkeit machte ihr Spaß. IP 1 hatte weder intrinsische (wie z.B. Interesse, etwas zu verändern) noch extrinsische (wie z.B. Eltern oder Familie, für die sie genug Geld verdienen muss) Motive zur Veränderung ihrer damaligen beruflichen Situation (vgl. Kapitel 4.4.1). Es waren ihr aber Vorteile einer fixen Stelle gegenüber den bisherigen atypischen Beschäftigungen bewusst und so nahm sie das Angebot an und bewarb sich.

8.2.1.2 Von der Theorie zur Praxis

Sowohl IP 2 als auch IP 3 zogen in Erwägung, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben:

am Anfang habe ich gedacht, dass ich wissenschaftlich weiter mache (IP 2: 87-88).

Es hat schon eine Zeit auch gedauert, dass ich mir klar werde, nach dem Studium, was ich gerne machen möchte. Bei mir war ganz stark und sehr lange die Frage, möchte ich weiter wissenschaftlich arbeiten (IP 3: 83-85).

Aufgrund ihrer Erfahrungen entschieden sich dann beide Interviewpartner aus verschiedenen Gründen gegen diese Karriere.

Bei IP 2 war für die Entscheidung gegen eine wissenschaftliche Karriere eine Mischung aus erlebter Enttäuschung und der Notwendigkeit, Geld zu verdienen, von Bedeutung:

Also es war eine Mischung aus geschlossener Enttäuschung und einfach der Notwendigkeit, jetzt auch Geld zu verdienen, weil es ist ja dann mit 26 die Familienbeihilfe weg. Jetzt ist glaub noch schlimmer geworden (Lächeln). Ich habe einiges erlebt, wie des so im Übergang, also bei der Studienassistentin auch, wie des so mit dem Studieren rennt und ähm wie das System funktioniert und ich hab mir eigentlich gedacht, es ist vielleicht die Uni auch nicht der beste Ort (Lächeln), um sich weiterzuentwickeln. Kurz zu sagen (IP 2: 137-143).

IP 2 hatte während seiner Tätigkeit als Studienassistent bei der SPL die Möglichkeit, den Hintergrund des wissenschaftlichen Arbeitens an der Universität kennenzulernen. In seinen Äußerungen zu diesem Thema ist eine gewisse Enttäuschung spürbar. IP 2 erwartete, dass er an der Universität wissenschaftlich und selbstständig (oder auch zusammen mit anderen) nach seinen Interessen arbeiten kann, stieß aber relativ schnell auf hierarchische Systeme. Dies war einer der Gründe, seine Entscheidung wissenschaftlich zu arbeiten zu revidieren und sich an der Praxis zu orientieren:

und ich hab auch während des Studiums – also das war auch in der Orientierungsphase - sagt man als Studienassistent bei der SPL habe ich den Hintergrund gesehen, dass es halt nicht dieses Schöne wissenschaftlich ähm selbstständig arbeiten auch mit anderen zusammen und sozusagen ähm von Interesse nach oder was halt irgendwie aktuell ist, sondern dass es auch so ein richtiges Business ist, wo man ähm (0,1) wo man eigentlich relativ schnell (...), was man da alles tut, also an Arbeit einerseits und andererseits, wo eigentlich so richtig hierarchische System bei der Uni, also an der Uni ist (IP 2: 110-117).

Das ist halt dieses, die Vorstellung, was ich zuerst gehabt hab – wissenschaftlich arbeiten, die und die noch kennenlernen, dieses Thema blablabla, hat das sich laut zerstört,(IP 2: 117-120)

IP 2 empfindet, dass auf der Universität letztendlich vieles von den Professoren und ihren Vorlieben abhängt, was nicht seinen Vorstellungen von wissenschaftlichem Arbeiten entspricht (*aber halt so wie es bei uns läuft, kommt es mir vor, muss man dazu sagen, das man sich den Professoren anpasst und das schreibt, was sie hören wollen IP 2: 481-483*). Er war von den Praktiken, die an den wissenschaftlichen Institutionen herrschten, enttäuscht. Die Theorie fand er aber weiterhin spannend. Es reichte ihm jedoch nicht aus und er hatte das Gefühl, dass seine weitere Entwicklung beim Verbleib in der wissenschaftlichen Praxis einseitig wird und er zu einem „Fachidioten“ wird. Im Herzen gab er die Wissenschaft und sein Interesse an der Theorie nicht auf und suchte nach einem Job in diesem Bereich:

oder halt und Theorie da habe ich zum Beispiel gefunden bei dem Wiener Roten Kreuz, hier forschen auch wissenschaftlich, wie man mit ähm Veränderungen umgeht, dass alte Leute sozial nicht so integriert sind und kann man das mit neuen Medien oder so kompensieren oder denen zeigen, wie sie die nutzen könnten, mit Angehörigen kommunizieren. Und das habe ich nett gefunden und habe gedacht, ok, Medienpädagogik habe ich, Unibildung. Schau man mal, also bewerben und ja (IP 2: 293-299).

Bei dem hier von IP 2 beschriebenen Job wird Forschung und wissenschaftliche Arbeit außerhalb der Universität, von der IP 2 so enttäuscht war, betrieben. Diese Stelle blieb jedoch für IP 2 unerreichbar und so arbeitete er weiter bei mehreren kleinen Projekten für verschiedene Auftraggeber mit, bis er die Stelle im heilpädagogischen Bereich fand, wo er bis heute tätig ist.

Auch IP 3 gab zu, dass es an der Universität Hierarchien und Zwänge gibt. Im Unterschied zu IP 2 erlebte sie aber die Universität als viel freier. Aus den Erfahrungen während des Studiums wusste sie, dass sie weiterhin lieber in einem theoretischen als in einem sozialen Bereich arbeiten möchte:

Und ich wollte nicht ganz weg von der Theorie. Also was ich nicht wollte, und da habe ich schon Erfahrungen gesammelt, ich wollte nicht unbedingt zurück in den sozialen Bereich. Also das sind nicht unbedingt meine Stärken und das halte ich darüber auch emotional nicht so gut aus. Und mir gefällt es auch so, wenn ich mich hinsetzen und ein bisschen theoretisch arbeiten kann (IP 3: 120-125).

Ihre wissenschaftliche Arbeit an der Universität nach dem Studium beschreibt sie als die Zeit, wo sie „ständig von Projekt zu Projekt und von Anstellung zu Anstellung noch innerhalb der Uni“ (IP 3: 87-88) wechselte. Sie konnte sich nicht vorstellen, dass sie noch die nächsten zehn, zwanzig Jahre so leben sollte. Sie nahm diese Umstände als etwas wahr, was „dieses Feld der Wissenschaft irgendwie mit sich bringt“ (IP 3: 89-90) und war sich nicht sicher, ob sie weiter so leben will. Aufgrund der mit der Arbeit an der Universität verbundenen mangelnden beruflichen Perspektiven suchte sie ähnlich wie IP 2 nach wissenschaftlichen Jobs außerhalb der Universität. So stieß sie auf einen Job, in dem sie an EU Projekten arbeitete. Die internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit mit verschiedenen Universitäten im Rahmen von EU Projekten war für IP 3 zwar total spannend, aber insgesamt zu stressig:

Also wir haben so Ausbildungen konzipiert, so Bildungsprogramme gemacht, Curricula und gleichzeitig auch Lernmaterialien und das dann durchgetestet und so. Das war total spannend und es waren auch spannende Diskurse, wenn man international mit verschiedenen Universitäten zusammen gearbeitet hat, die ein unterschiedliches Verständnis hatten davon, wie Curriculum auszuschauen hat und wie Lernen funktioniert (Lachen). Ja, und es waren einfach nette Diskurse, (IP 3: 125-130)

Also ganz viel Reisen und irgendwie Verantwortung und auch eigenständig arbeiten. Auch was die finanziellen Sachen von den Projekten betroffen hat und so (IP 3: 131-133).

Nach den Erfahrungen in dieser Firma erkannte IP 3 ein weiteres Feld, in dem sie nicht mehr arbeiten will. Der erste unerwünschte Bereich war die soziale Arbeit. Nach einer längeren Suchphase, die im nächsten Kapitel näher beschrieben wird, fand sie ihren jetzigen Job, mit dem sie sehr zufrieden ist.

8.2.1.3 UNIPORT als Selbsteinschätzungshilfe

Als IP 3 nach einem Jahr ihre Stelle verließ, folgte eine längere Phase der Jobsuche, die mit dem Gefühl der Verzweiflung verbunden war. Sie nahm sich extra ein Monat frei und bewarb sich für jede Stelle, die zu ihrem Lebenslauf und Anforderungen auf irgendwelche Art und Weise passen könnte:

da habe ich, oh da habe ich sicher zehn fünfzehn Bewerbungen rausgeschickt. Aber da war ich dann arbeitslos, ich habe wirklich gekündigt und habe mich ein Monat frei genommen, und habe mir gesagt, jetzt fange ich an zu suchen und habe mich dann auf alles beworben. Da habe ich mal alles, was irgendwie passen könnte, genommen (IP 3: 280-283).

Als Höhepunkt der Verzweiflung beschreibt sie die Situation, wo sie sich in einem Altersheim für die Arbeit mit demenzkranken Menschen bewarb (und das obwohl sie ursprünglich nicht im sozialen Bereich arbeiten wollte) und dort abgelehnt wurde, da sie keine Heimhelferinnenausbildung hat:

Ja. Also der Höhepunkt der Verzweiflung war dann, wie ich mich beworben habe in einem Altersheim, um mit demenzkranken Menschen zu arbeiten, und die haben mich abgelehnt, weil ich keine Heimhelferinnenausbildung hatte. Da habe ich mir echt gedacht, o Gottes willen, ich kriege keinen Job. Das wird eine Katastrophe (IP 3: 293-296).

IP 3 war am Boden zerstört. Jetzt wusste sie zwar, was sie möchte und was nicht, konnte sich jedoch nicht gut verkaufen:

ich war dann wirklich am Boden zerstört. Ich habe mir gedacht, o Gottes Willen! Das mit der Uni hat nicht geklappt, mit dem wissenschaftlichen Arbeiten, der andere Job war mir zu stressig, das kann ich eigentlich nicht, da war ich total in Krise (IP 3: 299-302).

In ihrer Verzweiflung wandte sie sich an UNIPORT, das eine Hilfe für Absolventinnen der geisteswissenschaftlichen Studien bietet. Sie wusste nicht, wie sie ihr Studium umsetzen kann und suchte nach einer Antwort auf diese Frage beim Service für Absolventinnen der geisteswissenschaftlichen Studien:

UNIPORT hat so ein Service für Studienabsolventinnen, vor allem von geisteswissenschaftlichen Studien, so eine Beratung auch und ich habe mir gedacht, ich gehe einfach mal hin mit meinem Lebenslauf und sie sollen mir sagen, was ich kann. Ich weiß es nicht mehr (IP 3: 302-305).

Nach dem Beratungsgespräch bei UNIPORT erlangte sie mehr Selbstbewusstsein und ein paar Wochen später hatte sie schon zwei Jobangebote. Plötzlich meldeten sich bei ihr auch die anderen Firmen, bei denen sie sich zuvor bewarb und wollten, dass sie bei ihnen arbeite. IP 3 führte das darauf zurück, dass sie nach dem Beratungsgespräch wieder mehr Selbstbewusstsein erlangte, was letztendlich zu ihren Bewerbungserfolgen führte.

