



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Vom Lernen zum Lehren

—

Zum Übergang vom Studium in den Beruf bei
AbsolventInnen des Masterstudiums Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien

Verfasst von / submitted by

Bianca Kratschmayr, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree program code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree program as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle indirekt oder direkt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, Oktober 2015

Bianca Kratschmayr, BA

Danksagung

Ich möchte mich hiermit von ganzen Herzen bei all jenen Menschen bedanken, die mich während meiner gesamten Studienzeit und bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben, mir Wegbegleiter waren oder mir aus der Ferne Mut zugesprochen haben.

Zuerst möchte ich mich bei meinen Eltern Manfred und Marianne bedanken. Ihr wart mir all die Jahre nicht nur eine finanzielle sondern vor allem eine emotionale Stütze. Ohne euch hätte ich diese Ausbildung und die großartige Studienzeit nicht genießen können. Ihr habt mir immer ein offenes Ohr geliehen, mich ermutigt und getröstet, aufgeheitert und motiviert, ihr wart immer da. Ich kann mir keine besseren und fürsorglicheren Eltern als euch vorstellen. Danke.

Bei meiner Mitbewohnerin Stephanie Höllinger möchte ich mich für die Korrektur, Anregungen und Anmerkungen sowie die vielen ideenreichen Gespräche bedanken. Bedanken möchte ich mich auch bei Daniel Metzdorf für seinen Rat und die vielen aufmunternden Worte, wenn ich nicht weiter wusste. Dein methodisches und wissenschaftliches Knowhow waren mir eine große Hilfe. Zudem gebührt mein Dank Elisabeth und Stefan Bernhardt, die mich in spontanen abendlichen Gesprächen zu diesem Thema inspiriert haben.

Anschließend möchte ich mich herzlichst bei meiner Betreuerin Fr. Prof. Mag. Dr. Faistauer bedanken. Vielen Dank für die großartige Betreuung. Ihre Korrekturen, konstruktiven Beiträge und Ratschläge haben viel zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen.

Nicht zuletzt danke ich allen InterviewpartnerInnen, ohne deren Mithilfe das Verfassen dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Danke für eure Zeit, die offenen Worte und das Interesse an diesem Thema.

INHALTSVERZEICHNIS

1.	EINLEITUNG	1
1.1	ZIELE UND ERKENNTNISINTERESSE	1
1.2	AUFBAU DER ARBEIT	2
	I THEORETISCHER TEIL	4
2.	ÜBERGÄNGE IN DER THEORIE	4
2.1	ENTWICKLUNGSLINIE	4
2.2	BIOGRAFIETHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN	7
2.3	ÜBERGÄNGE IM LEBENSLAUF	8
2.3.1	ÜBERGÄNGE ALS RITEN	9
2.3.2	ÜBERGÄNGE ALS STATUSPASSAGEN	11
2.3.3	ÜBERGÄNGE ALS TRANSITIONEN	13
2.3.3.1	LÄHMUNG	17
2.3.3.2	MINIMISIERUNG	17
2.3.3.3	DEPRESSION	18
2.3.3.4	ANERKENNUNG DER REALITÄT	18
2.3.3.5	TESTEN	18
2.3.3.6	ÜBERPRÜFUNG	19
2.3.3.7	INTERNALISIERUNG	19
2.3.4	ÜBERGÄNGE ALS SYSTEMWECHSEL	20
2.3.4.1	HANDELNDE PERSONEN	22
2.3.4.2	SUBJEKTIVE DEUTUNGEN	22
2.3.4.3	SOZIALE REGELN	23
2.3.4.4	REGELKREISE	23
2.3.4.5	SYSTEMUMWELT	23
2.3.4.6	ENTWICKLUNG	24
2.4	FAZIT	24
3.	ÜBERGANG VOM STUDIUM IN DEN BERUF	26
3.1	DAS STUDIUM	26
3.2	DIE ÜBERGANGSPHASE	29
3.3	DER BERUFSEINSTIEG	32
4.	DAS STUDIUM DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE AN DER UNIVERSITÄT WIEN	36
4.1	DAS FACH DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE	36
4.2	ENTWICKLUNGSLINIE DES FACHES	36

4.2.1	DIE VERMITTLUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE ZUR ZEIT DER DONAUMONARCHIE	37
4.2.2	ERSTE STRUKTUREN	38
4.2.3	DIE GRÜNDUNGSPHASE	39
4.3	STUDIENPLAN UND CURRICULUM.....	43
4.4	ZIELGRUPPE UND VORAUSSETZUNGEN	44
4.5	BERUFSBILD UND BERUFLICHE PRAXIS.....	44
4.5.1	BESCHÄFTIGUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR DAF/DAZ – ABSOLVENTINNEN	47
4.5.2	BALANCEAKT FREIBERUFLERTUM	48
4.5.3	LEHREN UNTER DEN BEDINGUNGEN DES FREIEN DIENSTVERTRAGES	49
4.5.3.1	ARBEITSORT UND ARBEITSZEIT	50
4.5.3.2	ARBEITSAUFWAND	51
4.5.3.3	EINKOMMEN.....	52
4.5.3.4	DAF/DAZ – LEHRENDE IN PREKÄREN ARBEITSMARKTVERHÄLTNISSE	54
4.5.3.5	VORTEIL: FLEXIBILITÄT	55
4.5.3.6	ZUKUNFTSCHANCE FESTANSTELLUNG	56
4.6	AKUELLE TENDENZEN IN WIEN	57
4.6.1	WAS GESCHEHEN MÜSSTE... ..	58
II EMPIRISCHER TEIL		60
5.	STAND DER FORSCHUNG.....	60
6.	METHODE	62
6.1	FORSCHUNGSDESIGN	62
6.2	FORSCHUNGSFRAGE	65
6.3	DATENERHEBUNG UND INTERVIEWLEITFADEN	67
6.3.1	KONZIPIERUNG DES INTERVIEWLEITFADENS	70
6.3.2	ZUGANG ZUM FELD UND AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNERINNEN	72
6.3.3	DIE KONTAKTAUFNAHME	72
6.3.4	DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS.....	74
6.4	DIE AUSWERTUNGSMETHODE	75
6.4.1	TONBANDAUFNAHME UND TRANSKRIPTION.....	75
6.4.2	QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH GLÄSER UND LAUDEL	76
6.4.3	DAS AUSWERTUNGSVERFAHREN.....	77
6.4.4	DAS KATEGORIENSHEMA	78
7.	DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE	82
7.1	THEMENKOMPLEX 1.....	82

7.1.1	„ÜBERGANG“ UND „ÜBERGANG VOM STUDIUM IN DEN BERUF“ – BEGRIFFSBESTIMMUNG.....	82
7.1.2	PERSÖNLICHE DARSTELLUNG DES ÜBERGANGS	87
7.2	THEMENKOMPLEX 2.....	92
7.2.1	DIE STUDIENWAHL	92
7.2.2	DIE STUDIENZEIT.....	99
7.2.3	ASPEKTE DES STUDIUMS	103
7.2.4	LEHRVERANSTALTUNGEN	103
7.2.5	PRAXISBEZUG	106
7.2.6	ORGANISATION	111
7.2.7	PERSÖNLICHER NUTZEN	112
7.2.8	ARBEITSMARKTSITUATION.....	112
7.2.8.1	KONSEQUENZEN AUF EBENE DER ARBEITSMARKTSITUATION	121
7.3	THEMENKOMPLEX 3.....	124
7.3.1	BEWERBUNGSPHASE	124
7.3.2	STELLENSUCHEN.....	128
7.3.3	BERUFSEINSTIEG	129
7.3.4	KONSEQUENZEN AUF EBENE DES BERUFSEINTIEGS.....	132
7.4	THEMENKOMPLEX 4.....	137
7.4.1	STATUS BERUFSTÄTIGE/-ER	137
7.4.2	ZUKUNFTSPERSPEKTIVE	139
8.	ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE	143
9.	SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK	145
10.	LITERATURVERZEICHNIS	148
11.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	153
12.	ANHANG	154
12.1	INTERVIEWLEITFADEN.....	154
12.2	DATEN DES INTERVIEWS	156
	ABSTRACT.....	157
	LEBENS LAUF.....	158

1. EINLEITUNG

Der Übergang vom Studium in den Beruf ist nur einer von vielen zu bewältigenden Wechsel, mit welchem ein Individuum in der Gesellschaft im Laufe seines Lebens konfrontiert werden kann. Jede Art des Übergangs, der den Lebenslauf eines Individuums prägt, ist von zwei wesentlichen Instanzen, die den Übergangsprozess determinieren, begleitet – das individuelle menschliche Leben und die gesellschaftlichen Strukturen.

Veränderte Strukturen in der Gesellschaft bedingen somit das Verhältnis zwischen Individuum sowie derselben und dementsprechend den Wandel des Übergangs vom Studium in den Beruf bzw. Ausbildung und Arbeit. Studienabschlüsse sind keine hinreichenden Bedingungen mehr für einen abgesicherten Arbeitsplatz und berufliche Karrieren sind immer häufiger von Umorientierung, Arbeitslosigkeit oder Mehrfachstätigkeiten geprägt. Zudem nimmt die Bedeutung sozialer Netzwerke als Orientierungshilfe, Begleitung und Unterstützung, auch in Bezug auf das Knüpfen von Beziehungen, auf die immer wieder zurückgegriffen werden kann, immer weiter zu. Aus eigener Erfahrung, aber auch in Zusammenhang mit Gesprächen mit verschiedenen StudienkollegInnen ging hervor, dass der Übergang vom Studium in den Beruf bei AbsolventInnen des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) bei vielen ein hohes Maß an Unsicherheit bezüglich der beruflichen Karriere und der Lebensplanung im Allgemeinen hervorrief. Auch mein persönliches Interesse, der Frage nachzugehen, was aus den bisherigen AbsolventInnen des Masterstudienganges geworden ist, welche berufliche Richtung sie eingeschlagen haben, welche Faktoren den Übergang maßgeblich beeinflusst haben und wie sie rückblickend das Studium und vorwärtsblickend ihre persönliche Zukunft in diesem Bereich bewerten, waren ausschlaggebend dafür sich vertiefend mit dieser Thematik zu befassen.

1.1 ZIELE UND ERKENNTNISINTERESSE

Der zugrundeliegende Anspruch dieser Masterarbeit ist die qualitative Erfassung, Beschreibung und analytische Auswertung des Übergangs vom Studium in den Beruf bei Absolventinnen des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien. Ausgehend von der Forschungsfrage „Wie gestalten, erleben und bewerten AbsolventInnen des Studiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache den

Wechsel vom Studium in den Beruf?“, soll untersucht werden, welche Faktoren den Übergang beeinflusst haben. Unter Berücksichtigung der einzelnen Fallbeispiele sollen die individuelle Übergangsbioografie aufgezeigt und miteinander verglichen werden. Zurzeit liegen keine anderen wissenschaftlichen Untersuchungen vor, die sich mit speziell diesem Themen auseinandersetzen. Zweifelsohne gibt es zahlreiche Studien, Artikel und Bücher zum Thema Übergangsforschung und im Speziellen zum Wechsel vom Studium in den Beruf. Die Analyse des Übergangsverhaltens bei AbsolventInnen des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wurde aber bisher in dieser Form noch nicht vorgenommen.

1.2 AUFBAU DER ARBEIT

Die Arbeit ist insgesamt in drei grundlegende Teile gegliedert. Der erste Teil bildet ausgehend von einer ersten Annäherung an das Thema, die theoretische Basis für das Verständnis der folgenden Kapitel. Unter anderem wird das theoretische Konzept von Übergängen in der Forschung aufgezeigt und verschiedene Ansätze zum Thema Übergang diskutiert. Dem folgt eine nähere Betrachtung des Phänomens Übergang vom Studium in den Beruf, insbesondere der drei Bereiche Studium, Bewerbungsphase und Berufseinstieg. Die theoretische Basis bilden hierbei die zwei grundlegenden Werke „Übergänge in sozialen Systemen“ von BÜHRMANN 2008 und der Artikel „Studium, Übergang und Beruf: Unterschiedliche Gestaltungsformen von Pädagog/innen und Mediziner/innen“ von NEIROBISCH 2010.

In einem weiteren Schritt wird dann die Gründungsgeschichte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien erörtert. Hier stehen vor allem das Selbstverständnis des Faches und sein Anspruch an die wissenschaftliche und berufliche Praxis sowie die Inhalte und Themenbereiche im Vordergrund. Anschließend wird ein genauerer Blick auf das Berufsfeld DaF/DaZ geworfen, um die aktuellen Arbeitsbedingungen, Arbeitsmöglichkeiten und Tendenzen am Arbeitsmarkt aufzuzeigen. Auf diese Weise kann später eine Verbindung zum Übergangserleben der Interviewpersonen und den möglicherweise beeinflussenden Faktoren hergestellt werden.

Der zweite Teil stellt den empirischen Teil dieser Arbeit dar. Neben dem aktuellen Stand der Forschung geht es hier prinzipiell um die Methodenwahl und die

Forschungsfrage sowie dem der qualitativen Erfassung zugrundeliegenden Interviewleitfaden. Nach der Darstellung der Auswertungsmethode folgt der eigentliche Auswertungsteil, der die Analyse und Interpretation der Interviewausschnitte enthält.

Der dritte und letzte Teil der Arbeit beinhaltet eine zusammenfassende Schlussbemerkung und die wesentlichen Erkenntnisse der hier vorliegenden Arbeit. Der aktuelle Ausblick bildet den Schluss der Masterarbeit und gewährt einen Ausblick auf weitere Forschungsdesiderata.

I THEORETISCHER TEIL

2. ÜBERGÄNGE IN DER THEORIE

Individuelle Biographien sind aufgrund herrschender gesellschaftlicher Strukturen von verschiedenen Übergängen geprägt, welche die Individuen zu bestimmten Zeitpunkten ihres Lebenslaufs vor zentrale Entwicklungsaufgaben stellen und zu übergangsrelevanten Handlungsweisen und Strategien zwingen. Die Übergangsforschung nimmt dabei die Übergänge von Menschen in gesellschaftlichen Ordnungen in den Blick, genauer gesagt, das Verlassen und Eintreten von dem gegebenen in ein neues Ordnungssystem. Übergänge können sowohl Altersstufen, Tätigkeiten, aber auch Situationen betreffen, sind gesellschaftlich unterschiedlich organisiert und sind charakteristischer Bestandteil eines menschlichen Lebenslaufs (vgl. VON FELDEN 2010: 21).

Verschiedenste Stationen menschlicher Biografien eröffnen Schwellen, welche eine Strukturierung und Regulierung, nicht nur aus gesellschaftlicher Sicht sondern auch seitens des Individuums verlangen. Dabei spielen neben lebensaltertypischen Übergängen, wie etwa der Wechsel vom Jugendalter in die Adoleszenz, vom Status Single zu Verheiratet und andere relevante Wandlungsprozesse, auch Bildungsverläufe, die institutionell gerahmt sind, wie etwa der erste Besuch im Kindergarten, der Wechsel in die Schule oder eben der Übergang vom Studium in den Beruf, eine nicht unbedeutende Rolle. Diese Übergänge zwischen zwei lebenslauffrelevanten Bereichen stellen Statuspassagen dar, die eine individuelle Bewältigung und Konstituierung verlangen. In Bezug auf den beruflichen Einstieg von AkademikerInnen des Deutsch als Fremd- und Zweitsprachestudiums an der Universität Wien sollen die im Rahmen der Übergangsforschung passenden theoretischen Formulierungen als Basis herangezogen werden, um das Konzept ‚Übergänge‘ hinsichtlich seiner Relevanz und Angemessenheit für diese Arbeit zu hinterfragen (vgl. SCHRÖER et.al. 2013: 11ff).

2.1 ENTWICKLUNGSLINIE

Das sehr junge wissenschaftliche Feld der Biografie- und Lebenslaufforschung, das sich ab den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts mit Übergangsprozessen und -strukturen befasst, versucht sich seither als eigener Forschungsbereich mit eigenständiger Forschungspragmatik zu etablieren. Das interparadigmatische und interdisziplinär

orientierte Feld nutzt dazu vor allem Biografien als theoretisches Konzept, da damit die Schnittstellen zwischen Gesellschaft und Individuum umfassender analysiert werden kann. Daher bedient sich die Übergangsforschung vor allem der Theorien und Methoden der Biografie- und Lebenslaufforschung (vgl. SCHRÖER et.al. 2013: 995).

So markiert die wohl erste biografieanalytische Studie von THOMAS und ZNANIECKI mit dem Titel "The Polish Peasant in Europe and America" aus den 1920er Jahren, die sich mit Migrationsprozessen polnischer Arbeiter in den USA befasste, den Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit biografischem Material (vgl. MÜLLER o.J. [online]). Darauf aufbauend gilt das Forschungsprojekt von SHAW (1930) zum Thema Jugendbiografie als das Fundament der ersten biografisch und soziologisch ausgerichteten Forschungsrichtung - der ‚Chicagoer School‘. Lebensgeschichtlich relevante Übergänge und Übergänge als Teil der Lebenslauf- und Biografieforschung rückten aber erst Jahre später in das Interesse wissenschaftlicher Disziplinen (vgl. KÖTTIG 2013: 991ff).

KOHLIS (1985) Begriff der ‚Normalbiographie‘ und der damit einhergehenden „klassischen Dreiteilung des Lebenslaufs in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase“ (VON FELDEN 2010: 21) verliert spätestens mit der veränderten Erwerbstätigkeit und der Umstrukturierung des Arbeitsmarktes seine Gültigkeit. Populär wurde die Übergangsforschung nämlich erstmals in den 1960er und 1970er Jahren, als sie auf die Entwicklungen und Veränderungen der Arbeitsmarktbedingungen reagierte und Übergangs- und Verbleibsanalysen innerhalb von Beschäftigungssystemen zu erfassen versuchte (BÜHRMANN 2008: 16). Denn die Folgen der Endstandardisierung eines klar gegliederten Bildungssystems waren eine zunehmende berufliche Umorientierung, veränderte Arbeitszeiten, wachsende Arbeitslosigkeit, Mehrfachausbildungen oder Erwerbsunterbrechungen (vgl. STAUBER et.al. 2007: 7f). Veränderte Dynamiken der Normalverhältnisse sowie der Arbeits- und Wirtschaftswelt führten zu zahlreichen Studien, Erhebungen, Tagungen und Projekten zum Thema Übergang seitens der Wissenschaft (BÜHRMANN 2008: 16). Wichtigste Erkenntnis hierbei war die Dekonstruktion klassischer und linear verlaufender Bildungs- und Erwerbsbiografien, die sich theoretisch aus drei Teilen – Schule, Berufsausbildung, Arbeitsverhältnis – zusammensetzte. Die moderne Übergangsforschung fokussiert seit 1988 vermehrt eine subjektbezogenere Perspektive, unter anderem auch die subjektive Bedeutsamkeit

lebenslaufrelevanter Übergänge. Das liegt vor allem daran, dass sich moderne Übergänge stark von Standardbiografien und ihren direkten und geradlinigen Verläufen abgrenzen und immer weiter entfernen. Übergangsprozesse sind umfangreicher, vielschichtiger, differenzierter und komplizierter geworden, wodurch der Fokus aktuell auf die Akteure selbst, ihre Probleme, Wahrnehmungen, Deutungen und Erlebnis- sowie Erfahrungsweisen gerichtet wird. So definiert schon KUTSCHA 1991 Übergänge als Brüche, die einer Überbrückung bedürfen. Sie bilden die „Schnittstelle individueller biografischer Verläufe und sozialer Strukturen, Verzweigungen vorgeformter Entwicklungsbahnen“ (KUTSCHA 1991 zit. n. SCHRÖER et.al 2013: 14).

Aufgrund der biografischen Bewältigungsarbeit, die an der Grenze dieser lebensweltrelevanten Passagen stattfindet, kommt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema der Biografie- und Lebenslaufforschung zu. Die Übergangsforschung arbeitet inter- und transdisziplinär und bezieht Erkenntnisse dabei aus den verschiedensten Disziplinen, allen voran den Humanwissenschaften (vgl. BÜHRMANN 2008: 17). Durch die Entgrenzung des Forschungsfeldes ist die Übergangsforschung als Teil der Biografie- und Lebenslaufforschung nicht nur erziehungswissenschaftlich, sondern auch soziologisch und psychologisch geprägt und legt den Fokus außerdem auf eine stärkere Einbindung von struktur- und subjektbezogenen Aspekten und Perspektiven (vgl. SCHRÖER et.al. 2013: 12).

Spezifische Studien zum Übergang vom Studium in den Beruf im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachebereich in Österreich sind aktuell noch nicht vorhanden. Das im Zuge der Fachtagung an der Universität Hannover erschienene Werk „Die Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache“ von CASPER-HEHNE, KOREIK und MIDDEKE aus dem Jahr 2006, setzt sich in einem Artikel mit der Frage auseinander, wohin das DaF-Studium führt. Es handelt sich dabei um eine Absolventenverbleibsstudie in Deutschland im Fach DaF, die sich vor allem auf die quantitative Erfassung soziodemografischer Daten wie Tätigkeiten nach dem Studium, Stellensuche, Zusatzqualifikationen, Merkmale der ersten Stelle, Einkommen und Einschätzung der Zukunftsperspektive stützt (vgl. HUNSTIGER/KOREIK 2006: 164f).

Welche Rolle biografische und lebensgeschichtliche Überlegungen und Konzepte für die Analyse und das Erfassen von Übergängen tatsächlich spielen und welche

theoretischen Grundlagen und Definitionen den wissenschaftlichen Diskurs bestimmen und hinsichtlich der Untersuchungen und Auswertungen des empirischen Materials für diese Arbeit zutreffen, soll im Folgenden herausgearbeitet werden (vgl. KÖTTIG 2013: 994).

2.2 BIOGRAFIETHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN

Das theoretische Konzept der Biografie wird vor allem deshalb als so geeignet zur wissenschaftlichen Erforschung über die Herstellung der sozialen Wirklichkeit betrachtet, weil es die Möglichkeit der Zusammenführung von persönlichen Lebensgeschichten der Individuen einerseits und gesellschaftlichen Faktoren und Gegebenheiten andererseits bereitstellt (KÖTTIG 2013: 994). Das Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft wird dabei vor allem durch die Fokussierung von Statuspassagen und biografischen Übergangsphasen sichtbar, da sich hier Prozesse „im Spannungsfeld individueller Voraussetzungen und gesellschaftlicher Determinanten [vollziehen]“ (KRÜGER 2006: 26). Individuelle Deutungsmuster und Handlungsstrategien sowie institutionelle und soziale Strukturen können so analytisch gefasst und aufgedeckt werden. Die Gestaltung und Planung des eigenen Lebenslaufes als interner und aktiver Prozess seitens des Individuums wird gleichzeitig von externen Gegebenheiten passiv beeinflusst und umgekehrt (vgl. STADLER 2013: 1032). So kann durch den Blick auf die Biografien die wechselseitige Abhängigkeit von Arbeitsmarktstrukturen und Lebensführung hervorgehoben werden (vgl. KRÜGER 2006: 21). Da Übergänge eine Veränderung der Statuspassage mit sich ziehen, ergeben sich beim Wechsel eine Vielfalt an Entwicklungen und Gestaltungsmöglichkeiten, die biografische Untersuchungen zu erfassen versuchen. Die biografische und lebensgeschichtliche Verarbeitungen der komplexen Bedingungen, die ein solcher Wechsel vom Studium und Beruf mit sich bringt, nämlich die universitären Verhältnisse und die externen gesellschaftlichen Gegebenheiten inklusive der eigenen subjektiven Erfahrungen und Entwicklungen zu dieser Zeit, lässt sich mithilfe des biografischen Konzeptes untersuchen (vgl. KRÜGER 2006: 22f). Durch die Betrachtung der Schnittstelle zwischen „kollektiver Gesellschaftsgeschichte und individueller Lebensgeschichte“ (KÖTTIG 2013: 995) die durch die Thematisierung von Übergängen anhand der Analyse von Biografien eröffnet wird, lassen sich individuell unterschiedliche Verarbeitungsformen und Handlungsmuster herausarbeiten, welche die Akteure im Übergang vom Studium in den Beruf entwickeln und anwenden. Die

biografische Rekonstruktion bietet aber nicht nur einen Einblick in die subjektiven Erlebnis- und Handlungsschemata, sondern lässt aufgrund der Wechselwirkung zwischen den beiden Polen Individuum und Gesellschaft, auch Aussagen über institutionelle und gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu. So wie gesellschaftliche Faktoren und Gegebenheiten auf das Individuum wirken, so setzt auch das Individuum durch sein Handeln Wandlungsprozesse in Gang, die gesellschaftliche Bedingungen beeinflussen (vgl. KÖTTIG 2013: 995).

Der planbare und voraussehbare Normallebenslauf ist aufgrund zunehmender Pluralisierung und steigender Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse zu einer utopischen Wunschvorstellung transformiert. Gradlinige Lebensläufe, in diesem Fall Universität – Beruf, werden immer seltener, da die Übergänge immer vielfältiger, offener und unsicherer werden (vgl. STADLER 2013: 1031). Die ‚Unplanbarkeit‘ von Lebensläufen aufgrund der herrschenden Ordnung führt dementsprechend zwar zu einer Vielzahl an Handlungsoptionen und –spielräumen, konfrontiert das Individuum aber vermehrt mit Unvorhersehbarkeit, Ungewissheit und Zweifel. Die Normalbiografie macht einem Lebenslauf Platz, der gekennzeichnet ist von Unterbrechungen, Wechsel, Pausen, Neuanfängen. So schreiben WALTHER und STAUBER:

„Schulabschlüsse sind keine hinreichende Bedingung mehr für einen Ausbildungsplatz (schon gar nicht im Wunschberuf), Ausbildungsabschlüsse garantieren keineswegs entsprechend qualifizierte und abgesicherte Arbeitsplätze, Erwerbskarrieren sind immer häufiger von Job- und Berufswechseln gekennzeichnet und Arbeitslosigkeit hat sich mit einem hohen Sockel von Langzeitarbeitslosigkeit verfestigt.“ (WALTHER/STAUBER 2007: 31)

Das Auslaufmodell Normalbiografie macht stark individualisierten und diversifizierten Lebensläufen Platz, die auch dadurch gekennzeichnet sind, dass Phasen der Berufstätigkeiten abgelöst werden von Phasen der Arbeitslosigkeit oder Umorientierung und Phasen der Sicherheit von Ungewissheit und Angst (vgl. STADLER 2013: 1031).

2.3 ÜBERGÄNGE IM LEBENSLAUF

In der fortschreitenden Entwicklung wissenschaftlicher Begriffssysteme wurde das Phänomen des Übergangs aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und analysiert und dementsprechend bis zum heutigen Zeitpunkt unterschiedlich definiert und erklärt.

In diesem Abschnitt sollen grundlegende und zentrale theoretische Konzepte zur Beschreibung von Übergängen aufgezeigt und erläutert werden.

2.3.1 ÜBERGÄNGE ALS RITEN

Schon der französische Ethnologe VAN GENNEP, der mit seinem wissenschaftlichen Ansatz zu Übergängen im Lebenslauf den wohl bekanntesten Klassiker der Übergangsforschung herausbrachte, bezeichnet Übergänge als „ein zentrales Moment des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft“ (VAN GENNEP 1909 zit. n. WALTHER/STAUBER 2013: 23). In seinem Werk ‚Les rites des passage‘, zu deutsch: ‚Übergangsriten‘, beschreibt er 1909, wie Gesellschaften auf Übergänge zwischen Lebenszuständen und auf die daraus entstehenden Krisen reagieren und welche Mittel sie zur Überwindung einsetzen. Übergänge sind für VAN GENNEP von Natur aus krisenhaft und werden daher von den Akteuren durch bestimmte Rituale geordnet und strukturiert, um die Stabilität der Gesellschaft nicht zu gefährden (vgl. HEIMERL 2011: [online]). Sich vollziehende Grenzüberschreitungen werden laut ihm von für den Übergang charakteristischen Handlungen begleitet, sogenannten ‚Übergangsriten‘. Diese Übergangsriten gleichen Zeremonien oder kulturspezifischen Handlungsabläufen und Bräuchen, die das Individuum von einer Etappe zur nächsten unterstützen, um die Sozialordnung als Ganzes nicht zu stören (vgl. STOHRER 2008: [online]). Aus seinen zahlreichen Analysen ergaben sich drei grundlegende Kategorien zur Gliederung der Übergangsriten. Neben den ‚Trennungsriten‘, die die Ablösungsphase markieren, beschreibt er ‚Schwellen- und Umwandlungsriten‘ sowie ‚Angliederungsriten‘ (vgl. BÜHRMANN 2008: 18). In der Ablösungsphase findet eine Separation vom bisherigen Lebenszustand statt, d.h. der aktuelle Zustand, in dem sich die Person befindet, wird verlassen. ‚Schwellen- und Umwandlungsriten‘ begleiten die zweite Phase, die sogenannte Zwischenphase, in der die Person besonders anfällig für Störungen ist. In der Integrationsphase manifestiert sich die neue Identität der Person und wird durch ‚Angliederungsriten‘ verinnerlicht (vgl. HEIMERL 2011: [online]). Übergangsriten haben überall und in jeder Gesellschaft die gleiche Funktion: die Gewährleistung und Kontrolle der sozialen Dynamik. Daher folgen sie auch stets der gleichen Struktur. „Eine Gesellschaft ist somit vorstellbar als ein Haus mit vielen Räumen, der Übergang von einem zum anderen Raum als das Überschreiten einer Türschwelle“ (STOHRER 2008: [online])

Seine Betrachtung von Übergängen als Wechsel des Individuums von einer Gruppe in eine andere beinhaltet in Bezug auf die vorliegende Arbeit auch den Übergang von der Gruppe der Studenten zur Gruppe der Erwerbstätigen. Der Übergang vom Studium in den Beruf lässt sich in Bezug auf VAN GENNEPS Ansatz folgendermaßen beschreiben: Den Beginn des Übergangs markiert die Ablösung des/der Absolventen/Absolventin von der universitären Institution und ihren eigenen Ordnungen und Regeln. Es kommt also zu einer Trennung oder Loslösung von bekannten und gewohnten Strukturen mittels sogenannter Trennungsriten, die in diesem Fall z.B. die feierliche Übergabe einer Urkunde im Zuge der Sponsionsfeier sein kann. Charakteristisch für die nächste Phase ist der Zustand, in dem sich der Übergänger befindet. Die Schwellenphase ist weder gekennzeichnet von Charakteristika der überwundenen, noch von Merkmalen der zukünftigen Passage. Hier ist es dem Individuum möglich sich auf das Neue mittels Rückgriff auf schon Bekanntes vorzubereiten und Handlungsstrategien zum Einsatz zu bringen, um den noch unbekannten Zustand fassbar zu machen. Subjektiv betrachtet befinden sich die Individuen in einer strukturlosen Phase, sie sind „weder hier noch da; sie sind weder das eine noch das andere, sondern befinden sich zwischen den vom Gesetz, der Tradition, der Konvention und dem Zeremonial fixierten Positionen“ (TURNER 1989 zit. n. BÜHRMANN 2008: 20). Strukturlos ist die Phase aber lediglich für die Akteure selbst, also auf individueller Ebene, während die Strukturen der gesellschaftlichen Ebene erhalten bleiben. Die Akteure sind nun weder ein Mitglied der alten Statusgruppe noch ein Teil der neuen. Soziale Normen, Regel und die gesellschaftliche Ordnung ist in dieser Phase vorübergehend außer Kraft gesetzt (vgl. STOHRER 2008: [online]). Hier beginnt für die AbsolventInnen z.B. üblicherweise die Phase der Bewerbung und Jobsuche. Die dritte Phase beschreibt eine Angliederung oder Eingliederung und markiert den endgültigen Vollzug des Übergangs in einen nun relativ stabilen Zustand. Diese Ebene verlangt vom Individuum für die Einbindung und Aufnahme in diese Gruppe, die hier klar vorgeschriebenen und hier geltenden Normen und Regeln zu befolgen. Die AbsolventInnen müssen sich den neuen strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen, die ihre berufliche Rolle nun verlangt, anpassen. Die Akteure müssen dann z.B. lernen, sich in das neue Berufsfeld zu integrieren und bestimmte, dort herrschende Rollenerwartungen zu erfüllen (vgl. BÜHRMANN 2008: 18ff). Das Verhältnis zwischen den neuen Akteuren und der schon bestehenden Gemeinschaft ist daher von „absolute[m] Gehorsam und Unterwerfung geprägt“ (STOHRER 2008: [online]).

2.3.2 ÜBERGÄNGE ALS STATUSPASSAGEN

1971 beschäftigen sich Barney GLASER und Anselm STRAUSS in dem von ihnen veröffentlichten Werk ‚Status Passages‘ mit der Frage nach den Merkmalen von Übergängen in der modernen Gesellschaft. Dazu verwenden sie einerseits den Begriff der Statuspassage und andererseits das hierarchische Konzept des Statuswechsels, das besagt, dass die Person im gesellschaftlichen System eine Stellung einnimmt, die im Vergleich zu anderen Mitgliedern des Systems als niedriger oder höher zu bewerten ist. Der von der Person eingenommene Status ist dabei nicht statisch, sondern wird in der Phase eines Statuswechsels wieder verlassen und verändert. Weiters spielen die Passagen, die beim Übergang vom einen in den anderen Status besritten werden und die damit einhergehende Veränderung eines Zustandes, eine wichtige Rolle. Dieser Wechsel bedarf laut STRAUSS einem Einsatz bestimmter individueller Bewältigungsstrategien, da die Akteure viel Engagement und Energie in eine Position investieren und dadurch an sich binden wie einen Besitz, von dem sie sich folglich auch weniger leicht trennen können (BÜHRMANN 2008: 22). Es geht dabei weniger um die Hilfe traditioneller Übergangsriten, wie sie bei VAN GENNEP 1909 beschrieben werden, sondern um „die aktive Mitgestaltung von Statuspassagen durch die Individuen“ (VON FELDEN 2010: 29). Zudem unterscheiden GLASSER und STRAUSS zwischen regulierten und nicht-regulierten Statuspassagen, also nicht-strukturierten oder nicht-standardisierten Zustände und berücksichtigen mit diesem Konzept die Tatsache, dass Individuen zum selben Zeitpunkt verschiedene Statuspassagen erleben und somit zu jedem Zeitpunkt mit Veränderungs- und Anpassungsanforderungen umgehen müssen (VON FELDEN 2010: 29).

Als neue Instanz beschreiben hier GLASER und STRAUSS den sogenannten ‚Gatekeeper‘ oder ‚Agenten‘. Das sind Personen des sozialen Umkreises einerseits und Personen des öffentlichen Lebens andererseits, die Einfluss auf die Art und Weise des Übergangs ausüben und bei der Bewältigung des Übergangs eine unterstützende Rolle spielen. Es sind Schlüsselpersonen, welche während des Übergangsprozesses zwischen dem Individuum und der Institution vermitteln. ‚Gatekeeper‘ befinden sich demnach „an den Grenzen gesellschaftlicher Teilräume [und repräsentieren] die Anforderungen zum Durchschreiten dieser Räume durchsetzungsstark und definitionsmächtig“ (STRUCK 2001 zit.n. NIEROBISCH 2010: 135). Der Übergang vom Studium in den Beruf ist demnach begleitet von einflussreichen Personen, wie etwa im Privaten von der Familie

und Freunden oder im Öffentlichen seitens der Institution von Professoren oder dem Universitätspersonal.

„Sie bewerten Übergangaspiranten auf deren Weg von Status zu Status. Sie haben damit eine Mittlerrolle zwischen Wünschen, Zielen, Einstellungen und Fähigkeiten der Individuen einerseits und Anforderungen, Zielen, Werten und/ oder funktionalen Zwängen von Organisationen sowie auf sie wirkende soziostrukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen andererseits inne“ (STRUCK 2001 zit.n. NIEROBISCH 2010: 135).

GLASER und STRAUSS berücksichtigen erstmals auch überlappende und ineinander übergehende Phasen. Ihr Ansatz bezieht sich aber vorrangig auf Statusübergänge in Normalbiografien, d.h. auf sozial organisierte, institutionell gerahmte und geregelte Übergänge. So wird der Wechsel vom Studium in den Beruf als Statuspassage im geradlinigen Fortschreiten im Lebenslauf betrachtet, als eine Bewegung von einem normativ definierten Abschnitt des Lebens in den Nächsten. Der Lebenslauf der Menschen baut auf einer ganzen Reihe von Statuspassagen auf, die von den Individuen überwunden werden und rückwirkend auf die persönliche Entwicklung einwirken. Die Art und Weise der aktiven Gestaltung einzelner Übergänge und die Verantwortung über Handlungen und ihre Konsequenzen liegt in modernen Gesellschaften vermehrt in der Hand der einzelnen Akteure. Immer stärker wird daher die Beteiligung und das Mitwirken der Subjekte betont, die von einer Phase in eine andere übergehen. Individualisierung und Subjektorientierung sowie die individuelle Übergangserfahrung und die angewandten Handlungsstrategien stehen bei der theoretischen Auseinandersetzung im Vordergrund (vgl. VON FELDEN 2010: 31). Mit der Abkehr von traditionellen Regulierungen und Kontrollen sind die Menschen gezwungen eigenständig auf neue Anforderungen zu reagieren und Entscheidungen selbstständig und ohne Hilfe von außen zu treffen. In der Verantwortungsübertragung an den Einzelnen liegt der Zwang zu permanenter Selbstregulierung. Daher wird die Tatsache, dass an Übergängen auch Interaktionsprozesse mit anderen Beteiligten stattfinden, noch zu wenig berücksichtigt. Mit dem Konzept Übergang als Statuspassage konzipieren GLASER und STRAUSS insgesamt permanent gegebene Veränderungsanforderung an das Individuum und heben dabei vor allem die Bedeutung von institutionellen und individuellen Anteilen sowie das Charakteristikum der Nicht-Linearität und Parallelität verschiedener Statuspassagen hervor.

In Hinblick auf diese Arbeit, lässt das Konzept der Statuspassagen die Möglichkeit einer Berufstätigkeit während des Studiums unthematisiert und suggeriert damit eine Abgrenzung der Übergangsbereiche. Zudem fragen GLASER und STRAUSS nach der Bewältigung der, an das Individuum gestellten Veränderungsanforderungen, nicht aber nach den entstehenden biografischen und gesellschaftlichen Konsequenzen. Es kann daher zu Bewältigungsproblemen kommen, wenn der Übergang vom Studium in den Beruf bei DaF/DaZ – AbsolventInnen gerade aufgrund aktueller Arbeitsmarktbedingungen und ökonomische Strukturen nicht vollzogen werden kann. Der möglicherweise entstehende individuelle Druck, aber auch der Druck aus dem sozialen Netzwerk des Individuums finden keinerlei Beachtung. Obwohl der Begriff Statuspassage über einen längeren Zeitraum die gängigste Begriffsform im wissenschaftlichen Diskurs darstellte, plädierte man ab den 1990er Jahren für den Gebrauch des Begriffs Übergang. Die einfache Erklärung dafür war die Tatsache, dass man mit Statuspassagen „lineare Übergänge, geradliniges Fortschreiten im Lebenslauf und sozialtechnologische Planbarkeit [verbinde]“ (VON FELDEN 2010: 31) und der Begriff des Übergangs die Unvorhersehbarkeit von Dauer und Richtung, die Ungewissheit des Ablaufs und das Ausmaß der Beteiligung des Individuums am Übergang umfangreicher mit einbeziehe (vgl. VON FELDEN 2010: 31).