Ich habe mich beworben und die haben mich eingeladen und ich war dann in aller letzten Runde und beide haben mir gleichzeitig gesagt, ja, ich könnte anfangen, wenn ich das wollte. Es waren beides eigentlich gute Sachen. Und dann habe ich zugesagt bei dem Job hier und dann haben sich auf einmal ganz viele, wo ich mich beworben hatte gemeldet und haben mich eingeladen zum Vorstellungsgespräch und es wird doch gehen und ob ich doch nicht anfangen mag und so. Ganz seltsam. Wenn ich jetzt esoterisch denke, dann hat es vielleicht ein bisschen damit zu tun, dass ich mir wieder mehr Selbstbewusstsein geschafft habe (IP 3: 307-314).

In diesem Kapitel wurden die in der Bewerbungsphase gemachten Erfahrungen beschrieben, die zu einer besseren Selbsteinschätzung der Interviewpartner führten. IP 1 schätzte z.B. am Anfang nicht nur ihre eigenen Fähigkeiten, sondern auch die Anforderungen an eine ihr angebotene Stelle falsch ein. Erst aufgrund der Jobbeschreibung erkannte sie, dass sie zu jedem geforderten Punkt Erfahrungen hatte und für die freie Stelle bestens geeignet ist. IP 2 und IP 3 entschlossen sich nach dem Studium ihre Erfahrungen im wissenschaftlichen Bereich an der Universität Wien zu sammeln und nach einem Jahr dieses Feld zu verlassen. Die Suche nach einer Stelle in der Praxis erwies sich für beide Interviewpartner als sehr schwierig. Für IP 3 wurde diese Phase mit Gefühlen der Verzweiflung und Angst verbunden, keinen Job mehr zu finden. Sie suchte Hilfe bei UNIPORT, wo ihr Selbstbewusstsein gestärkt wurde und sie kurz nach einem dort durchgeführten Beratungsgespräch ihren jetzigen Job fand. IP 2 arbeitete nach dem Jahr an der Universität in mehreren kleinen Projekten für unterschiedliche Auftraggeber, bis er seinen jetzigen Job im heilpädagogischen Bereich fand. Diese Stelle nahm er aus der Notwendigkeit an, Geld zu verdienen und nutzt ihn zur Sammlung von weiteren Erfahrungen, möchte jedoch in Zukunft im medienpädagogischen Bereich arbeiten. Um in diesem Bereich Fuß zu fassen, ist seiner Meinung nach ein soziales Netzwerk von großer Bedeutung (*Und bei dem medienpädagogischen Bereich, da geht es darum, glaube ich, man muss mal was gemacht haben, dann kennt man Leute IP 2: 332-333*).

8.2.2 Soziale Netzwerke

Laut Studie „Jobchancen Studium“ möchten sich viele Firmen die mit der Personalsuche verbundenen hohen Kosten ersparen und greifen daher auf die Empfehlungen von ihren Mitarbeitern zurück (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 92). Die sozialen Kontakte sind nach Franzen und Hangartner (2005: 443f) der beste Weg zu den arbeitsmarktrelevanten Informationen. Die Entwicklung eines sozialen Netzwerkes ist nicht zufällig und erfordert Zeit und Geduld (vgl. Jobchancen Studium 2010/2011: 92).

IP 2 nutzte die sozialen Netzwerke bei der Jobsuche schon während seines Studiums:

Ja, ähm (0,1) über das schon, dass ich Tutorium gemacht habe, dass ich dort schon bekannt war, so zu sagen. Und wenn ein Professor ähm (0,3) von einem anderen Professor, der mit mir mal, wo ich ein Tutorium gemacht habe, das weiter vermittelt bekommen hat, dass ich in dem Bereich mich ganz gut auskenne (IP 2: 279-283).

Sein soziales Netzwerk bildeten in diesem Fall die Professoren, für die er als Tutor arbeitete. Die Professoren teilten sich gegenseitig Informationen über die fachlichen Kenntnisse von IP 2 mit. IP 2 bekam dann Stellenangebote, ohne selbst aktiv suchen zu müssen.

Auch später nach dem Studium machte er von seinen sozialen Netzwerken Gebrauch. So verhalf ihm z.B. eine ehemalige Studienkollegin zur Erfüllung seines Traumes, etwas zu veröffentlichen (*also ich wollte immer was veröffentlichen IP 2: 147-148*):

ich habe auch für eine Unternehmungsfirma ... vermittelt über eine ehemalige Studienkollegin, die auch bei der Uni gearbeitet hat, ... ein Handbuch geschrieben, ein kleines, wie man im Unterricht neue Medien nutzen kann und es war auch so soziale Kontakt (IP 2:339-344).

Bei der jetzigen Suche nach einer Beschäftigung im medienpädagogischen Bereich arbeitet er daran, sein soziales Netzwerk weiter auszubauen (*Und das, der medienpädagogische Bereich, es ist halt so was, wo ich jetzt mehr ein Netzwerk aufbauen will IP 2: 391-393*).

IP 4 findet die sozialen Netzwerke für die Jobsuche extrem wichtig. Sie selbst fand mit ihrer Hilfe viele Jobs, über die sie sonst gar nichts wüsste.

Also es gibt nichts über ein gutes funktionierendes soziales Netzwerk, sage ich mal. Viele den Jobs habe ich auch nur dadurch bekommen. Im Endeffekt würde ich zum Beispiel im XY, wo ich jetzt bin, das hätte ich wahrscheinlich gar nicht mitgekriegt, hätte es mir nicht die Eine gesagt von dort, weil ich einfach – ich war

gerade nicht auf der Suche nach einem Job. Ich habe mir gedacht, jetzt schaue ich mal, dass ich mein Studium fertig bekomme. Dann hat sie mir gesagt, komm, kannst dich jetzt mal bewerben, kannst du a mal schauen, was da raus kommt irgendwie. Hätte ich gar nicht gesehen. Und so war es auch früher. Beim Kellnern hat mich auch eine Freundin gefragt, ob ich mitgehen möchte. Den anderen Job habe ich durch eine Freundin bekommen, die aufgehört hat und eine Nachfolgerin gesucht hat. Also das ist irgendwie so (IP 4: 156-165).

Die Erfahrungen von IP 4 mit sozialen Netzwerken unterscheiden sich wesentlich von den Erfahrungen der IP 3, die bei ihrer Jobsuche ganz ohne soziale Kontakte auskam (*Also ich habe nie einen Job gefunden, weil mir jemand gesagt hat, ein Freund von mir hat dort oder ja. IP 3: 190-191*).

Die Annahme, dass viele Arbeitssuchende ihre Stelle über soziale Kontakte finden, konnte bisher weder bestätigt noch widerlegt werden (vgl. Kühne 2009: 77). IP 2 und IP 4 schreiben den sozialen Netzwerken eine enorme Bedeutung zu, IP 3 kam dafür ganz ohne Rückgriff auf soziale Kontakte aus. Die Einstellung, dass die Absolventen ihre Jobs nur über diese Kontakte finden, war für sie sogar hinderlich. Aufgrund dieser Annahme bekam sie nämlich keine richtige Unterstützung von Arbeitsmarktservice (vgl. nächstes Kapitel).

In einem weiteren Kapitel wird beschrieben, wie die Interviewpartner zu den offenen Stellen gekommen sind (IP 2 und IP 3) oder wo sie nach diesen gesucht hätten (IP 1 und IP 4).

8.2.3 Suche nach offenen Stellen

Die Absolventen wenden bei der Stellensuche verschiedene Strategien an, die von der Sichtung der Stellenausschreibungen in den Zeitungen und im Internet über die Nutzung von sozialen Kontakten bis zur Stellensuche über das Arbeitsmarktservice reichen (vgl. Kapitel 2.3).

Da IP 4 ihre jetzige Stelle nicht suchen musste, wurde sie gefragt, was für Schritte sie unternommen hätte, hätte sie eine Stelle gesucht. Ihre erste Wahl wäre das Internet gewesen. Neben den sozialen Kontakten nutzte sie diese Strategie auch bei den anderen Jobs in ihrer Vergangenheit. Sie orientierte sich dabei an der Übereinstimmung zwischen dem Anforderungsprofil und ihren Interessen (*und da habe ich immer wieder geschaut, was gibt so, was würde mich interessieren, wo es für mich von Anforderungsprofil her für mich irgendwie passt IP 4: 151-153*). Fand sie beim Vergleich ihrer Interessen mit dem Anforderungsprofil eine für sie

passende Stelle, schickte sie dort eine Bewerbung hin und bemühte sich die Stelle zu bekommen. Auch die im Kapitel 3.2 vorgestellten Suchtheorien des Arbeitsmarktes basieren auf der Übereinstimmung zwischen den Möglichkeiten der Arbeitskräfte und Arbeitsplätze (vgl. Schiener 2010: 47). Ähnlich wie IP 4 suchte auch IP 2 nach seiner jetzigen Stelle im Internet.

IP 3 suchte nach offenen Stellen in den Zeitungen (*Also für meine Jobs (Lachen), es wundert Jedem, aber die habe ich tatsächlich in der Zeitung gefunden. IP 3: 194-195*). Wie im vorigen Kapitel bereits beschrieben wurde, machte IP 3 eine längere Phase der Jobsuche durch, in der sie teilweise das Gefühl der Verzweiflung spürte und sich schließlich an UNI-PORT wandte. Noch vor diesem Schritt suchte sie Hilfe beim Arbeitsmarktservice:

Ich war auch beim AMS und die haben immer gesagt, für Akademikerinnen können sie jetzt nichts machen, weil sie ihre Jobs über ihre sozialen Kontakte bekommen. Die haben sich dann auch überhaupt nicht bemüht, was mir auch recht war, weil ich das ehe selber machen kann. Aber es jedes Mal zu hören, es ist auch irgendwie deprimierend (Lachen) (IP 3: 286-290).

Sie bekam von dort aber keine Hilfe. Beim Arbeitsmarktservice wurde ihr gesagt, dass diese Institution für Akademiker nichts machen kann, weil diese sowieso all ihre Jobs über ihre sozialen Kontakte bekommen. Und gerade das war die Strategie, mit der IP 3 überhaupt nichts anfangen konnte. Es war für sie sehr deprimierend jedes Mal zu hören, dass ihr dort nicht geholfen werden kann. IP 2 gab an, dass er bei der Stellensuche auch auf das Arbeitsmarktservice zurückgriff. Im Unterscheid zu IP 3 wurden ihm dort einige offene Stellen vermittelt. So gesehen hatte er mehr Glück als IP 3, die vom Arbeitsmarktservice nur auf ihre sozialen Kontakte zurückgewiesen wurde. Die vom Arbeitsmarktservice angebotenen Stellen waren jedoch für IP 2 nicht interessant:

Ja. Also ich war zwar auch beim AMS parallel (räuspern), aber ähm (0,1), ja, die haben mir zum Teil was vermittelt, was dann nicht so interessant war (lachen). (IP 2: 320-322).

Fanden die Interviewpartner eine passende Stelle, gingen sie zum nächsten Schritt über und bewarben sich um diese Stelle:

Ich habe mich auch bei Jugendzentrum beworben und so weiter. Und wie es dann geworden ist, Vorstellungsgespräch und es war interessant, es waren verschiedene Stellen (IP 2: 309-311).

Um einen Arbeitsplatz im gewünschten Bereich zu bekommen, entwickelte IP 2 eine Strategie, Bewerbungen speziell für die Praxis und andere speziell für die Theorie zu verfassen:

Und sonst danach habe ich also ähm mir überlegt, was will ich überhaupt arbeiten, und dann Bewerbungsschreiben in Richtung Praxis mehr entwickelt und Bewerbungsschreiben in Richtung Theorie (IP 2: 290-293). Ich habe mich dann zuletzt ... ziemlich unterschiedlich beworben (IP 2: 304-305).

Für die Suche nach einem Job ist es seiner Meinung nach wichtig, sich gut zu verkaufen und zu präsentieren. Diesem Zweck diene auch die Bewerbung, die auf die gewünschte Stelle zugeschnitten war.

Die befragten Interviewpartner suchten nach offenen Stellen in der Zeitung und im Internet, wobei die sozialen Netzwerke eine Unterstützung bei der Suche boten. Bei der Entscheidung, ob sie sich für eine Stelle bewerben sollen oder nicht, spielte die Art der Beschäftigung eine bedeutende Rolle. Alle Interviewpartner machten während des Studiums (und teilweise auch danach) berufliche Erfahrungen, die meistens mit atypischen Beschäftigungsverhältnissen einhergingen. Diese können einerseits Vor- und andererseits Nachteile für die Absolventen mit sich bringen (vgl. Kapitel 3.2.2). Die Erfahrungen der Interviewpartner mit atypischen Beschäftigungsverhältnissen, die auf ihre Entscheidungen in der Schwellenphase einen Einfluss hatten, werden im nächsten Kapitel näher beschrieben.

8.3 Atypische Beschäftigungsverhältnisse

Während des Studiums arbeitete IP 1 als selbständige Mitarbeiterin in einem Museum und als freie Dienstnehmerin bei einer Firma. Diese Beschäftigungsformen weichen vom Normalarbeitsverhältnis (unbefristetes, vollzeitiges und abhängiges Arbeitsverhältnis mit geregelter Arbeitszeit) ab und können deshalb als atypische Beschäftigungsformen beschrieben werden (vgl. Kapitel 3.2.2). Dank dieser atypischen Beschäftigungsformen war es IP 1 möglich, ihre Berufstätigkeit und ihr Studium besser in Einklang zu bringen (vgl. Kapitel 3.2.2). Sie betrachtete ihre Arbeit als fix und war mit diesen Beschäftigungen sehr zufrieden. Hätte sie kein Angebot von ihrer zukünftigen Leiterin bekommen, hätte sie an dieser Situation nichts geändert. Der freie Dienstvertrag diene ihr als Brücke zum Normalarbeitsverhältnis. Einer-

seits hatte sowohl sie als auch der zukünftige Arbeitgeber die Möglichkeit einander kennenzulernen und zu überlegen, ob eine zukünftige Anstellung in Frage kommt (vgl. Kapitel 2.2.1). Andererseits hatte IP 1 als freie Dienstnehmerin die Möglichkeit, neue Erfahrungen und Qualifikationen zu sammeln, wodurch ihr Humankapital stieg (vgl. Kapitel 3.2.2).

IP 4 übte während des Studiums mehrere kleinere Jobs aus, die sie sich gut einteilen konnte und die es ihr somit ähnlich wie bei IP 1 ermöglichten, Studium und Berufsleben zu kombinieren:

Es waren mehrere kleinere Jobs, die ich mir dann einteilen konnte. Zum Beispiel die Kinderbetreuung, das waren immer so zwei Wochen am Stück. Ich habe es mir eintragen können – ich mache jetzt die zwei Wochen am Stück, dafür mache ich die nächsten zwei Monate gar nicht. Je nachdem, wie gerade das Angebot war, von denen (IP 4: 251-254).

IP 2 antwortete auf die Frage, wann bei ihm der Einstieg in das Berufsleben stattfand, dass es darauf ankommt, was unter Berufsleben verstanden wird. IP 2 unterscheidet zwischen den atypischen Beschäftigungsformen (geringfügig, freiberuflich) und hauptberuflicher Tätigkeit. In den atypischen Beschäftigungen bewegt er sich schon seit seinem Studium, hauptberuflich Vollzeitbeschäftigt ist er aber erst seit kurzem:

Also während des Studiums hab ich schon Jobs gemacht aber es war ähm wissenschaftliche Mitarbeit. ... die war geringfügig im Prinzip, ja. Danach ähm (0,2) also danach diese ... das ist freiberuflich eigentlich. Ähm und ja je nachdem, was man zählt, also freiberuflich schon länger aber hauptberuflich jetzt erst (IP 2: 71-76).

IP 2 verfügte vor dem jetzigen Job über keine unbefristete fixe Anstellung, sondern über mehrere geringfügige Jobs und Werkverträge. Die dreijährige Phase zwischen Studium und Hauptberuf empfand IP 2 als ziemlich lang. Er unternahm in dieser Zeit mehrere Schritte, um im medienpädagogischen Bereich Fuß zu fassen, was ihm jedoch nicht gelang. Er absolvierte z.B. eine Ausbildung im Medienzentrum und bot mit zwei Kolleginnen einen Kurs für Nachmittagsbetreuung an, arbeitete als Trainer für eine Firma etc. Nach diesen drei Jahren hatte er schon genug von diesem Leben und wollte was anders:

Und dann war es so weiter, das ich mir gedacht habe, ich kann jetzt nicht weiterhin immer wieder diese Projektwochen, wo ich nicht die ganze Zeit daheim bin, also wo ich oft auswärts bin, dann wieder so her komme, so ein Reiseleben halt, das ich das nicht weiter machen will, dass ich einfach mal eine sichere Basis haben will (IP 2: 431-435).

IP 3 spielte sehr lange mit dem Gedanken, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben. Um sich einen Überblick über die Arbeit in diesem Feld zu verschaffen, arbeitete sie nach dem Studium als Tutorin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität. Ihre Aussagen über den wissenschaftlichen Bereich deuten auf die Erfahrung und Vorstellung hin, dass die wissenschaftliche Karriere mit atypischen Beschäftigungsverhältnissen verbunden ist (vgl. Kapitel 3.2.2). Die wissenschaftliche Arbeit der IP 3 auf der Universität war nämlich durch mehrere Merkmale der atypischen Arbeitsverhältnisse gekennzeichnet: die Arbeit von IP 3 war immer befristet, (*ständig von Projekt zu Projekt und von Anstellung zu Anstellung noch innerhalb der Uni gewechselt IP 3: 87-88*), unsicher (*du stehst dann da und weißt, in einem halben Jahr ist dein Projekt aus und es gibt noch nichts anderes IP 3: 100-101*) und geringfügig. Außerdem war eine wissenschaftliche Karriere in der Vorstellung von IP 3 in Zukunft mit einem Leben im Ausland verbunden (*es war natürlich notwendig, ins Ausland zu gehen IP 3: 92*), was mit dem Wunsch nach Beziehung und Familie nur schwer zu vereinbaren ist (*wenn man dann in einer Beziehung ist und Familie haben möchte, ist es schwierig IP 3: 94-95*).

Laut Studie „Jobchancen Studium“ (2010/2011: 151) müssen die Pädagogen aufgrund der staatlichen Sparmaßnahmen vermehrt atypischen Beschäftigungsverhältnisse in Kauf nehmen. Zu den atypischen Beschäftigungsformen gehören die Selbstständigkeit sowie die geringfügige und befristete Beschäftigung (vgl. Kapitel 3.2.2). Alle Interviewpartner hatten Erfahrungen mit den hier genannten Beschäftigungsformen. Während des Studiums nutzten sie ihre Vorteile, zu denen vor allem die bessere Vereinbarkeit von Studium und Beruf gehört. Nach dem Studium boten ihnen diese Beschäftigungen die Möglichkeit, mehrere Felder kennenzulernen um sich so besser für oder gegen einen Job entscheiden zu können.

8.4 Bewertungen der Schwellenphase

Die Bewertungen der Schwellenphase hängen mit den in dieser Phase gemachten Erfahrungen zusammen. IP 1 und IP 4 empfanden diese Phase als sehr leicht und kurz. IP 1 nutzte das Angebot ihrer zukünftigen Leiterin, bewarb sich um eine frei gewordene Stelle und begann dort ein Monat nach dem Studium zu arbeiten (*und hab ähm einen Monat, nachdem ich das Studium abgeschlossen habe angefangen IP 1: 51*). Sie wusste, dass sie die Stelle bekommt und musste sich im Unterschied zu vielen anderen Absolventen des Pädagogikstudiums keine Sorgen über die Konkurrenz der Absolventen verwandter Studienrichtungen machen (vgl. Kapitel 3.3).

Also das hab ich gewusst, dass ich das machen werde. Es war auch recht fix, dass ich ihm bekommen werde. Es hat nicht sehr viele Konkurrenten, sag ich mal, gegeben und ja (IP 1: 55-57).

IP 4 bekam ähnlich wie IP 1 von ihrem zukünftigen Arbeitgeber das Angebot, sich um eine freie Stelle zu bewerben und fing mit der Arbeit in ihrem jetzigen Job an, noch bevor sie mit dem Studium fertig war:

Ja, das ist bei mir fließend gewesen. Bevor ich überhaupt fertig war, habe ich schon quasi mehr oder weniger angefangen dort zu arbeiten, wo ich jetzt noch immer bin (IP 4: 35-36).

Für beide Interviewpartner waren es die einzige Stellen, für die sie sich bewarben.

Ganz anders bewertet diese Phase IP 3. Sie war in ihrem ersten Job nicht zufrieden und kündigte. In dieser Zeit zog sie mit ihrem Partner in eine teurere Wohnung und stand dadurch ein bei der Jobsuche unter Druck. Sie nahm sich für die Stellensuche einen Monat frei und bewarb sich für jede Stelle, die für sie als zukünftiger Arbeitsplatz in Frage kam. Sie schickte ungefähr zwanzig Bewerbungen ab, wobei viele Angebote gar nicht ihren Erwartungen entsprachen. Es war ihr egal, welchen Arbeitsplatz sie bekommt, Hauptsache ein Job und das schnell. Die Zeit der Stellensuche empfand sie als sehr lang, obwohl sie nur drei Monate dauerte (*diesen Job, den habe ich gesucht drei Monate. Es ist mir irrsinnig lang vorgekommen IP 3: 197-198*). Die ersten zwei Monate der Jobsuche hatte sie keinen Erfolg und bekam nach ein paar Absagen Panik, dass sie keine Arbeit findet (*Da habe ich mir echt gedacht, o Gottes willen, ich kriege keinen Job. Das wird eine Katastrophe IP 3: 295-296*). Sie stellte fest, dass sie lernen muss, wie sie sich in einer Bewerbung präsentieren soll, um sich gut verkaufen zu können (*ich glaub, man muss auch erst mal lernen, wie man sich in einer Bewerbung darstellt und so IP 3: 113-114*). Zum Schluss bekam sie gleich zwei Jobs zur Auswahl. Das brachte sie zu der Überzeugung, dass für die Arbeitssuche ein bisschen Geduld notwendig ist (*man darf nicht verzweifeln nach zwei Monaten. Das darf auch ein bisschen länger dauern. Und man findet dann auch was IP 3: 314-316*).

Arbeitet ein Absolvent in mehreren Bereichen, so macht er dort Erfahrungen und hat gleichzeitig die Möglichkeit, seine sozialen Netzwerke auszubauen, die ihn bei der Stellensuche unterstützen können. Durch die Erfahrungen lernt er sich selbst besser kennen (was bin ich, was kann ich) und kann sich und seine Fähigkeiten dann besser verkaufen. Das Wissen um das eigene Können ist seine Bewerbungshilfe, die ihm die Suche nach einem neuen Job erleichtern soll. In diesem Kapitel wurden ausführlich die von den Interviewpartnern in der

Schwellenphase gemachten Erfahrungen sowie ihre bei der Jobsuche genutzten Strategien (vgl. Kapitel 8.2) und die Faktoren, durch die ihre Entscheidungen in dieser Phase beeinflusst waren (vgl. Kapitel 8.1 und Kapitel 8.3), beschrieben.