2.3.3 ÜBERGÄNGE ALS TRANSITIONEN

Das Konzept der ‚Transition‘ stammt aus der Soziologie und Sozialpsychologie und betrachtet Übergänge als Wechsel von einem Lebensabschnitt in einen anderen und als die „Veränderung von eingelebten Zusammenhängen“ (WELZER 1990 zit. n. VON FELDEN 2010: 33). WELZER stützt sich dabei sehr stark auf die Einbindung der Strukturen auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene einerseits und den Einsatz von Strategien zur Bewältigung auf individueller Ebene andererseits.

„Eine Transition – hier zunächst zu bestimmen als die (z.B. durch Umzug, Scheidung, Krankheit usf. initiierte) Veränderung von eingelebten Zusammenhängen – stellt konkrete Anforderungen an das betroffene Subjekt, denen es sich bisher in dieser Konstellation nicht ausgesetzt sah. Es muss also lernen, mit der neuen Situation umzugehen, sich den neuen Erfordernissen anzupassen. Es kann hier allenfalls biographisch schon gemachte ähnliche Erfahrungen zur Situationsprüfung heranziehen und diese neu organisieren. Letztlich ist es aber in seiner buchstäblichen Unerfahrenheit in einen Sozialisationszusammenhang gesetzt, der von - (mehr oder weniger definierter) sozialer Regelung, - der Qualität des

transitorischen Ereignisses, - der Dauer und - den zur Verfügung stehenden (biographisch erworbenen) Bewältigungskompetenzen (Bewältigungsroutinen) bestimmt ist“. (WELZER 1990: 37)

Neben institutionell gerahmten Übergängen rücken nun auch Übergänge in den Fokus der Betrachtung, welche die gesamte Lebenswelt des Einzelnen betreffen. Die selbstständige, vom Individuum bestimmte Konstruktion des Übergangs, aber auch die Gesellschaft als zu berücksichtigende Variable, spielt hier eine grundlegende Rolle. Wichtig ist hier also der Fokus auf psychosoziale Aspekte bei der Bewältigung solcher Wechsel. Mit der Transitionsforschung wird, im Gegensatz zum Ansatz der Übergänge als Riten oder Statuspassagen, das Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft genauer in den Blick genommen. Zum einen handelt es sich bei einer Transition um eine eintretende Veränderung der bestehenden Kontinuität im Leben einer Person. Zum anderen zwingen diese Veränderungen die Person zu einem konkreten Handeln, um die Situation zu bewältigen (vgl. BÜHRMANN 2008: 26). Der Transitionsprozess ist einerseits gebunden an die Bedingungen und Handlungsanforderungen seitens der Gesellschaft und andererseits an die Bewältigungsstrategien und das Handlungsvermögen des Individuums, die dabei eine wesentliche Rolle spielen und es so zugleich zum Subjekt und Objekt des Transitionsgeschehens machen (BÜHRMANN 2008: 26). Die Akteure bewegen sich bei Transitionsprozessen gewissermaßen an der „Schnittstelle von individuellen Handlungspotentialen und Bewältigungsvermögen und von gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen für mögliche Bewältigungsprozesse“ (WELZER 1993 zit. n. BÜHRMANN: 26).

Zusätzlich sind Transitionen eingebettet in soziale Gefüge, welche von wechselseitiger Bezogenheit der Subjekte aufeinander sowie gegenseitiger Beeinflussung und damit einhergehender Veränderung gekennzeichnet sind. Identitätsentwicklungen und Veränderungen finden in den sozialen Gefügen nie einseitig, sondern nur im Austausch und in der Interaktion mit anderen Akteuren statt (vgl. VON FELDEN 2010: 34). Durch das Hinzufügen oder Wegnehmen einzelner Individuen erfährt die Gruppe und auch das Individuum selbst einen Wandel und muss gleichzeitig auf die neuen Anforderungen und Umstände reagieren. Die beiden Seiten, Gesellschaft und Individuum, sind nicht als klar voneinander abgegrenzte Komponenten, die ohne den anderen für sich alleine bestehen, zu verstehen, sondern die einzelnen Akteure sind aufgrund „ihrer

Angewiesenheit aufeinander und ihrer Abhängigkeit voneinander auf die verschiedenste Weise aneinander gebunden“ (BÜHRMANN 2008: 31).

Anforderungen hinsichtlich der Bewältigung und neuer Anforderungen betreffen demnach den gesamten Mechanismus, das Individuum genauso wie die Beziehungsgeflechte, die sogenannten Figurationen, die es betritt oder eben verlässt. Verlässt nun das Individuum die Figuration ‚Hochschule‘, um in die Figuration ‚berufliche Institution‘ einzutreten, so sind alle Beteiligten konfrontiert mit dem Verlust oder dem Zuwachs umzugehen und die Balance im Gefüge wiederherzustellen. Demnach spielen drei Pole im Übergangsmodell eine wichtige Rolle: die Figuration, die der Akteur verlässt, die Figuration, in die er sich integrieren muss und natürlich der Akteur selbst. Fraglich ist hier, ob die Beteiligten ein solches Verlassen und die Erfahrung eines Verlustes wahrnehmen, wenn der Übergang fließend und schon während oder dem vor dem Studium stattgefunden hat. Müssen die AbsolventInnen des DaF/DaZ-Studiums Integrationsleistungen erst nach dem Studium erbringen? Und können sie sich leichter an die universitären Rahmenbedingungen anpassen, wenn es vorher schon zu einer praktischen Auseinandersetzung mit dem Fach im Zuge der beruflichen Praxis gekommen ist? All diese Fragen bleiben im Transitionskonzept offen und werden wenig berücksichtigt oder thematisiert (vgl. BÜHRMANN 2008: 30ff).

Entscheidend für die Basis jeglichen Nachdenkens über Transitionen ist die Bestimmung des Zeitpunktes, der den Transitionsprozess in Gang bringt sowie die Theoretisierung des Endpunktes, des abschließenden Ereignisses, welches das Ende des Übergangs markiert. WELZER geht 1993 davon aus, dass Übergänge gekennzeichnet sind von einer Einleitung am Anfang der Übergangsphase und einer Lösung am Ende des Bewältigungsprozesses. Sein Modell beansprucht auf keinen Fall allgemeine Gültigkeit, da WELZER ausdrücklich betont, dass „es keine linearen Abläufe von Übergängen in der Wirklichkeit gibt“ (WELZER 1993 zit. n. BÜHRMANN 2008: 29). Man kann keineswegs von zwei klar abgrenzbaren Systemen, zwischen welchen sich der Wechsel linear vollzieht, ausgehen. Die Tatsache, dass durch neu entstandene gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Anforderungen auch ein paralleles Nebeneinander von Studium und Beruf und sogar ein Studieneinstieg als Vertiefung nach der Ausübung der beruflichen Tätigkeit gegeben sein kann, muss immer schon mitgedacht werden. Die Schwierigkeit in der Erfassung von Übergängen liegt dann vor

allem in der eindeutigen Bestimmung ihres Anfangs und Endes. Hier gibt es auf individueller Ebene eindeutige Unterschiede. So kann der Eintritt in die Erwerbstätigkeit nach Abschluss des Hochschulstudiums nicht zeitlich festgelegt werden. Der Übergangsprozess kann zu verschiedenen Zeitpunkten eines Lebensabschnittes einsetzen. So kann die Bewerbungsphase schon während des Studiums beginnen oder der Einstieg in den Beruf schon innerhalb der Studienzeit stattfinden. WELZER betont, dass „die Bewältigung schon im Prozess erfolgen muss“ (VON FELDEN 2010: 34). Das heißt, es gibt keinen linearen Übergang von einer definierten Position zur anderen, sondern Übergänge werden hier gedacht „als ein Nebeneinander von konstruktiven und aufbauenden Prozessen“ (VON FELDEN 2010: 34), die gekennzeichnet sind von Entstrukturierung, Destabilisierung und permanentem Wandel. Charakteristisch für Transitionen ist demnach ihr Ablauf auf verschiedenen definierten Ebenen - der individuellen, interaktionalen und kontextuellen – wie auch die Auseinandersetzung des Akteurs mit dem sozialen Gefüge, welches ihn umgibt und welche insgesamt als biographische Erfahrung die Identitätsentwicklung beeinflussen und prägen (vgl. VON FELDEN 2010: 34f).

Nicht nur in der Art und Weise der Bewältigung des Übergangs sondern auch in Zeitpunkt und Dauer finden sich Differenzen und Unvorhersehbarkeiten, wodurch „die Nicht-Linearität und Nicht-Kausalität von Transitionen“ (BÜHRMANN 2008: 29) hervorgehoben wird. Wichtig ist hierbei nämlich, dass das auslösende Ereignis vor dem Studienabschluss, innerhalb der Studienzeit oder gar vor dem Studienbeginn liegt, der Schritt in den Beruf sehr zügig oder verlangsamt erfolgen kann oder der Absolvent/die Absolventin sofort in die berufliche Praxis eintritt, während andere in einen anderen Arbeitsbereich übergehen, der vielleicht nichts mit der abgeschlossenen Ausbildung zu tun hat (vgl. BÜHRMANN 2008: 27ff).

Der Wechsel vom Studium in den Beruf kann also mit dem Ansatz der Transitionsforschung beschrieben werden, da der Student die Universität als einen für ihn bekannten Bereich wahrnimmt und nun im Zuge der Eröffnung eines neuen Lebensabschnittes, dem Einstieg in das Berufsleben nach dem Studium, gezwungen ist den gewohnten Studienalltag aufzugeben. Wieder erfordert dieser Übergang den Einsatz verschiedener Bewältigungsstrategien und Maßnahmen für einen gelungenen Wechsel und wieder ist es so, dass dieser Wechsel sich auf die Individualität des Individuums

und sein soziales System auswirkt. Der Übergang setzt einen Wandlungsprozess in Gang, welcher das Individuum mit seinem Selbst, seinen Ansichten und Vorstellungen neu konfrontiert und es zwingt, sich neu zu positionieren.

In Abgrenzung von WELZER (1993), der den Versuch kritisiert, ein allgemeingültiges Modell der Phasen des Bewältigungsverlaufs aufzustellen, haben HOPSON und ADAMS 1976 die subjektive Auseinandersetzung mit sich selbst während eines transitorischen Ereignisses mittels eines Phasenmodells theoretisch zu beschreiben versucht. Dazu haben sie den Versuch unternommen, Transitionen analytisch zu zerlegen und in verschiedene Phasen zu gliedern. Mithilfe ihres Modells soll dieser subjektive Bewältigungsprozess veranschaulicht werden. Das Phasenmodell bezieht sich dabei auf das Selbstwertgefühl der Akteure und beschreibt verschiedene Gefühlszustände als charakteristisch für die insgesamt sieben Stationen. Als Bezugspunkt für die einzelnen Phasen dient der Stand des Selbstwertgefühls des Akteurs.

2.3.3.1 LÄHMUNG

Da Transitionen meist verbunden sind mit unvorhersehbaren und fremden Geschehnissen, wird der Akteur in einen Zustand versetzt, in welchem Gefühle wie Überwältigung, Unverständnis und Desorientierung im Vordergrund stehen. Die betroffene Person ist unfähig Pläne zu schmieden oder sich die Ereignisse rational zu erklären und zu verstehen. Bezogen auf den Übergang vom Studium in den Beruf können der Abschluss und die Tatsache, sich nun für einen Arbeitsplatz zu bewerben, einen solchen Zustand hervorrufen. Dabei kann es soweit kommen, dass die Person resigniert, da sie im Moment mit der Bewältigung der Situation überfordert ist (vgl. WIETHOFF 2009: 53).

2.3.3.2 MINIMISIERUNG

Die betroffene Person beginnt in dieser Phase etwas gegen den lähmenden Zustand zu unternehmen, indem sie mittels einer strategischen Vorgehensweise versucht, die Bedeutung der Situation zu minimisieren, um somit die Ereignisse auf ein Niveau zu bringen, mit welchem das Individuum besser umzugehen meint. Gefühle wie Verleugnung, Verharmlosung oder Beschönigung der Situation, aber genauso euphorische Gefühle sind für diese Phase charakteristisch. So kann die betreffende Person die vielleicht schwierige und frustrierende Phase der Bewerbung und

Arbeitssuche herunterspielen oder ignorieren, um davon abzulenken, dass sie die Phase der Bewerbung dadurch eigentlich zu meiden versucht (vgl. WIETHOFF 2009: 53). Genauso kann das Schreiben von Bewerbungen hinausgezögert werden, indem sich die Person einredet, sie sei so gut, dass sie sich jederzeit jede Arbeitsstelle, die sie haben will, einfach aussuchen könne. HOPSON und ADAMS sprechen dann von der Projektion eines euphorischen Gefühls auf die Ereignisse (vgl. BÜHRMANN 2008: 27).

2.3.3.3 DEPRESSION

Der dritten Phase des subjektiven Bewältigungsprozesses wird sich die Person insofern bewusst, dass eine Veränderung nicht mehr minimiert werden kann, sondern nun realisiert werden muss. Der Person wird klar, dass sie ihr Leben ändern muss. Die tatsächlichen Gegebenheiten werden nun nicht mehr verleugnet und der/die Absolventen/Absolventin erkennt z.B. mit der Übergabe der Urkunde, dass mit Abschluss des Studiums die Bewerbungsphase eingeleitet wird. Die Konfrontation mit der Realität und ihre faktische Realisierung stürzen die betreffende Person in eine Phase der Depression (vgl. WIETHOFF 2009: 53).

2.3.3.4 ANNERKENNUNG DER REALITÄT

Die Depression als Tiefpunkt des Selbstwertgefühls im Bewältigungsprozess führt optimalerweise dazu, dass sich die Person von der Vergangenheit löst und die neue Realität akzeptiert und anerkennt. Gefühle des Loslassens und des Optimismus sind hier kennzeichnend. Diese Akzeptanz ermöglicht dem/der Absolventen/Absolventin sich von ihrer Rolle als Studierender/Studierende loszulösen und sich auf konstruktive Art und Weise auf die neue Situation einzulassen (vgl. WIETHOFF 2009: 54).

2.3.3.5 TESTEN

Mit steigendem Selbstbewusstsein widmet sich die Person neuen Möglichkeiten und probiert neue Verhaltensweisen, Lebensweisen oder Bewältigungsstrategien aus, um mit den Ereignissen zurecht zu kommen. So kann die Person nach Abschluss des Studiums versuchen Kontakt mit Instituten aufzunehmen oder Lehrpersonen um Hilfe zu bitten (vgl. WIETHOFF 2009: 54).

2.3.3.6 ÜBERPRÜFUNG

Durch das Testen und Ausprobieren neuer Verhaltensweisen wird eine kognitive Verarbeitung und Überprüfung der Veränderungen und neuen Gegebenheiten in Gang gesetzt und die Person beginnt, sich mit den Gefühlen, welche die vorherigen Phasen dominiert haben, auseinanderzusetzen. Dem/der Student/Studentin wird nun aktiv bewusst, dass die Studienzeit vorbei ist und damit zwangsläufig eine Veränderung einhergehen muss (vgl. WIETHOFF 2009: 54).

2.3.3.7 INTERNALISIERUNG

Die Phase der Überprüfung ist notwendig, um den Bewältigungsprozess abzuschließen und die den Übergang und alle beteiligten Vorgänge und Gefühle zu internalisieren. Die betroffene Person hat durch den Bewältigungsprozess einen subjektiven Wandel vollzogen und ist nun nicht mehr die Person, die sie zu Beginn des Übergangs war. „[Sie] hat eine neue Erfahrung machen und verarbeiten müssen und den Prozess dieser Erfahrungsverarbeitung integriert“ (BÜHRMANN 2008: 28). Der Übergang vom Status StudentIn zum Status Erwerbstätige/-r ist nun abgeschlossen (vgl. WIETHOFF 2009: 54).

Modell des subjektiven Bewältigungsprozesses eines transitorischen Ereignisses nach HOPSEN und ADAMS 1976 (Quelle: BÜHRMANN, Thorsten (2008): Übergänge in sozialen Systemen. In: KÖNIG, Eckard (Hrsg.). Weinheim und Basel. Beltz Verlag. S. 27)

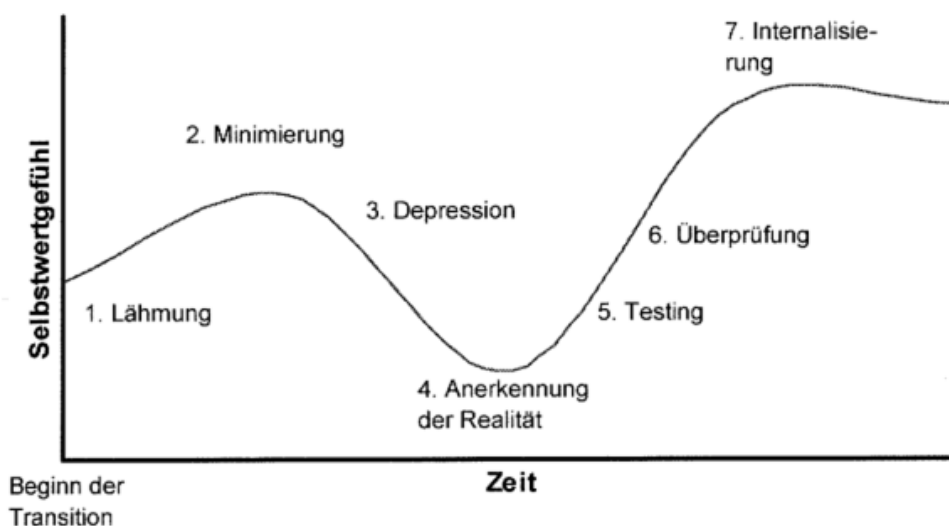


ABBILDUNG 1: SUBJEKTIVER BEWÄLTIGUNGSPROZESS

Hierzu lässt sich anmerken, dass die Beschreibungen von HOPSON und ADAMS, dargestellt anhand des Diagrammes 1976, offensichtlich weit an der Realität

vorbeigehen und eine derartige Linearität des Ablaufes so in der Wirklichkeit nicht gegeben sein kann. Wichtige Bezugspunkte wie das gesellschaftliche Umfeld, das persönliche Umfeld und die Biografie des Individuums bleiben hier unberücksichtigt. Die beiden merken aber an, dass kaum je eine Person alle Phasen so durchläuft, wie sie beschrieben sind. Das Diagramm, welches die einzelnen transitorischen Ereignisse zeigt, dient lediglich einer allgemeinen Repräsentation von Phasen, die jede Person, in Abhängigkeit der persönlichen Fortschritte bzw. Rückschritte, auf ganz individuelle Art und Weise durchlebt (vgl. BÜHRMANN 2008: 28).

2.3.4 ÜBERGÄNGE ALS SYSTEMWECHSEL

Ausgehend von einer systemorientierten Betrachtungsweise setzt sich die Übergangsforschung nun auch vermehrt mit der System-Umwelt-Unterscheidung auseinander. Der systemtheoretische Ansatz geht auf LUHMANN zurück, bei dem nicht die Identität sondern die Differenz am Anfang jeder Überlegung steht (vgl. BERGHAUS 2003: 11). Ausgangsbasis dieser Gesellschaftstheorie ist die Vorstellung, dass die Wirklichkeit aus sozial konstruierten Systemen besteht und diese Systeme Bestandteile der Welt sind, jedoch von dieser Welt - sozusagen als Umwelt - umgeben sind. Die Differenzbildung basiert auf dem Grundgedanken, dass „soziale Systeme in Abgrenzung zu ihrer Umwelt operieren und sich von ihrer Umwelt unterscheiden“ (BERGHAUS 2003: 25). Zudem sind einzelne Systeme komplexe Gebilde, die unterschiedlich geregelt und von verschiedenen Umwelten umgeben sind. Ein System setzt sich aus den in ihm befindlichen Objekten und deren Beziehungen zueinander zusammen und die im System ablaufenden Prozesse und Vorgänge unterscheiden sich von denjenigen, die in der, das System umgebenden, Umwelt ablaufen (vgl. BÜHRMANN 2008: 35). Laut LUHMANN existiert die jeweilige Umwelt nur in Abhängigkeit zum jeweiligen System. Indem Systeme operieren, also bestimmte Tätigkeiten und Aktivitäten verrichten, produzieren und reproduzieren sie nicht nur sich selbst, sondern erzeugen durch die eigenen Operationen die Differenz zur eigenen Umwelt (vgl. BERGHAUS 2003: 36ff). System und Umwelt bilden die zwei Seiten einer Medaille: „Ein System ist Differenz zur Umwelt. Umwelt gibt es nur durch das System. Die Umwelt ist die „Außenseite“ des Systems“ (BERGHAUS 2003: 39).

Für die Beschäftigung mit dem Thema Übergänge muss also berücksichtigt werden, dass die Akteure des Übergangs in verschiedene soziale Systeme eingebunden sind,

welche auf verschiedenste Weise auf das Handeln des Individuums in bestimmten anderen Systemen Einfluss nehmen. Zudem kommt, dass der Ablauf bestimmter Prozesse innerhalb eines Systems sich von jenen in der Umwelt unterscheidet. Eine solche Grenzbestimmung zwischen System und Umwelt erfolgt dann durch eine Differenzbildung zwischen sich und anderen, das heißt, die AbsolventInnen müssen zwischen allen beruflichen Einstiegsmöglichkeiten und Institutionen, die theoretisch denkbar sind, und jenen, welche für sie überhaupt geeignet erscheinen, unterscheiden. Dabei gibt es von vornherein eine bestimmte Vorstellung, ein subjektives Bild der Wirklichkeit, welches nicht unbedingt mit dem gegebenen Berufsstrukturen übereinstimmen muss. Ausschlaggebend ist aber, dass diese subjektive Deutung, hervorgebracht durch die verschiedenen Systeme der AbsolventInnen während ihrer biografischen Laufbahn, Einfluss auf das Handeln der Individuen ausübt und sie hinsichtlich ihres Übergangsverhaltens entscheidend lenken kann. So wie die AbsolventInnen sich einerseits von Systemen und Gegebenheiten abgrenzen, so werden auf der anderen Seite infrage kommende Systeme neu integriert. Persönliche Ziele, die individuelle Lebensplanung sowie die Diskrepanz zwischen Wunsch und Realität, sowie Vermögen und Anforderungen spielen eine entscheidende Rolle bei der Koppelung zwischen Individuum und bestimmten Systemen, dem Ausgleich zwischen Innen und Außen (vgl. BÜHRMANN 2008: 34ff).

Dieses Handeln betrifft den Aushandlungsprozess, mit welchem das Individuum bei Übergängen konfrontiert ist. Es muss sich unter dem Einwirken verschiedener Systeme einerseits individuell abgrenzen und andererseits sich positionieren, denn nur so kann dieser Aushandlungsprozess zu einem Ausgleich zwischen innen und außen beitragen. Übergänge werden so zu wechselseitigen Prozessen der Differenzbildung und Integrationsleistung (BÜHRMANN 2008: 26). Dieser zirkuläre Vorgang und Wechsel zwischen einzelnen Systemen findet also immer in Abhängigkeit mit den äußeren Umweltbedingungen statt, wobei die Dynamik innerhalb der Systeme eine andere sein kann als die ihrer äußeren Umwelten. Verschiedene Systeme wirken somit auf den Übergangsprozess. So wie Umwelt und System nicht voneinander zu trennen sind, sind auch Selbst- und Umweltbeobachtungen nicht alleine zu denken. Zwischen sich selbst und den anderen, dem ‚Wir und Nicht-Wir‘ zu unterscheiden - Differenzbildung und Integrationsleistung - geschieht laut LUHMANN durch die Beobachtung und Wahrnehmung seitens der Akteure. Sie entscheiden, was und wen sie wahrnehmen und

welche Teile davon integriert oder aussortiert werden. Da die Welt nicht objektiv vorgibt, was als beobachtbar gilt, müssen die Individuen selbst entscheiden, was für sie bedeutend erscheint und was nicht. Aus der unendlichen Fülle an Möglichkeiten sortiert der Beobachter jene aus, die er für unwichtig hält und welchen Subjekten oder Objekten er eine Bedeutung zuschreibt (vgl. BERGHAUS 2003: 45f).

Neben den sich verändernden Dynamiken innerhalb der verschiedenen, am Übergangsprozess beteiligten Systeme, wie das Beschäftigungssystem, die Familie, die Universität oder der Freundeskreis, sind es aber vor allem der komplexe Prozess des Übergangs an sich und die vielfältigen individuellen Anforderungen und Aushandlungs- sowie Deutungsprozesse der einzelnen Akteure, die die jeweilige Gestaltung des Übergangs charakterisieren. Davon ausgehend beschäftigten sich KÖNIG und VOLMER 2002 mit einer personalen Systemtheorie, um den Wechsel von einem bekannten in ein unbekanntes soziales System zu beschreiben. Sie benennen sechs Merkmale, die kennzeichnend sind für soziale Systeme und mit welchen sich Übergangsprozesse stärker subjektorientiert beschreiben lassen. Auf sie soll nun im Anschluss im Einzelnen näher eingegangen werden soll (vgl. BÜHRMANN 2008: 37).

2.3.4.1 HANDELNDE PERSONEN

Der Bestand jedes sozialen Systems setzt sich aus den darin handelnden Individuen zusammen. So besteht das System ‚Universität‘ aus verschiedenen Teilelementen, wie Professoren, Mitarbeiter oder Studierende. Genauso umfasst das neue System ‚berufliche Institution‘ Elemente, wie neue Vorgesetzte oder Arbeitskollegen und Kolleginnen, die sich von jenen bekannten Instanzen der Hochschule unterscheiden, indem sie einen anderen Einfluss auf den Erfolg oder Misserfolg der AbsolventInnen ausüben (vgl. BÜHRMANN 2008: 38f).

2.3.4.2 SUBJEKTIVE DEUTUNGEN

Einstellungen und persönlichen Vorstellungen der handelnden Akteure kennzeichnen nicht nur soziale Systeme, sondern wirken sich auch auf das jeweilige Verhalten innerhalb des Systems aus. Das Handeln in einer bestimmten Situation wird durch die Bedeutungsgabe dieser einen Situation verändert und beeinflusst. Beim Übergang wird das Individuum mit einem neuen sozialen System konfrontiert und das neue soziale System muss sich mit einem unbekannten Individuum auseinandersetzen. Dies

wiederum geht mit einer Veränderung der subjektiven Deutung einher. Die individuellen Deutungen beziehen sich hierbei nicht nur auf die eigene Person, sondern vor allem auch auf das unbekannte Umfeld, die fremden Personen und unbekannten Situationen, denen sich das Individuum im Übergang stellen muss. Genauso nehmen handelnde Personen im neuen sozialen System Einfluss auf den Verlauf des Übergangs. (BÜHRMANN 2008: 39f)

2.3.4.3 SOZIALE REGELN

Soziale Systeme kontrollieren das Verhalten innerhalb des Systems, indem sie Regeln festlegen. Es handelt sich dabei entweder um offene oder verdeckte Vorschriften, die Auskunft darüber geben, was bestimmte Personen tun dürfen, sollen oder ob sie gegebenenfalls keine Erlaubnis dazu haben bzw. Handlungen lieber unterlassen sollten. Der Wechsel zwischen zwei Systemen ist demnach auch ein Übergang zwischen zwei Regelsystemen. Die AbsolventInnen sind beim Verlassen der Universität mit den unterschiedlichen Regeln und Sanktionen, welche innerhalb des Systems Universität gelten, vertraut und können sich im Regelsystem zurechtzufinden, während sie beim Eintritt in die berufliche Institution vielleicht dazu gezwungen sind, bekannte Regeln wieder aufzugeben und sich neue anzueignen, die in diesem System geltend sind. Explizite Regeln können für die Übergänger eine Orientierungshilfe darstellen, während implizite Regeln, die oft schwieriger zu fassen sind, weil sie weniger offensichtlich unter der Oberfläche fungieren, selbst vom Individuum erschlossen werden müssen. (BÜHRMANN 2008: 40)

2.3.4.4 REGELKREISE

Bei diesem Begriff handelt es sich um Abläufe mit zirkulärem Charakter, welche sich positiv oder negativ auf den Übergangsprozess auswirken können. Sie gehen meist einher mit Prozessen der Veränderung, Korrektur und Selbstregulation seitens des Individuums. Herrscht in einem System z.B. die Vorschrift, sich gegenseitig zu helfen, so kann dies den Übergang natürlich begünstigen. (BÜHRMANN 2008: 41)

2.3.4.5 SYSTEMUMWELT

Die Systemumwelt ist geteilt in die Bereiche soziale Umwelt und materielle Umwelt. Beide Bereiche beeinflussen das Verhalten innerhalb des Systems. Die soziale Umwelt meint die anderen, neben dem System existierenden sozialen Systeme, aber auch z.B.

Personen und Abteilungen des Unternehmens, von denen es abgegrenzt ist. Der Wechsel von einem bestehenden System in ein neues, beinhaltet auch einen Wechsel der Systemumwelten. Die Abgrenzung zur Systemumwelt wird hierbei nicht immer scharf gezogen und gilt als mehr oder weniger durchlässig. Je nachdem wie eng die Grenzen gezogen sind, desto leichter oder schwerer gestaltet sich der Übergang. Zur materiellen Umwelt eines Systems zählen dabei vor allem die vorhandenen Ressourcen innerhalb des Systems, also Technik, Arbeitsmittel, Einrichtungsgegenstände, räumliche Gestaltung usw. (vgl. BÜHRMANN 2008: 41).

2.3.4.6 ENTWICKLUNG

Auch die rückblickende Entwicklung des Übergängers, die verschiedenen bisherigen Wechsel sozialer Systeme, die subjektiven Deutungen und angeeigneten sowie fallengelassenen Regeln – zusammengefasst das veränderte Individuum insgesamt – kennzeichnen ebenfalls soziale Systeme. Diese Veränderung ist für den Übergang immer zweiseitig: sie betrifft das Individuum selbst, aber auch die berufliche Institution, die es nach dem Studium betritt. Eine solche Veränderung kann ganz Verschiedenes bewirken. So können neue Regelkreise entstehen, neue Vorstellungen, Meinungen und Wertungen, sowie eine Veränderung der Systemumwelt. Der Übergang vom Studium in den Beruf lässt sich unter Berücksichtigung des Zusammenwirkens dieser einzelnen Faktoren in seiner Komplexität besser begreifen und kann dabei helfen, den Übergangsprozess, der weder linear-kausal noch losgelöst von anderen sozialen Vorgängen abläuft, zu erfassen und transparent zu machen. (BÜHRMANN 2008: 41f)

2.4 FAZIT

In Rückblick auf die verschiedenen theoretischen Ansätze von Übergängen, scheint der Systemtheoretische Ansatz am geeignetsten, um den Übergang vom Studium in den Beruf zu beschreiben.

Die Betrachtung des Übergangs als Ritus blendet wesentliche Komponenten, wie sich überlappende Verläufe oder ineinander übergehende Phasen einfach aus. Der Ansatz unterstellt Übergängen eine Linearität, die so nicht aufrechterhalten werden kann. Der Einstieg in den Beruf schon während oder vor dem Studium oder die Gleichzeitigkeit mehrerer Übergänge nebeneinander löst die Vorstellung einer klaren Abgrenzung einzelner Phasen des Übergangs ab. Da sich das Konzept auf die Verhältnisse in

archaischen, also halbzivilisierten Gesellschaften bezieht, gilt die Annahme, dass es veränderte gesellschaftliche Bedingungen und den Wandel der modernen Gesellschaft unberücksichtigt lässt.

Die Definition des Übergangs als Statuspassage bezieht zwar individuelle Veränderungsprozesse vermehrt in die Überlegungen mit ein, dennoch werden beteiligte Akteure und Gefüge kaum berücksichtigt. Der Fokus liegt hier zu stark auf dem Individuum selbst und lässt wichtige unterstützende und in den Übergang eingebundene Faktoren außer Acht.

Auch bei der Betrachtung des Übergangs als Transition erkennt man zwar eine deutliche Schwerpunktverschiebung hin zu den teilhabenden Figurationen, dennoch stehen die individuellen Prozesse im Vordergrund.

Mithilfe der systemtheoretischen Zugangsweise beim Wechsel vom Studium in den Beruf, können Probleme und Schwierigkeiten beim Übergang differenzierter und präziser beschrieben werden. Hier steht nicht nur das handelnde Subjekt im Mittelpunkt, die individuellen Deutungsmuster und die persönliche Biografie sowie bisherige Entwicklung, sondern auch soziale und institutionelle Erwartungen und Regeln und andere soziale Systeme, in denen sich der Akteur aktiv bewegt (vgl. BÜHRMANN 2008: 37).

3. ÜBERGANG VOM STUDIUM IN DEN BERUF

Dieser Abschnitt nimmt primär Bezug auf BÜHRMANN, welcher in seiner Studie im Jahr 2008 zum Übergang von der Hochschule in die berufliche Praxis drei zentrale Phasen im Übergangsprozess herausarbeitet. Ebenfalls für die Aufarbeitung herangezogen wird die Studie von NIEROBISCH aus dem Jahr 2010, welche sich mit den Komponenten Studium, Übergang und Beruf bei MedizinstudentInnen und PädagogInnen beschäftigt hat. Da Übergänge aufgrund ihres prozesshaften Charakters nicht als punktuelles Ereignis wiedergegeben werden können, dient diese Gliederung in Phasen lediglich einer Strukturierung und Orientierung und soll, bezogen auf die AbsolventInnen des Masterstudiums DaF/DaZ, im empirischen Teil dieser Arbeit anhand der erhobenen Daten nochmals theoretisch aufgearbeitet werden.

3.1 DAS STUDIUM

In dieser zentralen Phase stehen das Studium und die Studienzeit als solche im Vordergrund. Die Studienphase an sich ist noch als Teil des Übergangs vom Studium in den Beruf in sich ebenfalls in mehrere Übergangsmomente – man könnte sagen „Mini-Transitionen“ (KRAWIETZ 2013: 656) - unterteilt. Der Übergang tritt hier an sich also nicht als einmaliges Ereignis auf, da die Phase nochmals in mehrere Einzelphasen untergliedert ist. Als charakteristisch für Übergänge in der Hochschule gelten allgemein die Studieneintrittsphase, Veränderungen während des Studienverlaufs, z.B. durch das Erlangen des Qualifikationsgrades ‚Bachelor‘ oder eines temporären Wechsels im Zuge eines Auslandssemesters und auch das Ende des Studiums, welches ebenfalls als autonome Phase angesehen werden kann (vgl. KRAWIETZ et. al. 2013: 645).

Den Beginn der Studienphase markiert somit eigentlich schon die **Studienmotivation und die Wahl des Studienfaches**. Oft kommen Studierenden schon vor dem Studieneinstieg mit dem Fach oder fachähnlichen Bereichen in Berührung. Sich für eine bestimmte Studienrichtung zu entscheiden, kann oft auch Ergebnis eines Ausschlusskriteriums sein oder des Bedürfnisses, noch eine zusätzliche Qualifikation für den Lebenslauf zu erlangen. Ein Studienwechsel, der Wunsch nach einem praxisnahen Studium, ein bestimmtes Erlebnis, gute berufliche Aussichten oder familiäre Einflüsse - die Heterogenität der Gründe die die Wahl des Studiums bedingen und beeinflussen ist groß. Die Studie von NIEROBISCH aus dem Jahre 2010 über den

Übergang vom Studium in den Beruf zeigt, dass trotz erschwelter Arbeitsbedingungen und prekärer Berufsaussichten sich Studierende bewusst für ein Fach entscheiden und dennoch dieses ein Studium beginnen (vgl. NIEROBISCH 2010: 109ff). Mit der Immatrikulation für ein bestimmtes Fach erreichen die Studierenden, welche vorher eine schulische Einrichtung besucht haben, einen höheren gesellschaftlichen Status, während Berufstätige, die aus dem Arbeitsmarkt auf die Hochschule wechseln, einen umgekehrten Statuswechsel vollziehen. Für sie „bedeutet diese Statuspassage hingegen umgekehrt einen sozialen Abstieg, gemessen an ökonomischen und sozialen Sicherheiten“ (KRAWIETZ 2013: 655).

Mit der Bewältigung des Übergangs vom Studium in den Beruf ebenfalls verbunden ist die **Studienzufriedenheit**, welche kausal auch von der persönlichen Einstellung und den Erwartungen gegenüber dem Studium abhängen. Ausreichende Vorbereitung auf die berufliche Praxis und ein hohes Maß an praxisnahen Studieninhalten dominieren die Vorstellungen der Studierenden. Besonders hervorgehoben wird dabei die richtige Balance zwischen Theorie und Praxis, Wissenschaft und Tätigkeit (vgl. NIEROBISCH 2010: 113f). Zudem spielen **Lehrpersonen** ein wichtiges Bindeglied zwischen Studium und Berufspraxis und können, je nach Lehrveranstaltungsaufbau und Inhaltsvermittlung, einen wichtigen Beitrag für die Studienzufriedenheit und die Arbeitsmotivation leisten. Der persönliche Kontakt zu den ProfessorInnen, Respekt und Anerkennung sowie Gleichberechtigung seitens der Lehrpersonen gegenüber den Studierenden sind wesentliche Merkmale, die darauf hinweisen, dass Lehrpersonen nicht nur als Wissensvermittler wahrgenommen werden, sondern meist auch als Begleitpersonen, Ansprechpartner und Beratende eine wichtige Rolle bei der Bewältigung des Übergangsprozesses spielen (vgl. NIEROBISCH 2010: 125f).

In der Studienzeit beginnen die AbsolventInnen bereits, sich mit der Planung des Übergangs und seiner Initiierung auseinanderzusetzen. In dieser ersten Auseinandersetzung wird der bevorstehende Übergang antizipiert, d.h. mögliche Ereignisse, Handlungen oder Bedingungen werden gedanklich vorweggenommen und die eigenen individuellen Handlungsvoraussetzungen sowie mögliche Konsequenzen werden kognitiv kalkuliert und bewertet (vgl. HANDOW 2003: 26ff). Wichtige Bereiche, welche die Studierenden nutzen, um sich auf den Übergang vorzubereiten sind hierbei vor allem das Sammeln von Praxiserfahrung, studienbegleitende Jobs und auch

Auslandspraktika. Sie dienen den Studierenden vor allem dazu den Alltag an der Universität differenzierter wahrzunehmen. **Gestaltung und Struktur des Studiums** - strikte Stundenpläne und selektierende Prüfungen versus Wahlfreiheit und breitgefächerte Angebote - sowie die Bedeutsamkeit der Praxiserfahrung schon während des Studiums werden als förderliche Faktoren bei der Bewältigung des Übergangs angesehen (vgl. NIEROBISCH 2010: 115). Sie dient den Studierenden laut BÜHRMANN primär dazu, eine spezifische berufliche Richtung zu finden, sich zu vernetzen und praxisbezogene Kernkompetenzen zu erlangen (vgl. BÜHRMANN 2008: 78f).