Im neunten Kapitel wird darauf eingegangen, wie die interviewten Absolventen ihre Berufseinstiegsphase erlebten und welche Strategien sie zu ihrer Bewältigung wählten. Bührmann schreibt, dass diese Phase aus der Sicht der Absolventen mit dem ersten Arbeitstag anfängt und ungefähr die ersten drei Monate dauert. Formal handelt es sich dabei um die Probezeit (vgl. Bührmann 2008: 89).

9 Integrationsphase (Berufseinstieg)

Bührmann versteht Übergang als Wechsel in ein anderes soziales System. Das neue System der beruflichen Institution, in das sich der Absolvent integrieren möchte, setzt sich aus den Vorgesetzten und den Kollegen zusammen. Das Verhalten in diesem System ist durch die sozialen Regeln (offene oder verdeckte Vorschriften) bestimmt, die dem Absolventen einen hohen Grad an Verhaltenssicherheit bieten (vgl. Bührmann 2008: 38-40). Er muss aber zuerst lernen, das neue System zu verstehen und seine Regeln zu erkennen (vgl. König 2008: 10).

Der Einstieg in dieses neue System war bei den Interviewpartnern mit großen Veränderungen verbunden, die im folgenden Text näher beschrieben werden.

9.1 Die mit dem Berufseinstieg verbundenen Veränderungen

Für IP 1 ging mit dem Berufseinstieg die Veränderung ihres Alltags einher. Sie versuchte, sich schon im letzten Jahr ihres Studiums auf diese Veränderung vorzubereiten, indem sie jeden Tag acht bis zehn Stunden an ihrer Diplomarbeit schrieb. Trotzdem stellte sie nach dem Berufseinstieg eine Veränderung in ihrem Alltag fest:

ich mein ich war nicht undiszipliniert in letztem Jahr von meinem Studium, ich bin auch aufgestanden und hab im Prinzip auch acht bis zehn Stunden gearbeitet oder geschrieben, ja, aber es verändert sich schon (IP 1: 178-181).

Diese Veränderung beschreibt sie als regelmäßiges Arbeiten, wobei sie unter regelmäßig nicht die regelmäßigen Arbeitszeiten, sondern eher die Kontinuität versteht:

Also es ist einfach dieses ganz regelmäßige Arbeiten, wobei regelmäßig jetzt nicht bedeutet – ich habe keine regelmäßige Zeiten – aber regelmäßig bedeutet einfach jeden Tag (IP 1: 181-182).

Mit dem Einstieg in das Berufsleben verändert sich jedoch nicht nur der Alltag. Um das neue System der beruflichen Institution zu verstehen und seine Regeln kennenzulernen mussten sowohl IP 1 als auch die anderen Interviewpartner viel Neues lernen, wobei sie auf ihre eigenen Kompetenzen und auf die Hilfe ihrer Vorgesetzten und Kollegen angewiesen waren.

9.1.1 Neues und viel Lernen

IP 3 arbeitet in einer Firma als Forschungskoordinatorin. Da ihre Stelle nie lange genug von jemandem besetzt wurde, bekam sie auch keine richtige Einschulung von einem Vorgänger. Ihre Einarbeitungsphase erlebte sie dementsprechend als stressig:

Ähm, ja (Lachen) Es war nett. Die Kollegen waren alle sehr nett und hilfsbereit, weil meine Stelle, die war so oft besetzt und die Leute waren nie sehr lang auf der Stelle. Ich habe auch keine Übergabe gehabt und es war irrsinnig stressig (IP 3: 334-336).

Ihre Kollegen konnten ihr nicht viel helfen, da die Forschungskoordination nicht zu ihren Aufgaben gehörte. So musste sich IP 3 die Informationen über die Projekte, die sie koordinieren sollte, alleine suchen (*Also ich musste mir diese ganzen Projekte, wo ich drinnen bin, musste mir erst alle zusammensuchen IP 3: 336-337*). Zu diesen Informationen gelangte sie durch Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen. Viel Neues lernte IP 3 einfach dadurch, dass sie es falsch machte und anschließend unwirsch darauf hingewiesen wurde (*viele Dinge lernt man nur dadurch, dass man sie mal falsch macht und man wird manchmal sehr unwirsch darauf hingewiesen (Lachen) IP 3: 354-355*). Sie beschreibt diesen Prozess als „*learning per auf die Nase falling*“ (IP 3: 357).

Durch das Lernen vieler neuer Dinge wurden auch die ersten Arbeitstage der IP 4 geprägt. Aus der Ausschreibung der ihr angebotenen Stelle ging keine Klarheit über die auf dem neuen Arbeitsplatz zu bewältigenden Aufgaben hervor:

die Ausschreibung war sehr vage. Man hat nicht wirklich genau gewusst, worum es geht. Eine Studienkollegin von mir hat sich auch beworben, die jetzt dann auch dabei ist. Und wir haben zum Beispiel beide diese Ausschreibung anders verstanden. Sie hat verstanden, dass das Projekt noch nicht fertig ist, dass wir das gemeinsam fertig konzipieren. Ich habe verstanden, dass es fertig ist und wir führen das Projekt aus. Aber es stand nicht wirklich drinnen, worum es ging und im Endeffekt war es so, es war zwar fertig, aber es musste noch konzipiert werden, damit man es ausführen könnte. Wir hatten beide irgendwie Recht aber es war uns beiden nicht wirklich klar, worauf wir uns einlassen. Wir haben uns einfach mal beworben (IP 4: 199-207).

Die Stelle und das Aufgabengebiet von IP 4 existierten vor ihrer Anstellung gar nicht (*Und ähm die ersten drei Monate sahen so aus, dass das Projekt noch nicht existiert hat IP 4: 190-191*). IP 4 und alle ihre Kollegen wurden für zwar geplantes, aber in der Praxis noch nicht umgesetztes Projekt neu angestellt (*Wir waren ganz neues Team. Wir wurden alle neu angestellt, alle haben sich beworben für einen Job IP 4: 194-196*). Für IP 4 und ihre Kollegen bedeutete das, dass sie von Anfang an dabei waren und dass sie den Ablauf und die Durchführung der geplanten Workshops besprechen und vorbereiten mussten:

Das heißt, ich war quasi von Anfang an dabei. Da ging es mal so um die Konzeption von Workshops und so und wie es so ablaufen wird. Das war eigentlich viel reden, viel zusammen sitzen, mal schauen, was kann man machen, wie schaut es überhaupt aus. Wir haben uns da alle weiterentwickelt (IP 4: 191-194).

IP 4 verwendet in ihrer Beschreibung der Vergleich mit einer Neueröffnung eines Geschäftes, wo alles in einer Vorlaufzeit vorbereitet sein muss:

Es war einfach wie ein Geschäft, das neu öffnet. Es war auch neu. Wir haben drei Monate Vorlaufzeit und davor war es halt zusammensetzen und überlegen, wie machen wir die Workshops, wie soll der Nachmittag ausschauen, also einfach nur... (IP 4: 210-212).

Das Lernen vieler neuer Dinge ist auch bei IP 1 feststellbar (*Und ja, es war einfach so viel Neues, so viel zum Lernen, so viel zum Merken ja IP 1: 183*). Aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen in der Firma während ihres Praktikums überrascht es ein wenig, dass sie während des Praktikums die Arbeit nicht gut genug kennenlernte und bei der Anstellung so viel Neues lernen musste. Eine Erklärung dafür könnte ein anderes Aufgabengebiet der IP 1 während des Praktikums sein.

IP 1 war zwar im letzten Jahr ihres Studiums gewohnt, jeden Tag acht bis zehn Stunden zu arbeiten, war dabei aber alleine. In ihrem Job musste sie sich daran gewöhnen, dass sie jeden Tag von ihren Teamkollegen umgeben ist. Es war für sie neu und sie fühlte sich am Anfang ein wenig beengt und nicht mehr so frei wie in der Zeit, in der sie alleine arbeitete (*aber trotzdem neue einfach, ja, eine neue Erfahrung, jeden Tag mit Leuten zusammen sein, ja so eng auch, IP 1: 185-186*). Das „Eingebunden zu sein im Team“ beschreibt sie trotzdem als eine neue und schöne Erfahrung (*in ein Team eingebunden zu sein, war auch sehr neue, eine sehr schöne Erfahrung, weil das Team mich auch gut aufgenommen hat IP 1: 184-185*).

Bei der Integration in die berufliche Institution findet auch eine Integration in das Sozialgefüge der beruflichen Institution statt (vgl. Bührmann 2008: 90). Diese empfand vor allem IP 3 als sehr schwierig. Sie freute sich zwar über ihren Job, empfand ihn aber als sehr streng und sehr geregelt (*Es ist fix und es ist alles ganz toll, aber es ist tatsächlich sehr streng (leise). Also sehr geregelt IP 3: 329-330*). Die in der Firma herrschenden sozialen Regeln bezeichnet sie als eine Firmenkultur, in die sie erst hineinwachsen muss (*Das ist eine ganz eine spezielle Firmenkultur. Und in diese Kultur muss man erst irgendwie hineinwachsen IP 3: 361-362*).

9.1.2 Firmenkultur

Im Vergleich zu der Universität herrschen in der Firma von IP 3 sehr viele Regeln, die z.B. das Verhalten den Vorgesetzten gegenüber und das äußere Erscheinungsbild festlegen (*was darf ich anziehen, wie muss ich mich verhalten dem Chef gegenüber IP 3: 342-343*). IP 3 tat sich sehr schwer vor allem mit der Anforderung, ihre Kollegen am Gang mit Titel zu grüßen, was sie als sehr peinlich empfand:

Ich habe mir immer gedacht, wenn ich jemanden grüßen mit „Guten Morgen Herr Doktor“, da kommt er sich verarscht vor, ja. Es war mir ganz peinlich und ich musste das lernen. Ich bin zu Hause gestanden und habe mir das aufgesagt die ganze Zeit, damit es mir nicht mehr so peinlich ist. Das ist eine ganz eine spezielle Firmenkultur (IP 3: 358-362).

Obwohl IP 3 schon mehrere Erfahrungen in verschiedenen Jobs gemacht hatte, hatte sie ihrer Meinung nach nirgendwo so wenig persönliche Freiheit wie hier, die sich vor allem auf die Formalismen bezog (*Man hat sehr wenig persönlichen Freiraum in Formalismen. Das war ich überhaupt nicht gewohnt, von nirgends IP 3: 347-348*). Ihre Kollegen verlangen, dass viele Dinge auf eine sehr spezielle Art gemacht werden. Erfüllt IP 3 diese Anforderungen

nicht, so muss sie mit strengen Konsequenzen rechnen. IP 3 formuliert es sehr deutlich mit dem Satz „wenn du es nicht auf diese spezielle Art machst, dann bist du raus.“ (IP 3: 344-345). Die von IP 3 als schwachsinnig empfundene Firmenkultur hat ihre Gültigkeit nur in dieser Firma und ist nicht auf andere Bereiche übertragbar:

aber die sind nicht normal, die sind nur innerhalb dieser Mauer normal. Aber so kannst du mit anderen Leuten oft nicht umgehen. Vor allem in internationalen Kontext (IP 3: 364-366).