Sich mittels Praxiserfahrung beruflich zu orientieren bedeutet vor allem, ein realistisches Bild der beruflichen Praxis, der Tätigkeit und der Arbeitsbedingungen zu bekommen und klare Ziele für die Zukunft zu haben. Durch das Wissen über die berufliche Praxis können die Studierenden ein eigenes Berufsprofil erstellen, indem sie fachbezogene Schwerpunkte wählen, die theoretischen Inhalte in der Praxis erproben, die berufliche Richtung definieren und so ihre Persönlichkeit weiterentwickeln. Den universitären Alltag zu verlassen und im beruflichen Feld tätig zu sein, bietet den Akteuren auch die Chance, wichtige Kontakte zu knüpfen, sich zu vernetzen und von Unternehmen gegebenenfalls auch übernommen zu werden. Es fällt den Akteuren des Übergangs meist leichter diesen dann zu bewältigen, da sie bereits die Erfahrung gemacht haben, was es heißt, sich in ein neues System zu integrieren (vgl. BÜHRMANN 2008: 79f).

Nebenjobs, Praktika, Auslandsaufenthalte, Hospitationen oder studienbegleitendes Arbeiten stellen hier nicht nur verschiedene Möglichkeiten dar, sich auf den Übergang vorzubereiten, sondern sind an sich schon als zusätzliche Formen des Übergangsprozesses zu definieren (vgl. KRAWIETZ et.al 2013: 656). Ein Praktikum zu absolvieren gibt den StudentInnen Gelegenheit, sich einen Einblick zu verschaffen, neue Bereiche kennenzulernen und sich unterschiedliche Arbeitsfelder anzusehen. Da diese meist mit mehr Aufwand verbunden sind und unbezahlt bleiben, steht den Studierenden neben einem Vollzeitstudium oder Nebenjobs, die keinerlei Verbindung mit den Studieninhalten haben, auch noch das studienbegleitende Arbeiten zur Verfügung. Das sind „kontinuierliche studiumsbezogene Tätigkeiten in einer beruflichen Institution“ (BÜHRMANN 2008: 82), blockweise, durchgängig oder flexibel eingeteilt. Auch wenn Beschäftigungen neben dem Studium laut quantitativer Studien

nicht immer einen gelungenen Berufseinstieg bedingen, so „sind Praktika und Praxiserfahrungen zentrale Lern- und Erfahrungsorte für Studierende [...]; sie ermöglichen die Sammlung wichtiger Informationen und entscheidender Erfahrungen sowie die Aneignung beruflicher Kernkompetenzen [...]“ (BÜHRMANN 2008: 83f). Der größte Vorteil liegt primär darin, dass Theorie und Praxis miteinander und ineinander verzahnt sind. Inwieweit ein Praktikum, ein Nebenjob oder eine studienbegleitende Tätigkeit den Übergang beeinflusst, ist davon abhängig, wie die Akteure die gemachten und gesammelten Praxiserfahrungen nutzen und inwieweit sie dadurch fähig sind, über eigene Kompetenzen, Möglichkeiten und Grenzen zu reflektieren.

Nicht nur die Verbleibsstudie von BÜHRMANN 2008, sondern auch NIEROBISCH 2010 machen durch ihre Untersuchungen deutlich, dass die Hochschule, als beteiligtes System, genauso einen großen Einfluss auf das Misslingen oder Gelingen des Übergangs vom Studium in den Beruf ausübt, wie der beteiligte Akteur selbst. Hier zeigt sich, dass vor allem die Studierenden für eine Reduzierung theoretischer Inhalte zugunsten praxisbezogener Tätigkeiten und Komponenten plädieren. Eine Verknüpfung zwischen Studieninhalten und Beruf gelinge selten, da der Studienaufbau von den Studierenden meist als berufsfern und theorielastig empfunden wird. Der vordergründige Aspekt, nämlich das erworbene theoretische Wissen praktisch anwenden zu können, führt daher zu einer vermehrten Nachfrage nach mehr Praxiserfahrung und praxisbezogenen Studieninhalten schon während des Studiums (vgl. NIEROBISCH 2010: 120f). Ausschlaggebend für diese Forderung ist an erster Stelle der Wunsch nach dem „vermeintlichen Gefühl, die eigene Praxiserfahrung böte für den Prozess des Übergangs ein Gefühl der Sicherheit, die Transition in die Arbeitswelt gelinge leichter“ (NIEROBISCH 2010: 121). Richtet man den Blick auf die Rolle des Praktikums oder anderen studienbezogenen Tätigkeiten für den Übergangsprozess, so wird deutlich, dass diese einen potentiellen ersten Schritt in die berufliche Praxis markieren und dass daher eine Einbindung in das Studium besonders wichtig für einen leichten und gelungenen Übergang wäre (vgl. NIEROBISCH 2010: 124).

3.2 DIE ÜBERGANGSPHASE

In Zusammenhang mit einem dreigliedrigen Lebenslauf – Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Ruhestand - verband man den Übergang vom Studium in den Beruf lange Zeit mit einer linearen und direkten Einmündung in das Berufsleben und in den Arbeitsalltag

nach dem Studium. Aus heutiger Sicht entfernt man sich aber immer mehr von der Vorstellung eines solchen standardisierten Lebenslaufs und berücksichtigt unterschiedliche Übergangsprofile, deren Parallelität, Verwobenheit und Überlappungen. Unterschiedliche Untersuchungen zeigen deutlich, dass der Wechsel vom Studium in die Erwerbstätigkeit nicht nur mit mehr Bewältigungsaufwand seitens der Akteure verbunden ist, sondern auch länger dauert als in den 1970er und 1980er Jahren (vgl. KRAWIETZ et. al. 2013: 659f).

Als auslösende Faktoren, welche den Übergang vom Studium in den Beruf einleiten, werden in den Studien einige **zentrale Markierungen** genannt: die Abschlussarbeit, die Urkundenübergabe und das Bewerbungsschreiben. All diese Ereignisse, ob gleichzeitig oder aufeinander folgend, leiten eine Ablösung von einem vorherigen Zustand ein. Die Ablösungsphase, welche meist strukturlos und desorganisiert ist, wird in diesem Fall von einer Handlung begleitet, welche die Ablösung verdeutlicht. Diesbezüglich gehören dazu das Verfassen oder das Beenden einer Diplom- bzw. Masterarbeit, die Übergabe einer Urkunde und/oder das Schreiben von Bewerbungen, wobei diese formalen Rituale insofern von Bedeutung für den Übergang sind, da sie Sicherheit, Struktur und Stabilität erzeugen und so den Übergang effektiv vorantreiben.

Da die Übergangsphase mit einer Umstellung einhergeht, ist es für die Akteure wichtig, genügend Zeit für den Wechsel von dem alten System in das neue zur Verfügung zu haben und dem Chaos und der Unsicherheit, welche die sogenannte Schwellenphase prägen, entgegenzuwirken. Der Zustand des „sich-dazwischen-Befindens“ geht nicht nur damit einher, sich gedanklich auf den zukünftigen Weg vorzubereiten, sondern verlangt auch eine reflexive Auseinandersetzung mit den gemachten Erfahrungen und „eine Realisierung möglicher Veränderungen im sozialen Umfeld und in der Selbstwahrnehmung“ (NIEROBISCH 2010: 130). In Rückblick auf die Studienzeit und in Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit wird deutlich, wie vorbereitet sich die Studierenden auf das Berufsleben fühlen. Praxisbezogene Kompetenzen und berufsbezogenes „Werkzeug“ bilden dabei das relevanteste Repertoire, um für die unterschiedlichen Anforderungen im Berufsalltag gerüstet zu sein (vgl. NIEROBISCH 2010: 130ff).

Eine weitere Komponente, die den Wechsel zwischen Studium und Beruf und das endgültige Verlassen der „Zwischenphase“ bedingt, ist die **Arbeitsmarktsituation**. So kann bei bestimmten Berufsgruppen der Übergang aufgrund der großen Nachfrage oft reibungslos ablaufen, während bei anderen die Bewerbungsphase, aufgrund eines breitgefächerten Berufsfeldes oder der großen Bandbreite der beruflichen Professionen, viel länger andauert. Außerdem ausschlaggebend ist die Tatsache, dass manche Berufsfelder stärker institutionell konzipiert und das Berufsbild klarer definiert ist, als bei anderen Fächern. Je klarer erkennbar das Berufsfeld ist, desto rascher erfolgt der Wechsel (KRAWIETZ et al. 2013: 660).

Bei der Stellensuche spielen dann oft andere Systeme eine wichtige Rolle. Die Familie, Freunde, StudienkollegInnen und Bekannte oder andere Netzwerke, wie Lehrpersonen, Institute oder persönliche Kontakte können als **Unterstützungssysteme** bei der Vermittlung einer Stelle hilfreich sein. Sowohl bei VAN GENNEP (1909) als auch bei BÜHRMANN (2008) und GLASER/STRAUSS (1971) findet sich diese Vermittlerrolle oder der sogenannte Gatekeeper, welcher als „Brücken-, Ketten-, oder Verbindungsglied“ dient (VAN GENNEP 1986 zit.n. NIEROBISCH 2010: 135).

Sichtbar wird der Übergang meist auch dann, wenn die Akteure das, was vorher nur theoretisch erschlossen wurde, nun in der beruflichen Tätigkeit praktisch erfahren. Auch wenn sich die Individuen im Laufe ihres Studiums meist kognitiv auf die neuen Anforderungen vorbereitet haben, werden sie gerade am Anfang ihres Berufseinstiegs mit einer spürbaren Umstellung, welche viele als ‚Praxisschock‘ beschreiben, konfrontiert. Das **Erleben des Übergangs** als Schock deutet darauf hin, dass eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Statuswechsel mangels nichtvorhandener Übergangsstrukturen im Laufe des Studiums nicht ausreichend gegeben war. Der Zwischenstatus – nicht mehr StudentIn aber auch noch nicht AbsolventIn und ArbeitnehmerIn – lässt viele den Übergang als verunsichernde und isolierende Phase erleben. Gerade die Zeit während des Schreibens der Abschlussarbeit und dem Lernen für die letzte Prüfung ist bei vielen mit Angst und Sorge um die eigene Existenz und berufliche Zukunft verbunden. Ausgehend von dem transaktionalen Stressmodell des Psychologen Richard S. LAZARUS (1995), welches die Variablen „Ausmaß der Veränderungen, die Dauer derselben, die individuelle Erwünschtheit und die Kontrolle der Ereignisse, sowie die zu Verfügung stehenden Ressourcen“ (LAZARUS 1995 zit. n.

NIEROBISCH 2010: 138) als maßgeblich für die Bewältigung und Bewertung des Übergangs nennt. Die Akteure lassen sich freiwillig auf den vorhersehbaren Übergang ein, können jedoch nicht über dessen Verlauf oder weitere Folgen bestimmen. Daher bleibt das Erleben des Übergangs bei den meisten mit einem Gefühl der Unsicherheit verbunden (vgl. NIEROBISCH 2010: 136ff).

3.3 DER BERUFSEINSTIEG

Mit der Phase des Berufseinstiegs und der aktuellen beruflichen Situation endet der Übergangsprozess und die Integration in das neue Arbeitsfeld kann als vollzogen angesehen werden. Als formale Grenze des Berufseinstiegs wird in den meisten Fällen der erste Arbeitstag in der Institution bis zum Verstreichen der angegebenen Probezeit genannt. Natürlich kann der erste Arbeitstag aber auch schon während des Studiums stattfinden und parallel zum Universitätsabschluss erfolgen (vgl. BÜHRMANN 2008: 89). Für diese Phase charakteristisch ist der große Bedarf an Zeit und Geduld, den ein solcher Einstieg von den Akteuren erfordert, denn „Übergänge in die Arbeitswelt sind in den vergangenen Jahren differenzierter, prekärer und zeitlich ausgedehnter geworden. Gleichzeitig bildet eine qualifizierte berufliche Ausbildung mehr denn je die Voraussetzung für eine stabile berufsbiografische Entwicklung“ (KREHER/LEMPPEL 2013: 688).

Wie die Studien zeigen, eröffnen sich nach der Phase des Berufseinstiegs verschiedenste Wege und Perspektiven, die je nach Berufsfeld und individuellen Zukunftsplänen recht unterschiedlich verlaufen können. Arbeitsstellenwechsel, Familienplanung, Weiterbildungen, Arbeitslosigkeit, befristete Arbeitsverträge, mehrere Jobs gleichzeitig oder Schicht- und Wochenenddienste sind nur einige der möglichen Konstellationen, die sich nach dem Studienabschluss eröffnen. Hier spielt vor allem die Arbeitsmarktsituation eine große Rolle bei der Einschätzung der Zukunftsperspektive. Positive Arbeitsmarktverhältnisse lassen die AbsolventInnen optimistisch in die Zukunft blicken und ihre Karriere weit voraus planen, während andere Berufsgruppen um ihre Existenzsicherung kämpfen, auf eine Vollzeitstelle warten oder die strukturellen Gegebenheiten und die niedrige Entlohnung als große Verunsicherung und Belastung erleben. Ist das Berufsfeld aufgrund seiner Stellung am Arbeitsmarkt von wirtschaftlicher Instabilität und Einsparungen betroffen, so wirkt sich dies auch negativ auf die Arbeitsbedingungen der Arbeitnehmer und dementsprechend auch auf deren

Zufriedenheitsstatus aus (vgl. NIEROBISCH 2010: 139ff). Der Arbeitsmarkt- und Wirtschaftswandel, welcher nicht nur durch „tief greifende strukturelle Wandlungsprozesse der Arbeitsgesellschaft“ (KREHER/LEMPPE 2013: 690) bedingt ist, sondern auch durch neue technologische Errungenschaften im Bereich der Kommunikation und Information, hat eine Transformation der Normalarbeitsverhältnisse zur Folge, welche mit einer Veränderung der „auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten Qualifikationen“ (KREHER/LEMPPE 2013: 691) einhergeht. Das heißt für Arbeitsverhältnisse vor allem eines: die Zunahme von prekären, atypischen und vor allem wechselnden Erwerbsformen.

Generell lassen sich zwei Ebenen in dieser Phase des Übergangs unterscheiden. Während auf institutioneller Ebene der Übergang mit den Strukturen der Institution und den Arbeitsmarktverhältnissen zusammenhängt, wirken auf sozialer Ebene eher Variablen wie das private und institutionelle Sozialgefüge (vgl. BÜHRMANN 2008: 90). Abgesehen von den strukturellen Problemen aufgrund der Arbeitsstelle und den Arbeitsmarktbedingungen, haben die Akteure also häufig auch mit **persönlichen oder fachbezogenen Schwierigkeiten** zu kämpfen (vgl. NIEROBISCH 2010: 143). Die Berufseinsteiger sind noch ‚Fremde‘ in der neuen Institution und müssen erst Kontakt aufbauen mit den Personen im bestehenden Sozialsystem. Eine erste Annäherung mit KollegInnen, den herrschenden Regeln und Aufgaben, sowie der Kontakt mit Klienten erfordert ein hohes Maß an Verantwortung, Eigeninitiative, Verarbeitungs- und Anpassungskompetenzen sowie fachliches Wissen und berufliches Handeln und stellt für die ‚Neuankömmlinge‘ somit eine große Herausforderung dar. Dies bedeutet auch, dass die Akteure des Übergangs über eine gewisses Maß an Bewältigungskompetenzen verfügen sollten, um den Übergang von der Hochschule in den Beruf zu meistern. Solche Kompetenzen betreffen hier aber nicht nur bestimmte fachbezogene und persönliche Kompetenzen. In Hinblick auf die Betrachtung des Übergangs als Wechsel zwischen sozialen Systemen geht es primär auch darum sogenannte ‚Systemkompetenzen‘ zu erwerben, welche BÜHRMANN neben der Methodenkompetenz, der personalen und sozialen Kompetenz als die eine wichtige Schlüsselqualifikation im Übergang von einem vertrauten sozialen System in ein neues soziales System im Zusammenhang mit der allgemeinen Systemtheorie thematisiert. Systemkompetenz bedeutet für die Akteure an erster Stelle ein effektives und erfolgreiches Handeln in einem neuen sozialen System. Während sich die Bereiche Methodenkompetenz, personale und soziale Kompetenz vorwiegend auf persönlicher

Ebene abspielen, ist der Erwerb von Systemkompetenzen immer schon auf das System selbst bezogen und hilft den Akteuren ihr eigenes Handeln an die Strukturen des neuen sozialen Systems anzupassen und systemadäquat zu handeln, denn „erfolgreiches soziales Handeln [ist] stets systemabhängig: Je nach dem jeweiligen sozialen System, je nach Erwartungen und Zielen der beteiligten Personen, je nach den geltenden Regeln, usw. kann dasselbe Verhalten mehr oder weniger erfolgreich sein“ (BÜHRMANN 2008: 173). BÜHRMANN sieht den Erwerb einer solchen Systemkompetenz als zentrale Aufgabe für den Akteur des Übergangs. Mit eingeschlossen in dieses Konzept sind: die Personen des Systems, d.h. Positionierung, Beziehungsarbeit, Kommunikation und Erkennen der Hierarchien innerhalb des Systems; die subjektiven Deutungen, d.h. Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung; die sozialen Regeln, d.h. Identifikation und Erkennen formeller und informeller Anweisungen und Aufgaben, sowie dementsprechendes Verhalten und Handeln; weitere Regelkreise, d.h. sich wiederholende Muster und Rituale zu erkennen und gegebenenfalls abzuändern; die Systemumwelt, d.h. Aneignung der neuen Systemumwelt sowie Abgrenzung zum alten, bereits verlassenen System; die Entwicklung, d.h. die Prozesshaftigkeit und den zeitlichen Verlauf des Übergangs zu berücksichtigen und diesen Prozess individuell zu fördern und zu gestalten (vgl. BÜHRMANN 2008: 173ff).

Genauso wie in der Phase des Studiums als auch in der Phase des Übergangs spielen beim Berufseinstieg und vor allem im Berufsalltag Unterstützungssysteme eine große Rolle. Hier holen sich die Akteure sowohl bei einrichtungsbezogenen Aktivitäten, wie Teambesprechung, Absprache mit KollegInnen, interne Weiterbildungen, usw., Anregungen und Hilfestellungen, als auch informell im Freundeskreis oder bei Familienangehörigen. Vorwiegend ist die Unterstützung durch das System vom System selbst abhängig. Können aufgrund von hierarchischen Strukturen, des herrschenden Habitus oder der ‚Berufskultur‘, Unsicherheiten, Bedenken, Probleme oder Schwächen nicht thematisiert und reflektiert werden, so wirkt sich dies meist erschwerend auf die Phase des Berufseinstiegs aus.

Schlussendlich zeigt NIEROBISCH in ihrer Studie auf, dass eine erfolgreiche Integration meist in Zusammenhang steht mit einer positiven **Bewertung des Studiums**. Wird das Studium rückblickend als effiziente Vorbereitung auf den Berufsalltag angesehen, so ist auch die Arbeitszufriedenheit bei den Akteuren größer. Im Hinblick auf die **weitere**

Entwicklung nennen die Befragten primär das Merkmal Stabilität, d.h. neben einer angemessenen Entlohnung und unbefristeten Arbeitsverträgen geht es ihnen vor allem um Freude bei der Arbeit und einen abwechslungsreichen und interessanten Berufsalltag. Zudem zeigt sich, dass viele Berufseinsteiger offen und flexibel in Hinblick veränderte Beschäftigungsformen eingestellt sind und ein Wechsel in ein anderes Berufsfeld ebenfalls denkbar sei (vgl. NIEROBISCH 2010: 147f).

4. DAS STUDIUM DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE AN DER UNIVERSITÄT WIEN

4.1 DAS FACH DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

Zweifelloso hat die Disziplin DaF/DaZ in den letzten Jahren ein rasantes Wachstum erfahren und ist durch seine Entwicklung als neues Forschungs- und Arbeitsfeld zu einem unerlässlichen Teil des universitären Angebotes geworden (vgl. BOECKMANN 2010: 78). Verschiedenste gesellschaftliche und politische Entwicklungen und Veränderungen haben die Diskussion über Sprache und Identität sowie Mehrsprachigkeit und Migration sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch hinsichtlich der steigenden Nachfrage nach qualifizierten Sprachlehrkräften am Arbeitsmarkt vorangetrieben und folglich auch zu der Weiterentwicklung der praxis- und forschungsorientierten Fachrichtung DaF/DaZ beigetragen (vgl. KRUMM et.al. 2010: 3f). Das junge akademische Fach versucht sich mittlerweile durch eigenständige und spezifische Beschäftigung mit Aspekten, wie Spracherwerb und der Sprachvermittlung und vor allem auch mit kulturwissenschaftlichen Inhalten wie Landeskunde und Literatur von anderen geisteswissenschaftlichen Disziplinen abzugrenzen und seine fachliche Eigenständigkeit zu unterstreichen (vgl. KRUMM et.al. 2010: 8). Einen besonderen Fokus legt die Disziplin dabei auch, aber nicht nur, auf die methodisch-didaktische Ausrichtung: die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache (vgl. HERNIG 2005: 64). DaF/DaZ ist ein neues Fach, das es geschafft hat, sich in das Gefüge bestehender akademischer Disziplinen einzuordnen und seine Identität unter den schwierigen Voraussetzung gegebener fachähnlicher Gebiete wie die Literatur- und Sprachwissenschaften zu behaupten (vgl. HENRICI/KOREIK 1994: 1).

4.2 ENTWICKLUNGSLINIE DES FACHES

Im Gegensatz zur langen Etablierungsgeschichte des Faches DaF/DaZ in Deutschland beginnt die Entwicklung des akademischen Faches in Österreich erst sehr spät. Erste Ansätze in Richtung einer professionellen Lehrerausbildung, einer universitären Verankerung sowie wissenschaftlicher und methodischer Überlegungen zum Spracherwerb und Sprachvermittlung finden sich aber schon zur Zeit der Donaumonarchie.

4.2.1 DIE VERMITTLUNG DER DEUTSCHEN SPRACHE ZUR ZEIT DER DONAUMONARCHIE

Mit dem Datierungsjahr 1770, das Jahr der Bildungsreform in der Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II. und die daraus hervorgegangene Einführung der Schulpflicht, fand die deutsche Sprache und ihre Vermittlung an Sprecher mit einer anderen Landessprache erstmals adäquate Beachtung. An Elementarschulen, in denen nicht Deutsch die Unterrichtssprache war, sondern zunächst in der Landessprache unterrichtet wurde, mussten die Lehrkräfte in zweisprachigen Gebieten auch der deutschen Sprache mächtig sein und sich beim Unterrichten an bestimmte Methoden und Anweisungen für den Fremdsprachenunterricht orientieren (vgl. BOECKMANN 2010: 73). Auch wenn man im 18. Jahrhundert aufgrund der noch nicht erfassten situationsbezogenen Komplexität des Phänomens Mehrsprachigkeit in Österreich noch kaum von einer fachlichen Unterscheidung zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zeitsprache sprechen konnte, weisen erste Erwähnungen des Deutschen als Unterrichtssprache und Amts- und Verwaltungssprache, sowie Reformen zu gleichzeitiger Pflege der Mehrsprachigkeit und der Erstsprachen im schulischen Bereich darauf hin. Diese sprachenpolitischen Maßnahmen zur sprachlichen Vereinheitlichung einerseits und zur Festigung der sprachlichen Heterogenität andererseits, waren die ersten Tendenzen, die deutsche Sprache zu institutionalisieren und Deutschkenntnisse der Lernenden zu erweitern, zu verbessern und zu verbreiten (vgl. EDER 2006: 34ff). Die Lehrtätigkeit auf diesem Gebiet übernahmen zu dieser Zeit vor allem zweisprachige Beamte, die sowohl die Landessprache als auch die deutsche Sprache beherrschten. Als methodisch-didaktische Grundlage diente den Lehrpersonen das „Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erblanden“ (EDER 2006: 43), das in einem ausführliches Kapitel die Frage zu beantworten versucht, wie zwei- oder mehrsprachigen Kindern die deutsche Sprache vermittelt werden kann, sowie der Einsatz von zweisprachigen Lehrwerken in den nichtdeutschen Gebieten. Über die besondere Bedeutung der Förderung der Erstsprache der Lernenden und einer kontrastiven Sichtweise auf Sprachen in der Unterrichtspraxis war man sich also schon zu dieser Zeit bewusst. Eine neue Schulordnung 1774 regelte dann erstmals auch eine pädagogische und fachliche Ausbildung der DeutschlehrerInnen für den Volksschulbereich und orientierte sich an den pädagogischen Ideen und Vorschlägen von J. I. FELBIGER. Die damaligen methodischen und didaktischen Grundgedanken bildeten den Grundstein für die Weiterentwicklung des Faches und gaben den Anstoß zu einer

vertieften wissenschaftlichen Auseinandersetzung und Erkenntnisgewinnung zum Thema Sprachenerwerb und Sprachvermittlung. Auch die damals verwendeten zweisprachigen Lehrmaterialien, die im damaligen, noch nicht als solchen bezeichneten DaF/DaZ-Unterricht, eine unterstützende Funktion einnahmen, waren für die weitere Entwicklung des Faches ebenfalls ausschlaggebend (vgl. EDER 2006: 44ff).

4.2.2 ERSTE STRUKTUREN

Im universitären Bereich wurde, im Zuge der Forderung nach deutschem Sprachunterricht, bereits 1750 an der Akademie der Orientalischen Sprache - dem heutigen Wiener Theresianum - und drei Jahre später auch an der Universität Wien, die allererste österreichische „Professur für deutsche Sprache und Beredsamkeit“ (BOECKMANN 2010: 73) eingerichtet und weist als erste universitären Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache, unter der Leitung des Slowenen POPOWITSCH auf früheste Ansätze einer wissenschaftlichen Beschäftigung in diese Richtung hin. POPOWITSCH untersuchte zu dieser Zeit Sprachformen und Varianten der deutschen Schriftsprache, war Verfasser einer Schulgrammatik und ging 14 Jahre einer Lehrtätigkeit an der Universität Wien nach. Zudem beinhaltete das Studium Unterweisungen in Grammatik und Orthographie, Schrifttum und Buchdruck. Eine eigenständige Etablierung des Faches DaF/DaZ hatte ihren Anfang dann aber erst viel später.

Seit den 1960er Jahren spielen eine Reihe von Aktivitäten und Tendenzen eine wichtige Rolle, die schließlich auch die Gründung des Faches als universitäre Disziplin vorantrieben. Mit der Intention, internationalen Studierenden auf den Studienaufenthalt in Österreich vorzubereiten und beim Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen, entstand 1961 der Österreichische Auslandsstudentendienst (ÖAD). An verschiedenen Universitätsstandorten wurden sogenannte Vorstudienlehrgänge eingerichtet, welche den ausländischen Studierenden Möglichkeiten wie Vorbereitungskurse und Deutsch-Intensivkurse um „ausländische Studierende bei ihrem Aufenthalt in Österreich zu unterstützen“ (OEAD o. J. [online]) gaben. Viele der dort angestellten Lehrkräfte waren nicht genug auf die Bewältigung der Aufgabe vorbereitet, „bildeten sich jedoch in eigener Initiative fort und stellten in späteren Phasen eine treibende Kraft bei der Gründung einer Vertretung von DaF-/DaZ- Lehrenden und bei der universitären Verankerung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dar“ (BOECKMANN 2010: 74).

Zunächst kam es dann aufgrund des Wirtschaftsaufschwungs vermehrt zu einer Zunahme der Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache, bedingt durch die Arbeitsmigration ab den 1970er Jahren. Österreich reagierte auf den Anstieg nicht-deutschsprachiger Schüler mit der Errichtung sogenannter „bunter Klassen“, in denen sowohl deutschsprachige als auch nicht-deutschsprachige Kinder zusammen am Unterricht teilnahmen. Diese eher provisorische Reaktion auf die neue Situation in Österreich erwies sich als wenig effektiv, da die Schulen weder darauf vorbereitet waren noch professionell geschultes Lehrpersonal dafür vorhanden war. Auch infolge des dadurch bedingten Mit- und Nachzugs der Familienangehörigen, kamen immer mehr Menschen mit Migrationshintergrund und demzufolge mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nach Österreich. Aufgrund des steigenden Anteils der ausländischen Bevölkerung, die über wenig bis keine Deutschkenntnisse verfügten, wurden bald „umfassende schulische Integrationsmaßnahmen für nicht deutschsprachige Kinder notwendig“ (MUHR 2001: 100). Das Schulsystem reagierte darauf mit gesonderten Klassen für die DaZ-Schüler und Schülerinnen und speziellem Förder- und Zusatzunterricht. Allerdings waren viele der dafür eingesetzten Lehrkräfte gar nicht oder nur kaum auf dem Gebiet der Sprachvermittlung ausgebildet und daher auch wenig mit dieser Aufgabe vertraut. Als Experten für den Zweitsprachenunterricht galten damals vor allem zweisprachige Lehrkräfte (vgl. BOECKMANN 2010: 74).

4.2.3 DIE GRÜNDUNGSPHASE

Ab 1980 kristallisierten sich zwei grundlegende Probleme heraus, deren Bewältigung und Überwindung als die Pionierjahre für die Weiterentwicklung des Faches DaF/DaZ angesehen werden können. Zum einen wurde die nur geringe Anzahl an Ausbildungsinstituten für Lehrpersonen des Deutschen als Fremdsprache sowie Einrichtungen zur Integration nicht-deutschsprachiger Schüler und Schülerinnen der steigenden Anzahl der DaF/DaZ-Lernenden und die Nachfrage nach spezifischen Angeboten und Aktivitäten nicht gerecht. Zum anderen versandte Österreich zu dieser Zeit vermehrt Lektoren zur Vermittlung der deutschen Sprache ins Ausland, ohne diese durch eine Ausbildung professionell darauf vorzubereiten, geschweige denn, ihnen die nötigen materiellen Mittel in Form von Lehrbüchern zur Verfügung zu stellen (vgl. MUHR 2001: 101f). Erste Lehrangebote für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache gibt es zu dieser Zeit im Rahmen des Germanistikstudiums oder an den Pädagogischen Akademien lediglich als Studienschwerpunkt, Wahlfach oder Freifach.

Es kristallisierte sich sehr schnell heraus, dass das Fach DaF/DaZ nicht nur, aber vor allem didaktisch motiviert war, sondern auch verschiedene Themengebiete als charakteristisch für sich beanspruchte. Vermehrt wurde hier in Abgrenzung zum Germanistikstudium der Fokus auf Inhalte wie Sprachenpolitik, Landeskunde, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität oder Sprach- und Textkompetenz gelegt und der Ruf nach einer adäquaten Lehrerausbildung mit fachlicher und universitärer Verankerung wurde laut (vgl. BOECKMANN 2010: 75).

Die „Einrichtung eines Universitätsabkommens für Deutschlernende [, unter anderem auch in Wien,] [...] wurden von einer jüngeren Organisation engagierter Universitätslehrer [...] als Chance zum Aufbau von Lehrerausbildungseinrichtungen für Deutsch als Fremdsprache und zur akademischen Etablierung des Faches erkannt“ (MUHR 2001: 101). Diese Forderungen führten in den 80er Jahren zu einer intensiven Auseinandersetzung zwischen den (Universitäts)lehrerInnen und den zuständigen Ministerien, die einer universitären Etablierung und Verankerung der Lehrerausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache skeptisch gegenüberstanden. Das Bewusstsein über die Notwendigkeit einer qualifizierten und spezifischen Ausbildung für Deutsch als Fremdsprache drang somit erstmals in die Öffentlichkeit. So erkannte das damalige Germanistikstudium den Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache als Zukunftschance und es kam 1985 zu einem „Treffen der Gesamtkommission Germanistik, bei dem die Einrichtung eines Studiums Deutsch als Fremdsprache [und ein Ausbildungsplan] besprochen wurde[n]“ (MUHR 2001: 101), zu dessen Umsetzung es jedoch erst viel später kam. Einen wirklichen Umschwung brachte erst die Internationale Deutschlehrertagung IDT im Jahr 1989. Hier drang zum ersten Mal deutlich ins Bewusstsein, dass Österreich „über keine gesetzlich abgesicherte Lehrerausbildung [im Bereich Deutsch als Fremdsprache] verfügte und keine einzige Deutsch als Fremdsprache-Lehrkanzel vorweisen konnte“ (MUHR 2001: 102). Die immer lauter werdenden Forderung nach Selbstständigkeit und Übereinstimmung des Forschungsbereichs und eines Lehrstuhls sowie die Unerlässlichkeit einer eigenständigen wissenschaftlichen Analyse und Reflexion der fachspezifischen Inhalte, allen voran das Lehren und Lernen im Sprachunterricht, beschleunigten die Institutionalisierung und Etablierung von Lehrstühlen an verschiedenen Hochschulen. Die Gründung eines eigenen Lehrstuhls in Wien wurde mit der Aussage untermauert, dass Deutsch als Fremdsprache sich nicht nur hinsichtlich der behandelten Gegenstände

und angewandten Methoden von anderen Disziplinen unterscheide, sondern dass das Fach den Fokus erstmals vermehrt auf die Realität im Sprachunterricht lege und somit das konkrete Sprachenlernen und konkrete Unterrichtsprozesse in ihre Beschreibungen und Erklärungen mit einbeziehe (vgl. HENRICI/KOREIK 1994: 2ff). Hinzu kommt, dass sich das Fach als Antwort auf das unmittelbare Bedürfnis nach einer anwendungsbezogenen Disziplin, dessen Zentrum auch die Qualifizierung von geeigneten Lehrkräften beinhaltet, angesehen werden kann (vgl. HENRICI/KOREIK 1994: 9). DaF/DaZ trug, wie WEINRICH bemerkte, nicht umsonst den Stempel „Kind der Praxis“ (WEINRICH 1994: 77) und bezog seine Erkenntnisse für die Vermittlung und den Erwerb der deutschen Sprache, und insbesondere Theorien und Hypothesen primär durch die Betrachtung des Unterrichtsgeschehens. Somit galt als Rechtfertigung für die Existenz des akademischen Faches DaF/DaZ vor allem aber nicht nur die Tatsache, dass der im Vordergrund stehende Vermittlungsprozess vom Fach zum Mittelpunkt der Forschung und Lehre gemacht wurde (vgl. REICH 1994: 101).

Parallel dazu strebte man auch im Bereich des Deutschen als Zweitsprache nach einer Modifizierung der, damals nur als Zusatzqualifikation angebotenen, Ausbildung Deutsch als Zweitsprache zu einer spezifisch berufsorientierten Ausbildung für Lehrkräfte (vgl. BAUR/SCHÄFER 2010: 1357). An den pädagogischen Akademien und Lehrerbildungsstätten wurden „1981 das Wahlfach „Interkulturelles Lernen“ und seit 1987 der Lehrgang „Ausländerpädagogik“ als Freifach angeboten (BOECKMANN 2010: 75). Im Bereich der Erwachsenenbildung gab es zwischen 1970 und 1990 nur Kurse mit dem Namen „Deutsch für Ausländer“. Auch hier hielten Lehrkräfte den Unterricht, die weder Zugang zu Aus- und Weiterbildungslehrgängen hatten, noch auf ein Rahmencurricula für die inhaltliche Orientierung und Gestaltung der Kurse zurückgreifen konnten. Infolgedessen wurde der Ruf nach einer fundierten Ausbildung seitens der KursleiterInnen immer lauter. 1992 reagierte der Verband Wiener Volksbildung unter der Leitung von Thomas FRITZ mit der Gründung des zweijährigen „Lehrgang für KursleiterInnen für Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache“¹.

¹ VHS - Volkshochschule Wien [online]:
https://www.vhs.at/fileadmin/uploads_lernraum/downloads/LG_SprachkursleiterInnen/TEAM_LG_SprachkursleiterInnen.pdf

Aufgrund zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen zum Thema DaF/DaZ, einer Vielzahl von österreichspezifischen Unterrichtsmaterialien, der Ausweitung der Kursangebote, der Gründung des Österreichischen Lehrerverbandes Deutsch als Fremdsprache² (ÖDaF) 1984, sowie die, vom Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband³ (IDV) ausgetragene, Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) in Wien 1989, lieferten wichtige Bausteine für die Gründung des Fachbereiches DaF/DaZ als eigene Disziplin (vgl. BOECKMANN 2010: 75). Die zweimal jährliche Herausgabe der ÖDaF-Mitteilungen, dem „Kommunikationsorgan für die österreichische Fachszene“ (MUHR 2001: 102), liefert seither wichtige Fachartikel und Berichte, sowie Informationen über Veranstaltungen, Projekte und Tagungen zum Thema DaF/DaZ (vgl. ÖDAF [online]). Mit der grundlegenden Unterscheidung zwischen den Termini Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache (vgl. EDER 2006: 24), dem immer weiter steigende Bedarf an DaF/DaZ – Unterricht sowie der Nachfrage nach einer vermehrt wissenschaftlichen und spezifischen Auseinandersetzung mit Themengebieten des Fachbereiches führten schlussendlich, aber mit dem Datierungsjahr 1993 dennoch sehr spät, zur Verankerung von DaF/DaZ als akademische Disziplin in Österreich und der Gründung des ersten Lehrstuhls in Wien (vgl. BOECKMANN 2010: 76).

Nun fanden auch wichtige Themengebiete wie Interkulturalität, Mehrsprachigkeit, Migration und Integration durch Fokus auf beide Aspekte, nämlich DaF und DaZ, im universitären Angebot Berücksichtigung. Ausschlaggebende Punkte waren hier vor allem einschneidende Änderungen in der österreichischen Wissenschaftspolitik und der damit einhergehenden Förderung österreichischer Lektorate in Osteuropa, sowie der Eintritt Österreichs in die EU 1995 und der weitere Anstieg der Migrationsbevölkerung, was die Integration von Deutsch als Zweitsprache in das Schulsystem mit sich brachte. Diese Entwicklungen gaben den Impuls für die Besetzung von zwei Lehrstühlen für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien 1993 unter der Leitung von Hans-Jürgen KRUMM und zwei Jahre später an der Universität Graz unter der Leitung von Paul PORTMANN-TSELIKAS.

² ÖDaF – Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache [online]: <http://www.oedaf.at/>

³ IDV – Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband [online]: <http://idvnetz.org/>

Als es 2008 zur Umstellung der Diplomstudienlehrgänge auf Bachelor und Master kam, wurde nicht nur das Angebot an DaF/DaZ-Lehrangeboten erhöht und erweitert, sondern es entstand ein Jahr darauf auch ein eigener Masterstudienlehrgang sowie eine zweite Professur mit Deutsch als Zweitsprache-Schwerpunkt an der Universität Wien (vgl. BOECKMANN 2010: 76ff). Die universitäre Ausbildung trifft auf regen Zuspruch, was sich nicht nur in den zahlreichen Studierenden des Faches widerspiegelt, denn das ursprünglich für 30 Studierende konzipierte Studium ist mit 472 StudentInnen im Jahr 2013 „das meistbesuchte Masterstudium der philologische-kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien“ (FAISTAUER 2013: 94). Mit dem Angebot des Masterstudienganges DaF/DaZ in Wien bietet die Universität eines der umfangreichsten Studiengänge und umfassendsten Bildungsangebote was sowohl die Bereiche Deutsch als Fremdsprache als auch den Zweitsprachenkontext, wie Mehrsprachigkeit und vor allem auch die Migrations- und Integrationsthematik betrifft (vgl. HRUBESCH/PLUTZAR 2009: 36f).

4.3 STUDIENPLAN UND CURRICULUM

Das Masterstudium DaF/DaZ an der Universität Wien bietet allen AbsolventInnen eines kulturwissenschaftlich-philologischen Erststudiums die Möglichkeit ein theoretisches und wissenschaftlich fundiertes sowie ein auf die Praxis ausgerichtetes Qualifikationsprofil zu erwerben. Dabei deckt das Studium in Hinblick auf die besonderen Rollenanforderungen für DaF/DaZ – AbsolventInnen ein breites Spektrum an theoretischen und praktischen Themengebieten ab. Neben der Vermittlung eines grundlegenden linguistischen, pädagogischen und auch psychologischen Basiswissens, wichtiger Kenntnisse über Spracherwerbstheorien in der Erst- und Zweitsprache und dem Umgang mit einer multikulturellen Gesellschaft mittels des Erwerbs interkultureller Handlungskompetenzen, geht es vor allem auch um die Aneignung didaktischen und methodischen Wissens für den Unterricht. Die Planung und Beobachtung des Unterrichts, der Einsatz und die Analyse von Lehrwerken, die Vermittlung von landeskundlichen und literarischen Inhalten, sowie das Testen, Prüfen und Bewerten spielen im Ausbildungskontext des Masterstudiums in Wien eine nicht unwesentliche Rolle (vgl. KRUMM/RIEMER 2010: 1333).

Das Gesamtstudium setzt sich aus neun Modulen mit unterschiedlicher Schwerpunktakzentuierung zusammen und beträgt insgesamt einen Arbeitsaufwand von

120 ECTS-Punkten, was einer Mindeststudienzeit von 4 Semestern entspricht. AbsolventInnen des Masterstudiums DaF/DaZ erhalten bei positiver Absolvierung aller Module, sowie der Bewertung der Masterarbeit und der kommissionellen Masterprüfung den Titel „Master of Arts“. Der Aufbau des Masterstudiums gliedert sich dementsprechend in folgende Pflichtmodule:

Modul 1	Grundlagen im Forschungs- und Praxisfeld
Modul 2	Linguistik und Grammatik
Modul 3	In der Fremdsprache/Zweitsprache Handeln Lernen: Bedingungen und Voraussetzungen
Modul 4	Kulturübergreifende Kommunikation – Sprachenpolitik - Mehrsprachigkeit
Modul 5	Schwerpunkte der Vermittlung: Landeskunde, Textkompetenz, Literatur
Modul 6	Kontrastsprache und Individueller Studienschwerpunkt
Modul 7	Methoden der Sprachvermittlung
Modul 8	Forschungspraxis
Modul 9	Master–Abschluss-Phase

(vgl. CURRICULUM DAF/DAZ [Online] 2013: 16)

4.4 ZIELGRUPPE UND VORAUSSETZUNGEN

Das Masterstudium wendet sich nicht nur an BachelorabsolventInnen des Germanistikstudiums, sondern bietet auch Studierenden aus anderen Fachbereichen die Möglichkeit eine Qualifikation im DaF/DaZ-Bereich zu erwerben. Als Zulassungsvoraussetzung gelten ein kulturwissenschaftlich-philologisches Studium sowie ein fachlich infrage kommendes FH-Studium. Anerkannt werden ebenfalls gleichwertige Studienabschlüsse einer in- oder ausländischen postsekundären Bildungsinstitution. Alle Studierende müssen außerdem Deutschkenntnisse auf dem Niveau C1 vorweisen können (vgl. CURRICULUM DAF/DAZ [Online] 2008: 2)⁴. Mit der Gründung des Masterstudienlehrgangs DaF/DaZ kommt man nicht nur der Forderung nach einer akademischen Ausbildung auch universitären Niveau nach, sondern zeugt damit auch einen weiteren Schritt in Richtung Professionalisierung (vgl. FAISTAUER 2009: 101).

4.5 BERUFSBILD UND BERUFLICHE PRAXIS

Das Studium stellt seit Beginn den Anspruch, qualifizierte Sprachlehrkräfte zu generieren, diese intensiv auf das Lehren in der gegebenen Unterrichtspraxis, sowohl im

⁴ Neue Zulassungsbedingungen für den Masterstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ab WS 2015/16 [online]: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2014_2015/2014_2015_175.pdf

In- als auch im Ausland, vorzubereiten und sich als eigenständiger Fachbereich zu etablieren. Mit dem Abschluss des Masterstudiums eröffnet sich darüber hinaus für die AbsolventInnen eine breite Palette an Handlungsfeldern sowohl in wissenschaftlichen als auch praktischen Bereichen.

Im inlandsbezogenen Handlungsfeld umfasst der Tätigkeitsbereich vor allem die Sprachförderung von Migranten und Migrantinnen, mit Blick auf den spezifischen Umgang mit Mehrsprachigkeit, interkultureller Kommunikation, Spracherwerb und die Unterrichtsplanung, Unterrichtsgestaltung und Unterrichtspraxis. Die AbsolventInnen besitzen nach Beendigung des Studiums außerdem Kompetenzen, die eine Beschäftigung im Bereich der Sprachenpolitik und Beratung erlauben. AbsolventInnen können sich für den Forschungsbereich des Lehrens und Lernens von Sprachen qualifizieren und im auslandsbezogenem Handlungsfeld als Experten und Expertinnen, vor allem auch im Bereich der Aus- und Weiterbildung, auftreten und tätig sein. Die klassischen Berufsfelder nach Abschluss des Studiums umfassen also nicht nur den Unterrichtskontext, sondern auch die Erwachsenenbildung, den Wissenschaftsbereich, die Lehrmaterialentwicklung sowie Testen und Prüfen oder Sprachförderung und Sprachdiagnose. Denn auch wenn Deutsch als Zweitsprache sich noch nicht als eigenständiges Unterrichtsfach an Schulen etabliert hat, so bieten diese Bereiche als Tätigkeitkontext für die AbsolventInnen ebenfalls einen wichtigen Zugang zur Lehrtätigkeit in Schulen (vgl. FANDRYCH et. al. 2010: 14f). Durch die starke Verknüpfung von Theorie und Praxis im Laufe des gesamten Studiums und auch durch das studienintegrierte Praxisprogramm werden die AbsolventInnen auf die Arbeit mit verschiedenen heterogenen Sprachlerngruppen vorbereitet und verfügen nicht nur über eine flexible Handlungskompetenz, sondern auch über ein breites Wissen hinsichtlich des Umgangs und den Einsatz von Lehrmaterialien und Unterrichtsmethoden. Kernaufgabe des Faches DaF/DaZ ist demnach auch die spezifische und professionelle Ausbildung von Lehrkräften für diesen Bereich. Zudem erhalten sie Kenntnisse über vorgegebene Rahmenbedingungen der verschiedenen Unterrichtskontexte vor allem was die Verbindung von Sprache und Politik betrifft. (vgl. CURRICULUM DAF/DAZ [Online] 2008: 1).

Auch im auslandbezogenen Handlungsfeld ist die Nachfrage nach Deutsch weltweit aufgrund der Lage der deutschsprachigen Länder aber auch bezüglich wirtschaftlicher

Aspekte gegeben. Lehrtätigkeiten an Hochschulen im Ausland oder Unterrichtserfahrung an verschiedenen deutschsprachigen Instituten weltweit im Zuge eines Auslandsaufenthaltes, bieten den Studierenden die Möglichkeit, in die berufliche Praxis einzusteigen und Erfahrungen zu sammeln (vgl. FANDRYCH et. al. 2010: 15).

Obwohl den AbsolventInnen mit Abschluss des Masterstudienganges DaF/DaZ ein breites Spektrum an Tätigkeitsfeldern eröffnet wird und Deutsch eine nachgefragte Sprache ist, ist die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften mit universitärem Abschluss eher gering. Noch heute finden wir weiterhin die kritisierte Lage und den von REICH beschriebenen „schlecht bezahlten Dilettanten als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache, dessen Hauptqualifikation darin besteht, dass er Deutsch als Erstsprache spricht“ (REICH 1994: 100). So schreibt auch das AMS im Absatz zum Ausbildungsprofil der SprachenlehrerInnen nur: „Es gibt keine geregelte Ausbildung. Um die Tätigkeiten als SprachlehrerIn ausüben zu können wird üblicherweise ein Studium der zu lehrenden Sprache erwartet. Besonders Native Speaker können jedoch in Sprach- und Lerninstituten (Nachhilfeunterricht, Erwachsenenbildung) Beschäftigungsmöglichkeiten finden“ (AMS BERUFSLEXIKON SPRACHENLEHERIN [Online] o.J.). Weiters erwähnt das Beruflexikon für die Ausübung des Berufs DaF-LektorIn neben allgemeinen pädagogischen und sozialen Kompetenzen lediglich ein „gutes sprachliches Ausdrucksvermögen“ (AMS BERUFSLEXIKON DAF-LEKTORIN [Online] o.J.). Verlangt wird dann unter der Rubrik ‚Ausbildung‘ zwar ein Universitäts- oder Fachhochschulabschluss in einem pädagogischen Bereich aber keinesfalls explizit ein absolviertes Masterstudium DaF/DaZ. In Österreich selbst gibt es aber eine ganze Reihe von Ausbildungen im DaF/DaZ - Bereich. Der Integrationsfond bietet hier online eine Liste mit Instituten und spezifischen Ausbildungen in diesem Bereich an, wo sich neben dem Masterstudium an der Universität Wien auch ein DaF/DaZ-Lehrgang an der Universität Graz und Klagenfurt finden, außerdem der Akademielehrgang DaF/DaZ an der Pädagogischen Akademie Wien und Linz, sowie Lehrgänge zur SprachkursleiterIn oder Daf/DaZ - TrainerIn am Goethe Institut, im Verband der Wiener Volksbildung, der österreichischen Volkshochschulen oder dem BFI Linz (vgl. INTEGRATIONSFOND [Online] o.J.).

Es gibt also eine ganze Reihe von verschiedener Institutionen und Ausbildungswegen sowie Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten mit unterschiedlichen Curricula und

Qualifikationsprofilen und Titeln um DaF/DaZ – Trainerin oder Trainer zu werden. Der gesamte Ausbildungsbereich in Österreich weist eine enorme Heterogenität auf, vor allem was Lehrinhalte, theoretische Ansätze, Dauer oder Bezeichnungen betrifft. Neben dem universitären Angebot, welches meist als Vollstudium betrieben werden muss, gibt es auch noch nicht-universitäre Ausbildungen mit weniger großem oder relativ geringem Aufwand. Alle Institutionen weisen, was Schwerpunktsetzung und Inhalte betrifft, eine große Uneinheitlichkeit auf. Große Schwerpunktthemen wie Pädagogik, Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Fachpraxis findet sich in beinahe allen Ausbildungseinrichtungen, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung, anderer Form und Umsetzung. Das Masterstudium DaF/DaZ in Wien beschäftigt sich neben diesen Inhalten und in Abgrenzung zu den anderen Ausbildungsmöglichkeiten vor allem auch mit den wissenschaftlichen Aspekten des Faches (vgl. POLAK 2014: 59ff).

4.5.1 BESCHÄFTIGUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR DAF/DAZ – ABSOLVENTINNEN

Die bestehende Arbeitspraxis für den Bereich DaF/DaZ stellt aktuell für eine breite Masse an nicht nur speziell ausgebildeten Personen sondern auch Interessenten, vor allem AbsolventInnen fächernaher Ausbildungsgebiete wie die Germanistik, Translationswissenschaft, Romanistik, Bildungswissenschaft oder Lehramtstudierenden, „eine erfrischende Ergänzung“ (DEGENER 2010: III) neben ihrer hauptberuflichen Tätigkeit dar. Die 2015 durchgeführte Online-Umfrage von CALATBIANO ergab sogar, dass von 41 befragten Personen, welche als Lehrpersonen im DaF/DaZ-Bereich unterrichten, rund 15% gar keine Ausbildung erhalten haben. Ein Großteil der Unterrichtenden hat zwar eine Ausbildung im Bereich DaF/Z durch das 24h- Modul im Rahmen des Germanistikstudiums, der Wahl des Studienschwerpunktes oder durch die Teilnahme an einem VHS Kurs erhalten, jedoch sind diese Ausbildungen „nicht zuletzt aufgrund des Umfanges weniger intensiv wie der Masterstudienlehrgang der Universität Wien [...] und daher auch nicht mit dem Masterstudiengang vergleichbar [...]“ (CALATBIANO 2015: 95).

Ob als Nebenberuf oder Vollzeittätigkeit, der DaF/DaZ – Bereich bietet den Lehrenden ein spannendes und vielfältiges Arbeitsfeld, das neben laufend wechselnden Lernenden unterschiedlichsten Alters sowie verschiedenen Herkunftsländern auch von den Kursinhalten von Alphabetisierung über Hochschulniveau bis hin zur Vermittlung von wissenschaftlichem Deutsch oder anderen Schwerpunktsetzungen reicht. Wer sich für

dieses Arbeits- und Berufsfeld entscheidet, verzichtet dabei aber meist auch auf eine soziale und finanzielle Sicherheit, weil der Mehrheit der AbsolventInnen des Studiums DaF/DaZ mit ihrem Abschluss nur der klassische Weg des Freiberuflers und des freien Dienstverhältnisses offen steht.

4.5.2 BALANCEAKT FREIBERUFLERTUM

In den letzten 20 Jahren zeigt sich am europäischen Arbeitsmarkt eine Verschiebung von Normalarbeitsverhältnisse zu vermehrt atypischen Beschäftigungsformen. Das bedeutet, dass der Idealtypus eines Arbeitsverhältnisses, also eine „vollzeitig, abhängige, unbefristete, mit geregelten Arbeitszeiten, regeltem Einkommen [...] verbundene Tätigkeit“ (FINK 2000: 401), bei der auch das Sozialsystem im Falle einer Krankheit, Arbeitslosigkeit oder Schwangerschaft die ArbeitnehmerInnen auffängt, immer mehr die Ausnahme bildet. Eine steigende Anzahl atypischer Beschäftigungsformen, wie geringfügige Anstellung, Teilzeitarbeit, befristete Stellen oder eben der freie Dienstvertrag werden immer mehr zur Regel (vgl. KELLER/SEIFERT 2009: 2).

Am derzeitigen Arbeitsmarkt für DaF/DaZ AbsolventInnen muss der freie Dienstvertrag als fester Bestandteil des Berufsbildes und Berufsalltags angesehen werden. Die arbeitsrechtlichen Verhältnisse im Kontext des Unterrichts, unter denen eine beträchtliche Anzahl der Lehrenden DaF/DaZ vermitteln, sind als atypisch einzustufen. Diese Beschäftigungsform ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Labilität, Diskontinuität und Instabilität: sowohl Höhe und Regelmäßigkeit des Monatseinkommen als auch Arbeitszeiten und Arbeitsorte können, je nach Beschäftigungsart, variieren. Laut dem Arbeitsmarktservice (AMS) verpflichtet sich die Berufsgruppe freie DienstnehmerInnen bei Vertragsabschluss dazu, für einen bestimmten oder unbestimmten Zeitraum eine Leistung zu erbringen und dabei sowohl einer Bezahlung nach Stunden als auch einem Verzicht auf „arbeitsrechtliche und kollektivvertragliche Ansprüche [zuzustimmen]“ (ARBEITSMARKTSERVICE [Online] 2011: 1f).

Die Arbeitsbedingungen, unter denen freie DienstnehmerInnen arbeiten, stuft Robert CASTEL in seiner Aufsatzsammlung „Die Krise der Arbeit“ aus dem Jahr 2011 zunehmend als prekär ein. Prekär ist laut CASTEL das Arbeitsverhältnis in dem Sinne,

als dass es sich einerseits von der klassischen Form der Erwerbstätigkeit unterscheidet und andererseits weder vollständigen arbeitsrechtlichen noch sozialrechtlichen Schutz für die ArbeitnehmerInnen bietet (vgl. CASTEL 2011: 140). Die Abweichung von der Normalform des Arbeitsvertrages ist vor allem geprägt durch ein hohes Maß an Unbeständigkeit, nicht nur was die Beschäftigungsdauer und Entlohnung, sondern auch die arbeitsrechtliche Stellung und soziale Sicherung betrifft (vgl. CASTEL 2011: 136).

4.5.3 LEHREN UNTER DEN BEDINGUNGEN DES FREIEN DIENSTVERTRAGES

Wer nach dem Studium in das Berufsfeld eintreten will, dem bleibt oft nur die Möglichkeit dies als FreiberuflerIn zu tun. Das heißt, ein Großteil der Lehrkräfte bekommt keine Fixanstellung und leitet auf freier Dienstnehmerbasis „Kurse an Sprachschulen, Volkshochschulen, Vereinen oder anderen Bildungsinstitutionen, an Universitäten, in Firmen oder Goethe-Instituten im In- oder Ausland“ (DEGENER 2010: 3f).

Der freie Dienstvertrag unterscheidet sich in wesentlichen sozial- und arbeitsrechtlichen Punkten von den Merkmalen des Dienstvertrages in einem klassischen Beschäftigungsverhältnis. Befindet sich die Lehrperson mit ihrem Gehalt unter der Geringfügigkeitsgrenze 405,98€ (Stand 2015) muss sie für Sozialbeiträge wie Pensions-, Kranken-, und Unfallgeld selbst aufkommen. Durch die verpflichtend abzugebenden Sozialbeiträge bei einem höheren Einkommen ist eine Pensions- und Unfallversicherung enthalten. Die ArbeitnehmerInnen sind dann zwar krankenversichert, dies jedoch aber erst ab dem vierten Tag der Krankheit. Das bedeutet, dass Krankenzeiten bis zum vierten Tag unbezahlt bleiben. Erst seit 2008 ist die Arbeitslosenversicherung im freien Dienstvertrag verankert und leistet zwar spät, aber dennoch, einen wesentlichen Beitrag zur besseren sozialen Absicherung der freien DienstnehmerInnen (vgl. CALTABIANO (2015): 6ff).

Hinsichtlich der arbeitsrechtlichen Schutzbestimmungen ist aber noch lange keine Gleichstellung mit idealtypischen Beschäftigungsverhältnissen gegeben. Merkmale des freien Dienstvertrages, wie die Vertretungsmöglichkeit, also „das Recht auf jederzeitige Vertretung durch eine beliebige, fachlich geeignete Person [...] [und die] fehlenden Weisungsbindung hinsichtlich Arbeitszeit, Arbeitsort und Verhalten bei der Arbeit“ (WIRTSCHAFTSKAMMER ÖSTERREICH [Online] 2014), suggerieren zwar auf den ersten

Blick eine gewisse Autonomie und Unabhängigkeit. Bei genauerem Hinsehen wird aber deutlich, dass das Wegfallen von Rechten und gesetzlichen Schutznormen sich für die ArbeitnehmerInnen im DaF/DaZ Bereich als höchst nachteilig erweisen kann (vgl. GALVEZ 2012: 28). Es bedeutet nämlich, dass freie DienstnehmerInnen weder Kündigungsschutz oder einen Anspruch auf Mindestentgelt, noch Arbeitszeitregelungen oder Urlaubsansprüche genießen. Das wirkt sich wesentlich auf die Lebenssituation der Betroffenen aus und führt im schlimmsten Fall immer wieder zu einem Hin- und Herpendeln zwischen Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit. Hinzu kommt, dass die ArbeitnehmerInnen auf Sonderzahlungen verzichten müssen, und weder Urlaubsgeld oder Überstundengeld, noch ein 13. oder 14. Gehalt beziehen (vgl. CALTABIANO 2015: 8).

4.5.3.1 ARBEITSORT UND ARBEITSZEIT

Die Scheinautonomie wird auch sichtbar, wenn man sich die Arbeitsbedingungen einer Lehrperson für DaF/DaZ und den Kontext, in dem das Lehren stattfinden soll, genauer ansieht. Zum einen kann der flexible Umgang mit Anwesenheit am Arbeitsplatz, wie es im freien Dienstvertrag festgelegt ist, im Unterrichtskontext nicht umgesetzt werden. Eine grundsätzliche Voraussetzung, die gegeben sein muss, damit der Unterricht vollzogen werden kann, ist nämlich die Anwesenheit von Lehrperson und LernerInnen sowohl räumlich als auch zeitlich. Auch eine freie Arbeitseinteilung ist aufgrund der, meist von der Bildungsinstitution vorgegebenen Kurszeiten, faktisch nicht umsetzbar. Obwohl der freie Dienstvertrag den ArbeitnehmerInnen die Möglichkeit gibt, den Ort, von dem aus die Arbeit verrichtet wird, selbst zu bestimmen, stellt man sich hier wiederum die Frage der Umsetzbarkeit. Es liegt in der Natur der Sache, dass Lehrende und Lernende sich zu einer vorab vereinbarten Zeit an einem gemeinsamen Ort treffen müssen, damit Unterricht überhaupt zustande kommen kann. Spontane Entscheidungen, sowohl über Ort als auch Unterrichtszeit, sind de facto überflüssig und eigentlich ohne Sinn und Zweck (vgl. CALTABIANO 2015: 9).

Als freier Dienstnehmer tätig zu sein bedeutet außerdem, dass die Verträge nur für den Zeitraum des Kurses gültig sind und das sind in der Regel nur bis zu vier Wochen. Ob ein Kurs zustande kommt, ist immer davon abhängig, ob sich genügend TeilnehmerInnen dafür finden. Oft ist die Nachfrage groß und die Lehrkräfte können zwischen verschiedenen Angeboten wählen, manchmal kann es aber sein, dass Kurse im

letzten Moment abgesagt werden und dem Dozent oder der Dozentin keine Unterrichtsmöglichkeit bleibt (vgl. DEGENER 2010: 4). Der Umstand einer relativ niedrigen Arbeitssicherheit, der aufgrund der befristeten Kursdauer gegeben ist, und die Planungsunsicherheit, was den eigenen Lebensentwurf betrifft, bestimmen also zusätzlich den Arbeitsalltag der Lehrenden im DaF/DaZ-Bereich. Erstens ist im freien Dienstvertrag eine Kündigungsfrist von einem Minimum von 14 Tagen fixiert. Sollte eine Lehrperson mit freiem Dienstvertrag „nach Beendigung eines Deutschkurses keinen neuen zugeteilt bekommen, so bleiben ihr zwei Wochen, um ohne Einkommensbußen bzw. finanzielle Leerlaufphasen eine neue Erwerbsstelle zu finden“ (CALTABIANO 2015: 24). Mit Abschluss eines Kurses besteht also immer wieder die Gefahr, keinen neuen Kurs übernehmen zu können und die Stellensuche von vorne zu beginnen. Diese Tatsache wirkt sich wiederum auf den Grad der Sicherheit hinsichtlich der zukünftigen Planung des Lebensentwurfes aus: Wenn in absehbarer Zukunft wiederholt mit Veränderungen gerechnet werden muss, bedeutet das, immer flexibel sein zu müssen? Und ist das Leben dann überhaupt noch planbar? (vgl. CALTABIANO 2015: 24). Viele sehen daher nur in der Absicherung durch eine solide zweite Arbeitsstelle eine Möglichkeit die Einkommenshöhe konstant zu halten. Von 44 Befragten gaben 80% an, dass sie ihr Einkommen aus mehr als einer Arbeitsstelle beziehen. 8% der an der Umfrage teilgenommenen Personen gibt sogar an, dass es sich bei der Unterrichtstätigkeit um eine Nebenbeschäftigung handelt (vgl. CALTABIANO 2015: 94).

4.5.3.2 ARBEITSAUFWAND

Zeiten der Vor- und Nachbereitung sowie Pausen werden im freien Dienstvertrag und in der Unterrichtsbranche allgemein meist überhaupt nicht oder nur mit einem minimalen Betrag vergütet. Zudem gibt es nur in Ausnahmefällen bezahlte Teamstunden und auch nur wenig Raum für individuelle Beratung oder Vernetzung. Auch der administrative Aufwand, der mit dem Halten von Deutschkursen verbunden ist, wird nur zum Teil entlohnt und verlangt von den Unterrichtenden einen enormen Mehraufwand, Eigenengagement und ist meist eine zusätzliche zeitintensive Belastung (vgl. FAISTAUER 2009: 37f).

CALTABIANO, die sich im Zuge ihrer Masterarbeit mit den Auswirkungen des freien Dienstvertrages auf den Arbeitsalltag von DaF/DaZ-Lehrenden beschäftigte, fand

heraus, dass sich der unbezahlte Mehraufwand, mit dem die Lehrpersonen im Unterrichtskontext durch die Bedingungen des freien Dienstvertrages konfrontiert sind, negativ auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt. Ihre quantitative Umfrage ergab, dass die Arbeitszufriedenheit aufgrund des Vergleichs Aufwand und Bezahlung besonders gering ausfällt. Dabei investieren die Unterrichtenden zwischen einer und zehn Stunden unbezahlte Arbeit pro Woche in die Unterrichtsvor- und nachbereitung (CALTABIANO 2015: 110ff). Durch den niedrigen Stundenlohn sinkt die Arbeitsmotivation und dementsprechend minimal fällt die Investition an Zeit für die Vorbereitung der Lehrinhalte aus – rund 57% der Befragten würden mehr Zeit und Arbeit in die Unterrichtsvor- und nachbereitung stecken, „würde der FDV [freie Dienstvertrag] Vor- und Nachbereitungszeit als Dienstzeit anerkennen und dementsprechend entlohnen“ (CALTABIANO 2015: 114). Die Gestaltung des Dienstvertrages wirkt sich dabei sowohl belastend als auch frustrierend auf die ArbeitnehmerInnen aus. Sie brauchen nicht nur lange für die Unterrichtsvor- und nachbereitung und opfern ihre Freizeit für unbezahlte Arbeitsstunden, sondern stehen permanent unter Leistungsdruck, um weiterhin Unterrichtsstunden zu bekommen und erwerbstätig zu bleiben. Zusätzliche Leistungen, wie das Erstellen von Unterrichtsmaterialien oder das Adaptieren vorhandener Inhalte, ist für die befragten Personen zwar von großer Bedeutung, jedoch ist die fehlende Zeit und der unbezahlte Mehraufwand für viele ein Grund dafür, auf die Herstellung eigener Didaktisierungen zu verzichten (vgl. CALTABIANO 2015: 115ff).

4.5.3.3 EINKOMMEN

Eine Studie der Universität Bielefeld und Hannover beschäftigte sich 2006 mit der möglichen Berufsperspektive sowie dem Berufsverbleib von AbsolventInnen des Deutsch als Fremdsprachestudiums in Deutschland. Ausgehend von der Frage „Wohin führt das DaF-Studium?“ untersuchten sie die Determinanten Einkommen, Zukunftsperspektive, Studienverlauf und Zusatzqualifikation sowie soziodemografische Daten. Das Ergebnis ist zwar deutschlandbezogen und kann nicht ohne weiteres auf Österreich übertragen werden, es spiegelt dennoch die prekäre Arbeitslage von DeutschtrainerInnen nur zu deutlich wider. Der größte Teil der AbsolventInnen arbeitet auf Honorarbasis oder in einem befristeten Arbeitsverhältnis. Der Lohn für eine Einheit á 45 Minuten reicht dabei von unter 10€ bis zu 35€. Ein ebenso großer Anteil ist nach dem Abschluss arbeitslos oder nimmt eine andere Tätigkeit oder ein anderes Studium auf (vgl. HUNSTIGER/KOREIK 2006: 164ff). Obwohl der Bedarf an gut ausgebildeten

TrainerInnen am Arbeitsmarkt mittlerweile steigt, werden die prekären Bedingungen heftig kritisiert. In Deutschland hat die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaften bereits eine Empfehlung bezüglich des Mindestlohns von freiberuflichen DozentInnen abgegeben. Dieser liegt zwischen 10€ und 12€ die Stunde. Das bedeutet für die Arbeitnehmer aber, dass sie „ohne jeden Ausfall wie Feiertag, Urlaub und Krankheit dreißig Stunden pro Woche unterrichten [müssten], um ein Monatsgehalt von 1.440 Euro zu [be]kommen, wovon Betriebsausgaben, Steuern und Sozialversicherung noch abzuziehen wären“ (DEGENER 2010: 4).

Die Studie von HUNSTIGER und KOREIK kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Das durchschnittliche Bruttojahresgehalt, inklusive Weihnachts- und Urlaubsgeld, liegt bei 16.250 Euro, also 1350 Euro monatlich. Im Vergleich mit Gehältern anderer Hochschulabsolventen beträgt das Gehalt von DaF-AbsolventInnen somit weit weniger als die Hälfte (vgl. HUNSTIGER/KOREIK 2006: 169f). Da nur in Stunden abgerechnet wird, ist das monatliche Gehalt starken Schwankungen unterlegen, da das Entlohnungssystem nur bei Kursbeginn bzw. Kursende einsetzt. Das heißt, der freie Dienstvertrag ist nicht nur prekär, weil Schutzbestimmungen fehlen, kaum eine Arbeitsplatzsicherheit gegeben ist und die zeitliche Kontrolle über die Arbeitssituation meist nicht in den Händen der ArbeitnehmerInnen liegt, sondern auch, weil es vor allem an Existenzsicherung mangelt und das Einkommen im allgemeinen zu niedrig ausfällt (vgl. CALTABIANO 2015: 24ff). Wenn diese Umstände, so Alessandro PELIZZARI „Armut zur Folge haben können, die [...] eintritt [...], wenn der Beschäftigte aufgrund eines schwankenden Arbeitsvolumens sein Gehalt nicht im Voraus kennt“ (PELIZZARI (2009) zit. n. CALTABIANO 2015: 25), dann habe man es laut ihm mit einer prekären Arbeitsform zu tun. Der unregelmäßige Anteil an Arbeitsstunden, die ja je nach Krankheit, Kalendermonat oder Feiertagen variieren können, bedeuten für die Lehrpersonen, dass sie nicht damit rechnen können, jeden Monatsanfang die gleiche Summe auf ihrem Konto zu haben. Viele Lehrpersonen, die im Bereich DaF/DaZ tätig sind und die auf freier Dienstnehmerbasis arbeiten, bewegen sich aufgrund ihres Arbeitsverhältnisses immer an der Grenze der Unterbezahlung und sind demnach auch permanent in ihrer Existenzsicherheit bedroht. Denn:

„Wenn FD (freie Dienstnehmer) Urlaub nehmen möchten, dann müssen sie in den Monaten, in denen sie arbeiten, entweder mehr verdienen (d.h. mehr Kurse annehmen oder mit dem/r ArbeitgeberIn einen hohen bzw. höheren Stundensatz vereinbaren) oder mehr sparen, um sich den Urlaub leisten zu können. Beim Finanzmanagement eines Monatsgehaltes müssen also stets „schlechte“ Zeiten mitgedacht werden. Aufgrund des

Risikos, keinen neuen Kurs nach Beendigung des laufenden Kurses leiten zu dürfen, müssen FD auch an etwaige finanzielle Leerlaufphasen denken, die es u.U. zu überbrücken gilt (Anm. v. B.K.)“ (CALTABIANO 2015: 25f)

Wer sich also auf das prekäre Tätigkeitsfeld einlässt, sollte sich unbedingt vorher darüber im Klaren sein, dass er, neben einem geringen Gehalt, auch mit einem Wechsel zwischen arbeitsintensiven Zeiten auf der einen Seite und Übergangszeiten ohne soziale Absicherung auf der anderen Seite rechnen muss. Ebenfalls nicht sicher ist, zu welchem Zeitpunkt genau das Honorar auf dem Konto eintrifft. Denn Freiberuflertum heißt auch, dass es kein fixes Auszahlungsdatum gibt und es, abhängig von der Institution und dem Arbeitgeber, häufig zu Wartezeiten und Verspätungen kommt. Laut CALTABIANO führen all diese Umstände dazu, dass sich mehr als ein Drittel, von 39 befragten Personen, keine Zukunft als Lehrperson im DaF/DaZ-Kontext vorstellen können. Die am häufigsten erwähnten Störfaktoren sind dabei die Unsicherheit, die der freie Dienstvertrag hinsichtlich Gehalt, Anstellung und gesetzliche Absicherung mit sich bringt, sowie die fehlende Planbarkeit der Zukunft und eine mangelnde Existenzsicherung (vgl. CALTABIANO 2015: 129).

AbsolventInnen des Studiums, die in diesen Bereich einsteigen und als freie Dienstnehmer arbeiten ‚wollen‘ sollten sich auf jeden Fall mit ihren Rechten und Wünschen auseinandersetzen und sich für sich selbst überlegen, ob sie mit solch einer Arbeitssituation zurechtkommen. Wichtig ist dabei auch, sich nicht nur über Versicherung und Förderbeiträge zu informieren, sondern auch über die verschiedenen Institutionen und Gehälter, sowie Arbeitsbedingungen und Arbeitsverträge, denn es besteht oft nur ein schmaler Grad zwischen work-life-balance und Selbstaussbeutung (vgl. DEGENER 2010: 5).

4.5.3.4 DAF/DAZ – LEHRENDE IN PREKÄREN ARBEITSMARKTVERHÄLTNISSE

Zusammenfassend kann man sagen, dass AbsolventInnen des Masterstudienganges DaF/DaZ, sofern sie keiner anderen hauptberuflichen Tätigkeit nachgehen oder eine Fixanstellung bekommen, einer atypischen Beschäftigung nachgehen werden. Atypische Arbeitsverhältnisse, wie der freie Dienstvertrag, werden schnell mit dem Begriff *prekär* in Verbindung gebracht. Folgt man der Definition nach Berthold VOGEL 2009 und Serge PAUGAM 2009, so finden sich auch hier Merkmale, welche die Arbeitssituation der AbsolventInnen des Masterstudiums DaF/DaZ widerspiegeln und

mit dem Merkmal prekär beschreiben lassen. Befristete Tätigkeiten, keine staatlichen Unterstützungsleistungen, häufiger Jobwechsel, ein ständiger Wechsel zwischen Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit, der Wunsch nach einer Fixanstellung, schlechte Bezahlung, große Unsicherheit und wenig gesellschaftliche Anerkennung (vgl. CALTABIANO 2015: 17ff). Natürlich ist diese Darlegung eine Verallgemeinerung und muss keineswegs der subjektiven Einschätzung einzelner Personen entsprechen. Dennoch ist ein gewisses Prekariatspotenzial, das der freie Dienstvertrag in diesem Berufsfeld mit sich bringt, unbestreitbar.

4.5.3.5 VORTEIL: FLEXIBILITÄT

Wie schon festgestellt bleibt die Ausübung des Berufes auf freiberuflicher Basis für viele DaF/DaZ-Lehrende meist die einzige Option. Fixanstellungen sind rar und begehrt. Dennoch können viele Lehrkräfte dem Arbeiten auf Honorarbasis etwas Positives abgewinnen. Besonders hoch im Kurs stehen hier vor allem die Flexibilität bei der Arbeitsplanung, sowie das selbstständige und selbstverantwortliche Arbeiten. Zudem bietet die Ungebundenheit den Lehrenden die Möglichkeit je nach Wunsch die Standorte, Kursanbieter und auch Länder zu wechseln und viele neue Bereiche kennenzulernen, ohne sich über eine längere Zeit an einen Arbeitgeber zu binden und sich für einen Standort verpflichten zu müssen (vgl. DEGENER 2010: 4). Auch die Absolventenverbleibsstudie von HUNSTIGER und KOREIK 2006 zeigt, dass viele Berufseinsteiger die Möglichkeit einer Beschäftigungssicherheit nach dem Studium eher als gering einstufen, aber großes Potential in den beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten sehen (vgl. HUNSTIGER/KOREIK 2006: 170). Weitere Arbeitsfelder im Bereich DaF/DaZ eröffnen sich den Unterrichtenden vor allem dann, wenn sie ausreichend Unterrichtserfahrung gesammelt haben und jahrelang in der beruflichen Praxis tätig waren. Viele Fachverlage oder Magazine stellen immer wieder Arbeitnehmer im Bereich DaF/DaZ als freie Mitarbeiter ein, um Ideen für Lehrwerke zu sammeln, zu überprüfen, zu generieren, zu präsentieren oder Beiträge zu didaktisieren. Dennoch bleibt die Frage offen, ob der freie Dienstvertrag noch weitere Vorteile bietet, oder ob die Liste der Nachteile und dadurch bedingten Schwierigkeiten deutlich überwiegt. Fragwürdig ist außerdem, warum diese Form des Dienstvertrages als angemessen für den Unterrichtskontext im DaF/DaZ-Bereich angesehen wird und ob es nicht eine bessere, auf den Arbeitsmarkt und die Betroffenen angepasste, Lösung oder Alternative gäbe (vgl. CALTABIOANO 2015: 10).

4.5.3.6 ZUKUNFTSCHANCE FESTANSTELLUNG

Oft können AbsolventInnen, die in den Beruf einsteigen, den herrschenden Arbeitsbedingungen als Freiberufler nur eine begrenzte Zeit lang etwas Positives abgewinnen. Wechselnde Standorte und ArbeitskollegInnen, veränderte Rahmenbedingungen und Ungewissheit sowie erforderliche Flexibilität und Kreativität stellen nicht für jeden beruflichen Idealbedingungen dar. Heidrun SILHAVY, eine österreichische Politikerin der sozialdemokratischen Partei, weist aber darauf hin, dass ein Großteil der Frauen und Männer, die einer atypischen Arbeit nachgehen, dies tun, weil es ihr freier Entschluss war oder weil sie während dieser Übergangslösung auf eine Überführung in ein Normalarbeitsverhältnis warten. Kommen die Personen aus der Arbeitslosigkeit, so ist der Wiedereinstieg ins Berufsleben häufig nur über den Weg des freien Dienstvertrages möglich. Zudem bleibt vielen Arbeitnehmern keine andere Möglichkeit oder Wahl als die atypische Beschäftigungsform, weil Branchen wie DaF/DaZ keine oder nur wenige Alternativen zum freien Dienstvertrag bieten (vgl. CALTABIANO 2015: 14). Die quantitative Umfrage in der Arbeit von CALTABIANO zeigt, dass von 39 befragten Personen, die im DaF/DaZ-Bereich tätig sind, rund 87% vorerst in diesem Berufsfeld tätig bleiben möchten. Die Hauptgründe dafür sind, neben der Leidenschaft für den Lehrberuf und der engen Zusammenarbeit mit verschiedenen Lernergruppen, hauptsächlich aber „das Verständnis der DaF/DaZ – Lehre als Berufung“ (CALTABIANO 2015: 121). Diese positive Haltung teilen aber nicht alle Befragten. Viele bleiben auch in Zukunft im Lehrberuf tätig, weil es an Alternativen mangelt und viele bereits eine resignative Haltung eingenommen haben. Das heißt, „dass die arbeitsrechtliche Gestaltung des FDVs [freien Dienstvertrages] und der Mangel an Alternativen zumindest einen Teil der DaF/Z-Lehrpersonen geradehin dazu nötigt, die derzeitige Situation zu akzeptieren und in ihr zu verharren“ (CALTABIANO 2015: 123). Die überwiegende Mehrheit möchte also den Beruf ausüben, scheitert aber an den vertraglichen Rahmenbedingungen, die der freie Dienstvertrag mit sich bringt.