Ebenfalls eine ganz spezielle, aber nicht so steife und strenge Firmenkultur ist auch in der Firma von IP 1 feststellbar. Es gilt hier scheinbar eine implizite Regel, dass für ein Thema oder Problem derjenige die Verantwortung übernimmt, der es anspricht. Für IP 1 ist es schwer ein für sie sichtbares Problem nicht anzusprechen und so kommt sie immer wieder in die Situation, in der sie sich für das von ihr bemerkte und angesprochene Problem verantwortlich fühlt. Diese Regel steht nirgendwo fest - IP 1 ist daher nicht verpflichtet, die Verantwortung für die Lösung eines von ihr angesprochenen Problems zu übernehmen:

aber es ist einfach so, wenn mir Dinge auffallen, weißt du, und du sagst Irgendwem deine Idee, dann hast du ein Thema gleich bei dir schon mal. Das ist gar nicht so ausgemacht, es ist dann einfach so. Ah, das ist jetzt das von der IP das Thema oder das macht ehe sie oder so (IP 1: 221-224).

IP 1 übernahm in ihrem Job mittlerweile mehrere Aufgaben und setzt sich auch für Themen ein, die nicht zu ihrem Bereich gehören. Sie fühlt sich verpflichtet, ihre Meinung zu äußern, und möchte ihre Ideen nicht für sich behalten:

Es ist so, dass ich mittlerweile natürlich schon mehr, mittlerweile habe ich schon mehr übernommen. Man wächst sehr hinein, ja. Man schaut dann auch Dinge an, die nicht zu seinem Bereich gehören vielleicht, aber wo man trotzdem sagt, was sagen muss oder auch helfen oder auch ähm wo man Ideen hat, dann soll man sie nicht für sich behalten, denke ich mir (IP 1: 196-200)

Somit setzt sie sich für die Belange des Unternehmens ein, was zu den Zeichen einer erfolgreichen beruflichen Integration gehört (vgl. Maier 1998: 100).

In einem weiteren Kapitel werden die von den Absolventen in dieser Phase gemachten Erfahrungen kurz skizziert.

9.2 Erfahrungen in der Berufseinstiegsphase

IP 1 ist sich aufgrund den in ihrer Firma herrschenden und in Kapitel 9.1.2 beschriebenen Firmenkultur dessen bewusst, dass sie lernen muss, sich abzugrenzen und Prioritäten zu setzen:

Da habe ich sicher, da muss ich sicher aufpassen, weil ich diese das noch und das noch, weil ich arbeite gern und ich bringe mich auch gern ein und so, ja, aber muss halt genau immer wieder Grenzen ziehen, das ist ganz wichtig. Nämlich selbst und aktiv, ja, nicht nur wenn man das angetragen bekommt schon. Also ich muss das machen, dass ich dann schau, ok, das ist nicht, weil das ist eigentlich nicht dein Bereich oder es ist jetzt nicht wichtig oder so (IP 1: 206-211).

IP 1 neigt dazu, viel zu arbeiten, auch wenn es nicht verlangt wird (*Also ich bin eher so die, die Dinge sich auf den Teller holt, IP 1: 216*). Diese Tatsache fiel der Vorgesetzten von IP 1 auf und sie versucht, IP 1 ein bisschen zu bremsen und zu unterstützen:

meine Leitung ähm eine ganz tolle Person ist und auch immer wieder schaut, dass ich, sie sagt immer wieder, dein Work out, das ist jetzt viel zum Beispiel, dann reden wir gemeinsam und schauen, wie ich wieder weniger Arbeit habe (IP 1: 225-227).

Das Setzen der eigenen Grenzen sollte früher oder später IP 1 auch ohne Hilfe der Leiterin durchführen können. Die Abgrenzung, die der IP 1 noch Schwierigkeiten bereitet, ist für IP 3 zur Selbstverständlichkeit geworden. IP 3 lernte es, sich die Zeit für die Arbeit und für sich zu nehmen und diese zwei Bereiche auch zu trennen. Für sie war es die wichtigste Veränderung, die mit dem Einstieg in das Berufsleben einherging (*Das ist das Wichtigste, das sich verändert hat, finde ich IP 3: 230*). Sie steckt nicht mehr so viel Zeit in die Arbeit und legt den Fokus mehr auf ihr soziales Leben:

Vielleicht das Wichtigste, was sich in dieser Zeit geändert hat, ist, ich stecke nicht mehr so drinnen in der Arbeit. Ich lege den Fokus mehr auf soziales Leben. Also wie ich noch auf der Uni gearbeitet habe und studiert habe, ähm habe ich schon extrem viel Zeit hinein in die Arbeit gesteckt und das hat mir auch total viel Spaß gemacht. Irgendwann habe ich dann gelernt, dass, ja ein Job auch nur ein Job ist und es gibt dann Dinge, die gefallen einem und die meisten Sachen, die macht man halt (Lachen). Und insofern ist es nicht mehr so, ja, ich knie mich da nicht mehr so arg hinein, sondern ich habe schon gelernt gesunden Abstand zu Arbeit zu nehmen und mich nicht mehr auszubrennen und das ist eigentlich sehr angenehm (IP 3: 219-227).

In ihrem ersten Job nach dem Studium machte IP 3 im Prinzip das Gleiche wie auf der Universität (*Da habe ich ehe im Prinzip das gemacht, was ich schon vorher auch bei der Uni gemacht habe IP 3: 116-117*). In ihrem jetzigen Job wünscht sie sich mehr eigenständige Arbeit (*Und ich mache so wenig eigenständig und das fehlt mir. Ich möchte inhaltlich mehr eigenständig arbeiten IP 3: 388-389*). Sie ist froh, dass sie fünf bis zehn Prozent ihrer Arbeit total gerne macht und den Rest akzeptiert sie einfach. Dieser Job bringt ihr bestimmte Vorteile (Vollzeit, fix, wenig Stress), die für sie viel wichtiger sind, als einen Job zu haben, der sie zwar total gern macht, der ihr aber diese Vorteile nicht bieten kann (wie z.B. wissenschaftliche Arbeit, die mit atypischen Arbeitsverhältnissen und Auslandsaufenthalten verbunden wäre):

Ich bin halt froh, dass ich, keine Ahnung, fünf bis zehn Prozent meiner Arbeit total gern mache und der Rest geht mir halt einfach nicht so stark auf die Nerven und ich kann es akzeptieren (IP 3: 375-377).

Die Akzeptanz der IP 3 ist nicht grenzenlos und IP 3 kennt ihre Grenzen. Wenn sie etwas nicht machen will (z.B. Arbeit, die mit Unsicherheit und zu viel Stress verbunden ist), ist sie sogar bereit, den Job zu verlassen:

Es gibt auch Dinge, die kann ich nicht akzeptieren. Und an denen halte ich fest, diesen Sachen, da habe ich auch verlassen diese Jobs, wo ich gedacht habe, das mag ich nicht machen (IP 3: 377-379).

Bei den ersten Jobs von IP 2 handelte sich vorwiegend um Projektmitarbeit, die für IP 2 keine großen Veränderungen mit sich brachte. Das führte dazu, dass IP 2 diese Arbeit mit dem Studium verglich. Es gab keine klaren Vorgaben und IP 2 konnte sich die Arbeit gut einteilen:

Ja, weil es sind Projektwochen, die gehen 3-4 Tage und an der Uni, da kann man sich das relativ gut einteilen aber man muss dann auch am Wochenende arbeiten. Aber nach dem man eigentlich daheim kommt, also das ist eben nicht so klare Vorgaben. So ähnlich, wie beim Studium eigentlich (IP 2: 154-157).

Mit dem jetzigen Job im heilpädagogischen Bereich ist IP 2 zwar zufrieden, aber nicht glücklich (*der Job, den ich jetzt mache, der gefällt mir und es gibt pädagogische Herausforderung, aber im sozialen Bereich sind die Bedingungen nicht optimal IP 2: 387-389*) und würde lieber mit jungen Menschen im medienpädagogischen Bereich arbeiten. Die ersten Tage in diesem Job beschreibt IP 2 als sehr leicht (*Also rein von dem Aufnehmen und von der Tätigkeit war es sehr leicht dort IP 2: 420-421*).

Auf die Jobbeschreibungen wurde in dieser Arbeit verzichtet, um die Anonymität der Interviewpersonen besser zu wahren.

Die Integration in das System der beruflichen Institution erfolgt nicht nur (1) auf der inhaltlichen (die Umsetzung der Fachkenntnisse), sondern auch (2) auf der sozialen Ebene (vgl. Bührmann 2008: 90). Vor allem die Integration auf der inhaltlichen Ebene ist für die Interviewpartner mit neuen Erfahrungen und viel Neuem, das sie zu lernen haben, verbunden. Da die Stelle von IP 3 vor ihrem Eintritt nie lange genug besetzt war, bekam sie keine richtige Einschulung eines Vorgängers und lernte aus eigenen Fehlern, auf die sie manchmal sehr unfein hingewiesen wurde. Die Stelle von IP 4 existierte vor ihrer Anstellung nicht und aus ihrer Ausschreibung ging keine Klarheit über die auf dem neuen Arbeitsplatz zu bewältigenden Aufgaben hervor. IP 4 verglich sie mit einer Neueröffnung eines Geschäfts, wo alles in einer Vorlaufzeit vorbereitet sein muss. Dementsprechend waren auch die Anfänge von IP 4 in ihrem Job nicht einfach und auch sie war dazu gezwungen, viel Neues zu lernen. Als eine neue und schöne Erfahrung beschreibt IP 1 die Arbeit in einem Team und IP 2 sammelte im heilpädagogischen Bereich, wo er momentan tätig ist, bereits in der Vergangenheit sehr viele Erfahrungen, wodurch seine Integration in die neue berufliche Institution erleichtert wurde.

Die Integration auf der sozialen Ebene fiel vor allem IP 3 schwer. Sie beschreibt die in der Firma herrschenden sozialen Regeln als eine Firmenkultur, in die sie hineinwachsen muss und sie lernte es mit der Zeit, diese Firmenkultur zu akzeptieren. Sie empfindet ihren Job als sehr streng und geregelt. In dieser Phase sowie in den anderen zwei Phasen sammelten die Interviewpartner sehr viele Erfahrungen. Zu den wichtigsten gehören das Erkennen der eigenen Bedürfnisse und Grenzen.

In einem letzten Kapitel werden die zentralen Forschungsergebnisse zusammengefasst und in Bezug auf die Theorie diskutiert.

10 Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel dieser Untersuchung war die Beantwortung der Forschungsfragen: „Wie bewerten die Absolventen des Pädagogikstudiums mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Universität Wien ihren Übergang vom Studium in den Beruf? Wie erleben sie diesen Übergang und welche Strategien setzen sie für seine Bewältigung ein?“ Hauptaugenmerk lag dabei auf der Erforschung der subjektiven Wahrnehmung des Überganges, sowie der individuellen Handlungsstrategien und Muster bei seiner Bewältigung.

Wie bei der Präsentation der Analyseergebnisse sichtbar wurde, hängt das Erleben des Überganges vom Studium in den Beruf bei den Interviewpartnern unter anderem davon ab, was der Übergang für sie bedeutet. IP 3 und IP 4 definieren den Übergang als die Zeit, die durch den Abschluss des Studiums und den Beginn einer beruflichen Tätigkeit in einer fixen Anstellung markiert ist. Diese Zeit ist identisch mit der Phase der Bewerbung in einem von Thorsten Bühmann (2008) in Anknüpfung auf Van Gennep (1986) und Victor Turner (1989) entworfenem Drei-Phasen-Modell für den Übergang von der Hochschule in das Erwerbsleben. In diesem Modell folgen auf eine Vorbereitungsphase (Phase des Studiums) die Schwellenphase (Phase der Bewerbung) und die Integrationsphase (Phase des Berufseinstieges). Hinweise auf das Verständnis des Überganges als Statuspassage (z.B. das Zusammenfallen von mehreren Übergängen) oder Transition (die Veränderung der eingelebten Zusammenhänge) sind in den analysierten Daten nicht feststellbar (vgl. Kapitel 2).