Viele sehen also nur in einer Festanstellung eine langfristige Alternative. Feste Stellen sind zwar rar, aber es gibt sie. Es gibt neben Fixanstellungen bei staatlichen und privaten Kursträgern auch die Möglichkeit als Teamleiter eine Anstellung zu finden oder man findet in Fachverlagen und Vertrieben eine Anstellung. Hier gibt es vielerlei Möglichkeit, ob nun als AutorIn, SeminarleiterIn, FachberaterIn oder ProduktmanagerIn, es geht hier vor allem um ein Expertenwissen im Bereich des

DaF/DaZ-Unterrichts. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) in Deutschland und auch der Österreichische Austauschdienst (OEAD), bietet AbsolventInnen außerdem die Möglichkeit an einem Lektorenprogramm teilzunehmen und an ausländischen Hochschulen StudentInnen und Wissenschaftler zu unterrichten oder zu beraten. Eine begrenzte Anzahl an Lektoren wird für das Programm ausgewählt, in eines von über 100 Länder weltweit geschickt und auf die Dauer von bis zu fünf Jahren angestellt (vgl. DEGENER 2010: 6).

4.6 AKUTELLE TENDENZEN IN WIEN

Auch wenn das Fach DaF/DaZ eine universitäre Verankerung gefunden hat und es auch im Aus- und Weiterbildungssektor zahlreiche professionelle Angebote gibt, bleiben dennoch einige wichtige Punkte, welche die zukünftigen Entwicklungen in diesem Bereich betreffen, offen. Bezüglich des universitären Kontextes und dem Forschungsbereich DaF/DaZ stellt sich die Frage, warum Stellen abgebaut werden, Nachbesetzungen offen bleiben und „Bestehendes und Bewährtes abgeschafft [wird]“ (FAISTAUER 2013: 99). Im Wintersemester 2013/14 gab es nur eine Professur für den Deutsch als Zweitsprachebereich, welche die gesamte Forschung, Lehre und alle universitären und akademischen Belange inne hatte. Es liegt auf der Hand, dass diese eine Stelle alleine nicht den zunehmenden Bedarf im Bereich Deutsch als Zweitsprache Rechnung tragen kann. Seit der 2003 in Kraft getretenen Integrationsvereinbarung müssen Migranten und MigrantInnen Deutschkenntnisse auf dem Niveau A2 nachweisen können und sind dazu verpflichtet, einen Deutschkurs zu absolvieren. Das hatte zur Folge, dass Kurse für Deutsch als Zweitsprache zu einem boomenden Geschäft wurden und die Nachfrage nach qualifizierten Unterrichtenden rasch zunahm. Leider spiegelt auch dieser Arbeitsbereich die prekären Arbeitsbedingungen wider: keine soziale Absicherung, keine angemessene Bezahlung, keine Festanstellung und ein breitgefächerten Anforderungsprofil, d.h. AbsolventInnen der Germanistik, Philologie und pädagogischen Hochschule können diese Kurse ebenfalls halten. Um es auf den Punkt zu bringen: Das Masterstudium muss beiden Bereichen, DaF und DaZ, gerecht werden und die notwendige Grundausbildung dafür schaffen. Nur dann ist eine Professionalisierung des Faches gewährleistet (vgl. FAISTAUER 2013: 99f).

4.6.1 WAS GESCHEHEN MÜSSTE...

Aufgrund dessen, dass der freie Dienstvertrag als Ursache für Arbeitsunzufriedenheit, Demotivation sowie Mehrbelastung und Stress gedeutet werden kann, kann nur durch eine Veränderung der vertraglichen Bedingungen zugunsten der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen eine Verbesserung initiiert werden. Denn Grund für die Unzufriedenheit der Unterrichtenden ist nicht die Lehrtätigkeit an sich, sondern jene vertraglichen Regelungen, unter denen die Unterrichtstätigkeit ausgeführt werden muss. Gerade durch den freien Dienstvertrag besteht bei den Lehrenden „eine stark durch das Arbeitsverhältnis bedingte Frustration einerseits [und] die Liebe zum Unterrichten und Freude am Unterrichten andererseits“ (CALTABIANO 2015: 135) und macht die innere Zwiespältigkeit sichtbar, mit welcher die Unterrichtenden zu kämpfen haben. Gut ausgebildete Lehrpersonen sollten zukünftig nicht nur die Möglichkeit haben, unter fairen und sicheren Bedingungen ihrem Beruf nachzugehen, sondern auch mehr Zeit in die Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichts investieren zu können. Wenn wir von ‚gutem Unterricht‘ sprechen, können wir zwar keine allgemein gültige Definition vorlegen oder alle wichtigen Einflussfaktoren generell festhalten, jedoch sollten Lehrpersonen, aufgrund der zeitlichen Einschränkung, dem niedrigen Einkommen und der starken Belastung nicht dazu genötigt sein, gerade auf grundlegende didaktische und methodische Prinzipien zu verzichten. Den Unterrichtenden muss für diese zusätzliche Arbeit in Zukunft mehr Raum, Zeit und Anerkennung entgegengebracht werden. Obwohl Lehrpersonen im DaF/DaZ-Bereich unter den schwierigen Arbeitsbedingungen – geringes Einkommen, unentlohnte Arbeitszeit, wenig soziale Absicherungen, kein fixes Einkommen, keine Festanstellung – ihrer Tätigkeit nachgehen, leidet die Unterrichtsqualität darunter nur in begrenztem Ausmaß (vgl. (CALTABIANO 2015: 133ff). Trotz der prekären Arbeitssituation ist es notwendig, nicht die Lernenden zu den Leidtragenden der vorherrschenden arbeitsmarktpolitischen Bedingungen zu machen. Zudem spielt es eine bedeutende Rolle, welche politischen Veränderungen sich in Zukunft auf die Situation am Arbeitsmarkt auswirken oder ob die Bedeutung und Wichtigkeit des Berufes - Lehrender im DaF/DaZ-Kontext - endlich entsprechend anerkannt wird. Das heißt: Ist der freie Dienstvertrag unter der Berücksichtigung, dass der freie Dienstnehmer mit dem entsprechend niedrigen Stundelohn auch noch sozial- und arbeitsrechtliche Abgaben zahlen muss, überhaupt vertretbar? Ist es sinnvoll, gerade in dem wichtigen Bereich „Unterricht und Bildung“, überforderte, gestresste, demotivierte und ängstliche Lehrpersonen zu haben? Und ist es überhaupt politisch

vertretbar, qualifizierte Arbeitskräfte zu produzieren, deren Ausbildungsgrad am DaF/Z – Arbeitsmarkt nicht die Anerkennung bekommt, die ihr zusteht und auch noch permanent Gefahr laufen, in die Arbeitslosigkeit abzurutschen? Gerade in einer Zeit, in der das Thema Integration, Unterricht und Bildung in der österreichischen Gesellschaft einen so hohen Stellenwert einnehmen, muss daran gearbeitet werden, das gesellschaftliche und politische Bewusstsein für die Lehre im DaF/DaZ-Bereich zu stärken und die Arbeitsbedingungen für diesen Bereich zu verbessern.

Was bedeutet dies nun für den Übergang? Ob und inwiefern die aktuellen Arbeitsmarktbedingungen sich auf das Übergangsverhalten der InterviewpartnerInnen, die für diese Arbeit interviewt wurden, eine Rolle spielten bzw. einen Einfluss auf das Bewältigen des Übergangs vom Studium in den Beruf hat, wird im Auswertungsteil ausführlicher dargestellt werden. Fest steht, dass der Arbeitsmarkt für DaF/DaZ-AbsolventInnen eine Fülle an Jobangeboten bietet und der Übergang, insbesondere die Stellensuche, nur einen geringen Zeitaufwand einnimmt. Die Arbeitsbedingungen jedoch, nämlich das Arbeiten als freier Dienstnehmer, verlangt von den AbsolventInnen ständig flexibel zu sein, da Jobwechsel nicht selten sind. Das heißt, DaF/DaZ-Lehrende müssten dann permanent bereit sein für weitere „Übergänge“. Diese zwei Pole stehen hier einander gegenüber: Einerseits viele freie Stellen, ein schneller Berufseinstieg und somit keine längeren Wartezeiten oder Leerphasen. Andererseits aber prekäre Arbeitsbedingungen und der Anspruch permanent „übergangskompetent“ zu sein, was den Berufseinstieg dementsprechend erschweren kann. Es stellt sich die Frage, ob der Übergang zu bewältigen ist und auch abgeschlossen werden kann, wenn schon im Vorhinein klar ist, welche Arbeitsbedingungen auf die AbsolventInnen zukommen? Zudem wird der Auswertungsteil Aufschluss darüber geben, wie AbsolventInnen, die zurzeit in diesem Feld tätig sind, mit der Arbeitssituation zurechtkommen, bzw. ob sich andere Interviewpersonen aufgrund herrschender Arbeitsmarktverhältnisse bewusst gegen eine Tätigkeit als Lehrperson im DaF/DaZ-Bereich entschieden haben.

II EMPIRISCHER TEIL

5. STAND DER FORSCHUNG

Lange Zeit über stütze sich die Gewinnung empirischer Daten zum Thema „Übergang vom Studium in den Beruf“ auf quantitatives Datenmaterial. Seit den 80er Jahren wurden dazu vorwiegend statistische Daten über die Studienzeit, den beruflichen Verbleib und die Übergangsdauer vom Studium in den Beruf mittels standardisierter Befragungen gesammelt und ausgewertet. Daher bilden den überwiegenden Teil an Studien zu diesem Thema vor allem Ergebnisse aus der Arbeitsmarktforschung, Beschäftigungsstatistiken sowie Verbleibstudien (vgl. VON FELDEN 2010: 36).

Die quantitativ gewonnenen Daten liefern dabei Informationen und Erkenntnisse über die Arbeitsmarktsituation, die beruflichen Organisationen und Studienbedingungen. Hier gibt es Erhebungen auf internationaler Ebene, ländlicher Ebene, universitärer Ebene, fächerspezifischer oder jahrgangsspezifischer Ebene (vgl. VON FELDEN 2010: 37). So führt das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung IAB regelmäßig Untersuchungen durch, welche die Arbeitsmarktsituation von AkademikerInnen in den Blick nehmen. Des Weiteren erhebt das Absolventenpanel des Hochschul-Informationssystem HIS mittels Längsschnittstudien den Studienverlauf und die berufliche Laufbahn von AbsolventInnen des gleichen Abschlussjahres und die international vergleichende Studie des REFLEX-Projekts befragte sogar 30.000 HochschulabsolventInnen in 11 Ländern zu ihrer aktuellen beruflichen Lage und den Übergang vom Studium bis zur ersten Stelle (vgl. BÜHRMANN 2008: 43ff). In der von 1998 bis 2000 durchgeführten länderübergreifenden CHEERS-Studie (Careers After Higher Education – an European Research study) wurden AbsolventInnen drei bis vier Jahre nach ihrem Abschluss mittels standardisierter Fragebögen befragt. Von den 12 teilnehmenden Ländern, darunter auch Österreich, beantworteten 40.000 Absolventinnen den Fragebogen, welcher sich erstmals auch mit der Frage nach notwendigen Kompetenzen für die Überwindung des Übergangs und den Erwartungen an das zukünftige Berufsleben auseinandersetzte (vgl. JANSON 2014: 56).

In Folge des Paradigmenwechsels in der Übergangsforschung kam es zu einem Anstieg der Verwendung qualitativer Forschungsmethoden, „um so eine stärker subjektorientierte Sichtweise von Übergängen einzunehmen“ (BÜHRMANN 2008: 49).

Für die empirische Betrachtung wurden primär leitfadengestützte und narrative Interviews als geeignetste Methode herangezogen, um die Befragten zu ermutigen, ihre persönlichen Erfahrungen und Eindrücke vor, während und nach dem Übergang wiederzugeben. Hier lässt sich die Studie von HOMFELDT aus dem Jahr 1995 erwähnen, welche sich auf den Übergang vom Studium in den Beruf der AbsolventInnen des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaften der Universität Trier fokussiert. Die relativ umfangreiche Studie befragte die Probanden zu den einzelnen Phasen des Übergangs und über das persönliche Erleben sowie Schwierigkeiten und Probleme. Weitere wichtige Erkenntnisse auf dem Gebiet der Übergangsforschung lieferte die Studie von WELZER 1990, die sich vor allem mit dem „Problem der Arbeitslosigkeit akademisch ausgebildeter Berufsanfänger und die biografische Bedeutung dieser Phase für die einzelnen Subjekte“ (BÜHRMANN 2008: 51) beschäftigt. WELZER befragte in seiner Längsschnittstudie AbsolventInnen über die Bedeutung der einzelnen Übergangsphasen – vor dem Studienabschluss, nach dem Abschluss und ein Jahr später – für die einzelnen Akteure. Auch SCHLEGELMILCH und UHLICH befassten sich bereits 1987 und 1985 mit der Problematik Erwerbslosigkeit bei AkademikerInnen und Krisenbewältigung beim Übergang vom Studium in den Beruf. Im Mittelpunkt der Studien standen die Beschreibung von Bewältigungskompetenzen, sowie die Darstellung von Handlungs- und Entscheidungsprozessen. Eine der aktuellsten Studien liefert BÜHRMANN 2008, welcher versucht das subjektive Erleben des Übergangs zwischen Hochschule und Beruf empirisch zu erfassen. Dabei legt er den Fokus auf individuelle Bewältigungsstrategien und Handlungskompetenzen und geht der Frage nach, welche Unterstützungssysteme von außen den Übergang und das Subjekt des Übergangs beeinflussen (vgl. VON FELDEN 2010: 37f).

Es zeigt sich, dass die Übergangsforschung vorerst nur vereinzelte Studien vorweisen kann, welche mit qualitativen Methoden arbeiten. Es spricht aber sehr viel dafür, beide Methoden für die Erforschung des Übergangs vom Studium in den Beruf miteinander zu verknüpfen. Neben rein qualitativen oder quantitativen Studien zum Thema Übergang plädiert man aktuell für eine Verzahnung der beiden wissenschaftlichen Methoden (vgl. BÜHRMANN 2008: 49ff).

6. METHODE

Das folgende Kapitel erklärt die allgemeinen Grundannahmen der qualitativen Forschung und behandelt dann das Vorgehen von der Entwicklung der Forschungsfrage, über die Erstellung des Interviewleitfadens, der Erhebung der Daten sowie deren Auswertung und Beschreibung der angewandten Methode.

6.1 FORSCHUNGSDESIGN

Da diese Arbeit den Fokus überwiegend auf die Sicht- und Erlebnisweisen der Akteure des Übergangs legt und individuelle Handlungsstrategien sowie unterschiedliche Bewältigungsmuster das Forschungsinteresse leiten, sollen qualitative Interviews als Methode für die Beantwortung der Forschungsfrage eingesetzt werden. Qualitative Interviews bieten, im Gegensatz zu quantitativen Methoden, die Möglichkeit individuelles Erleben und unterschiedliche Sichtweisen oder Erfahrungen zu erforschen (vgl. BÜHRMANN 2008: 58f).

Qualitative Forschung gewinnt ihre Relevanz grundlegend dadurch, dass sie soziale Zusammenhänge wissenschaftlich erforschen will. Soziale Wirklichkeit, so Heide VON FELDEN, ist das „Ergebnis von Bedeutungen und Zusammenhängen, die in sozialer Interaktion hergestellt [werden]“ (VON FELDEN 2010: 24). Das heißt, dass Wirklichkeit hier als interpretierbare Größe verstanden wird. Die Untersuchung sozialer Zusammenhänge gewinnt daher gerade in Zeiten zunehmender Pluralisierung gesellschaftlicher Verhältnisse und der dadurch bedingten steigenden Individualisierung und Subjektorientierung an Bedeutung, weil die qualitative Forschung primär bei den Akteuren selbst und deren Alltagswelt anzusetzen versucht um „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Personen zu beschreiben“ (FLICK et.al. 2000: 13).

Wolfram FISCHER und Martin KOHLI weisen 1987 aber darauf hin, dass nicht das Individuum selbst im Mittelpunkt der qualitativen Forschung steht, sondern seine individuelle Biografie als soziales Konstrukt (vgl. VON FELDEN 2010: 25). Was hier gemeint ist wird deutlich durch die Betrachtung der Ausgangslage, der Bedingungen und der Ziele der qualitativen Forschung. Sie setzt einerseits bei den Individuen an und versucht deren Sicht auf die Wirklichkeit und ihr Verhalten zu beschreiben. Abläufe, Handlungen und Deutungsmuster sind aber nur in Zusammenhang mit dem jeweiligen

Kontextstrukturen und Systemregeln verstehbar. Daher gilt es andererseits, die Kontextbedingungen sowie gesellschaftlich normierte Strukturen, welche wiederum das Verhalten und Handeln der Individuen beeinflussen und deren Biographie mitkonstruieren, offenzulegen. Beide Einflussfaktoren zu beschreiben, ist demnach grundlegendes Ziel der qualitativen Forschung. Aufgabe der Übergangsforschung als Teil der Biographieforschung ist es, „die Sinnbildungsprozesse des Einzelnen in ihren gesellschaftlichen und institutionellen Rahmungen ab[zubilden], und [sie] kann von daher herausfinden, wie Einzelne mit normalbiografischen Vorgaben und Normalitätsunterstellungen umgehen, sie erfüllen (wollen) oder sie unterlaufen“ (VON FELDEN 2010: 25).

Diese Verwobenheit von Subjekt und Gesellschaft ist Grundlage für das Erfassen des Erlebens des Übergangs vom Studium in den Beruf. Die Individuen durchlaufen diese Erfahrung zwar individuell, sie spüren sie am eigenen Leib, die Sinngebung und Deutung folgt jedoch gesellschaftlichen Mustern und ist kulturell und institutionell geprägt. Infolgedessen konnten qualitative Methoden in der Biographie- und somit auch in der Übergangsforschung zunehmend Verwendung finden, da besonders offene Konzepte und Vorgehensweisen die beteiligten Personen dazu auffordern, weitgehend unbeeinflusst zu erzählen oder zu agieren. Dadurch können Sinnbildungsstrukturen und Zusammenhänge überwiegend neutral, objektiv und unvoreingenommen erfasst werden (vgl. ebd. 2010: 26).

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die auf Basis der Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* arbeitet, nennt auch die qualitative Forschung wichtige grundlegende Kennzeichen. Uwe FLICK, der sich viele Jahre mit der qualitativen Sozial- und Bildungsforschung auseinandergesetzt hat, nennt neben der *Gegenstandsangemessenheit von Methode und Theorie* und der Berücksichtigung der *Perspektiven der Beteiligten und ihre Vielschichtigkeit* vor allem die *Reflexivität des Forschers und der Forschung* im Mittelpunkt des qualitativen Erkenntnisgewinnes (vgl. FLICK 2014: 26ff)

Ersteres bezieht sich auf die Angemessenheit der Fragestellung und deren empirische Untersuchbarkeit. Das heißt auch, zu hinterfragen, ob eine geeignete Methode zur Verfügung steht, mit der die Fragestellung beantwortet werden kann. Hervorzuheben

ist, dass auf die Komplexität des Untersuchungsgegenstands sowie auf die handelnden und interagierenden Individuen mithilfe einer Methodenoffenheit gegenüber dem Gegenstand reagiert wird. Das Forschungsfeld ist eben nicht die künstlich geschaffene Situation im Labor, sondern das alltägliche Leben. Der zweite Punkt geht auf die Tatsache ein, dass die qualitative Forschung die im Forschungsfeld vorhandenen, unterschiedlichen subjektiven Sicht- und Handlungsweisen und damit die Unterschiedlichkeit der Perspektiven in Bezug auf den Gegenstand, der erforscht werden soll, berücksichtigt. Schlussendlich macht der dritte Punkt deutlich, dass der Forscher selbst Teil des Erkenntnisprozesses ist. Durch die Involviertheit in den Forschungsprozess und die Reflexion über die eigenen Eindrücke, Beobachtungen und Gefühle wird der Forscher zu einem Feldmitglied und gestaltet das Untersuchungsfeld aktiv mit. Das Wissen und die Beobachtungen des Forschers fließen dann als Daten ebenfalls in die Interpretation und Auswertung mit ein (vgl. FLICK 2014: 26ff).

Die Datenerhebung für diese Arbeit erfolgte mittels teilstandardisierter Interviews (vgl. KAPITEL 6.3). Dabei handelt es sich laut Cornelia HELFFERICH um eine spezielle Art von Texten, nämlich „Abschriften verbaler Erzählungen oder Aussagen, die in einer Interviewsituation erzeugt wurden“ (FLICK 1996 zit. n. HELFFERICH 2009: 24). HELFFERICH nennt in Bezug auf solche Texte vier elementare Prinzipien, welche die qualitative Datenerhebung mithilfe eines Interviews kennzeichnen.

Zunächst stellt sie die Kommunikationssituation in den Mittelpunkt. Das bedeutet, dass die Interviewdaten nicht nur von einer Person, sondern in der Interaktion zwischen zwei Personen erzeugt werden. Das *Prinzip der Kommunikation* bildet den Schlüssel zu Sinn und Deutung der Befragten in Bezug auf den Gegenstand. Die Gewinnung der Daten erfolgt auch in dieser Arbeit in einer Kommunikations- und Interaktionssituation, nämlich durch die Durchführung teilstandardisierter Interviews. Zudem soll diese Kommunikationssituation zwischen Forscher und Befragten nach dem *Prinzip der Offenheit* gestaltet sein. Unabhängig von den Sichtweisen des Interviewers oder der Interviewerin soll der Befragte die Möglichkeit haben, sich frei zu äußern, seine Gefühle, Ansichten, Eindrücke und Sichtweisen uneingeschränkt zu entfalten um diesen ‚offenen Äußerungsraum‘, wie HELFFERICH ihn nennt, „mit dem, was für *sie selbst* [Herv. d. Verf.] wichtig ist, und in der Art und Weise, wie *sie selbst* [Herv. d. Verf.] sich ausdrücken möchten“ (HELFFERICH 2009: 24) zu füllen. Hier ist es wichtig, dass

sich der Forschungsgegenstand durch das vom Befragten Gesagte herausbildet und dass der Forscher oder die Forscherin theoretische Aspekte, welche das Feld vorstrukturieren könnten, vorerst außer Acht lässt. Dies setzt auch voraus, dass der Forscher/die Forscherin im Prozess der Datenerhebung nicht interessengeleitet Material fixiert, die Aufmerksamkeit dadurch in eine bestimmte Richtung lenkt und dementsprechend Anderes eliminiert (vgl. FLICK 1991: 150f).

Die Anerkennung der Andersartigkeit und Individualität des Interviewpartners oder der Interviewpartnerin beschreibt das dritte Prinzip: der Umgang mit *Vertrautheit und Fremdheit*. Sowohl der Forscher oder die Forscherin als auch der/die InterviewpartnerIn ist in diesen Prozess wechselseitiger Fremdheit eingebunden. Das bedeutet primär eigene Annahmen und Vorstellung nicht auf das Gegenüber zu projizieren und die eigenen Ansichten nicht für selbstverständlich und allgemein gültig zu erklären. In Zusammenhang mit dem dritten Prinzip steht das vierte und letzte Prinzip, die *Reflexivität*. „Es beinhaltet die Reflexion des eigenen Parts im situativen Prozess des Verstehens während des Interviews und die Reflexion der Texterzeugung im rekonstruierenden Verstehensprozess während der Interpretation“ (HELFFERICH 2009: 24). Wichtig für den Verstehensprozess und die Interpretation ist nicht nur die Berücksichtigung des Gesagten, sondern auch die Einbeziehung des jeweiligen Kontextes. Nur durch die Einnahme einer reflexiven Haltung seitens des Forschers oder der Forscherin kann der Zusammenhang zwischen Entstehungskontext und der Aussagen und Äußerungen sichtbar und zugänglich gemacht werden.

6.2 FORSCHUNGSFRAGE

Die Festlegung auf eine bestimmte Forschungsfrage ist laut FLICK häufig verbunden mit der Einbindung des Forschers/der Forscherin in einen bestimmten Kontext und wird geleitet „von lebenspraktischen Interessen des Forschers oder [der Forscherin]“ (FLICK 1991: 152). Das grundlegende Forschungsinteresse für diese Arbeit bezieht sich auf das Erleben, Gestalten und Bewerten des Übergangs vom Studium in den Beruf. In Bezug auf die Anfertigung dieser Arbeit habe ich, ausgehend von meinem Forschungsinteresse und meiner eigenen Involviertheit in diesen Kontext, das Thema Übergang vom Studium DaF/DaZ in die berufliche Praxis gewählt.

Da es sich beim Thema „Übergang“ um ein besonders breitgefächerte Materie handelt, wurde eine erste Eingrenzung durch den Fokus auf AbsolventInnen des Masterstudiums DaF/DaZ, welche bereits einen Abschluss hinter sich und beruflich Fuß gefasst haben, vorgenommen. Eine weitere Eingrenzung erfolgte dadurch, dass sich die Untersuchung auf das Masterstudium an der Universität Wien beziehen. Da der Fachbereich für DaF/DaZ noch nicht lange als eigenständiges Masterstudium existiert, kamen alle AbsolventInnen des Studiums DaF/DaZ als InterviewpartnerInnen in Frage.

Nach der Festlegung einer bestimmten Forschungsrichtung, die Eingrenzung des komplexen Forschungsfeldes und der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Stand der Forschung sowie Konzepten und Methoden, wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Wie gestalten, erleben und bewerten AbsolventInnen des Studiums Deutsch als Fremd-und Zweitsprache den Übergang vom Studium in den Beruf?

Unterstützend und ergänzend wurden noch fünf Hypothesen aufgestellt, welche durch die Forschungsfrage widerlegt oder bestätigt sowie neu diskutiert werden sollen.

AbsolventInnen des Studiums DaF/DaZ, die während oder vor dem Studium berufstätig waren, bewerten und erleben den Übergang vom Studium in den Beruf anders als Vollzeitstudierende.

AbsolventInnen des Studiums DaF/DaZ erleben keinen linearen Übergang an sich, sondern bewerten den Übergang als fließend, parallel ablaufend oder nicht existent.

AbsolventInnen des Studiums DaF/DaZ machen verschiedene Faktoren wie Arbeitsmarktsituation, Netzwerke, institutionelle Rahmenbedingungen, usw. für einen positiven oder negativen Einstieg in das Berufsleben verantwortlich.

AbsolventInnen des Studiums DaF/DaZ empfinden den Übergang als einfacher, wenn sie noch ein anderes berufliches Standbein oder eine andere Ausbildung abgeschlossen haben.

Ziel dieser Arbeit ist es, das Übergangsverhalten der Studierenden zu erfassen und deren Bewältigungsstrategien, Unterstützungssysteme und subjektive Sichtweisen des Übergangsprozesses offenzulegen und theoretisch zu begründen. Dabei soll der Fokus speziell auf jene Faktoren gelegt werden, welche für Studierende des Masterstudiums DaF/DaZ an der Universität Wien besonders im Vordergrund standen und den Übergang vom Studium in den Beruf beeinflusst und gesteuert haben. Wichtig ist auch, welche Erfahrungen die einzelnen Akteure dabei gemacht haben, ob und welche Probleme auftraten und welche Lösungsstrategien angewandt wurden.

6.3 DATENERHEBUNG UND INTERVIEWLEITFADEN

Als qualitative Methode wurde das teilstandardisierte Interview ausgewählt, bei welchem das gesprochene Wort, also die Sammlung verbaler Daten durch die Formulierung mehr oder minder offener Fragen, die in einem Leitfaden festgehalten werden, im Vordergrund steht. Die möglichst offene Formulierung der Fragen im Interviewleitfaden garantiert dabei ein weitgehend freies Antworten seitens der InterviewpartnerInnen (vgl. FLICK 2014: 222).

Diese Methode berücksichtigt nicht nur das thematisch eingegrenzte Interesse des Forschers/der Forscherin und stellt sicher, dass dieser/diese schon im Voraus einen Einblick in die Thematik gewinnt, sondern sie bietet dem Interviewpartner/der Interviewpartnerin auch die Möglichkeit seine Sichtweisen offenzulegen, ohne sich in anderen Themen zu verlieren. Kennzeichnend für die Methode ist also vor allem das Ziel, subjektiv relevante Perspektiven zu gewinnen. Die Offenheit dieser Methode ermöglicht es den Befragten einerseits, die Erzählungen in Gang zu setzen oder zu halten und andererseits, das Interview mittels der Leitfragen in eine bestimmte Richtung zu lenken, zu bestimmten Themen hinzuleiten oder nachzufragen. Die Methode hebt sich dahingehend von anderen standardisierten Vorgehensweisen ab, dass „in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zu Geltung kommen“ (vgl. FLICK 2014: 194). Zusätzlich garantiert das teilstandardisierte Interview, dass sich die Interviewpartner größtenteils zu denselben Themenbereichen äußern müssen, wodurch eine teilweise Vergleichbarkeit der Transkripte gegeben ist (vgl. NOHL 2008: 20f).

Die Flexibilität bei der Verwendung des Interviewleitfadens steht dabei im Vordergrund. „Der Interviewleitfaden enthält die Fragen, die in jedem Interview

beantwortet werden müssen. Allerdings sind weder die Fragenformulierung noch die Reihenfolge der Fragen verbindlich“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 42). Spontane narrative Erzählpassagen können dadurch aufrecht erhalten werden, weil unerwartete Themenakzentuierungen seitens des Interviewpartners/der Interviewpartnerin nicht unterbunden werden. WITZEL bezeichnet den Leitfaden passend als ‚Gedächtnisstütze für den Interviewer‘ und meint damit die Tatsache, dass „der Interviewer sozusagen im Gedächtnis die im Laufe des Interviews beantworteten Forschungsfragen ab[hakt], [er] kontrolliert also durch die innere Vergegenwärtigung des Leitfadens die Breite und Tiefe seines Vorgehens“ (WITZEL 1982 zit. n. NOHL 2008: 21). So kann der Interviewer/die Interviewerin bei spannenden Erzählmomenten weiter nachfragen oder relevante, aber nur kurz aufgetauchte Thematiken durch neu formulierte Fragen aufgreifen und durch weiteres Nachfragen überprüfen. Das teilstandardisierte Interview wirkt mit seiner Struktur keineswegs einer inhaltlichen Generierung entgegen, sondern unterstützt mit seiner Form die narrative Komponente und Entfaltung des Interviews. Es liegt in der Hand des/der Forschers/Forscherin, in welcher Reihenfolge die Fragen gestellt werden, wann welche Fragen gefragt werden und ob Fragen weggelassen werden oder durch die spontane Generierung neuer Fragen nachgefragt wird. Das spontane und flexible Reagieren seitens des/der Forschenden auf den jeweils individuellen Verlauf des Interviews erfordert nicht nur ein hohes „Maß an Sensibilität für den konkreten Interviewverlauf und für den Interviewten [sondern auch] eine großes Maß an Überblick über das bereits Gesagte und seine Relevanz für die Fragestellung der Untersuchung“ (FLICK 2014: 223).

Im Fall dieser Arbeit kann durch die erzählgenerierenden Fragen der Übergang vom Studium in den Beruf ausführlich geschildert und somit das gesamte narrative Darstellungspotential genutzt werden. Die offene Form ermöglicht dem Interviewer/der Interviewerin Fragen immer wieder und in veränderter Form zu stellen und nicht von einem Punkt zum nächsten überzugehen (vgl. NOHL 2008: 21f). Sogenanntes immanentes Nachfragen erfolgt durch das „weitere Fragen zum bereits angesprochenen Thema“ (WITZEL 1982 zit. n. NOHL 2008: 22), wodurch bereits eröffnete Themengebiete vertieft und detailliert werden und somit eine Art spezifische Sondierung erfolgt (vgl. WITZEL 1982 zit. n. NOHL 2008: 22).

Grundlage des teilstandardisierten Interviews ist eine vorbereitete Liste mit offenen Fragen zum Forschungsgegenstand, das heißt, die Handlungen des Interviewers sind durch einen Fragebogen standardisiert, es steht der befragten Person jedoch frei, wie diese Fragen beantwortet werden (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2010: 41). Dieser sogenannte Leitfaden bildet die Basis des Gesprächs und fungiert somit als Grundlage und Unterstützung. Der Leitfaden als Erhebungsinstrument dient dem Forscher/der Forscherin als eine Art flexibles Gerüst. Die darin enthaltenen Fragen werden an die InterviewpartnerInnen gestellt, womit sichergestellt wird, dass mit jedem Interview möglichst alle relevanten Informationen eingeholt werden. Durch den Blick auf den Interviewleitfaden behält der Forscher/die Forscherin den Überblick über bereits beantwortete und noch offene Fragen. Dabei steht es den Befragern offen, ob die Reihenfolge dem Gesprächsinhalten und dem Verlauf angepasst wird, ob Fragen vorgezogen werden oder neue Fragen entstehen, welche Inhalte vertieft werden etc. (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2010: 111).

Teilstandardisierte Interviews gehören der Methode Interview an und stellen einen besonderen Kommunikationsprozess dar, welcher sich von einem Alltagsgespräch dahingehend unterscheidet, dass neben einer fixen Rollenverteilung – der/die Fragende und der/die Befragte– der stattfindende Dialog einem bestimmten Informationsziel folgt. Dieser Dialog vereint die Rolle des Forschers/der Forscherin, welche/r den Inhalt bestimmt und die Fragen stellt, und die Rolle Befragte/r, welche/r die gestellten Fragen beantwortet oder auch verweigert. In der Interviewsituation werden zwei unterschiedliche Bereiche zusammengeführt. Auf der einen Seite der wissenschaftliche Kontext mit dem Ziel ein neues theoretisches Wissen zu generieren und auf der anderen Seite der/die InterviewpartnerIn, welche/er ebenfalls aus einer anderen Lebenswelt kommt und mit anderen Beobachtungen, anderen Inhalten, anderem Wissen und Handlungen konfrontiert wurde. Der Leitfaden und die durchdachte Formulierung der Fragen dienen dann dem/der ForscherIn dazu, das Informationsziel zu erreichen, weil der/die InterviewerIn „sein[/ihr] Erkenntnisinteresse in Fragen [übersetzt], die dem kulturellen Kontext des Gesprächspartners angemessen sind“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 112).

6.3.1 KONZIPIERUNG DES INTERVIEWLEITFADENS

Bevor der Forscher oder die Forscherin den Interviewleitfaden im Feld zur Anwendung bringt, ist es wichtig, sich einen detaillierten Überblick über den Forschungsgegenstand zu machen. Literaturrecherche hilft dabei, sich ein Basiswissen anzueignen und ist nötig, um den Interviewleitfaden, der dem Forscher oder der Forscherin als besondere Stütze während der Interviewführung dient, zu erstellen. Der Leitfaden ist also ein zentrales Element bei der Erhebung der Daten und seine Konzipierung stellt eine besondere Herausforderung dar. Die Fragen sollen so formuliert sein, dass sie einen Ausgleich zwischen Offenheit einerseits und Strukturiertheit andererseits gewährleisten. Dies erreicht der/die Forschende durch eine bestimmte Art von Formulierung, die nicht vollkommen offen ist aber einen Grad an Offenheit berücksichtigt. Denn „die Forderung nach Offenheit steht in einem gewissen Widerspruch zu der Aufgabe des Leitfadeninterviews, in begrenzter Zeit spezifische Informationen zu mehreren verschiedenen Themen zu beschaffen“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 131). Die Fragen sollen demnach erzählanregend sein, sodass der Interviewpartner oder die Interviewpartnerin, nicht nur mit einem einfachen Ja oder Nein antwortet, sondern das Gefühl hat, sich detaillierter erklären zu müssen. Berücksichtigt werden sollte außerdem, dass die Fragen so gestellt werden, dass auch ohne größeres Vorwissen über die theoretischen Aspekte des Themas Übergänge beantwortet werden können.

Im Vorfeld der Untersuchung kristallisierten sich fünf Themengebiete heraus, welche der groben Strukturierung des Interviewleitfadens dienen sollten (der gesamte Interviewleitfaden ist im Anhang nachzulesen):

1. Vorstellung der Person
2. Der Begriff „Übergang“ / Besonders der Aspekt „Übergang vom Studium in den Beruf“ / Allgemeine Darstellung des individuellen Übergangs
3. Das Studium / Studienwahl / Studienzeit / berufliche Vorbereitung / Arbeitsmarktsituation
4. Die Bewerbungsphase / Institutionen / Berufseinstieg
5. Der Beruf / Tätigkeit / Berufsfeld und Berufsbild / Persönliche Sicht / Blick in die Zukunft

Diese Themenkomplexe enthalten weitere Subfragen, die im Zuge des Interviews zum Einsatz kommen können um möglichst alle Informationen detailliert zu erfassen (siehe ANHANG). Die Reihenfolge der Fragen konnte während der Befragung verändert werden, je nachdem ob der/die Befragte schon von selbst, durch ihre Erzählungen, auf noch nicht gestellte Fragen geantwortet hat. Zusätzlich konnten neue Fragen generiert werden, sollte der/die InterviewpartnerIn nicht ausreichend genug auf das Thema eingegangen sein oder Fragen nicht ausreichend beantwortet haben. Die Schwierigkeit bestand hier vorwiegend in der richtigen Balance zwischen einer zu offenen Formulierung und stark eingrenzenden Lenkung durch den Interviewleitfaden.

Im ersten Themenkomplex geht es um die Vorstellung der InterviewpartnerInnen. Hier sollen sich die Befragten vorstellen und kurz erläutern, wer sie sind. Hier steht den Interviewten offen, wie viel sie anfangs von sich preisgeben wollen, wichtig ist nur, dass durch ein erstes Vorstellen der Einstieg in die Interviewsituation erleichtert wird.

Thema Nummer zwei dient dazu, den Begriff Übergang und im Weiteren das Phänomen Übergang vom Studium in den Beruf zu definieren. Ausgehend von der Annahme, dass die Befragten über wenig theoretisches Vorwissen zu den Begrifflichkeiten verfügen, steht es ihnen hier frei, besonders offen eine eigene Vorstellung und Definition zu entwickeln. Damit kann eine besonders vielschichtige Bedeutung und ein individuelles Verständnis des Begriffes entwickelt werden.

Innerhalb des dritten, vierten und fünften Themengebietes geht es um die markanten, aber auch generalisierten Übergangsmarkierungen ‚Studium – Bewerbung – Beruf‘. Hier können die Befragten ihre persönlichen Erfahrungen beschreiben und in Hinblick auf den klassischen Übergang diskutieren und vergleichen. Die einzelnen Komplexe werden hier ebenfalls erörtert. Es geht hier vor allem darum, wie die AbsolventInnen die einzelnen Phasen erlebt haben, welche Probleme oder Schwierigkeiten sie bewältigen mussten, was ihnen positiv im Gedächtnis verblieben ist oder was für sie für die Übergangsphase ausschlaggebend war.

Das letzte Themengebiet schließt das Interview mit einer kurzen persönlichen Zusammenfassung zum Thema Übergang und einem persönlichen Statement zur zukünftigen Weiterentwicklung. Zusätzlich können die InterviewpartnerInnen hier noch

weitere wichtige Aspekte und Informationen einbringen, die von ihnen im Laufe des Interviews noch nicht erwähnt wurden. Zudem steht es den Befragten noch frei einige abschließende Worte zu formulieren und das Interview somit sanft ausklingen zu lassen.

6.3.2 ZUGANG ZUM FELD UND AUSWAHL DER INTERVIEWPARTNERINNEN

Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen waren folgende Kriterien ausschlaggebend: Zum einen sollten die Personen bereits ein abgeschlossenes Masterstudium DaF/DaZ vorweisen können. Zum anderen sollte es sich um AbsolventInnen handeln, die bereits einen Einblick in die berufliche Praxis gewinnen konnten.

Aufgrund des relativ kurzen Bestehens des Masterstudienganges an der Universität Wien zur Zeit des Interviews und dementsprechend wenigen AbsolventInnen in diesem Bereich, erwies sich die Suche nach geeigneten InterviewpartnerInnen, welche diese Kriterien erfüllten, als nicht allzu problematisch. Ich informierte mich bei den zuständigen Lehrpersonen über das Vorhandensein einer AbsolventInnenliste mit Kontaktadressen. Mir wurde dann aber mitgeteilt, dass eine solche Liste nicht existiere, meine Nachfrage aber Anlass dazu gebe, eine solche zu initiieren. Dank Fr. Prof. Mag. Dr. Faistauer, die mir alle Namen und dazugehörige E-Mail Adressen der bereits bestehenden AbsolventInnen aus ihrer Datenbank übermittelte und nach Zustimmung dieser konnte ich daher 42 Personen per E-Mail kontaktieren.

6.3.3 DIE KONTAKTAUFNAHME

Die gesendeten Anfragen enthielten sowohl Informationen über die Forscherin als Person, als auch die Forschungsfrage, den Gegenstand und das Vorhaben an sich. Das ist dahingehend wichtig, da Kontaktaufnahme bedeutet, eine persönliche Beziehung zu den InterviewpartnerInnen aufzubauen und sie davon zu überzeugen, Zeit zu opfern und Informationen weiterzugeben. Es ist also notwendig, schon von Beginn an eine Atmosphäre herzustellen, die die Kontaktpersonen überzeugt sich auf eine Interview einzulassen (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2010: 158f). Unumgänglich ist hierbei, nach dem Prinzip der informierten Einwilligung vorzugehen, d.h. „Menschen, die sich für die Teilnahme an einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung entscheiden sollen, müssen über Ziele der Untersuchung, Art und Weise ihrer Mitwirkung und über mögliche Folgen dieser Mitwirkung informiert werden“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 159).

Für die Kontaktaufnahme wurde daher folgende E-Mail an die AbsolventInnen gesendet:

Ich, Bianca Kratschmayr, Studentin des DaF/DaZ - Studiums an der Uni Wien, bitte dich kurz um einige Minuten deiner Aufmerksamkeit!
Im Zuge meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit dem Thema Übergänge! Der Titel meiner Arbeit lautet:

"Vom Lernen zum Lehren - Eine qualitativ-quantitative Untersuchung zum Übergang vom Studium in den Beruf bei AbsolventInnen des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien"

Für die Untersuchung des Themas würde ich gerne teilstandardisierte Interviews (Dauer ca. 30 Minuten) mit den AbsolventInnen durchführen und hier kommst du in Spiel! Falls du dich dazu bereit erklärst mich bei meiner Arbeit zu unterstützen und dir vorstellen kannst, dich für ein Interview zur Verfügung zu stellen, wäre ich für eine Antwort sehr dankbar!

Eine Antwort erhielt ich von ca. einem Drittel der angeschriebenen Personen. Einige Angefragte antwortete mit einer Absage aus zeitlichen oder privaten Gründen, andere hatten Bedenken, ob sie als Interviewpartner in Frage kommen und eine Person wollten in Voraus den Interviewleitfaden zugesendet, um einen Einblick in die Fragestellungen zu gewinnen und sich vorzubereiten. Durch das Zusenden des Interviewleitfadens ging ich natürlich das Risiko ein, dass sich das Antwortverhalten dadurch ändert. Insgesamt bekam ich von 12 Personen eine Zusage für ein Interview. Diese AbsolventInnen waren sofort bereit sich interviewen zu lassen und mir bei meiner Abschlussarbeit behilflich zu sein.

In einem zweiten Schritt wurden dann zeitliche Termine und Örtlichkeiten für die Durchführung besprochen. Hier entschied ich mich gegen Terminvorschläge meinerseits und überließ die Entscheidung den InterviewpartnerInnen, da es mir zu dieser Zeit möglich war, relativ flexibel auf Terminvorschläge einzugehen. Dadurch konnten Arbeitsbedingungen und berufliche oder terminliche Belastungen berücksichtigt werden und die InterviewpartnerInnen konnten durch die freie Wahl Termine aussuchen, die für sie ein stressfreies und konzentriertes Beantworten der Fragen ermöglichte (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2010: 166).

Die empirische Datenerhebung und Durchführung der Interviews fand im Zeitraum vom 09.05.2014 – 11.06.2014 statt. Es wurden 10 Personen face-to-face interviewt und zwei Personen via Skype. Eines der beiden Skypeinterviews fand per Videotelefonie, das andere per Telefonschaltung statt. Das sich diese Personen im Ausland oder außerhalb

Wiens befanden, war diese Option für beide angenehmer. Die Auswahl der Örtlichkeit für das Interview orientierte sich an den Vorschlägen der Befragten und sollte vor allem für die InterviewpartnerInnen ein günstig gelegener Ort innerhalb Wiens sein. Durchschnittlich dauerte ein Interview zwischen 20 und 30 Minuten. Das längste Interview hatte eine Dauer von 41 Minuten und das Kürzeste dauerte 15 Minuten. Alle 12 Interviews durften, dank der Einverständniserklärung seitens der InterviewpartnerInnen, mittels Tonband aufgezeichnet und anschließend anonymisiert transkribiert werden. Vor dem Termin wurde sichergestellt, dass das Tonbandgerät aufgeladen war und dass genügend Zeit eingeplant wurde, um pünktlich zum Interviewtermin zu erscheinen.

6.3.4 DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS

Die Durchführung der Interviews verlief unproblematisch und ohne gravierende Zwischenfälle. Schon nach den ersten beiden Interviewdurchführungen konnte ich erkennen, dass die erste Frage des Interviewleitfadens einer kleinen Anpassung bedurfte, aber dass der gesamte Leitfaden ansonsten gut funktionierte und keine Unklarheiten gegeben waren. Schon relativ rasch fühlte ich mich auch in meiner Rolle als Interviewerin sicherer und konnte somit auch eine lockerere Atmosphäre für die Durchführung schaffen. Alle Interviewten waren äußerst freundlich und zuvorkommend und versuchten so viel wie möglich an Erfahrungswissen und Erlebnissen widerzugeben und einzubringen. Bei einigen hatte ich sogar das Gefühl, dass sie durch die Reflexion ihres Studiums und das Erzählen der Schwierigkeiten in der beruflichen Situation, aufgestaute Emotionen abbauen konnten, weil ich als Interviewer auch als „offenes Ohr“ zur Verfügung stand.

Die Einstiegsfrage, welche ich später auch noch adaptierte, also die Frage nach der Definition des Begriffes Übergang, brachte einige zweifelhafte ins Stocken und sie waren mit der Beantwortung der Frage sichtlich überfragt. Nur ein Interview wurde durch eine Lärmunterbrechung gestört, da es in einem Schulgebäude stattfand und es zur Pause läutete. Daher mussten wir kurzerhand in einen anderen Raum wechseln. Das Interview wurde im Allgemeinen mit der Frage beendet, ob die Interviewperson noch etwas anmerken möchte. Alle Interviewten bekamen ein kleines Dankeschön und nach Beendigung des Interviews baten mich auch einige um eine Zusendung der Abschlussarbeit und zeigten somit ihr Interesse an der Thematik.

6.4 DIE AUSWERTUNGSMETHODE

Dieser Abschnitt behandelt das methodische Vorgehen zur Auswertung der gewonnenen Daten.

6.4.1 TONBANDAUFNAHME UND TRANSKRIPTION

Schon THOMAS weist 1995 auf die Unumgänglichkeit der Tonaufzeichnung und anschließenden Transkription für den Informationsgewinn hin: „I make it a practice to tape record and fully transcribe all interviews. I explain this honestly: I have great difficulty listening, writing, and thinking all at the same time“ (THOMAS 1995 zit. n. GLÄSER/LAUDEL 2010: 157). Der positive Aspekt der Tonbandaufnahme liegt ganz klar in der Verhinderung des Informationsverlustes, welcher entsteht, wenn der/die ForscherIn das Gesagte lediglich aus dem Gedächtnis konstruiert und somit Gefahr läuft, Aussagen auszulassen, umzudeuten oder zu vereinfachen. Zudem kann der/die ForscherIn einen wichtigen Aspekt des teilstandardisierten Interviews nicht umsetzen, wenn er oder sie mit dem Protokollieren beschäftigt ist: Nämlich das flexible Eingehen auf die Antworten der InterviewpartnerInnen und das Entscheiden über weiteres Nachfragen, Vorziehen oder Weglassen von Fragen. Gegen die Tonbandaufnahme spricht jedoch das Schaffen einer nicht natürlichen Gesprächssituation durch das Vorhandensein eines Aufnahmegerätes. Hier kann die Möglichkeit gegeben sein, dass es ebenfalls zu einem Informationsverlust kommt, wenn der/die InterviewpartnerIn aufgrund der unüblichen Kommunikationssituation Aussagen zurückhält oder nur jene Antworten gibt, die sozial erwünscht erscheinen. Jedoch zeigen aktuelle Erfahrungen mit neuen, handlichen Aufnahmegeräten, dass diese während des Interviewverlaufs meist in Vergessenheit geraten oder übersehen werden (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2010: 157f).

Da alle Beteiligten einer Aufnahme zustimmten, konnten die aufgenommenen Interviews anschließend transkribiert werden. Dabei ist es wichtig, die Aussagen möglichst vollständig widerzugeben und dafür genügend Zeit einzuplanen, denn Interviews zu verschriftlichen ist mit einem enormen Zeitaufwand verbunden. Die Aufnahmen wurden möglichst zeitnah nach den Interviewterminen transkribiert. Was wie transkribiert wird, hängt vom Untersuchungsziel und den vorher individuell festgelegten Regeln ab, da es „für die Transkription von Interviewprotokollen bislang keine allgemein akzeptierten Regeln [gibt]“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 193). Für diese Arbeit

wurden nichtverbale Äußerungen und Pausen nur festgehalten, wenn sie relevant für die Aussage waren und keine Umschrift und Umgangssprache verwendet. Im Vordergrund für die Arbeit steht hier vor allem was gesagt wurde, und weniger, wie etwas gesagt wurde. Die Transkripte wurden anonymisiert, d.h. sie wurden so verändert, dass die Namen der Interviewpartner und relevanter Personen nicht mehr erkenntlich sind (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2010: 193f). Die Interviewpersonen sind nach der Reihenfolge ihres Interviewtermins von eins bis zwölf durchnummeriert und mit dem Kürzel IP (Interviewperson) gekennzeichnet. Unverständliche Passagen und Aussagen wurden dahingehend verändert, dass sie der deutschen Grammatik, Syntax und Satz-Wortstellung und angepasst wurden.

6.4.2 QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH GLÄSER UND LAUDEL

Da die gesammelten Daten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach GLÄSER und LAUDEL 2010 ausgewertet werden, wird diese in diesem Abschnitt erläutert. Im Grunde befasst sich die empirische Sozialforschung mit der Sammlung und „Aufnahme der Daten, die in der sozialen Welt entstehen“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 39). Im Falle dieser Arbeit geschah die Sammlung der Daten durch „die Befragung von Menschen, die an den uns interessierenden Prozessen beteiligt sind“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 39). Die Befragung fand in Form eines bestimmten Interviewtyps, dem teilstandardisierten Interview statt, mit der Absicht bestimmte Deutungsweisen, Einstellungen und Erfahrungen zu einem bestimmten Thema zu erfassen. Bei den erzeugten Texten handelt es sich prinzipiell um „unscharfes Datenmaterial“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 43), d.h. sie müssen zunächst auf für die Fragestellung relevante Informationen untersucht werden. Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse ist es,

„[...] den Texten inhaltliche Informationen zu entnehmen, diese Informationen in ein geeignetes Format umzuwandeln und sie in diesem Format, das heißt getrennt vom ursprünglichen Text, weiterzuverarbeiten“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 197).

Die, für die Erhebung relevanter Informationen aus Interviewtexten, angewandte Methode wurde in den 20er Jahren erstmals in den Kommunikationswissenschaften in den USA angewandt und Anfang der 80er Jahre in Deutschland von Philipp MAYERING weiterentwickelt. Sein Verfahren erhebt dabei den Anspruch, sowohl die Komplexität der Informationen zu berücksichtigen und sich am Verstehen zu orientieren, als auch weiterhin theorie- und regelgeleitet zu operieren, also qualitative und quantitative

Inhaltsanalyse miteinander zu verbinden. GLÄSER und LAUDEL kritisieren aber die zu starke Orientierung an der quantitativen Inhaltsanalyse und die Tatsache, dass „am Ende ein nicht mehr veränderbares Kategoriensystem auf seine Texte angewendet [werden muss]“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 198).

Die transkribierten Interviews dienen der qualitativen Inhaltsanalyse als textliche Grundlage. Die darin enthaltenen Daten werden extrahiert, d.h. dem Text werden Informationen entnommen, die dann aufbereitet und anschließend ausgewertet werden. Dabei sind nur jene Informationen interessant, welche der Beantwortung der Forschungsfrage dienen. Durch die systematische Reduktion der Fülle an irrelevanten Informationen kommt es zu einer Strukturierung und Kategorisierung wichtiger und für die Forschungsarbeit relevanter Informationen (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2010: 200). Dazu wird vorab ein Kategoriensystem entwickelt, welches „auf den, in den theoretischen Vorüberlegungen konzipierten, Untersuchungsvariablen bzw. Einflussfaktoren und den Hypothesen [...] auf[baut]“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 201). Das Kategoriensystem dient der Extraktion der Daten dahingehend, dass passende Textinformationen der jeweiligen Kategorie zugeordnet werden. Das heißt, der Text wird nach relevanten Informationen gescannt, welche dann, je nach Inhalt und Bedeutung, an der passenden Stelle im Kategoriensystem ihren Platz finden (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2010: 200f). Im Gegensatz zur Vorgehensweise bei MAYERING ist das Kategoriensystem von Offenheit geprägt, was bedeutet, dass „das Kategoriensystem jetzt im gesamten Verlauf der Auswertung an die Besonderheiten des Materials angepasst werden kann“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 201). Tauchen während der Untersuchung neue, nicht einzuordnende aber relevante Informationen auf, können Kategorienschemata erweitert oder neue geschaffen werden. Die Erstellung des Kategoriensystems sowie die Zuordnung der einzelnen Informationen vollzieht sich auf der Basis der Interpretations- und Verstehensprozesse des/der Forschers/Forscherin, d.h. die Extraktion ist individuell geprägt und die persönliche Sicht und Erfahrung des/der Wissenschaftlers/Wissenschaftlerin fließt automatisch mit ein (GLÄSER/LAUDEL 2010: 201).

6.4.3 DAS AUSWERTUNGSVERFAHREN

Für die Analyse und Auswertung der Interviewdaten wurde nach den vier Hauptschritten, wie sie GLÄSER und LAUDEL beschreiben, vorgegangen. Einer ersten

inhaltlichen Vorbereitung folgt die eigentliche Extraktion. Daraufhin kommt es zu einer Datenaufbereitung und schlussendlich zur Datenauswertung.

Bereits vor der empirischen Datensammlung werden Hypothesen aufgestellt und Vorüberlegungen getätigt, um sich inhaltlich und theoretisch möglichst gut auf die Untersuchung vorzubereiten. Ausgehend von diesen inhaltlichen Vorbereitungen bedarf es zunächst eines Suchrasters oder auch eines Kategorienschemas für die Beantwortung der Forschungsfrage und die Extraktion der relevanten Informationen. Die Interviewtranskripte enthalten nämlich meist weit mehr an Informationen, als für die Untersuchung benötigt wird und können so auf die repräsentativsten Aussagen reduziert werden. Daher werden Auswertungskategorien erstellt, die „den Akteur, wichtige Handlungsbedingungen, Handlungsziele und – ergebnisse aufnehmen können“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 209). In einem nächsten Schritt werden die Informationen aus dem auszuwertenden Material extrahiert und den jeweils passenden Kategorien des vorher festgelegten Kategorienschemas zugeordnet. Die Extraktion erfolgt dadurch, dass ein Absatz gelesen und daraufhin entschieden wird, ob er wichtige Informationen enthält und welcher Kategorie diese Information zugeordnet werden kann. Das Kategorienschema unterstützt hierbei vor allem „die Entnahme von Informationen aus einem Text und das separate, inhaltlich strukturierte Ablegen dieser Informationen“ (GLÄSER/LAUDEL 2010: 211). Schlussendlich hat die qualitative Inhaltsanalyse das Ziel, eine Antwort auf die Forschungsfrage zu liefern, indem Kausalmechanismen identifiziert und aufgeklärt werden (vgl. GLÄSER/LAUDEL 2010: 197ff)

6.4.4 DAS KATEGORIENSHEMA

Die Themenschwerpunkte des Interviewleitfadens bilden bei der Erstellung des, für die Arbeit zugrundeliegenden, Kategorienschemas die Grundlage (vgl. KAPITEL 6.3.1). Dabei werden die oben genannten Themenkomplexe für die Gliederung herangezogen und bilden somit die Eckpfeiler der jeweiligen Kategorien. Das erste Themengebiet, die Vorstellung der Person, wird nicht als eigene Kategorie dargestellt, da diese Information lediglich der Zuordnung der Interviews und demnach nur als Hintergrundinformation dient. Die übrigen Themenkomplexe sind in diesem Abschnitt aufgelistet und detailliert erklärt.

Themenkomplex 1 befasst sich vorwiegend mit der Definition von „Übergang“ im Allgemeinen und „Übergang vom Studium in den Beruf“ im Speziellen. Dabei wurde schnell deutlich, dass die InterviewpartnerInnen oft nur über ein sehr alltägliches Wissen verfügten und wenig über die wissenschaftlichen und theoretischen Ansätze zu diesem Thema wussten. Der erste Themenkomplex fasst daher die individuelle Bedeutsamkeit des „Übergangs“ für die AbsolventInnen zusammen und setzt sich mit einer ersten, kurzen Beschreibung des persönlich erlebten Übergangs in den Berufsalltag nach dem Studium, den individuellen Abläufen und Vorgehensweisen auseinander.

Themenkomplex 1	Der Begriff „Übergang“ / Fokus auf das Phänomen „Übergang vom Studium in den Beruf“ / Erläuterung des eigenen „Übergangs“	
Kategorien	<i>Was wird unter „Übergang“ verstanden?</i>	Definition des Begriffes „Übergang“; persönliches Verständnis
	<i>Was wird unter „Übergang vom Studium in den Beruf“ verstanden?</i>	Definition des Phänomens „Übergang vom Studium in den Beruf“; persönliches Verständnis
	<i>Wie wurde der eigene Übergang vom Studium in den Beruf erlebt?</i>	Persönliche Darstellung; Erläuterung von Besonderheiten, Problemen, Einflussfaktoren, etc.

TABELLE 1: Themenkomplex 1 (vgl. METZDORF 2014: 50)

Themenkomplex 2 wirft einen genaueren Blick auf das Studium selbst. Hier wird detailliert auf die Einstiegsphase und Abschlussphase des Studiums eingegangen. Der Komplex richtet das Augenmerk primär auf die Studienmotivation und die zentrale Bedeutung der praktischen Erfahrung und Berufsvorbereitung während der Studienzeit. Wichtig ist hier, wie die AbsolventInnen rückblickend die Studienzeit hinsichtlich ihrer Tätigkeit im DaF/DaZ-Bereich oder eine andere Erwerbsstelle wahrnehmen und welche Aspekte der Studieninhalte sie als positiv oder negativ hinsichtlich der beruflichen Praxis bewerten. Zudem geht es um die Einschätzung der Lehrveranstaltungen und Lehrenden, hinsichtlich Aufbau, Inhalte und Vermittlung. Hinzu kommt der Aspekt der Arbeitsmarktsituation für DaF/DaZ-Lehrende. Dabei steht die Frage im Zentrum, inwieweit die Personen über ein Wissen hinsichtlich der beruflichen Möglichkeiten und Bedingungen verfügten, die zurzeit am Arbeitsmarkt herrschen.

Themenkomplex 2		Phase des Studiums / Das Studium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ / Studienwahl / Studienzeit / berufliche Vorbereitung / Arbeitsmarktsituation
Kategorien	<i>Motivation für die Wahl des Studiums</i>	Persönliche Erläuterung der Studienmotivation und Wahl des Studiums;
	<i>Studienzeit, Studienorganisation und Studienalltag</i>	Individuelle Erwartungen und Einstellungen; Persönliche Bewertung; Persönliche Sicht auf den Studienverlauf;
	<i>Aspekte des Studiums</i>	Organisation des Studiums; Persönliche Sicht auf negative und positive Aspekte; Erläuterung von Besonderheiten oder Problemen;
	<i>Arbeitsmarktsituation / Arbeitsmöglichkeiten</i>	Persönliche Sicht auf die beruflichen Gegebenheiten am Arbeitsmarkt; Wie umfangreich war das Wissen über die Arbeitsmarktsituation zu dieser Zeit? Kritischer Ausblick;

TABELLE 2: Themenkomplex 2 (vgl. METZDORF 2014: 50)

Themenkomplex 3 wirft den Blick auf das Studienende und die von den AbsolventInnen eingeleiteten Schritte in Richtung Berufstätigkeit. Dabei ist wichtig, wie und wo die Personen nach einer Arbeitsstelle gesucht haben, ob sie schon während des Studiums berufstätig waren und wie sie die Bewerbungsphase rückblickend erlebt haben. Im Vordergrund stehen dabei vor allem der erste Zugang zum Arbeitsplatz und die Frage, wie die AbsolventInnen auftretende Probleme oder Schwierigkeiten bewältigen konnten.

Themenkomplex 3		Phase der Bewerbung / Institutionen / Berufseinstieg
Kategorien	<i>Studienende / Wie wurde die Bewerbungsphase wahrgenommen?</i>	Persönliche Sicht auf das Studienende; Erläuterung von Schwierigkeiten oder Problemen; Wie wurden Institutionen kontaktiert?
	<i>Erster Zugang zum Arbeitsplatz</i>	Persönliche Darstellung des Berufseinstieges; Bedeutende Faktoren für den Einstieg in das Berufsleben

TABELLE 3: Themenkomplex 3 (vgl. METZDORF 2014: 50)

Themenkomplex 4 geht schlussendlich auf die Wahrnehmung der jetzigen beruflichen Tätigkeit ein und fragt nach den persönlichen Erfahrungen im Unterrichtskontext. Dabei wird wiederum der Blick auf eine wahrnehmbare Unterscheidung zwischen dem Status Studierende/-er und dem Status Berufstätige/-er geworfen. Zudem stellt sich die Frage, wie viele AbsolventInnen eine andere berufliche Laufbahn eingeschlagen haben oder sich zukünftig ein anderes Tätigkeitfeld vorstellen könnten. Dieser letzten Punkt umfasst die Zukunftsplanung der Befragten und endet in einem Resümee, welches alle Resultate der vier Themenkomplexe zusammenfassend diskutiert.

Themenkomplex 4		Phase des Berufseinstiegs / Tätigkeit / Zukunftsperspektive
Kategorien	<i>Aktuelle Stelle / Status Berufstätige/-er</i>	Persönliche Erfahrungen zur jetzigen Tätigkeit; Differenz zwischen Status Studium und Status Beruf ; Unterschied Student – Berufstätiger
	<i>Persönlicher Eindruck / Blick in die Zukunft</i>	Persönliche Sicht auf den; Wie sieht die Zukunftsplanung aus? Prognose, persönliche Einschätzung, Wünsche, Anforderungen etc.

TABELLE 4: Themenkomplex 4 (vgl. METZDORF 2014: 50)

Die anhand des oben angeführten Kategorienschemas generierten Daten und Ergebnisse der Auswertung sollen nun im folgenden Kapitel zusammengetragen werden.

7. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit der Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung zum Thema „Übergang vom Studium in den Beruf“. Ausgehend von BÜHRMANN'S Phaseneinteilung des Übergangs in drei Bestandteile – Phase des Studiums, Phase der Bewerbung und Phase des Berufseinstieges – wird die Interviewauswertung anhand darauf aufbauender Themenkomplexe bearbeitet, analysiert und verglichen (vgl. BÜHRMANN 2008: 78). Zudem sollen die einzelnen Beiträge und theoretischen Überlegungen zum Phänomen „Übergang“ (vgl. KAPITEL 2) als Vergleichsmerkmal herangezogen werden. Ob und inwiefern sich der Übergang der AbsolventInnen des DaF/DaZ-Studiums als klassischer und linear verlaufender Übergang – nämlich Studium, Bewerbung, Beruf – ereignet hat, soll anhand einer genaueren Betrachtung der einzelnen Phasen mithilfe der Interviewauswertung geschehen. Ziel dieser Arbeit ist es, das persönliche Erleben der AbsolventInnen hinsichtlich des eigenen Übergangs vom Studium in den Beruf herauszuarbeiten und festzustellen, wie sie ihr Studium rückblickend wahrgenommen haben. Des Weiteren sollen die Beurteilung der derzeitigen beruflichen Situation sowie die Einschätzung der zukünftigen Laufbahn in die Auswertung mit einbezogen werden. Die Ergebnisse werden durch die einzelnen Aussagen der InterviewpartnerInnen verdeutlicht sowie untermauert und die zusammengetragenen Informationen schließlich diskutiert und mit entsprechender wissenschaftlicher Literatur unterlegt. Um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten, wurden diese vereinfachend mit IP1 bis IP12 abgekürzt, wobei sich die Zeilenangaben auf den entsprechenden Interviewausschnitt beziehen.

7.1 THEMENKOMPLEX 1

7.1.1 „ÜBERGANG“ UND „ÜBERGANG VOM STUDIUM IN DEN BERUF“ – BEGRIFFSBESTIMMUNG

Zunächst soll sowohl das allgemeine als auch das individuelle Verständnis des Begriffs „Übergang“ skizziert werden. Zum einen hängt dieses Verständnis davon ab, welche Bedeutung der Übergang für die einzelnen Personen hat und welche Vorstellungen sie damit assoziieren. Zum anderen geht es um ein theoretisches Wissen, welches die InterviewpartnerInnen mit diesem Begriff verbinden und auf dessen Basis sie einen Definitionsversuch unternehmen. Da das Studium DaF/DaZ den Studierenden schon während des Studiums die Möglichkeit bietet, nebenberuflich oder im Zuge eines

Auslandsaufenthaltes zu unterrichten, war es ferner interessant zu erfragen, ob die Annahmen der InterviewpartnerInnen zum Thema „Übergang vom Studium in den Beruf“ vom klassisch linearen Übergangsprozess abweichen. Daher soll ein Blick darauf geworfen werden, inwiefern sich die einzelnen Antworten und Definitionsversuche gleichen bzw. unterscheiden. Um die Antworten der InterviewpartnerInnen hervorzuheben, werden die Aussagen im Fließtext kursiv geschrieben.

Drei der zwölf Befragten beschreiben das Phänomen „Übergang“ als einen Übergang von der Theorie in die Praxis. *„Also es ist für mich schon irgendwie so der Übergang vom Theoretischen ins Praktische und wie kann ich das, was ich gelernt habe, in einer theoretischen Form in eine praxisnahe Anwendung bringen [...]“* (INTERVIEW_3: 28 – 30), meint IP3, die sich dabei vor allem auf die Diskrepanz zwischen theoretischem Input während des Studiums und dem praktischen Output im Unterrichtskontext bezieht. Auch für IP5 ist Übergang im Allgemeinen *„das Umsetzen von dem, was man in der Theorie gelernt hat...in die Praxis“* (INTERVIEW_5: 25 – 26) und auch IP12 spricht davon *„das anzuwenden, was ich gelernt habe in der Theorie“* (INTERVIEW_12: 15).

Ein Teil der InterviewpartnerInnen setzt die Frage nach einer begrifflichen Erklärung des Begriffs „Übergang“ sofort mit dem eigenen Übergang vom Studium in den Beruf und dessen persönlichen Erlebens gleich. So vergleicht IP1 den Übergang während seines Masterstudiums mit dem Übergang nach dem Abschluss seines Bachelorstudiums:

„ {...} vor allem in unserem Masterstudium bietet sich natürlich an, während dem Studium schon zu unterrichten und dann kann man das natürlich gemütlich weitermachen. Aber wenn ich zum Beispiel an mein erstes Studium denken, da habe ich zuerst studiert, Punkt, nachher habe ich eine Arbeit gesucht“ (INTERVIEW_1: 41 – 44).

Die Aussage weist darauf hin, dass der Übergang an sich nur dann wahrnehmbar wird, wenn auf die Phase Studium die Phase Berufstätigkeit folgt, nicht aber, wenn die Studierenden schon während der Studienzeit den Beruf als DaF/DaZ-LehrerIn ausüben. Hier zeigt sich deutlich, dass der Übergang vom Studium in den Beruf im Zuge des Masterstudiums nicht dem linearen und klassischen dreiteiligen Ausbildungsweg folgt, wie er in der Übergangstheorie allgemein beschrieben wird. Auch in anderen Interviews finden sich in den Aussagen der InterviewpartnerInnen Adjektive wie „fließend“,

„gemütlich“ oder „parallel ablaufend“. Es gibt häufig keine strikte Trennung zwischen dem Status StudentIn und dem Status Erwerbstätige/-er, denn der Einstieg in den Lehrberuf findet bei vielen DaF/DaZ-AbsolventInnen schon vor oder während des Studiums statt. So beschreiben IP5 und IP9 ihr Verständnis des Übergangs folgendermaßen:

„Übergang ist in diesem Fall eigentlich nicht der Übergang vom Studium zum Beruf direkt nach dem Studienabschluss, sondern es ist eher fließend schon während dem Studium“ (INTERVIEW_5: 22 – 23).

„Also irgendwie von einem zum anderen gehen. Von irgendwas, was zuerst war, zu irgendwas anderem. Übergang klingt eher fließend oder so für mich, also jetzt nicht so: eines nach dem anderen, sondern schon eher fließend“ (INTERVIEW_9: 13 – 15).

IP6 beschreibt seinen Übergang vom Studium in den Beruf als „fließend“, da er schon vor seiner Zeit an der Universität im DaF/Z – Bereich tätig war und auch schon vor seinem Masterabschluss als Auslandslektor unterrichtet hat. Außerdem erwähnt er, dass es nicht außergewöhnlich ist, schon während des Masterstudiums DaF/DaZ in diesem Bereich tätig zu sein. Während seiner Studienzeit hat er die Erfahrung gemacht, dass viele StudienkollegInnen bereits als Lehrpersonen unterrichtet haben.

„In der Kollegenschaft sehe ich viele, die quasi während dem Studium schon arbeiten, nebenbei {...}. Der Übergang, also für mich konkret, persönlich, war es so, dass mein Studium, also bezogen jetzt auf den Master, noch nicht fertig war, als ich in dem Bereich tätig gewesen bin“ (INTERVIEW_6: 16 – 23).

In Anbetracht dieser Aussagen spielen auch die in der Übergangstheorie häufig erwähnten Initiationsriten, also punktuelle Ereignisse, welche den Übergang als solchen einleiten, eine unbedeutende Rolle für die AbsolventInnen des Masterstudiums. Die Abschlussfeier nach dem Studium, das Überreichen der Urkunde oder das Unterzeichnen eines Arbeitsvertrages stellen symbolische Ereignisse dar, die den Übergangsprozess sichtbar werden lassen. Jene Initiationen werden aber in keinem der Interviews erwähnt, woraus die Schlussfolgerung gezogen werden kann, dass derartige Riten keinerlei Einfluss auf die Personen des Übergangs sowie seinen Übergangsprozess ausüben (vgl. BÜHRMANN 2008: 52f).

Für IP2 stellt der Übergang vom Studium in den Beruf allgemein ein sanftes Hinübergleiten von einem Bereich in den anderen dar. Diese Beschreibung des Übergangs, ist vergleichbar mit der dreiteiligen Übergangsphase nach VAN GENNEP, welche im ersten Teil der Arbeit erläutert wurde (vgl. KAPITEL 2.3.1). Jedoch lässt sich diese Definition von „Übergang“, die von einer Ablösung des vorherigen Zustandes

gekennzeichnet ist, einem Zwischenstatus, den er als langsamen Einstieg in die Berufswelt beschreibt, und einer Integrationsphase, in welcher der/die AbsolventIn im Berufsleben angelangt ist, nicht bei der Mehrheit der InterviewpartnerInnen beobachten. Die Teilung in Ablösungs-, Schwellen- und Integrationsphase ist aber laut IP2 nicht auf das Studium DaF/DaZ übertragbar. Auch wenn der Übergang für ihn an sich etwas stetig Passierendes ist, erlebte er den eigenen Übergang nach dem Masterstudium als eine Art direkten Sprung vom Studienalltag in den Berufsalltag. Obwohl für ihn die Studienzeit eine relativ gute Vorbereitung auf den Unterrichtsalltag bietet, liegt für ihn die Schwierigkeit in der Bewältigung des großen Schrittes zwischen dem Unterrichten im Zuge von Lehrveranstaltungen und dem Unterrichten als berufliche Tätigkeit nach dem Studienabschluss:

„Übergang ist für mich eigentlich etwas stetig Passierendes quasi. Also es müsste theoretisch einen langsamen Einstieg geben, der sich dann immer intensiver gestaltet und dann quasi in die Arbeitswelt mündet, wenn man so will. Was bei DaF/DaZ quasi unmöglich ist. Also es kommt mir zumindest so vor als ob das theoretisch recht schwierig umsetzbar ist, weil man kann zwar hospitieren, {...} man wird in dem Studium zwar relativ gut an das Ganze herangebracht, indem man zuerst hospitiert, dann hat man das Hospitations- und Unterrichtspraktikum und man kann noch andere Praktika absolvieren aber irgendwann steht man dann alleine in der Klasse und muss einfach unterrichten. Und das ähm... ja ist kein wirklich geschmeidiger Übergang, sondern eher ein Sprung.“ (INTERVIEW_2: 45 – 54).

Entgegen dieser Darstellung wird in der Theorie häufig von Übergangsprozess gesprochen, was auf die Tatsache verweist, dass der Übergang an sich kein punktuell Ereignis darstellt, sondern einen „Prozess mit einem gewissen zeitlichen Verlauf, der durch Entwicklung geprägt ist“ (BÜHRMANN 2008: 72). Diese Entwicklung kann – folgt man den Interviewaussagen – aber offenbar nur stattfinden, wenn schon während des Studiums eine Vorbereitung auf die berufliche Praxis stattfindet und der/die AbsolventIn schrittweise in das Berufsfeld integriert wird. IP2s theoretische Überlegungen dahingehend, dass es theoretisch einen langsamen Einstieg geben müsste und dass der Übergang ein prozesshaftes Geschehen ist und kein „Sprung“ von einem Bereich in den anderen, konnte er in seinem persönlichen Übergang nicht wahrnehmen. Er verweist dabei darauf, dass die KursleiterInnen in der Praxis am Anfang ihrer beruflichen Karriere alleine in den Klassen stehen und oft sich selbst überlassen sind.

Einen anderen Definitionsversuch, den manche Befragte unternehmen, ist die Erklärung des Übergangs als einen Wechsel oder einen Schritt von einem Bereich in einen anderen. Wichtig scheint dabei zu sein, dass diese Bereiche sich voneinander

unterscheiden und bestimmte Anforderungen an die Übergänger stellen sowie gewisse Veränderungen mit sich bringen, mit denen die Akteure des Übergangs umgehen müssen. So beantworten IP4, IP7 und IP8 die Frage nach ihrem persönlichen Verständnis des Begriffs „Übergang“ folgendermaßen:

„Naja, das ist einfach ein Schritt von einer Sache in eine andere hinein, würde ich sagen. Das ist eigentlich das, was ich unter Übergang verstehe. Manchmal auch eine Änderung einer Lebenssituation, eines gewissen Alltags, den man ändert.“ (INTERVIEW_4: 13 – 15).

„Übergang...ja vielleicht von einer Lebensphase in eine andere Lebensphase“ (INTERVIEW_7: 10).

„Ein Übergang ist für mich ein bisschen eine Mischung aus vielen Sachen. Das heißt, eine Mischung aus einem Ursprungszustand und einem angestrebten, neuen Zustand {...} einen Job nach dem Studium finden, im Prinzip. Also vom Studentenleben in das Arbeitsleben überzugehen“ (INTERVIEW_8: 10 – 18).

Hier zeigt sich, dass der Übergang als begrenzt verstanden wird, was auch innerhalb der Theorie bestätigt wird. Er beginnt mit dem Abschluss des Studiums und endet mit der Berufstätigkeit. Mit dem Abschluss einer vorherigen Phase wird der Übergang eingeleitet und endet mit dem Eintritt in eine neue Phase oder einen neuen Bereich. Auf die Trennung oder Loslösung von bekannten und gewohnten Strukturen folgt die Vorbereitung auf das Neue mittels Rückgriff auf schon Bekanntes und dem Einsatz von Handlungsstrategien, um den noch unbekannten Zustand fassbar zu machen (vgl. BÜHRMANN 2008: 20). Auf diese Teilung in zwei unterschiedliche Bereiche, den Bereich des Studiums, der sich von dem neuen Bereich Arbeitswelt abgrenzt, weist auch IP11 hin. *Übergang ist für mich, also, man hat etwas beendet und geht jetzt in etwas Neues über*“ (INTERVIEW_11: 22). IP8 benennt als Übergang ganz konkret jene Zeit, in der das Studium beendet, anschließend eine Stelle gesucht wird und schließlich der Eintritt in das Arbeitsleben erfolgt.