Die als Übergang verstandene Bewerbungsphase verbinden die Interviewpartner mit der Vorstellung einer langen und schwierigen Jobsuche, die bei IP 2 und IP 3 tatsächlich eingetreten ist. Eine von den Interviewpartnern genutzte Strategie, um diese Phase so kurz wie möglich zu gestalten, ist die Sammlung von Berufserfahrungen. Alle vier Interviewpartner gaben an, über viele berufliche Erfahrungen zu verfügen, die sie vor oder während des Studiums (Praktika) machten. Von den Praktika profitierten dabei nicht nur die Studierenden, sondern auch die Firmen. In der Praktikumszeit hatten z.B. sowohl Interviewpartnerinnen, als auch die jeweiligen Firmen die Möglichkeit, einander kennenzulernen und zu überlegen, ob eine zukünftige Anstellung in Frage kommt (vgl. Kapitel 2.2.1). Die jeweilige Firma entschied sich IP 1 und IP 4 eine freie Stelle anzubieten und beide Interviewpartnerinnen nahmen das Angebot an (vgl. Kapitel 6.1). Da die Phase der Bewerbung so kurz und leicht war, betrachten die beiden Interviewpartnerinnen ihren Übergang quasi als nicht vorhanden. Obwohl IP 2 und IP 3 zur Bewältigung dieser Phase die gleiche Strategie wählten und ähnlich wie die anderen

zwei Interviewpartner großen Wert auf die Sammlung beruflicher Erfahrungen legten, bekamen sie gegen Ende des Studiums kein Jobangebot und waren mit einer langen Phase zwischen dem Studium und einem fixen Job konfrontiert, die sie auch als Orientierungs- und Selbstverwirklichungsphase betrachten.

Im folgenden Abschnitt werden die Bewertungen des Überganges in den einzelnen Phasen, sowie die für seine Bewältigung genutzten Strategien zusammengefasst. In der *Vorbereitungsphase* spielen das schon erwähnte Sammeln beruflicher Erfahrungen und das Studium eine große Rolle. Das Studium der Medienpädagogik war bei allen Interviewpartnern kein Schwerpunkt der ersten Wahl. Als Gründe, die letztendlich zur Entscheidung für diesen Schwerpunkt führten, gaben sie das Interesse für Medien und für die Theorie, die Enttäuschung über andere Schwerpunkte und die - im Vergleich zu den ursprünglich gewählten Schwerpunkten - besseren Studienbedingungen an.

Alle Interviewpartner waren sich einig, dass das Studium sehr theoretisch war und nur eingeschränkt eine gute Vorbereitung für die Praxis lieferte. Diese musste sich ihrer Meinung nach jeder selber holen, was mit mehreren Vorteilen verbunden war. Die Interviewpartner schätzen vor allem die Freiheit in ihren Entscheidungen (bei der Gestaltung des Studiums, bei der Wahl eines Praktikumsplatzes etc.), durch die ihre Fähigkeit zur Selbstorganisation unterstützt wurde. Als Nutzen des Studiums für die Praxis schätzen die Interviewpartner den erlernten Zugang zur Theorie und Informationen und den Umgang mit Texten, sowie die Fähigkeit, sich selbst zu organisieren und zu reflektieren. Sie hätten sich im Studium mehr Aktualität gewünscht, wobei das eigenständige Arbeiten und die Diskussion im Vordergrund stehen.

Eine weitere Phase des Überganges stellt die Zeit der Stellensuche und Bewerbung (*Schwellenphase*) dar. Als Hauptmotive für die Suche nach einer fixen Stelle gaben die Interviewpartner das Sicherheitsbedürfnis und die weitere berufliche Entwicklung an.

IP 2 geht davon aus, dass für die Jobsuche die Fähigkeiten (1) sich gut verkaufen zu können und (2) soziale Netzwerke aufzubauen sehr hilfreich sind.

(1) Um sich gut verkaufen zu können sind vor allem die Erfahrungen notwendig, die zu besserer Selbsterkenntnis und zum Aufbau von sozialen Netzwerken beitragen können. Die in der Schwellenphase gemachten Erfahrungen wurden im achten Kapitel ausführlich beschrieben. IP 1 lernte z.B. aufgrund eines Jobangebotes ihre Fähigkeiten und Anforderungen an die ihr angebotene Stelle besser einzuschätzen. IP 2 und IP 3 erkannten nach einem Jahr an der

Universität, dass sie hier nicht mehr arbeiten möchten und starteten eine Jobsuche, die vor allem bei IP 3 mit dem Gefühl der Verzweiflung verbunden war.

(2) Die Kontaktnetztheorie von Granovetter (1973) geht davon aus, dass der größte Teil der Arbeitssuchenden ihren Job über soziale Kontakte findet (vgl. Kapitel 4.4.3). Diese Überzeugung teilen auch IP 2 und IP 4, die den sozialen Netzwerken eine enorme Bedeutung zuschreiben. In jüngerer Zeit gibt jedoch der Begründer der Kontaktnetztheorie selbst zu, „dass seine Hypothesen genauso oft bestätigt wie widerlegt wurden“ (Kühne 2009: 78). So kam z.B. IP 3 bei der Jobsuche ganz ohne Rückgriff auf soziale Kontakte aus. Die Einstellung, dass die Absolventen ihre Jobs nur über diese Kontakte finden, empfand sie sogar als hinderlich. Bei der Jobsuche griffen die interviewten Absolventen auf Zeitungen, Internet und Arbeitsmarktservice zurück, wobei sich Letzteres als wenig hilfreich erwies.

IP 1 und IP 4 absolvierten während des Studiums ein Praktikum, aufgrund dessen sie gegen Studiumsende ein Jobangebot erhielten und nahmen dieses an. Aus diesem Grund blieb ihnen die Suche nach einem Job erspart und sie erlebten die Bewerbungsphase dementsprechend als sehr leicht. Ganz anders war es bei IP 2 und IP 3, die eine längere Phase der Stellensuche absolvierten. IP 3 empfand die Jobsuche als irrsinnig lang und stressig, obwohl sie nur jeweils (nach dem Jahr an der Universität und nach dem ersten Job in der Praxis, der ihr zu stressig war) drei Monate dauerte. Bereits nach den ersten zwei Monaten bekam sie Panik, dass sie nichts finden wird und suchte Hilfe bei UNI-PORT, wo ihr Selbstbewusstsein gestärkt wurde und sie anschließend ihre jetzige Anstellung fand. IP 2 suchte nach einem Arbeitsplatz sowohl in theoretischen als auch in praktischen Feldern. Dementsprechend verfasste er ein Bewerbungsschreiben speziell in Richtung Theorie und ein Bewerbungsschreiben speziell in Richtung Praxis. Als seine Freundin ein Studium aufnahm und IP 2 die Notwendigkeit, Geld zu verdienen, sah, startete er die Suche im heilpädagogischen Bereich, in dem er bereits Erfahrungen hatte und wo er sich mehr Chancen auf einen Job erhoffte. Dabei strich er seinen Vorteil den weiblichen Mitbewerberinnen gegenüber hervor und bekam letztendlich seinen jetzigen Job. Als einziger männlicher Interviewpartner ist IP 2 gleichzeitig der einzige, der nach dem Studium noch an seinem Humankapital arbeitete und insgesamt drei Zusatzausbildungen machte. Gleichzeitig ist er auch der einzige Interviewpartner, der keinen Job in dem von ihm gewünschten medienpädagogischen Bereich hat und der seinen Übergang als noch nicht abgeschlossen betrachtet.

Die Phase der beruflichen Integration (*Berufseinstiegsphase*) war für die Interviewpartner mit viel Neuem und großen Herausforderungen verbunden. Sie mussten die in dem neuen System der beruflichen Institution herrschenden sozialen Regeln erkennen und sich diesen anpassen. Vor allem IP 3 empfand diese Regeln als sehr streng und beschreibt sie als eine Firmenkultur, in die sie hineinwachsen muss. In dieser Phase sammelten die Interviewpartner so wie in den anderen zwei Phasen sehr viele Erfahrungen. Zu den wichtigsten gehören das Erkennen der eigenen Bedürfnisse und Grenzen.

In den Interviews sind die Einflüsse der im theoretischen Teil vorgestellten makrosoziologischen und individuellen Phänomene auf den Übergang vom Studium in den Beruf feststellbar. Der Einfluss der *makrosoziologischen Phänomene* macht sich vor allem in den Äußerungen der Interviewpartner zu atypischen Beschäftigungsverhältnissen bemerkbar. Laut Studie „Jobchance Studium“ (2020/2011: 151) müssen Pädagogen aufgrund der staatlichen Sparmaßnahmen vermehrt atypische Beschäftigungen in Kauf nehmen. Zu den atypischen Arbeitsverhältnissen gehören z.B. die Selbstständigkeit sowie die geringfügige und befristete Beschäftigung (vgl. Kapitel 3.2.2), mit denen alle Interviewpartner Erfahrung hatten. Sie nutzten die mit dieser Beschäftigungsart verbundenen Vorteile sowohl während (z.B. bessere Vereinbarkeit von Studium und Beruf) als auch nach dem Studium (die Möglichkeit, mehrere Felder kennenzulernen, um sich so besser für oder gegen ein Arbeitsgebiet entscheiden zu können). Die mit dieser Beschäftigungsform verbundenen Nachteile trugen jedoch zum Schluss bei IP 2 und IP 3 dazu bei, dass sie sich gegen die Arbeit im wissenschaftlichen Bereich an der Universität entschieden. Die wissenschaftliche Arbeit bot ihnen nicht die gewünschte Sicherheit (sie war befristet, unsicher, geringfügig und mit dem Leben im Ausland verbunden) und war nur schwer mit ihren Zukunftsplänen kombinierbar (Familie und Partnerschaft).

In den Interviews sind auch die Einflüsse von arbeitsmarkttheoretischen Ansätzen auf den Übergang sichtbar. Es handelt sich z.B. um die Humankapitaltheorie, informationsökonomischen Ansätzen und sozialwissenschaftliche Arbeitsmarkttheorien. So absolvierte IP 2 nach dem Studium drei weitere Zusatzausbildungen, was zur Aufwertung seines Humankapitals dienen sollte. Trotz dieser Bemühungen gelang es ihm nicht, in einem von ihm gewünschten Teilarbeitsmarkt für Akademiker Fuß zu fassen und er fand eine Beschäftigung im heilpädagogischen Bereich, wo auch Arbeitskräfte ohne universitäre Ausbildung arbeiten können. IP 4 suchte bei der Wahl ihrer Praktikumsplätze und Jobs während des Studiums nach der

Übereinstimmungen zwischen ihren Vorstellungen und den vom Arbeitsgeber gestellten Anforderungen, was den Grundgedanken der suchtheoretischen Ansätze wiedergibt.

Was in dieser Studie nicht untersucht wurde, ist der Einfluss der aktuellen Arbeitsmarktsituation auf die Handlungs- und Entscheidungsstrategien der Interviewpartner. Dazu wäre eine detailliertere Analyse des Arbeitsmarktes mit Fokus auf die Situation auf dem Akademikerarbeitsmarkt zum Zeitpunkt der Jobsuche notwendig, die den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde.