„Ja...der Übergang vom Studium in den Beruf wäre für mich einen Job nach dem Studium zu finden, im Prinzip. Ja also vom Studentenleben in das Arbeitsleben überzugehen“ (INTERVIEW_8: 16 – 18).

In diesem Zitat wird deutlich zwischen dem Ursprungszustand „Student“ und dem neuen angestrebten Zustand „Berufstätiger“ unterschieden. Dazu kommt, dass dieser Schritt von einem Bereich in einen anderen Bereich hinein für die meisten InterviewpartnerInnen nicht nur mit einer Veränderung des Status, sondern auch mit der *„Änderung einer Lebenssituation, eines gewissen Alltags“* (INTERVIEW_4: 15) einhergeht. Diese Veränderung der Lebensumstände bedeutet für viele der Beteiligten

unter anderem mit neuen Problemen konfrontiert zu werden, die vorher noch nicht da waren und nun einer Bewältigung bedürfen. IP1 ist beispielsweise der Ansicht, dass das Ende des Studiums „*natürlich ganz andere Probleme, andere Gedankengänge, andere Stressfaktoren [mit sich bringt]*“ (INTERVIEW_1: 36 – 37). Das bedeutet für viele AbsolventInnen außerdem, sich in der neuen Situation zurechtfinden zu müssen und sich quasi neu zu positionieren.

„Also da ist der Übergang ganz sicher irgendwie der Sprung in ein freies Feld, weil man ja weder weiß, wie man sich positionieren, noch wie man sich in den Beruf irgendwo hineinfinden kann. Also ich glaube am Anfang gibt es einfach ziemlich viele Fragezeichen. Wo werde ich arbeiten? Wie viel werde ich verdienen? Wie werde ich meine ersten Stunden machen? Wie werden die Kollegen und Kolleginnen auf mich reagieren? Ich glaube, dass es am Anfang des Übergangs ziemlich viele Schwierigkeiten und Fragen, auch der Akzeptanz gibt, bis man sich einfach einmal durch die Erfahrung gefestigt hat“ (INTERVIEW_10: 25 – 32).

Auch für IP11 ist die Phase des Übergangs, welche mit dem Ende des Studiums eingeleitet wird, mit gewissen Entscheidungen verbunden, die getroffen werden müssen. Die Passagen, die beim Übergang vom einen in den anderen Status besritten werden, und die damit einhergehende Veränderungen eines Zustandes spielen eine wichtige Rolle. Mit dem Abschluss des Studiums wird für viele eine neue Phase eingeleitet, die sich von der vorherigen unterscheidet und die Übergänger zwingt, sich neue Handlungs- und Bewältigungsstrategien zu überlegen, um den Übergang zu meistern.

„Also ich sehe das so: solange man irgendwie studiert, also während man an der Uni ist, hat man ein Ziel vor sich. Man möchte das Studium abschließen und dann kommt man an diesen Punkt, an dem man das Ziel erreicht hat, das Studium abgeschlossen hat und sich dann die Frage stellt, was mache ich jetzt?“ (INTERVIEW_11: 23 – 26).

IP11 hat sich also während der Studienzeit nicht mit der Frage auseinandergesetzt, welchen beruflichen Weg sie nach dem Studium einschlagen möchte. Erst mit Beendigung der universitären Ausbildung setzt sie sich mit der zukünftigen beruflichen Situation auseinander und überlegt, wie sie den Übergang vom Studium in den Beruf gestalten möchte. Dabei zieht sie eine klare Linie zwischen dem universitären Bereich, dem sie aufgrund ihres Status Studentin angehörte, und dem Bereich Arbeitsmarkt, dem sie im Zuge des Studienabschlusses bald angehören wird.

7.1.2 PERSÖNLICHE DARSTELLUNG DES ÜBERGANGS

Auf die Frage, wie sich denn der Übergang vom Studium in den Beruf bei den einzelnen AbsolventInnen zugetragen hat, wurde schnell ersichtlich, dass der Großteil

der Befragten schon vor oder während des Studiums berufstätig war. Der Übergang als solcher wurde nicht unbedingt als einschneidendes oder lebensalltagsveränderndes Erlebnis wahrgenommen, sondern vielmehr als ein Nebeneinander von Studium und Beruf. Die zentralen Phasen, das Studium, die Bewerbung und der Berufseinstieg, finden bei den meisten im Masterstudium DaF/DaZ nicht nacheinander, sondern nebeneinander und damit gleichzeitig statt. Durch die offene Erzählaufforderung sollten die Befragten „ihren“ Übergang erläutern und chronologisch ordnen (vgl. BÜHRMANN 2008: 78). Ein Teil der Befragten hat schon mit Eintritt in das Masterstudium damit begonnen, Kurse im Bereich DaF/DaZ zu halten. Drei der befragten Personen zeichnen sich dadurch aus, dass sie zu Beginn oder im Laufe des Masterstudiums ihre Unterrichtstätigkeit in diesem Bereich aufgenommen haben. Daher beschreiben sie den Übergang rückblickend als etwas, das nebenbei passiert und dementsprechend nicht als besonders wichtiges Erlebnis wahrgenommen wird. So meint IP1 er habe den Übergang „*nicht so extrem wahrgenommen*“ (INTERVIEW_1: 18), weil er schon während des Studiums laufend unterrichtet hat. Nach dem Studium hat er diese Kurse einfach weiterhin übernommen und noch zusätzliche erhalten. Das Vorhandensein des Übergangs und dessen Vollzug wurden für ihn nur deshalb sichtbar, weil sich gewisse Gegebenheiten und Aufgabenbereiche im Alltag veränderten:

„Was ich natürlich schon mitbekommen habe, ist schon, dass dadurch, dass das Studium und das ganze lästige Arbeiten schreiben und Lernen wegfällt, natürlich auch eine große Last wegfällt und deswegen das Unterrichten angenehmer geworden ist“ (INTERVIEW_1: 21 – 24).

Auch IP8 und IP2 haben schon zu Studienbeginn mit dem Halten von Kursen begonnen und empfanden den Übergang daher ebenfalls als fließend und weniger abrupt. „*Mein Übergang war kein abrupter Übergang, er war sehr fließend, dadurch, dass ich im Prinzip, seit ich mit dem Masterstudium begonnen habe, eigentlich schon immer unterrichtet habe*“ (INTERVIEW_8: 22 – 24). Das heißt, der Übergang beginnt für die meisten schon während der Studienzeit. Hier fangen viele damit an, Unterrichtserfahrung nicht nur im Zuge der vorgeschriebenen Praktika zu sammeln, sondern auch selbst Kurse zu leiten und in den Unterrichtskontext einzutreten. Dieser frühe Schritt in die Unterrichtspraxis gilt für die meisten als wichtiger Entwicklungsschritt und ist, so IP8, schon von Beginn an wichtig, weil auf diese Weise eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden kann, um die gesammelten Unterrichtserfahrungen und den theoretischen Input zu vergleichen und zu reflektieren. Auch als sie mit dem Studium fertig war, „*war das im Prinzip auch gar*

kein großer Übergang [...] weil ich schon zu Studienende hin extrem viel gearbeitet habe“ (INTERVIEW_8: 26 – 28). Auch bei IP2 ist *„das Berufsleben mit dem Studium einhergegangen“* (INTERVIEW_2: 10 – 11). Schon im ersten Semester hat er in einem Nachhilfeinstitut gearbeitet und dort durch Zufall ein Angebot für einen DaF/DaZ-Kurs bekommen, den er dann übernommen hat. Auch er beschreibt den Vorteil des Theorie-Praxis-Vergleichs als abwechslungsreiche Ergänzung: *„Das erste Mal nach vier Jahren Bachelorstudium einmal einen Praxisbereich zu sehen, das war sehr schön und abwechslungsreich [...] einmal von der Theorie [...] zu einer Praxiswelt zu kommen“* (INTERVIEW_2: 27 – 29). IP9, die neben ihrer ersten Unterrichtserfahrung im Zuge des Unterrichtspraktikums in Methodik vor allem den Auslandsaufenthalt innerhalb des Studiums als *„zum ersten Mal auch so wirklich unterrichten mit meinem eigenen Kurs“* (INTERVIEW_9: 23 – 24) empfand, markiert den Einstieg in das Arbeitsleben deutlich mit dem Eintritt in die Unterrichtspraxis und der Ausführung einer Lehrtätigkeit mit eigenem Kurs und einer TeilnehmerInnengruppe. Zudem begann sie nach ihrem Auslandsaufenthalt und gegen Ende des Studiums ebenfalls Kurse in Wien zu halten:

„[...] ich habe dann irgendwie so halb studentisch irgendwie gearbeitet und eben noch die Arbeit geschrieben. Und dann bin ich letztes Jahr im Juli zum Sprachenzentrum, also zu den Deutschkursen von der Universität Wien, gekommen. Das war erst auch nur so im Sommer so nebenbei irgendwie und jetzt seit Oktober bin ich relativ fest dabei [...] und im März war ich dann endlich fertig mit dem Master [...]“ (INTERVIEW_9: 26 – 31).

Hier zeigt sich ganz deutlich, dass sie die Zwischenphase zwischen Noch-Studentin und Beinahe-Berufstätige beschreibt, in der sie sich zu dieser Zeit befand. Sie ist ihren Worten nach nur mehr eine „halbe Studentin“. Das heißt, sie befindet sich zwar schon im Übergang zur Berufstätigkeit, ohne diesen Zustand schon vollständig erreicht zu haben. Diese Phase, die sogenannte Schwellenphase, ist weder gekennzeichnet von Charakteristika der überwundenen, noch von Merkmalen der zukünftigen Passage (vgl. BÜHRMANN 2008: 20). Der Übergang wird gerade vollzogen und daher von IP9 auch als *„ziemlich fließend irgendwie“* (Interview_9: 19 – 20) beschrieben. Auch IP5 war schon während des Studiums in der Unterrichtspraxis tätig:

„[...] also ich bin noch im Masterstudium gewesen, habe aber schon Kurse gegeben in Wien und zwar waren das „Die Berater“ Kurse für AMS Leute, also AMS Kurse“ (INTERVIEW_5: 8 – 10).

Zudem ist IP5 im Zuge des Lektorenprogramms des ÖAD nach England gegangen, um dort als Lektorin zu unterrichten. Die Lektorentätigkeit hat sie ebenfalls neben ihrem Studium ausgeführt, denn *„erst dann, also da war ich jetzt schon in England, habe ich den Master fertig gemacht. Also ich habe die Masterarbeit in England fertig*

geschrieben und bin dann zur Prüfung nach Wien gereist“ (INTERVIEW_5: 12 – 14). Auch IP6 war schon während der Studienzeit und der Fertigstellung der Masterarbeit als Auslandslektor tätig, weshalb auch er den Übergang als einen parallelen Verlauf von Studium und Beruf begreift, wenn er meint, dass *„[...] mein Studium, also bezogen auf den Master, noch nicht fertig war, als ich in dem Bereich tätig gewesen bin“ (INTERVIEW_6: 22 – 23).*

Ein Teil der Befragten, nämlich zwei der zwölf interviewten Personen, haben vor dem Studium eine Ausbildung zur Volksschullehrerin absolviert und sind auch während sowie nach dem Masterstudium DaF/DaZ in diesem Bereich geblieben. Das bedeutet ferner, dass sie vor und während des Studiums keine Kurse, abgesehen von jenen die im Zuge des Studiums zu halten waren, im DaF/DaZ-Bereich abgehalten haben. Auf die Frage, wie sie den Übergang vom Studium in den Beruf erlebt haben, meinen beide, dass es so etwas wie einen „Übergang“ nicht wirklich gegeben hat oder zumindest nicht als solcher wahrgenommen wurde.

„In Bezug auf das [...] Universitätsstudium kann ich es nicht so wirklich sagen, weil ich ja immer eigentlich gearbeitet habe schon“ (INTERVIEW_4: 22 – 23).

„Also für mich was es eigentlich kein so richtiger Übergang, weil ich ja eigentlich berufsbegleitend studiert habe, das heißt ich habe immer eine halbe Lehrverpflichtung gehabt (als Volksschullehrerin) und gleichzeitig studiert und die Lehrverpflichtung nach dem Studium einfach aufgestockt auf eine Vollzeitstelle [...]“ (INTERVIEW_3: 12 – 15).

Eine weitere Gruppe charakterisiert sich dadurch, dass sie schon vor dem Masterstudium lange Zeit im Bereich DaF/DaZ tätig waren und es auch immer noch ist. Auch diese Personen haben keinen Übergang an sich wahrgenommen oder würden ihn als einschneidendes Erlebnis beschreiben, da sich an den Gegebenheiten ihres Alltags nichts verändert hat. Dies macht deutlich, dass der Übergang nur als solcher wahrgenommen wird, wenn eine deutliche Veränderung bestimmter Umstände sichtbar und spürbar wird, was hier nicht der Fall ist:

„Naja bei mir war der Übergang deshalb kein Übergang, weil ich ja [...] ich bin anschließend sofort wieder in den Unterricht gegangen, also es war kein Übergang. Ich hatte dieselben KollegInnen, dieselben Schüler, alles gleich. Also es war nichts anders nach dem Abschluss des Studiums“ (INTERVIEW_10: 36 – 41).

IP12 sieht den Übergang vom Studium in den Beruf in der Wissenserweiterung und den neuen Möglichkeiten, die sich dadurch für die Unterrichtsgestaltung bieten. Er erkennt den Übergang dahingehend als abgeschlossen an, indem er nun einerseits einen

Mastertitel trägt und andererseits neue Dinge im Unterricht anwenden kann, bestimmte „*Verfeinerungen, Details, die sehr wichtig waren*“ (INTERVIEW_12: 43). Für ihn gab es „[...] *schon einen Übergang. Aber nicht so, dass ich jetzt gesagt hätte, ok ich bin jetzt auch null und jetzt fange ich an, jetzt mache ich, jetzt wende ich mal alles an, was ich gelernt habe [...]*“ (INTERVIEW_12: 41 – 43).

Den klassischen Weg des Vollzeitstudiums haben nur zwei der zwölf Befragten eingeschlagen. IP11 hat nach einem abgeschlossenen Lehramtsstudium und der Auseinandersetzung mit der Frage, ob sie gleich ins Berufsleben eintritt oder noch weiterstudiert, mit dem Masterstudium DaF/DaZ begonnen. Sie hat „*primär eigentlich immer hauptstudiert*“ (INTERVIEW_11: 48), wie sie es selbst beschreibt, da sie einerseits finanzielle Unterstützung von ihrer Familie bekommen hat und „*es bei uns in der Familie immer sehr wichtig [war] das Studium fertig zu machen und dann eigentlich in das richtige Arbeitsleben ein[zu]treten*“ (INTERVIEW_11: 53 – 54). IP7 war aufgrund ihres doppelten Masterstudiums lange Zeit an der Universität und wollte nach neun Jahren Vollzeitstudium endlich die universitäre Ausbildung beenden:

„[...] ich habe echt unbedingt fertig werden wollen und unbedingt eben gewollt mit dem Arbeiten anzufangen. Also für mich war das eben ein sehr wichtiger Übergang, sozusagen vom Studentenleben ins Berufsleben. Ich habe auch während dem Studium wenig bis kaum gearbeitet, eben auch nicht wie andere MitstudentInnen, die ja dann schon nebenbei unterrichtet haben. Das habe ich eigentlich nie getan, weil ich mir gedacht habe, ich möchte zuerst das Studium abschließen und ich möchte kompetent sein und habe dann eigentlich fest darauf hingearbeitet, dass ich das Studium abschließe und dann eben ins Arbeitsleben eintauche“ (INTERVIEW_7: 19 – 26).

Sie wählte ganz offensichtlich den klassischen und linearen Weg von der Absolvierung der akademischen Ausbildung sowie der Aneignung von theoretischem Wissen, um, wie sie erwähnt, kompetent und vorbereitet zu sein für den Einstieg in das Berufsleben nach Beendigung des Masterstudiums. Zudem antwortet sie auf die Frage, wie sie denn ihren Übergang wahrgenommen hat mit:

„Es hat sich eigentlich recht schnell ergeben, der Übergang. [...] es war ein kalter Sprung ins Wasser, weil Arbeiten und Studieren ganz ganz wenig miteinander zu tun haben, aber er hat sich recht schnell vollzogen“ (INTERVIEW_7: 33 – 36).

7.2 THEMENKOMPLEX 2

7.2.1 DIE STUDIENWAHL

Die Motivation, sich für das Studium DaF/DaZ zu entscheiden, setzt sich bei den meisten Studierenden aus mehreren Einzelgründen zusammen. Hervorgehoben werden können verschiedene Faktoren:

- Unzufriedenheit und Unsicherheit bezüglich des Erststudiums,
- Interesse an Sprachen,
- Arbeit mit Menschen,
- Arbeit in der Erwachsenenbildung,
- Absolvierung des DaF/DaZ-Moduls,
- Zusatzqualifikation,
- Auslandsaufenthalt.

Die Wahl der Bildungsentscheidung wird von bestimmten Motiven geleitet, die entweder intrinsischer oder extrinsischer Natur sein können. Bei der Wahl des Masterstudiums DaF/DaZ folgen die AbsolventInnen eher intrinsischen Motiven, d.h. sie gehen ihrem Interesse am Fach nach, besitzen eine bestimmte Affinität zum Lehren von Sprachen, sind selbst sprachenbegabt oder nutzen das Studium als Wissenserweiterung und zur persönlichen Entfaltung. Beinahe unbedeutend sind extrinsische Motive, zu denen gute Verdienstmöglichkeiten und ein angesehener beruflicher Status zählen (vgl. JUNGBAUER [online] 2011). Oft spielen für einen Großteil der Befragten nicht nur ein, sondern mehrere Motive eine Rolle bei der Entscheidung für das Masterstudium. So meint IP7: *„Und ja, mehrere Faktoren haben mich dann zu dem Studium gebracht“* (INTERVIEW_7: 46 – 47).

Viele der AbsolventInnen des Masterstudiums DaF/DaZ haben vor Beginn des Studiums eine andere Studienrichtung abgeschlossen. Nicht alle haben ihr Bachelorstudium auf dem Gebiet der deutschen Philologie absolviert, hatten aber dennoch mit fachähnlichen Inhalten zu tun. Translationswissenschaften, Romanistik oder Ethnologie sind nur einige der Studienrichtungen, welche die Befragten vor Beginn des Masterstudiums beendet haben. Viele kamen aus einem Bachelorstudium mit einem breitgefächerten und daher auch unklaren Berufsbild, was bei den meisten zu Verunsicherung hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft und Chancen am Arbeitsmarkt geführt hat. Das Berufsbild des Studiums im DaF/DaZ-Bereich hingegen war für die

meisten viel klarer und greifbarer. Das bedeutet, die Befragten hatten in der Regel eine genaue Vorstellung davon, in welchen Bereichen sie mit dem Abschluss des Masterstudiums arbeiten können und was ihr Aufgabenbereich bzw. ihr Tätigkeitsfeld sein wird. Auch einer der Gründe, warum die Entscheidung auf das Masterstudium DaF/DaZ fiel, ist, dass die Studierenden nicht genau wussten, ob es sinnvoll wäre, mit dem fachgleichen Master an das Bachelorstudium anzuschließen. So meinen IP7 und IP9:

„[...] also mir hat Ethnologie sehr gut gefallen, aber ich habe eben auch nicht ganz gewusst, was mit ‚Ethno‘ anfangen“ (INTERVIEW_7: 44 – 45).

„Ich habe davor Übersetzen studiert, in Deutschland noch, und wollte eigentlich zuerst in Übersetzen den Master noch machen und habe mir aber gedacht, irgendwie ist mir das doch zu eingleisig oder so, immer das gleiche“ (INTERVIEW_9: 35 – 37).

Demzufolge lieferte das DaF/DaZ-Curriculum ein klareres Berufsbild und abwechslungsreicheres Ausbildungsprofil für die Befragten als ihr Erststudium.

Beim größten Teil der Befragten stand außerdem das Interesse an Sprachen und die Vermittlung der deutschen Sprache im Allgemeinen im Vordergrund. Viele Studierende haben im Zuge ihres Erststudiums, z.B. Translationswissenschaft oder Romanistik, selbst Sprachen gelernt und sich mit ihnen auseinandergesetzt. Daher erschien es für die meisten logisch, einen fachähnlichen Master daran anzuschließen. *„Also ich wollte immer etwas mit Sprachen machen. Ich bin zweisprachig aufgewachsen und für mich waren einfach beide Sprachen wichtig und wichtig war auch irgendeine Tätigkeit zu haben, die mit Sprachen zu tun hat“* (INTERVIEW_12: 48 – 50). Oder wie IP4 meinte: *„[...] mich hat die Germanistik und das Sprachliche eigentlich immer schon interessiert“* (INTERVIEW_4: 27 – 28). Zudem wurde bei vielen das Interesse an der Vermittlung der eigenen Sprache dadurch geweckt, dass sie selbst Sprachkurse belegt und dementsprechend den Kontext des Fremdsprachenunterrichts aus der Position des Lernenden kennengelernt hatten.

„Und ja, ich habe mich immer für Sprachen interessiert. Normal eher mehr für Fremdsprachen selbst lernen und dann habe ich mir aber gedacht, eigentlich wäre es total interessant eben die eigene Sprache zu vermitteln irgendwie, als Fremdsprache [...]“ (INTERVIEW_9: 37 – 40).

Entscheidend für die Studienwahl sind folglich auch die eigenen Erfahrungen mit dem Fach durch das Erleben der Unterrichtstätigkeit in der Rolle des Lernenden im Zuge eigener Sprachkurerfahrungen.

„Ich habe zuerst einmal Spanisch studiert, war aber nie wirklich glücklich und habe mich schon immer für Fremdsprachen interessiert [...] und irgendwann im Laufe des Studiums, meines Spanischstudiums, bin ich darauf gekommen, was mir immer am meisten Spaß macht sind die Sprachkurse an sich“ (INTERVIEW_8: 38 – 44).

„Weil ich erstens gerne Sprachen mag und ich war dann in einem Sprachkurs, ich habe selbst viele Sprachkurse gemacht und in einem meiner letzten Sprachkurse habe ich mir gedacht, hm, eigentlich wär es auch ganz cool auf der anderen Seite zu stehen [...]“ (INTERVIEW_7: 40 – 42).

Ein ebenso wichtiger Grund für die Entscheidungsfindung ist für viele Befragte die Tatsache, dass das Studium und die Arbeit im Unterrichtskontext ihnen die Möglichkeit bieten, in einem sozialen Bereich tätig zu sein und direkt mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten.

„Dass es auch in Österreich ein breites Arbeitsfeld bietet eigentlich. Dass man mit Kindern arbeiten kann, aber genauso mit Erwachsenen und dass man eigentlich mit jedem Klientel auch arbeiten kann, was das betrifft“ (INTERVIEW_4: 113 – 118).

So spricht auch IP2 darüber, dass er sich am Ende seines Erststudiums und im Zuge seiner Tätigkeit im Nachhilfebereich zum ersten Mal darüber Gedanken gemacht hat, ob das Unterrichten eine berufliche Option für ihn wäre: „[...] also ich arbeite gerne mit Menschen, ich mach das gerne, also, es war halt Nachhilfeunterricht [...] aber ich habe das gern gemacht“ (INTERVIEW_2: 72 – 75). Als zweiten Grund führt er an, dass Übersetzen nicht das richtige für ihn war, denn „da fehlt mit halt der Kontakt zu den Menschen“ (INTERVIEW_2: 79 – 80). Auch IP12 entschied sich aufgrund seiner sozialen Kompetenz und seinem Anliegen, anderen Menschen zu helfen, eine neue Sprache zu lernen, bewusst für diese Ausbildung.

„[...] weil ich sehr gerne Kontakt habe zu Menschen, weil ich immer diese Idee habe, irgendwie für andere da zu sein, irgendwie, anderen zu helfen und nützlich zu sein und das war wirklich mit dieser Tätigkeit als Lehrkraft gegeben“ (INTERVIEW_12: 52 – 55).

Bei IP3 waren es vor allem ihre Ausbildung zur Volksschullehrerin und die Beschäftigung mit Kindern mit Migrationshintergrund, welche sie zum Masterstudium motiviert haben. Das Thema Migration und Integration beschreibt sie als zentrales Thema, an dem sie schon immer großes Interesse gezeigt hat.

Primär geht es einem Teil der Befragten aber auch darum, mit dieser Ausbildung nicht nur Kinder und Jugendliche zu unterrichten, sondern die Möglichkeit zu haben, auch im Erwachsenenbereich tätig sein zu können. Obwohl IP3 mit Kindern arbeitet, sieht sie die Ausbildung als „zweites berufliches Standbein“, als Möglichkeit „einfach auch in

der Erwachsenenbildung tätig sein [zu können], falls ich mal genug habe von 6 – 10 Jährigen“ (INTERVIEW_3: 42 – 44). Ähnlich beschreibt auch IP2, dass der Beruf des Lehrers ihm zwar zusagt, dass er aber keine Kinder unterrichten wollte:

„Also ich habe nichts gegen Kinder, ich mag Kinder gern, aber ich will sie nicht unterrichten unbedingt. Da habe ich mir gedacht, Erwachsene, das ist doch mal eine tolle Zielgruppe, machen wir DaF/DaZ. Das war so die Überlegung“ (INTERVIEW_2: 81 – 84).

Auch IP4 sieht die Möglichkeit, mit Erwachsenen zu arbeiten, als *„guten Kontrast zu dem Arbeiten mit Kindern“* (INTERVIEW_4: 30 – 31), da sie in erster Linie als Volksschullehrerin tätig ist.

Als weiterer Grund wird außerdem angegeben, dass das Interesse am Masterstudium durch FreundInnen, die sich ebenfalls mit dem Schwerpunkt DaF/DaZ auseinandergesetzt haben, geweckt wurde. IP6 äußert, dass er zuerst über eine Studienkollegin vom Modul DaF/DaZ erfahren hat. Er hat sich darüber informiert und sich im Internet die nötigen Informationen dazu geholt. Das Modul hat ihn dann so begeistert, dass er erwähnt, dass er *„gar nicht genug bekommen konnte“* (vgl. INTERVIEW_6: 32). Aufgrund dessen, dass ihm viele Lehrveranstaltungen dann im Masterstudium schon angerechnet wurden, lief das Studium *„so neben dem Hauptstudium nebenbei“* (INTERVIEW_6: 12). Eine Person hat durch ihre Cousine vom Studiengang DaF/DaZ erfahren, sich dann darüber informiert und sich schlussendlich für den Einstieg entschieden:

„Eine Cousine von mir hat Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gemacht und hat gesagt, das ist super, das ist toll, mach das“ (INTERVIEW_7: 45 – 46).

Einige haben im Zuge des Erststudiums das DaF/DaZ – Modul absolviert, welches die Teilnehmer ebenfalls dazu motiviert hat, das Masterstudium an ihr Hauptstudium anzuschließen. Ein Argument dafür, das Masterstudium zusätzlich zum Modul oder stattdessen zu beginnen, lautet, dass *„es nicht so viel mehr Arbeitsaufwand ist, als das Modul und dass ein Master wahrscheinlich international mehr bringt“* (INTERVIEW_5: 33 – 34). So wollte IP5 ursprünglich das DaF/DaZ – Modul machen, hat dann aber bemerkt, dass es auch einen eigenen Masterstudiengang gibt und sich letztendlich dafür entschieden. IP10 erzählt, dass sie schon vorher das DaF/DaZ – Modul absolviert hat:

„[...] deswegen war mein Studium, mein Masterstudium, relativ kurz, weil mir diese ganzen Dinge auch angerechnet wurden, weil die hatte ich ja schon“ (INTERVIEW_10: 62 – 64).

„[...] im Rahmen meines Erststudiums habe ich dann [...] begonnen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu...also quasi dieses Modul zu studieren.“ (INTERVIEW_11: 5 – 8).

Ein Begriff, der ebenfalls sehr häufig in den Interviews fällt, ist „Zusatzqualifikation“. Ein beachtlicher Teil der AbsolventInnen hat eine andere Ausbildung oder ein anderes Studium absolviert und sieht das Masterstudium lediglich als Erweiterung ihres Wissenstandes, als zusätzlichen Titel oder eben als Zusatzausbildung. Das liegt vor allem daran, dass die Betroffenen mit ihrem Hauptstudium oftmals ein relativ sicheres berufliches Standbein haben und die meisten durch die Absolvierung des DaF/DaZ-Moduls einen relativ geringen Arbeitsaufwand hatten, weil ihnen sehr viele Seminare angerechnet wurden.

Den geringen Arbeitsaufwand, den die Studierenden für einen Mastertitel aufbringen müssen, spielt bei der Studienwahl ebenfalls eine zentrale Rolle. So erzählt IP1, dass er nach seinem Bachelor überlegt hat, ob er ein Lehramtsstudium beginnen soll, *„was mindestens 5 Jahre im Durchschnitt, mit Praktikum 10 Jahre dauern würde [...]“* (INTERVIEW_1: 58) oder ob er stattdessen das Masterstudium absolvieren soll, was *„zwei, eventuelle drei Jahre dauern würde“* (INTERVIEW_1: 59). Auch IP11 hat sich aufgrund der Anrechnung der Module aus dem Lehramtsstudium für den Verbleib an der Universität und die Inskription zum Masterstudium entschieden:

„[...] dann hatte ich mein Erststudium abgeschlossen und bin vor der Entscheidung gestanden, ob ich jetzt noch weiter studiere oder ob ich dann ziemlich bald zum Arbeiten anfangen werde. Und nachdem ich doch recht früh irgendwie fertig war und noch nicht ganz bereit war, ins Arbeitsleben einzusteigen, habe ich dann beschlossen...und weil es einfach eine gute Zusatzqualifikation für mich auch war...beschlossen, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, also noch zusätzlich den Master zu studieren [...]“ (INTERVIEW_11: 8 – 14).

Zudem hat IP11 beschlossen, den Master möglichst in Mindeststudienzeit abzuschließen *„damit ich eben dann mein Unterrichtspraktikum machen kann von meinem Erststudium und ins Arbeitsleben einsteigen kann“* (INTERVIEW_11: 15 – 17). Sie zieht ganz klar eine Grenze zwischen ihrem Hauptberuf, den sie ausüben möchte, und der Zusatzqualifikation, die sie mit dem Masterstudium erwirbt: *„Also für mich ist es einfach einerseits eine Zusatzqualifikation. Das heißt, mein Hauptberuf, den ich ausüben möchte, ist eben Englisch und Psychologie/Philosophie an Schulen zu unterrichten [...]“* (INTERVIEW_11: 61 – 63). Die Zusatzqualifikation sieht sie darin, nebenbei Förderkurse für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an

Schulen durchzuführen. Auch IP6, der Französisch und Spanisch auf Lehramt studiert hat, hat „*nebenbei den Master DaF/DaZ, das Modul, das 24 Stunden Modul gemacht*“ (INTERVIEW_6: 5 – 6). Dabei merkte er schnell, dass ihm das „*viel Freude bereitet*“ und dass ihm aufgrund der Module „*ja eigentlich gar nichts mehr auf den Master [fehlt]*“ (INTERVIEW_6: 6 – 9). Auch er sieht die Ausbildung vor allem als Zusatz zu einer Lehrtätigkeit als Fremdsprachenlehrer für Spanisch und Französisch:

„[...] ob ich jetzt Deutsch unterrichte oder Spanisch oder Französisch oder Galizisch oder was auch immer, die Methodik, die didaktische Herangehensweise [...] bleibt oder ist sehr ähnlich, würde ich mal sagen. Hat sich also definitiv für mich, also nicht nur für mich als DaF/DaZ – Lehrperson ausgezahlt, sondern auch für mich als Französisch Lehrender oder Spanischlehrer“ (INTERVIEW_6: 9 – 14).

IP3 sieht das Studium „*als zweites berufliches Standbein*“ (INTERVIEW_3: 42 – 43) und auch IP5 hat zusätzlich zu ihrem Lehramtsstudium Deutsch und Spanisch das Masterstudium DaF/DaZ abgeschlossen. Die Mehrfachausbildung bietet den Studierenden die Möglichkeit flexibel am Arbeitsmarkt zu agieren, unterschiedliche Jobangebote anzunehmen und mit der Zusatzqualifikation Masterabschluss auch im Ausland tätig sein zu können. Zwei der Befragten haben auch als LektorInnen im Ausland gearbeitet.

„[...] und danach bin ich nach England gegangen, über den ÖAD als Lektorin [...]“ (INTERVIEW_5: 11 – 12).

„[...] und bin dann Auslandslektor geworden in Santiago de Compostela [...] da war ich die ganze Zeit schon tätig als Auslandslektor und hatte quasi den Schwerpunkt Deutschvermittlung und österreichische Literatur und Landeskunde“ (INTERVIEW_6: 11 - 32).

Für die Befragten ist es demnach wichtig, sich sowohl für ihre berufliche als auch private Zukunft die Möglichkeit offenzuhalten, mithilfe des Masterabschlusses in einem anderen Land tätig sein zu können. Das Studium bietet so für viele lediglich eine weiteres berufliches Standbein sowie eine gewisse zukünftige Absicherung.

„[...] und vor allem ist es ja so, dass ich mir auch überlegt habe mit dem DaF/DaZ – Master kann ich überall hingehen [...] mit diesem Gedankengang habe ich dann eben angefangen das Masterstudium zu machen, um eben irgendwohin zu gehen [...]“ (INTERVIEW_1: 61 – 66).

„Ja, also es war für mich schon klar, was ich machen kann, was mir das für einen Horizont bietet. Mich hat es vor allem gelockt, dass man irgendwann auch einmal damit ins Ausland gehen kann einfach. Auch dort arbeiten kann“ (INTERVIEW_4: 113 – 118).

„Ich habe einen englischsprachigen Freund, das heißt, das war sicher auch ein großer Mitgrund, einfach nicht zu wissen, ob ich vielleicht doch irgendwann ins Ausland gehe, in ein englischsprachiges Land und da kann ich dann auch vorweisen, dass ich quasi ausgebildet bin in diesem Fachbereich [...] und damit dann vielleicht besser Fuß fassen kann [...]“ (INTERVIEW_11: 66 – 72).

IP11 war es wichtig, das Masterstudium zu absolvieren, um sich die Option, im Ausland Deutsch zu unterrichten, jederzeit offen zu halten. Dennoch ist für sie das Masterstudium keine erste berufliche Option, da sie ganz klar dem Beruf, den sie in ihrem Erststudium erlernt hat, nachgehen will.

„Also für mich...für mich war es immer so, also das kann ich nur für mich jetzt sprechen, weil ich das so von Anfang an geplant habe, weil es eben mein Zweitstudium ist. Ich habe mein Erststudium, das habe ich für mich als erstes gewählt und es war für mich eigentlich...ja es ist für mich eine Zusatzqualifikation und etwas, das mich in der Zukunft absichert, sollte ich jemals in Ausland gehen, aber ich hatte nie vor das primär zu unterrichten oder zu...ja wie schon gesagt“ (INTERVIEW_11: 159 – 164).

Zusammenfassend lässt sich eine große Heterogenität in der Begründung der Studienwahl erkennen. Die Motive reichen vom Interesse an Sprachen, eigenen Vorerfahrungen in diesem Bereich, Reiz an der Arbeit mit unterschiedlichem Klientel und Altersgruppen, einer zusätzlichen zukünftigen Absicherung bis hin zur Möglichkeit, einmal im Ausland zu arbeiten. Hier sieht man deutlich, dass die aktuellen ökonomischen Bedingungen am Arbeitsmarkt kaum eine Rolle bei der Studienentscheidung spielen. Zu einem ähnlichen Schluss kommen auch HEINE und SPANGENBERG, die in ihrer Studie Schulabgänger zu Beginn ihres Studiums hinsichtlich deren Motivation für die Wahl eines Faches befragten:

„Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Mehrheit der Studienberechtigten mit ihrer Studienentscheidung bei der Ausbildungswahl keine besondere Arbeitsmarkt oder berufsbezogene Strategie verfolgt, sondern sich „ausschließlich“ auf die eigenen Neigungen verlässt“ (HEINE/SPANGENBERG 2004 zit.n. NIEROBISCH 2010: 112).

Zwar entschied sich keiner der Befragten aufgrund der gegebenen Arbeitsmarktsituation für das Studium, jedoch verfolgten sie mit der Wahl sehr wohl berufsbezogene Ziele. Da einige der AbsolventInnen zum einen schon über ein erstes berufliches Standbein verfügten und das Masterstudium lediglich als Zusatzqualifikation ansahen und zum anderen den größten Nutzen darin sahen, sich neues Wissen für die eigene Praxis anzueignen und mit der Ausbildung jederzeit flexibel Kurse nebenbei halten zu können bzw. für eine bestimmte Zeit ins Ausland zu gehen. Unerwähnt bleiben bei der Frage nach den Gründen für die Wahl des Studiums aber Studienberatungsstellen oder Informationsveranstaltungen, Vorbildwirkung durch eine ähnliche berufliche Tätigkeit der Eltern bzw. FreundInnen sowie der Drang nach gesellschaftlicher Anerkennung durch die Ausübung des Berufes als DaF/DaZ-LehrerIn.

7.2.2 DIE STUDIENZEIT

Die Auswertung und Analyse der Interviewtranskripte hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewertung der Studienzeit und des Studienverlaufs soll den Studienalltag erfassen und eine allgemeine Bewertung des Studiums aufzeigen, denn „bereits das Studium ist eine entscheidende Phase des Übergangs von der Hochschule in die berufliche Tätigkeit“ (BÜHRMANN 2008: 78). Hierbei steht die Differenzierung zwischen Kriterien, welche den AbsolventInnen positiv in Erinnerung geblieben sind, und jenen, welche Schwierigkeiten und Probleme verursacht haben, im Mittelpunkt. Die Bewertung setzt sich bei allen TeilnehmerInnen aus verschiedenen Faktoren zusammen, die hier aufgeschlüsselt werden sollen.

Einige Befragte beziehen sich in ihrer Bewertung auf die Studienorganisation und den Studienverlauf, die sie aufgrund der Gleichzeitigkeit von Beruf und Studium zwar als stressig, zeitintensiv und anstrengend empfanden, aber die Inhalte und Seminare insgesamt als bereichernd beurteilen. IP10 erzählt beispielsweise, dass sie im Studienalltag immer in Eile war und sie das Gefühl hatte, sich nie richtig auf die Lektüre oder Inhalte einlassen zu können, obwohl sie viele Sachen sehr interessiert hätten. Aufgrund ihrer Berufstätigkeit neben dem Studium, kamen zwar einerseits einige Studieninhalte zu kurz, jedoch sah sie andererseits den großen Vorteil in der Gleichzeitigkeit von Theorie und Praxis:

„Und da habe ich mir oft gedacht, diese Interessensdinge, die kommen zu kurz, wenn man arbeitet und studiert. Ja und das war einfach bedingt durch Beruf und Studium gleichzeitig...ja das ist der Nachteil davon. Es gibt auch viele Vorteile...das ist natürlich, wenn man das Praktische und Theoretische gleichzeitig hat, das ergänzt sich wunderbar“ (INTERVIEW_10: 76 – 80).