Was die *individuellen Phänomene* betrifft, lebten IP 2 und IP 3 in der Zeit der Jobsuche in einer fixen Partnerschaft, was ebenfalls Einfluss auf ihre Entscheidungen hatte. Beide wollten unbedingt eine Stelle, die ihnen eine sichere Basis bietet. IP 1 war mit ihrer damaligen Beschäftigung sehr zufrieden und hatte weder intrinsische (wie z.B. Interesse, etwas zu verändern) noch extrinsische Motive (wie z.B. Eltern oder Familie, für die sie genug Geld verdienen musste) zur Veränderung ihrer damaligen beruflichen Situation. Hätte sie das Stellenangebot nicht bekommen, würde sie ihre bisherige Tätigkeit in atypischen Beschäftigungen (freie Dienstnehmerin, Selbständige ...) fortsetzen.

Die Rolle weiterer individueller Phänomene (wie z.B. soziale Herkunft, Alter, Geschlecht und die Elternschaft zum Zeitpunkt der Jobsuche sowie Familie) beim Übergang wurde von den Interviewpartnern nicht angesprochen. Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass diese Phänomene keine Relevanz für ihren eigenen Übergang hatten. So lebten z.B. drei Interviewpartner zum Zeitpunkt der Jobsuche nicht mehr in einem gemeinsamen Haushalt mit ihren Eltern und keiner von ihnen hatte Kinder oder war verheiratet. Um den Einfluss dieser Phänomene erfassen zu können, müsste im Vorfeld eine gezielte Suche nach Interviewpartnern, für die diese Phänomene relevant sind, stattfinden.

Trotz wachsendem Interesse der Bildungseinrichtungen im tertiären Sektor an ihren Absolventen liegen an der Universität Wien nur wenige Studien vor, die den Übergang vom Studium in den Beruf und der Verbleib ihrer Absolventen zum Gegenstand haben. In vorliegender Arbeit wurde das subjektive Erleben dieses Übergangs bei den Absolventen des Pädagogikstudiums mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Universität Wien fokussiert. Im Rahmen der Untersuchung wurden leitfadengestützte problemzentrierte Interviews durchgeführt und mit der Methode der „Grounded Theory“ ausgewertet. Aus den Analyseergebnissen geht hervor, dass die Absolventen der Übergang als die Zeit zwischen dem Studium und dem ersten Job ansehen, die sich oft als sehr schwierig erweist und

aufgrund der aktuellen Situation auf dem Arbeitsmarkt mit atypischen Beschäftigungsverhältnissen verbunden ist. Den Studierenden steht in dieser Phase nur wenig institutionelle Hilfe zur Verfügung – sie sind meistens auf sich selbst und auf ihre sozialen Kontakte angewiesen, die ihnen gemeinsam mit ihren gesammelten Erfahrungen den Eintritt in das Erwerbsleben erleichtern sollten. Als eine große Hilfe würden sie mehr Aktualität und Praxisnähe im Studium willkommen heißen.

Literaturverzeichnis

AktionsGemeinschaft: AktionsGemeinschaft startet Bürgerinitiative zur Bachelor-Anerkennung. URL: <http://www.aktionsgemeinschaft.at/presse/92-aktionsgemeinschaft-startet-buergerinitiative-zur-bachelor-anerkennung.html>, Abgerufen am 23.10.2011

Alewell, D. (1993): Interne Arbeitsmärkte – Eine informationsökonomische Analyse. Dissertation, Universität Hamburg

Alheit, Peter (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Göttingen, 1-19.

Altricher, Herbert (1978): Berufstätigkeit und Beschäftigungssituation akademischer Pädagogen. Dissertation an der Universität Wien

AMS BerufsInfoZentrum (2010): URL: http://www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/jobchanceninfo/files/Paedagogik_Bildungswissenschaften_UNI_2011.pdf, Abgerufen am 17.10.2011

Beck, Ulrich (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp: Frankfurt am Main

Berufslexikon (2010/2011): Band 3. Akademische Berufe. Stand Juli 2009, AMS Österreich, Ferdinand Berger & Söhne GmbH. Horn, URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_Berufslexikon3_hochschulberufe_2010_2011.pdf, Abgerufen am 4.8.2011

Birkelbach, Klaus (1998): Berufserfolg und Familiengründung. Lebensläufe zwischen institutionellen Bedingungen und individueller Konstruktion. Westdeutscher Verlag: Opladen

Böhm, Andreas (2003): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 475-485

Böpple, Dirk (2010): Berufseinmündungsprozesse von Hochschulabsolvent/innen: Ereignis- und Sequenzmusteranalysen. In: Felden, Heide von /Schiener, Jürgen (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 77-105

Briedis, Kolja (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. HIS: Forum Hochschule 13/2007

Brock, Dietmar (1991): Übergangsforschung. In: Brock, Dietmar u. a. (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zum Stand der Forschung. DJI: Weinheim/München, 9-27

Bührmann, Thorsten (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Beltz Verlag: Weinheim, Basel

Burndorfer, Cornelia/Kohlhofer, Petra (2004): Berufliche Karriere von Sonder- und HeilpädagogInnen. Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung der beruflichen Karriere von AbsolventInnen des Studiums der Pädagogik mit gewählter Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien. Diplomarbeit: Wien

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

Egger, Rudolf (2005): Qualitative Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft – Ein systematischer Überblick. In: Stiegler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung. Studien Verlag: Innsbruck/Wien/Bozen, 105-118

Felden, Heide von (2010): Haltungen und Habitusformen von Absolvent/innen der Studiengänge Pädagogik und Medizin: Zum Zusammenhang von Fachkulturen und Selbst- und Werthaltungen. In: Felden, Heide von /Schienner, Jürgen (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 203-235

Felden, Heide von (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: Felden, Heide von /Schienner, Jürgen (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 21-41

Felden, Heide von/Schiener, Jürgen (2010): Zum Übergang vom Studium in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In: Felden, Heide von /Schienner, Jürgen (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 7-20

Flandorfer, Priska (2009): Der Berufseinstieg und die Lebenswelt von SozialwissenschaftlerInnen im Kontext der Transformationen des Erwerbssystems. Dissertation: Wien

Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (2003): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 13-29

Franz, Wolfgang (1999): Arbeitsmarktökonomik. Springer Verlag: Berlin/Heidelberg/New York.

Franzen, Axel/Hangartner, Dominik (2005): Soziale Netzwerke und beruflicher Erfolg. Eine Analyse des Arbeitsmarkteintritts von Hochschulabsolventen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 57, 443-465

Franzen, Axel/Hecken, Anna (2002): Studienmotivation, Erwerbspartizipation und der Einstieg in den Arbeitsmarkt. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54, 733-752

Glaser, Barney/Strauss, Anselm Leonard (1971): Status Passage. London

Granovetter, Mark (1973): The Strength of Weak Ties. American Journal of Sociology, Jg. 78, 6, 1360-1380

Großmann, Barbara (2004): Professionalisierungsbestrebungen von MedienpädagogInnen – Die Bibliothek als Arbeitsfeld für MedienpädagogInnen? Diplomarbeit: Wien

Heinz, Walter (2000): Strukturbezogene Biographie- und Lebenslaufforschung. Der Sonderforschungsbereich 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“. In: Heinz, Walter (Hrsg.): Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs. 3. Beiheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Juventa Verlag: Weinheim, 4-8.

Hemsing, Werner (2001): Berufserfolg und Lebenslauf. Der Einfluß von Humankapitalinvestitionen, privaten Bindungen und Arbeitsmarktstrukturen auf den Berufserfolg ehemaliger Gymnasiasten. Dissertation: Köln. URL: <http://kups.ub.uni-koeln.de/684/>, Abgerufen am 28.11.2011

Hinz, Thomas/**Abraham**, Martin (2008): Theorien des Arbeitsmarktes: Ein Überblick. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien und empirische Befunde. Wiesbaden, 17-68

HIS (Hochschul-Informationen-System GmbH): Überblick über das Arbeitsgebiet. URL: <http://www.his.de/abt2/ab22/ueberblick/anlage>, Abgerufen am 2.6.2011

Homfeldt, Hans, Günter (1995): Wege durch das Studium im Spektrum von Übergang und Übergangskrise. In: Homfeldt, Hans, Günter/Schulze, Jörgen/Schenk, Manfred (Hrsg.): Lehre und Studium im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft: Ein Bestimmungsversuch vor Ort. Deutscher Studien Verlag: Weinheim, 137-184

Horak, Alexandra/**Neudecker**, Barbara (2000): Sonder- und Heilpädagogik als Beruf? Eine empirische Untersuchung zur beruflichen Situation von AbsolventInnen des Studiums der Pädagogik/Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien. Literas Verlag: Wien

Jobchancen Studium (2010/2011): Kultur und Humanwissenschaften. URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/JCS_KuHum_2009.pdf, Abgerufen am 29.8.2011

Kelle, Udo/**Kluge**, Susann (2001): Einleitung. In: Kluge, Susann/Kelle, Udo (Hrsg.): Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung. Juventa Verlag: Weinheim/München, 11-33

Keller, Berndt/**Seifert**, Hartmut (1995): Regulierung atypischer Beschäftigungsverhältnisse. In: Keller, Berndt/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Atypische Beschäftigung. Verboten oder gestalten? Bund-Verlag: Köln, 231-255

Keller, Berndt/**Seifert**, Hartmut (2006): Atypische Beschäftigungsverhältnisse: Flexibilität, soziale Sicherheit und Prekarität. In: WSI – Mitteilungen (5/2006), 235-240

König, Eckard (2005): Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung. In: König, Eckard./Volmer, Gerda (Hrsg.): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Beltz Verlag: Weinheim, 83-117

König, Eckard/**Volmer**, Gerda (2002): Systemisches Coaching. Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer: Weinheim

König, Eckhard (2008): Vorwort. In: Bührmann, Thorsten (Hrsg.): Übergänge in sozialen Systemen. Beltz Verlag: Weinheim/Basel, 9-10

Kreckel, Reinhard (1983): Soziale Ungleichheit und Arbeitsmarktsegmentierung. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband: 2. Göttingen, 137-162

Kühne, Mike (2009): Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Legewie, Heiner/**Schervier-Legewie**, Barbara (2004): "Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen". Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie, Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 5(3), Art. 22, URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/562/1217>, Abgerufen am 22.11.11

Maier, Günter, W.(1998): Die erfolgreiche Eingliederung neuer Mitarbeiter: Das Ergebnis von Stellensuche und Einarbeitung. In: Rosenstiel, Lutz von/Nerdinger, Friedmann W./Spieß, Erika (Hrsg.): Von der Hochschule in den Beruf. Verlag für Angewandte Psychologie: Göttingen, 99-114

Mayer, Hanna (2007): Pflegeforschung anwenden. Elemente und Basiswissen für Studium und Weiterbildung. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Facultas Verlag: Wien

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

Meinefeld, Werner (2003): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 265-275

Menz, Simone (2007): Leben im generationalen Konsens? Familiäre Bewältigungs- und Normalisierungsstrategien im Übergang in die Arbeit. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Juventa Verlag: Weinheim/München, 155-177

Mückenberger, Ulrich (1995): Ist der „Sozialraum Europa“ noch auf der historischen Agenda? Neue Beschäftigungsformen und deren europäische Regulierung. In: Keller, Berndt/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Atypische Beschäftigung. Verbieten oder gestalten? Bund-Verlag: Köln, 202-230

Neuß, Norbert (2003): Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder. Kopaed: München

Nierobisch, Kira (2010): Studium, Übergang und Beruf: Unterschiedliche Gestaltungsformen von Pädagog/innen und Mediziner/innen. In: Felden, Heide von /Schiener, Jürgen (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 106-156

Pflicht, Hannelore/**Schober**, Karen/**Schreyer**, Franziska (1994): Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und –absolventen. Versuch einer Quantifizierung anhand der Mikrozensus 1985 bis 1991. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 27(3), 175-199, URL: http://doku.iab.de/mittab/1994/1994_3_MittAB_Plicht_Schober_Schreyer.pdf, Abgerufen am 28.11.2011

Pohl, Axel/Stauber, Barbara (2007): „Auf einmal ist Dir das nicht mehr egal ...“ Motivation und Partizipation in zwei Projekten der Jugendsozialarbeit. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Juventa Verlag: Weinheim/München, 201-227

Schiener, Jürgen (2010): Arbeitsmarkt und Berufseinstieg von Akademiker/innen: Theoretische und empirische Grundlagen. In: Felden, Heide von /Schiener, Jürgen (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 42-75

Schlegelmilch, Cordia (1987): Taxifahrer Dr. phil. Akademiker in der Grauzone des Arbeitsmarkts. Leske&Baudrich Verlag: Opladen

Schomburg, Harald (2010): Beschäftigungsbedingungen und berufliche Situation. In: Schomburg, Harald/Flöther, Choni/Wolf, Vera/Kolb, Karolin/Guggenberger, Helmut (Hrsg.): Arbeitssituation von Universitäts- und FachhochschulabsolventInnen. Internationales Zentrum für Hochschulforschung: Kassel, 38-122

Schomburg, Harald/Flöther, Choni/Wolf, Vera/Kolb, Karolin/Guggenberger, Helmut (2010): Arbeitssituation von Universitäts- und FachhochschulabsolventInnen. Internationales Zentrum für Hochschulforschung: Kassel. URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_ARUFA_Endbericht_Maerz_2011.pdf Abgerufen am 4.8.2011

Schreyer, Franziska (2001): Grundzüge des Akademikerarbeitsmarktes. IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) Nr. 26 vom 27.6.2001: Nürnberg, 2221-2233, URL: http://doku.iab.de/ibv/2001/ibv2601_1155.pdf, Abgerufen am 28.11.2011

Sengenberger, Werner (1978): Arbeitsmarktstruktur. Ansätze zu einem Modell des segmentierten Arbeitsmarkts. München

Sonderforschungsbereich 186: Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf. URL: <http://www.sfb186.uni-bremen.de/index.html>, Abgerufen am 10.11.2011

Stauber, Barbara /Pohl, Axel/ Walther, Andreas (2007): Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Juventa Verlag: Weinheim/München. 7-19

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Juventa Verlag: Weinheim/München, 19-41

Stauber, W./ Walther, Andreas (2004): Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn/Obb, 47-67

Steinke, Ines (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 319-331

Stiegler, Hubert/Felbinger, Günter (2005): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stiegler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung. Studien Verlag: Innsbruck/Wien/Bozen, 129-134

Strauss, Anselm, Leonard (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Wilhelm Fink Verlag: München, 2. Auflage

Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Studienplan Pädagogik (2002): URL:

http://ssc.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild/StudplanPaed_2002__1__AENDERUNG.pdf, Abgerufen am 14.10.2011

Teichler, Ulrich (2000): Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Burkhardt, Anke/Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn. 9-26, URL: <http://www.uni-kassel.de/wz1/PROJEKTE/ABS/t1.pdf>, Abgerufen am 9.12.2011

Thonhauser, Josef (2004): Zur Lage und Entwicklung des Faches Erziehungswissenschaft in Österreich. URL: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/fruehling_2004/thonhauser1_1_04.pdf, Abgerufen am 23.10.2011

Tölke, Angelika (1998): Beruflich erfolgreich durch Ehe und Familie? Zum Zusammenhang von Lebensform und Berufskarriere. In: Oechsle, Mechtild/Geissler, Birgit (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit: Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Leske + Budrich: Opladen

Turner, Victor (1989): Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Campus Verlag: Frankfurt am Main/New York

Ulich, Dieter/Hausser, Karl/Mayring, Philipp et al. (1985): Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern. Beltz Verlag: Weinheim

Universität Wien 1: Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft. URL: <https://philbild.univie.ac.at/fakultaet/>, Abgerufen am 23.10.2011,

Universität Wien 2: Institut für Bildungswissenschaft. URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/>, Abgerufen am 23.10.2011

Universität Wien 3: Informationen zum Bologna-Prozess. URL: <http://bologna.univie.ac.at/fakten/geschichte/>, Abgerufen am 23.10.2011

Van Gennep, Arnold (1986): Übergangsriten (Les rites de passage). Campus Verlag: Frankfurt/New York

Vogel, Berthold (2006): Sicher – Prekär. In: Lessenich, Stephan/Nullmeier, Frank (Hrsg.): Deutschland – eine gesplante Gesellschaft. Frankfurt/Main, 73-91

Wagner, Maria (2010): Familie und Beruf: Geschlechtsspezifische und fachspezifische Unterschiede von Pädagog/innen und Mediziner/innen. In: Felden, Heide von /Schiener, Jürgen (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 157-183

Walther, Andreas/Walter, Sibylle/Pohl, Axel (2007): „Du wirst in eine Schublade gesteckt ...“ Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Juventa Verlag: Weinheim/München, 97-129

Walwei, Ulrich (1995): Atypische Beschäftigungsformen: Kongruenz und Divergenz der Interessen. In: Keller, Berndt/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Atypische Beschäftigung. Verbieten oder gestalten? Bund-Verlag: Köln, 9-24

Walwei, Ulrich (1995a): Wachstum atypischer Beschäftigungsformen in EU-Ländern: Bestimmungsfaktoren und Effekte. In: Keller, Berndt/Seifert, Hartmut (Hrsg.): Atypische Beschäftigung. Verbieten oder gestalten? Bund-Verlag: Köln, 182-201

Weiss, A. (1995): Human capital vs. signaling explanations of wage. Journal of Economic Perspectives, 9, 133-154

Welzer, Harald (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Deutscher Studien-Verlag: Weinheim

Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biografischer Wandlungsprozesse. Edition discord: Tübingen

WIFI Tirol: Das neue dreigliedrige Universitätssystem. URL: <http://www.tirol.wifi.at/default.aspx/Das-neue-dreigliedrige-Universit%C3%A4tssystem/@/menuId/929/>, Abgerufen am 23.10.2011

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1 (1) Art. 22. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>, Abgerufen am 10.11.2011

Wunden, Wolfgang (2003): Berufsbild „MedienpädagogIn“: ein Meilenstein der Professionalisierung des Berufs. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder. Kopaed: München, 27-40

Anhang:

Kurzfragebogen

Fragen zu den soziodemografischen Merkmalen:

Wie alt bist du?

Bist du verheiratet?

Hast du Kinder?

Lebst du allein/mit deinen Eltern/deiner Familie?

Fragen zum Humankapital (bisherige schulische und berufliche Laufbahn):

Was für einen Beruf haben/hatten deine Eltern?

Verfügst du über eine berufliche Ausbildung? Welche?

Hast du schon vor dem jetzigen Job berufliche Erfahrungen gemacht? (vor, während oder nach dem Studium)? Wenn ja, welche?

Was waren deine Schwerpunkte im Studium?

Fragen zum Zeitpunkt des Berufseinstieges:

Wann fand bei dir der Einstieg in den Beruf statt? (während des Studiums, innerhalb den ersten 6 Monate nach dem Studium, später, noch nicht)

Was verstehst du unter Übergang vom Studium in Beruf? Was heißt für dich Übergang?

Leitfaden

Ich möchte dich bitten, mir zu erzählen, wie sich für dich der Übergang von der Hochschule zu deiner jetzigen beruflichen Tätigkeit zugetragen hat. Du kannst dir dabei Zeit nehmen, auch für Einzelheiten, denn für mich ist alles interessant, was dir wichtig ist.

Möchtest du einfach mal erzählen, wie es bei dir nach dem Studium weiter gegangen ist?

Wie gestaltete sich bei dir der Übergang vom Studium in den Beruf?

Zum Studium:

Was hat dich dazu bewogen, dich für das Studium Medienpädagogik zu entscheiden?

Was hat dir das Studium gebracht? Was davon kannst du in deinem Beruf nutzen?

Was hast du in deinem Studium (in den Angeboten seitens der Universität) vermisst?

Was hättest du dir gewünscht?

Wie betrachtest du rückwirkend dein Studium im Bezug auf die Vorbereitung für das Berufsleben? Fühlst du dich den Anforderungen des Arbeitsmarktes gewachsen?

Zur Bewerbung:

Welche Schritte hast du nach dem Studium gesetzt, um in das Berufsfeld einzutreten?

Wie bist du auf potentielle Arbeitsgeber gekommen? Wie war dein Zugang zum Arbeitsplatz?

Was war für dich ausschlaggebend, dass du dich für bestimmte Stelle beworben hast?

Was hättest du dir gewünscht, was hätte dir deiner Meinung nach, deinen Weg erleichtert?

Zur Eingliederung:

Wo arbeitest du jetzt? Kannst du mir kurz deine jetzige Arbeitsstelle vorstellen?

Worin besteht deine Tätigkeit? Was sind deine Aufgaben?

Wie lange hast du diesen Job schon?

Wie waren deine Anfänge in diesem Job? Wie hast du die ersten drei Monate im neuen Beruf erlebt? Was hat sich für dich mit dem Berufseinstieg geändert?

Wie bist du mit dieser neuen Situation zurechtgekommen?

Gibt es weitere Aspekte, die du in Bezug auf unser Gesprächsthema „Berufseinstieg von Hochschulabsolventen“ ergänzen möchtest? Willst du noch etwas zu unserem Gespräch anmerken?

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

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

Lebenslauf

Name Irena Svetlakova

Geboren am 27.10.1978 in Namestovo, Slowakische Republik

Staatsbürgerschaft Slowakische Republik

Ausbildung:	Seit 10/2003	Diplomstudium Pädagogik mit den Schwerpunkten Aus- und Weiterbildung, Psychoanalytische Pädagogik, Heil- und Integrative Pädagogik/Universität Wien
	09/2009-05/2011	Psychoanalytisches Propädeutikum/APG Wien
	04/2003–06/2003	Englischkurse/MLI Dublin, Ireland
	02/2001–07/2001	Nostrifikation des Krankenschwesternndiplomes/Vinzetinum Wien
	10/1999-10/2000	Deutschkurse/Universität Wien
	06/1997	Matura (Innere Medizin, Chirurgie, Gesundheits- und Krankenpflege, Deutsch, Slowakisch) an der Gesundheits- und Krankenpflegeschule in Dolny Kubin, Slowakische Republik
	09/1993-06/1997	Gesundheits- und Krankenpflegeschule in Dolny Kubin, Slowakische Republik
	09/1985-06/1993	Grundschule Namestovo, Slowakische Republik

Praktika und berufliche Tätigkeiten

Seit 08/2001	DGKS/KWP Wien
07/2009	Mitarbeit am ICC/BBi Wien
09/1997 – 09/1998	DGKS (Intensivstation für Kardiochirurgie) Fakultätskrankenhaus Motol Prag, Tschechische Republik

Sprachkenntnisse Slowakisch (Muttersprache) und Deutsch sowie Grundkenntnisse Englisch, Polnisch, Tschechisch und Russisch