Auch IP1, der schon vor dem Studium viel Unterrichtserfahrung sammeln konnte, kommt zu dem Schluss, dass er sehr viel gelernt hat und „*weil ich neben dem Studium auch noch Kurse unterrichtet habe, habe ich dann immer direkt das alles noch mit übernommen und einbezogen. Das war schon gut*“ (INTERVIEW_1: 110 – 112). Für IP8 war die Studienzeit „*sehr intensiv, sehr lehrreich, sehr bereichernd*“ (INTERVIEW_8: 59), das heißt, auf der einen Seite sehr viel Arbeit, weil sie auch nebenbei unterrichtet hat. Aber auf der anderen Seite „*immer sehr interessant, weil ich immer wieder neue Sachen nebenbei ausprobieren konnte und so auch für mich immer so ein bisschen testen konnte, was funktioniert jetzt für mich in der Praxis und was nicht*“ (INTERVIEW_8: 60 – 63). Auch für IP3 war es eine sehr intensive Zeit, da sie „eben

Beruf und Studium unter einen Hut bringen [musste]“ (INTERVIEW_3: 49 – 50). Da zu vielen Modulen im Curriculum oft nur eine Lehrveranstaltung abgehalten wurde, musste sie bis zum nächsten Semester warten, wenn sie zu diesem Zeitpunkt gerade unterrichten musste und *„das war für mich irgendwie sehr nervenaufreibend“* (INTERVIEW_3: 52 – 53). Und auch IP4 erwähnt, dass sie in der Gleichzeitigkeit von Beruf und Studium sowohl Vor- als auch Nachteile sah:

„Also sie (die Studienzeit) war sehr anstrengend, muss ich sagen. Sie war gekennzeichnet durch sehr viel Warten [...] generell war es eigentlich schon sehr mühsam die Studienzeit mit meinen Arbeitszeiten zu vereinbaren“ (INTERVIEW_4: 35 – 40).

Diesen Aussagen zufolge können die InterviewpartnerInnen dem Studium sowohl eine negative als auch positive Seite abgewinnen, sehen aber vor allem in der Verbindung von Theorie und Praxis einen wichtigen Studienaspekt, der es den berufstätigen Studierenden möglich macht, Praxisinhalte in das Studium einfließen zu lassen und umgekehrt: *„Das Studium an sich, also teilweise war es sehr interessant, weil man einfach auch die theoretische Basis zur Praxis bekommen hat“* (INTERVIEW_4: 44 – 45). Und auch IP3 kommt zu folgendem Schluss:

„Insgesamt war es aber für mich einfach eine super Bereicherung, dass ich halt immer die Möglichkeit gehabt habe im Studium irgendwie die Praxis einfließen lassen zu können. Also auch die Mitarbeit in den Lehrveranstaltungen war deshalb für mich irgendwie auch immer sehr angenehm [...] und einfach Dinge, die ich Tag täglich gemacht habe von einer theoretischen Seite beleuchtet wurden. Beide Dinge haben sich super ergänzt“ (INTERVIEW_3: 53 – 61).

Ähnlich wie in der vorliegenden Untersuchung zeigen auch andere Studien zur Übergangsforschung, dass Praxiserfahrung schon während des Studiums „als förderlicher Faktor für den Übergang“ (BÜHRMANN 2008: 79) angesehen wird. Neben den theoretischen Inhalten wird Sammlung von Erfahrungen durch praktische Tätigkeiten ein hoher Stellenwert beigemessen. Die frühzeitige Vorbereitung auf das berufliche Tätigkeitsfeld, die dadurch gegebene Unterstützung für den Übergang sowie die Möglichkeit eines kritischen, reflexiven und vergleichenden Austauschs von theoretischem und praktischem Wissens bestätigt die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit der beruflichen Praxis im Studium für den Übergang (vgl. BÜHRMANN 2008: 79). Zusätzlich hilft sie den Studierenden dabei, sich beruflich zu orientieren sowie ein „realistisches Bild der beruflichen Tätigkeit“ (BÜHRMANN 2008: 79) zu bekommen.

Abgesehen von der Gleichzeitigkeit von Studium und Beruf bewertet der größte Teil der Interviewpersonen ihren Studienalltag rückblickend als durchwegs positiv und war sowohl mit dem Studium, als auch mit dem Studienverlauf und der gesamten

Organisation weitgehend zufrieden. Bei den Befragten spielte vor allem der soziale Aspekt, also die Vernetzung mit StudienkollegInnen und Lehrpersonen eine zentrale Rolle bei der Bewertung des Studienalltags. Im Laufe des Studiums entstanden bei den meisten AbsolventInnen Bezugsgruppen und Freundeskreise nicht nur innerhalb des universitären Rahmens, sondern auch durch das Absolvieren von Praktika und Auslandsaufenthalten. Da das Studium weniger auf Vorlesungen mit einer großen Anzahl von Studierenden, sondern auf verpflichtenden Lehrveranstaltungen im kleinen Rahmen aufbaut, bieten damit einhergehend Seminare, Gruppenarbeiten oder Präsentationen den Studierenden die Möglichkeit, mit KollegInnen Kontakte zu knüpfen und sich auszutauschen. IP6 hat sich bei Fragen meist an StudienkollegInnen gewandt und auch den Studienalltag gemeinsam mit ihnen organisiert, indem er z.B. nachgefragt hat, wer schon welche Seminare bei welcher Lehrperson besucht hat. Rückblickend hat sich für IP6 das Studium „*extrem ausgezahlt*“ (INTERVIEW_6: 21 – 22), denn während des Studiums hat er nie mit dem Gedanken gespielt aufzuhören, denn es war für ihn immer eine sehr positive Erfahrung. Und auch IP9 ist insgesamt zufrieden, fühlt sich gut ausgebildet und auf die Berufspraxis vorbereitet, obwohl sie vor dem Studium noch keine Unterrichtserfahrung hatte. Außerdem haben ihr die meisten Lehrveranstaltungen sehr zugesagt. Ein wichtiger Aspekt waren für sie vor allem auch die netten KollegInnen und das Gefühl, gut bereut zu werden:

„Ja sehr studentisch eigentlich. Also ganz nett, ich hatte gute Kolleginnen und Kollegen und habe mich eigentlich ziemlich gut betreut gefühlt...ja...ziemlich positiv. Die meisten Lehrveranstaltungen haben mir auch gefallen. Also es gibt natürlich immer etwas das einem mehr liegt und was dann nicht so...oder auch manchmal kommt es eben auch auf die Lehrperson an, wenn man damit nicht ganz so...ja kompatibel ist oder so. Aber doch, insgesamt auf jeden Fall war ich schon zufrieden. Und ich finde auch jetzt im Nachhinein, weil ich hatte davor überhaupt nichts zu tun mit, also weder mit Deutsch, also ich habe nicht Germanistik studiert, noch mit Pädagogik oder so oder Unterrichten und ich habe aber das Gefühl, dass ich jetzt echt gut ausgebildet bin dann doch quasi, also ich bin schon zufrieden“ (INTERVIEW_9: 44 – 52).

IP2 spricht sogar davon, dass er sich sowohl mit den StudienkollegInnen als auch mit den Lehrenden so gut verstanden hat, dass es sich für ihn oft wie eine Familie angefühlt hat. Seine StudienkollegInnen waren nicht nur FreundInnen an der Universität, sondern er hatte zu vielen auch außeruniversitären Kontakt. Dabei wurde oft nicht nur Privates diskutiert, sondern sich auch über Studieninhalte ausgetauscht. Auch er empfindet den Studienalltag rückblickend als sehr familiär und denkt gerne an diese Zeit zurück:

„[...] also mir hat es wirklich richtig voll gefallen. Ich habe das Gefühl gehabt, dass ich mich sowohl mit den studierenden Kolleginnen und Kollegen sehr gut verstanden habe, als auch mit den Lehrenden...es war irgendwie ein kleine...[...] wie eine kleine Familie

[...] also es war wirklich schön, es geht mir auch ab, muss ich sagen, also mir gehen die Leute ab, ja“ (INTERVIEW_2: 101 – 113).

Während einige Absolventinnen den Studienalltag vor allem als Bereicherung empfanden, hatten andere vielfach Probleme damit, den Studienalltag zu organisieren. Dabei ging es vorwiegend um die Schwierigkeit, einen Platz in bestimmten Seminaren zu bekommen, da zu wenige Seminare für Module mit eingeschränkter Platzanzahl angeboten wurden und die Studierenden häufig Probleme hatten, in ausgewählte Seminare hineinzukommen. Daher beurteilen sie den Studienalltag rückblickend auch als stressig und von Angst geprägt:

„Also, was das Anmeldeprozedere anbelangt, recht stressig, weil man immer wieder Angst hatte, dass man in Kurse eben vielleicht nicht reinkommt. Und gerade wenn man einen Zeitstress hat, so wie ich eine Vorgabe, ich möchte das in zwei Jahren fertig machen...ist das dann schon ein bisschen...eben mit Stress verbunden“ (INTERVIEW_11: 77 – 81).

„Und dann war es natürlich auch so, dass manche Module nur im Wintersemester angeboten werden, manche nur im Sommersemester und solche Dinge. Dass es zum Teil Lehrveranstaltungen gegeben hat, die nur zu einem bestimmten Zeitpunkt in jedem Semester oder in jedem zweiten Semester stattgefunden haben“ (INTERVIEW_5: 43 – 47).

Auch wenn sie diesen Zeitstress als besonders anstrengend beschreibt, erwähnt IP11, dass sie sich dennoch sehr schnell in das Studium eingefunden hat und die Themen sehr interessant fand. Zudem hatte sie nicht damit gerechnet, dass sie, wie in ihrem Erststudium, neue Freundschaften schließen würde, was das Studium für sie auch nochmal angenehmer gemacht hat: *„Ich habe zum Beispiel auch nicht gedacht, dass ich noch einmal so einen Freundeskreis kennenlernen werde, wie ich es in meinem Erststudium hatte. Kann aber sagen, dass das sehr gut funktioniert hat“* (INTERVIEW_11: 81 – 83).

Zwei Personen hingegen empfanden das Studium rückblickend als weniger bereichernd. Als ein Grund wurde die hohe Theorielastigkeit angeführt:

„Für mich war sie (die Studienzeit) meistens sehr streng...ich habe eigentlich nicht so gerne studiert. Ich habe es ziemlich theoretisch gefunden...mir hat sehr Methodik gefehlt im Studium. Ich habe es viel zu wissenschaftlich gefunden, für das, was wir nachher eigentlich sein sollten. Und ich muss sagen, ich habe mit wenigen Lehrveranstaltungen eine Freude gehabt, es gibt wenige Ausnahmen, die mit wirklich sehr gut gefallen haben, alles andere war relativ mühsam“ (INTERVIEW_7: 51 – 56).

Einen anderen Grund nannte IP1. Aufgrund seiner Vorerfahrung betrachtete er einige der Lehrveranstaltungen als langweilig und sinnlos. Er beschreibt, dass er das Studium

aufgrund seines Vorwissens und seiner praktischen Erfahrungen zwar mit komplett anderen Augen betrachten konnte, dass er sich aber vor allem über die Arbeitsmoral mancher Studierender und endlose Diskussionen geärgert hat.

„[...] und habe mich dann teilweise geärgert, was da für Kommentare kommen oder auch über die Arbeitsmoral von manchen Leuten, weil ich war da und wollte das einfach schnell abschließen [...] und ich habe mich dann immer so geärgert, wie manche Studenten dann teilweise stundenlang über nichts und nichts diskutiert haben und ich mir dachte, da könnte man genauso an der Bar sitzen und ein Bier trinken und darüber diskutieren [...]“ (INTERVIEW_1: 98 – 104).

Er gibt dafür nicht nur den Studierenden die Schuld, sondern teilweise auch den ProfessorInnen *„die nicht im Stande waren, solchen Studenten Einhalt zu gebieten“* (INTERVIEW_1: 105 – 106). Die wichtigsten Faktoren, welche die Studierenden zu einer Bewertung des Studiums herangezogen haben, werden nun im Nachfolgenden aufgelistet.

7.2.3 ASPEKTE DES STUDIUMS

Im Zuge der Interviews kamen immer wieder Aspekte und Inhalte vor, die aufzeigen, welche Elemente des Studiums von den AbsolventInnen als sinnvoll und bereichernd erachtet wurden und welche Faktoren die Studierenden negativ bewertet haben und somit als nicht förderlich für den Studienverlauf und dementsprechend wenig hilfreich für die Vorbereitung auf den Übergang eingestuft haben.

7.2.4 LEHRVERANSTALTUNGEN

Die Qualität der Lehrveranstaltungen hängt laut Interviewaussagen oftmals stark von der unterrichtenden Person ab und der Beziehung zum Lernenden. Die Art zu präsentieren kann für den einen Studenten völlig sinnlos und unzureichend sein, während sie für den anderen komplett stimmig erscheint. LP1 empfand die meisten der ProfessorInnen für *„nicht adäquat“* und erachtete daher sehr viele der Lehrveranstaltungen als Zeitverschwendung. Er ist deshalb der Meinung, dass das Masterstudium an sich viel besser sein könnte, weil er das Gefühl hatte, dass viele ProfessorInnen nur ihre Zeit in den Seminaren absitzen und die StudentenInnen für sich arbeiten lassen:

„Es gibt dann eh immer genug Studenten, die gerne reden und gelernt wird gar nicht. Und dann gibt es Artikel, die man lesen sollte und dann liest man den Artikel, aber der wird dann nie besprochen [...] teilweise sitzt man drin und denkt sich, eigentlich sollten wir lernen, wie man unterrichtet und dann sitzen die da vorne und unterrichten so katastrophal und die sollen unsere Vorbilder sein [...]“ (INTERVIEW_1: 133 – 140).

Dementsprechend würde er sich prinzipiell ein anderes und besseres Niveau wünschen, vor allem was die Gestaltung der Seminare und das Unterrichtsverhalten der ProfessorInnen angeht. Rückblickend empfindet er die Lehrveranstaltungen, in denen konkrete und aktuelle Probleme diskutiert wurden und jene, in denen man Ideen für die Gestaltung des Unterrichts bekommen hat, am interessantesten. Seine Vorfreude auf vor allem praxisbezogene Lehrveranstaltungen wurde oftmals getrübt, da seine Erwartungen, nämlich neue Unterrichtsideen und Anleitungen für die Praxis zu bekommen, unerfüllt blieben. Zudem kritisiert er das mangelnde Feedback in den Lehrveranstaltungen. Viele der ProfessorInnen hätten Aufgaben an die Studierenden gestellt, welche dann aber kommentarlos geblieben seien. LP1 hätte sich hier eine professionelle Meinung seitens der LehrveranstaltungsleiterIn erhofft, um Rückmeldung über sein wissenschaftliches und praktisches Arbeiten zu bekommen und dieses gegebenenfalls zu erweitern, zu verbessern oder zu ergänzen:

„Was mir auf der anderen Seite wieder nicht gefallen hat ist, dass teilweise...ja...vor allem bei diesen praktischen Lehrveranstaltungen die Professoren am Anfang gesagt haben, wir bringen euch das und das bei und dann haben sie uns genau das gleiche gezeigt, was eh in jedem Lehrwerk drinnen steht [...] es ist einfach sehr sehr oft der Fall gewesen, dass es hieß, wir müssen irgendwelche Referate halten oder wir müssen irgendetwas vorstellen oder wir müssen, keine Ahnung was, und es hat fast nie irgendein Feedback einer Professorin oder eines Professors gegeben, darüber ob das jetzt in Ordnung ist oder ob das jetzt politisch korrekt ist, pädagogisch korrekt ist usw. Im Grunde sind wir dagewesen und haben uns alle gegenseitig etwas vorgestellt und wussten am Ende nicht ob das jetzt sinnvoll ist oder nicht...und das ist sicher das größte Problem im Masterstudium...dieses sehr mangelnde Feedback und dieses sehr laxen Verhalten der Professoren...genau“ (INTERVIEW_1: 164 – 177).

Insgesamt ist er der Ansicht, dass er aus dem Studium nur „*einige Ideen für den Unterricht bekommen [habe]*“ (INTERVIEW_1: 149 – 150), den größten Nutzen jedoch im Erhalten des akademischen Titels sieht:

„Aber sonst...ich weiß jetzt nicht...ich würde jetzt sagen, für mich persönlich, ob mir das Masterstudium was gebracht hat, finde ich eigentlich nicht unbedingt, ehrlich gesagt...ja den Masterabschluss“ (INTERVIEW_1: 152 – 154).

Abgesehen von IP1, der eine relativ hohe Unzufriedenheit hinsichtlich der Lehrveranstaltungen aufweist und das Masterstudium dementsprechend negativ bewertet, sehen die anderen Befragten den Studienplan insgesamt positiv. Grundsätzlich zeigt sich eine hohe Zufriedenheit bei einem Großteil der Studierenden in Bezug auf das Angebot und der Aufbereitung des Lehrstoffes.

„Wobei, ich muss sagen, ich habe insgesamt die Qualität der Lehrveranstaltungen schon gut gefunden. Also es war jetzt kaum etwas dabei, wo ich mir gedacht habe: oh Gott, total schrecklich [...]“ (INTERVIEW_3: 76 – 78).

„Naja, es hängt auch immer von den Lehrveranstaltungsleitern ab. Ich meine, manche sind...sagen einem natürlich besser zu als andere. Aber im Großen und Ganzen habe ich das Studium wirklich sehr genossen. Ich habe den ganzen Studiengang wirklich sehr gelungen gefunden [...]“ (INTERVIEW_8: 83 – 86).

Was das Angebot und die Vielfältigkeit an Lehrveranstaltungen und Themen betrifft, gab es von den Befragten nur eine Bemängelung hinsichtlich der fehlenden Auseinandersetzung mit der Grammatikvermittlung und der praktischen Umsetzung im Unterrichtskontext. Da dazu im Zuge des Masterstudiums nur teilweise oder nur im Zuge der Ergänzungsprüfungen Seminare angeboten werden, meinen die Studierenden, dass dieser Faktor im Studienplan noch berücksichtigt werden sollte.

„Definitiv gefehlt...ein bisschen mehr Grammatik-Wortschatz-Vermittlung. Konkret, wie kann ich eine Grammatik, Lexik auf eine sinnvolle Art und Weise vermitteln. Das ist zumindest in dem Studienverlauf von mir kaum vorgekommen“ (INTERVIEW_6: 21 – 24).

„Was mir gefehlt hat, ist eigentlich eine stärkere Auseinandersetzung mit den Grammatikthemen, die man dann unterrichtet und wann man sie wie unterrichtet. Man spricht ständig vom Referenzrahmen und so weiter und was A1 bis C1 ist, aber wie es dann in der Praxis tatsächlich aussieht, lernt man dann wirklich erst in der Praxis [...]“ (INTERVIEW_5: 67 – 70)

Studierende, die schon Erfahrungen in der Praxis gemacht haben, bemängeln außerdem, dass im Berufsalltag von den meisten Institutionen häufig Zertifikate vorgewiesen werden müssen, um eine Stelle zu bekommen. Diese sollten dann zusätzlich im Nachhinein und auf eigene Kosten nachgeholt werden. Die AbsolventInnen wünschen sich daher eine Integration der Inhalte in den Lehrplan des Masterstudiums DaF/DaZ oder zumindest ein Angebot während des Studiums, das ihnen die Möglichkeit bietet diese Zusatzzertifikate zu erwerben. Zudem müssten Seminare, die denselben Themenschwerpunkt haben, den es braucht, um ein solches Zertifikat zu erlangen, ebenfalls als gleichwertig anerkannt werden.

„Außerdem...worauf ich die Professoren auch schon immer wieder angesprochen haben, z.B. gibt es immer wieder Kurse und Orte wo man unterrichten möchte und da braucht man das Genderzertifikat ein anderes Zertifikat. Und nach meinem Verständnis wäre es wohl logisch, dass diese zwei Zertifikate im Studium inkludiert sind. Aber nein, sind sie nicht. Und das wäre eigentlich Aufgabe einer Studienrichtungsleiterin, endlich einmal mit den entsprechenden Stellen zu diskutieren und zu sagen: Schau, das ist das, was wir unseren Studenten beibringen, das ist äquivalent zu den Zertifikaten“ (INTERVIEW_1: 231 – 237).

„Also was ich noch anmerken wollte, ist, dass manche Schulen dann so Wahnsinnsdinge wie ein Leumundszeugnis verlangen und dass alle Diversity- und Genderausbildungen verlangen und ich habe mir dann oft gedacht, das wäre nicht schlecht, wenn das an der Uni schon dabei wäre“ (INTERVIEW_10: 282 – 285).

Unerwähnt bleibt in Bezug auf die Organisation des Studiums und der Lehrveranstaltungen, der Lernaufwand bzw. die Lerninvestitionen und der damit verbundene zeitliche Aufwand. Da die Studierenden schon während des Bachelorstudiums mit den universitären Regeln und Strukturen vertraut wurden und schon in Abläufe an der Universität eingebunden waren, fällt es ihnen im Masterstudium dementsprechend leichter, den Stundenplan zu planen, Leistungen zu erbringen und den Studienalltag zu gestalten und zu organisieren. Auch zu erbringende Prüfungsleistungen scheinen keine zentrale Rolle im Studienalltag der Masterstudierenden einzunehmen.

7.2.5 PRAXISBEZUG

Als besonders wichtig für die Ausbildung empfinden viele der Befragten den Praxisbezug in den Lehrveranstaltungen und die enge Verbindung zwischen theoretischem Wissen und praktischer Anwendung.

„Naja, gefallen haben mir die Veranstaltungen, wo die Praxis im Vordergrund gestanden ist, wo man die Didaktisierungen gemacht hat, wo wir diese besprochen haben, wo man von anderen Didaktisierungen anschauen konnte“ (INTERVIEW_7: 71 – 74).

„Und auch das, dass man zum Hospitieren geschickt wurde, ich glaube das war ein Teil der Methodik...also als Teil des Hospitationspraktikums, habe ich dann auch nochmal nützlich gefunden, wirklich in die Praxis hinausgehen und zu schauen, wie machen es die anderen, was gefällt mir dort, was nicht und was passt mit dem, was ich jetzt gelernt habe, eigentlich zusammen. Das habe ich sehr gut gefunden“ (INTERVIEW_10: 119 – 123).

Insbesondere für den beruflichen Kontext empfanden die AbsolventInnen also jene Seminare notwendig, in denen die Praxis stark im Vordergrund stand und Unterrichtsentwürfe in Form von Didaktisierungen angefertigt, erprobt und diskutiert wurden. Die StudentInnen stellen gerade für das Masterstudium DaF/DaZ den Anspruch, weniger wissenschaftlich und vermehrt praxisorientiert zu arbeiten, weil viele der AbsolventInnen nach dem Abschluss sofort in den Unterrichtskontext eintreten oder eben schon aus diesem kommen.

„Ja, also ich meine, besonders meine Fächer natürlich waren so die Didaktik [...] und alle Fächer wo halt wirklich die Theorie und Praxis gut verknüpft waren [...]. Also das waren so meine Fächer, also überall wo ich meine Fähigkeiten auch gut einbringen konnte. Aber dann doch eben mit dem theoretischen Hintergrund auch“ (INTERVIEW_4: 92 – 98).

Die angebotenen Lehrveranstaltungen, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen, sowie die verpflichtenden Praktika werden zwar als gut und unbedingt erforderlich empfunden, jedoch auch als zu weit hinten im Studienplan angesiedelt gesehen, von

Umfang und Anzahl als zu gering eingeschätzt und deren Betreuung als unzureichend kritisiert.

„Methodik habe ich halt auch wichtig gefunden, weil ich mit gedacht habe, so und jetzt wäre es endlich mal gut Methodik zu machen. Hätte von mir aus gesehen aber viel mehr sein können. Also ein Seminar Methodik...ist ein bisschen wenig so...und eben ich glaube, eigentlich auch zu spät, also ich meine, wieso sollte man Methodik erst im sechsten Semester machen“ (INTERVIEW_7: 75 – 80).

Da Praktika immer auch dazu genutzt werden, sich mit den eigenen Stärken, Kompetenzen und Schwächen auseinanderzusetzen „und dies mit den eigenen beruflichen Zielen sowie den Anforderungen der beruflichen Praxis abzugleichen“ (BÜHRMANN 2008: 83), sollte es die Möglichkeit einer regelmäßigen Reflexion auf Basis einer unterstützenden Begleitung seitens der Lehrpersonen oder der Vorgesetzten geben.

„Wünschenswert wären immer mehr und besser betreute Praktika, was aber auch nicht immer so...was ich weiß, dass nicht immer verwirklicht werden kann, weil das nicht in der Hand der Uni liegt und auch nicht in der Hand des Lehrstuhls liegt, wie diese Betreuungen ablaufen und die natürlich immer froh sind, wenn die ihre Leute irgendwo unterbekommen. Aber natürlich, ich meine das Unterrichtspraktikum...wäre schon gut, wenn man das noch ausweiten könnte“ (INTERVIEW_8: 95 – 100).

Eine „Reduzierung der theoretischen Komponenten im Studium zugunsten eines größeren Praxisbezuges“ (NIEROBISCH 2010: 120) ist auch bildungspolitisch schon seit längerer Zeit ein wachsendes Anliegen. Praxiserfahrung schon innerhalb des Studiums zu sammeln, gilt für die meisten als oberste Priorität für einen erfolgreichen Einstieg in die Berufswelt nach dem Studium. Daher sind vor allem die methodisch-didaktischen Seminare vermutlich für die meisten der AbsolventInnen jene Seminare, die sie am interessantesten empfanden und welchen sie eine große Wichtigkeit zuschreiben.

„Also, wie gesagt, ich habe in meinem Studium auch immer einen größeren didaktischen Schwerpunkt gesetzt, weil für mich das Unterrichten immer das wichtigste und interessanteste war. Und ich denke so diese methodisch-didaktischen Lehrveranstaltungen, die diesen Fokus hatten, waren meiner Meinung nach immer sehr gut und bereichernd“ (INTERVIEW_8: 116 – 120).

Aber auch von jenen Studierenden, die schon vor dem Studienbeginn oder währenddessen in diesem Berufsfeld tätig waren, werden sowohl das Hospitations- und Unterrichtspraktikum als auch die Möglichkeit, ein Auslandspraktikum zu absolvieren, als unabdingbarer Aspekt der Ausbildung angesehen.

„Ja also ich habe es ganz gut gefunden, dass es das Hospitationspraktikum gibt, dass es das Auslandspraktikum gibt, weil das habe ich auch gemacht, weil das habe ich super gefunden und leider habe ich es nicht so gut gehabt und habe nicht so viel unterrichten können. Aber ich glaube, das ist ganz eine gute Möglichkeit erste Praxiserfahrungen zu sammeln. Das muss auf jeden Fall gefördert werden. Ja eben...es gibt den Anspruch eben, dass das DaF/DaZ-Studium wissenschaftlich ist, aber das Problem ist aber, dass alle damit

unterrichten gehen wollen. Und ja dafür ist es einfach zu theoretisch“ (INTERVIEW_7: 84 – 90).

„[...] ich hatte die Möglichkeit ein Auslandspraktikum zu machen, was ich sehr super gefunden habe“ (INTERVIEW_1: 150 – 151).

Der Schwerpunkt eines Masterstudiums, nämlich der starke Fokus auf Forschung und Lehre, sowie fundiertes wissenschaftliches Arbeiten stehen häufig den Praxisanforderungen in pädagogischen Berufen wie der Lehrtätigkeit im DaF/DaZ-Bereich im Weg. So empfanden einige der Befragten das Studium oft als zu theoretisch, obwohl sie die Wichtigkeit des theoretischen Inputs natürlich nicht verkannten. Dennoch kommen alle zu dem Schluss, dass der Anteil an Praktika und praxisorientierten Lehrveranstaltungen erhöht werden sollte:

„[...] also was ich am Anfang schwierig fand, dass es am Anfang sehr theoretisch war. Also es war irgendwie...die ersten paar Sachen, die ich hatte, waren Sprachenpolitik und irgendwie so Sachen, die eigentlich nichts wirklich zu tun hatten mit Unterrichten und im ersten Semester habe ich mir irgendwie gedacht, oh Gott ich kann nie Lehrerin sein, weil ich lerne hier nur Sachen die...ja die schon sehr interessant sind aber die mir jetzt praktisch nichts bringen und dass Methodik so spät kommt...ja ist vielleicht irgendwie gut, aber ich glaube, ich hätt mir schon vorher irgendwie mehr...ja methodische Sachen gewünscht und auch insgesamt vielleicht mehr Methodik, als jetzt nur das eine Seminar. Ich meine, das war schon super, aber ich hätte gerne noch mehr gelernt in dem Bereich. Aber ich muss sagen, ich finde es auch gut, dass es so...das es schon auch so politisch ist das Studium und dass man auch so viel lernt, weil man ja irgendwie schon wissen muss, in welchem Kontext man unterrichtet oder...also ich fand es dann auch gut [...] und ich finde es schon auch wichtig, dass man...ja weiß welche Bestimmungen es gibt oder ja....also es könnte auch mehr Praxis einfach sein“ (INTERVIEW_9: 93 – 108).

Der Wunsch nach mehr Praxiserfahrung und Unterrichtsmöglichkeiten kommt zwar stärker von jenen Studierenden, die noch wenig bis gar keine Unterrichtserfahrungen gesammelt haben, aber auch die anderen Befragten beurteilen das Methodikseminar, die Praktika sowie andere Lehrveranstaltungen, die sich sehr am Kontext des Lehrens orientieren, als besonders wesentlich und fundamental für die Ausbildung.

„Ja, also Methodik war total wichtig, also ohne das könnte ich jetzt nicht so unterrichten, also das war echt essentiell“ (INTERVIEW_9: 92 – 93).

„[...] die Methodik, das ist ein Seminar, wo man echtes Handwerkszeug bekommt. Also es waren viele andere auch, die interessant, die didaktisch einfach super aufbereitet waren...aber die Methodik ist mir als besonders nützlich in Erinnerung geblieben, in jeder Hinsicht“ (INTERVIEW_10: 116 – 119).

Auch die Studie von BÜHRMANN 2008 zeigt, dass praktische Erfahrungen in Form von Nebentätigkeiten oder studienintegrierte Praktika eine erste berufliche Orientierung gewährleisten, indem nicht nur theoretische Kompetenzen praktisch erprobt werden können, sondern auch ein erster Einblick der beruflichen Praxis vermittelt wird. Während bei anderen Studienrichtungen, in denen die Studierenden den klassisch

dreigeteilten Ausbildungsweg – Studium, Bewerbung, Beruf – nachgehen, dient der Praxisbezug den DaF/DaZ-Studierenden weniger dem Aufbau eines berufsbezogenen Profils oder der Entwicklung von Vorstellungen bezüglich der eigenen beruflichen Ziele, sondern in erster Linie der Anwendung von theoretischem Wissen in der Praxis. Dadurch wird die Forderung eines Ausbaus der praxisorientierten Studieninhalte weiter verstärkt (vgl. BÜHRMANN 2008: 79f).

„Also ich meine...ich sage mal, es wäre sicher nicht schlecht gewesen, noch drei Mal Methodik zu besuchen zum Beispiel. Weil es war aus meiner Sicht sicher eine der besten Lehrveranstaltungen, die wir im ganzen Studium haben“ (INTERVIEW_2: 147 – 149).

„Was ich vom Studium in den Beruf mitnehmen kann, war, dass ich...ja also auf jeden Fall die Methodik, das heißt, wie man was...wie soll man sagen...unterrichten kann. Welche Methoden es quasi gibt, welche Prinzipien [...]“ (INTERVIEW_11: 117 – 119).

Eine praxisorientierte und berufsbezogene Lehrveranstaltung wie Methodik hat bei den Studierenden eindeutig mehr Priorität und wird als wertvoller empfunden als Seminare, „bei denen das wissenschaftliche Erklärungs- und Deutungswissen im Vordergrund steht“ (KRÜGER 2003 zit. n. NIEROBISCH 2010: 123). Und selbst der Blick der bereits berufstätigen AbsolventInnen, die schon längere Zeit im Bereich tätig sind, zeigt, dass auch sie der mangelnden Praxiserfahrung während der Ausbildung kritisch gegenüberstehen. Da sie selbst aus dem Arbeitsfeld kommen, wissen sie, mit welchen Anforderungen die AbsolventInnen nach dem Abschluss konfrontiert sind, und sehen die mangelnde Erprobung als Lehrkraft im Unterrichtskontext als problematisch an:

„Also ich glaube die nächste Generation...oder alle, brauchen viel Praktisches. Also so sehr diese Sachen über Bildungspolitik und so wichtig waren, das sehe ich dann, wenn die HospitantInnen kommen, die dann sagen, das Praktische fehlt mir...also das hat mir eben damals nicht so sehr gefehlt, weil ich schon in der Praxis war. Aber grundsätzlich glaube ich, könnte das Studium mehr davon gebrauchen“ (INTERVIEW_10: 136 – 140).

Durch Praxiserfahrung, so zeigt auch die Untersuchung von BÜHRMANN 2008, werden bereits im Studium berufliche Kernkompetenzen aufgebaut, sodass die AbsolventInnen für den Übergang „neben theoretischem Wissen auch über „Tools der Praxis“ verfügen“ (BÜHRMANN 2008: 80). IP12, der schon Unterrichtserfahrung sammeln konnte, bemängelt ebenfalls das geringe Ausmaß an Praxisstunden und erklärt, warum er gerade diese für so wichtig und unentbehrlich für den Berufseinstieg hält. Er hebt in seiner Beschreibung sehr ausführlich hervor, warum ihm das Kennenlernen von verschiedenen Institutionen und Unterrichtskontexten so essentiell erscheint und dass durch den Vergleich, der nur durch mehrere Praktika in verschiedenen Einrichtungen gegeben sein kann, die Wahrscheinlichkeit größer ist, besser auf spontane Situationen reagieren zu können und besser auf den Unterricht vorbereitet zu sein:

„[...] gefehlt hat mir...also mehr Praxis. Also es war schon ein Teil von Praxis da, aber was ich schade fand war, dass die Praxis zu knapp war irgendwie. Aber was ich schon mal gut fand war, im Vergleich zum anderen Studium, dass die Praxis nicht nur am Ende der Ausbildung, sondern auch gleich am Anfang, mit Unterrichtsbeobachtung und so weiter...was ich sehr wichtig finde. Aber es könnte ruhig mehr sein. Und nicht nur an einem Institut, sondern dass jeder die Möglichkeit hat, an mehreren Instituten zu sein. Weil, natürlich gibt dann jeder ein Feedback über das Institut, wo unterrichtet worden ist usw., aber ich denke es ist wichtig, dass jeder auch verschiedene, an verschiedenen Instituten mal einen Unterricht hält oder hospitiert, damit man einfach, ja, ein besseres Bild hat, damit man weiß, was heißt unterrichten. Weil die Unterrichtsmöglichkeiten, also die Räumlichkeiten, sind ja so unterschiedlich und dadurch wird der Unterricht sehr stark beeinflusst. Welche Medien sind vorhanden? Wie groß ist der Raum? Das definiert meine Methode, meine Einsatzmöglichkeiten und deshalb finde ich es sehr wichtig, dass man auch an mehreren Standorten ist...zum Vergleich auch. Weil das richtige Unterrichten ist dann eigentlich sehr brutal, wenn man wenig Erfahrung hat, also brutal im Sinne von: Du lieber Himmel, jetzt habe ich eine Klasse vor mir und was passiert, wenn? Und diese Frage kommt dann immer vor, aber je mehr ich weiß, je mehr Ideen ich habe, was Unterricht sein kann, dann wird die Frage auch nicht so schlimm sein, dann werde ich schon ein paar Antworten haben dafür“ (INTERVIEW_12: 75 – 93).

Häufig nehmen die Studierenden an, dass mit dem Zuwachs an Praxiserfahrung auch ein besseres Gelingen im Berufsleben verbunden ist. Sie betonen dabei das „vermeintliche Gefühl, die eigene Praxiserfahrung böte für den Prozess des Übergangs ein Gefühl der Sicherheit, die Transition in die Arbeitswelt gelinge leichter“ (NIEROBISCH 2010: 121). Die Studie von BÜHRMANN beweist jedoch das Gegenteil und macht auf diesen vermeintlichen Trugschluss aufmerksam:

„Allerdings führt ein hohes Maß an Praktika und studienbegleitenden Tätigkeiten für sich alleine [...] nicht automatisch zu einem gelungenen Berufseinstieg. Entscheidend ist vielmehr, so das Ergebnis dieser Studie, inwieweit solche Erfahrungen auch gezielt zur beruflichen Orientierung und Antizipation des Überganges genutzt werden“ (BÜHRMANN 2008: 83).

Da nur ein Unterrichtspraktikum sowie ein Hospitationspraktikum angeboten werden, haben die Studierenden kaum die Möglichkeit, diese Erfahrung zur beruflichen Orientierung zu nutzen, da sie einfach in einem zu geringem Ausmaß stattfinden. Da jedoch die meisten AbsolventInnen schon nebenberuflich im Unterrichtskontext tätig sind, sind sie regelmäßig mit einer ausreichenden Menge an Praxis konfrontiert. Dennoch sehen sie für StudienkollegInnen, die Vollzeit studieren oder nebenberuflich einer studienfernen Tätigkeit nachgehen, ein Defizit hinsichtlich des Übergangs in die Berufstätigkeit. Daher sind viele der Befragten der Ansicht, dass es einen kontinuierlichen Praxisbezug während des Studiums geben müsste, um einerseits Vergleiche herstellen zu können und die eigene Entwicklung besser reflektieren zu können, aber andererseits auch, um praktische Kenntnisse anzuwenden und institutionelle Abläufe kennenzulernen. Die Befragten fühlen sich am Ende ihres Studiums dennoch allgemein gut auf die berufliche Praxis vorbereitet und jene, die noch

nicht in dem Bereich tätig waren, sind in der Regel der Ansicht, aufgrund der Ausbildung keine Probleme beim Eintritt in das Arbeitsleben zu haben.

„Man ist relativ gut auf das Arbeiten eigentlich vorbereitet, also man weiß, was man zumindest nicht machen soll. Man hat ein gewisses Bild, das man natürlich...Studium, eh klar...muss man sich viel auch nebenbei irgendwie aneignen und Scheitern gehört auch dazu, also wenn etwas nicht funktioniert, dann darüber nachdenken, warum es nicht funktionieren kann...und diese, diese Mittel haben wir auf jeden Fall im Studium mitbekommen...würde ich jetzt aus meiner Sicht sagen. In manchen Lehrveranstaltungen mehr, in anderen weniger“ (INTERVIEW_2: 160 – 166).

Praktika, ob nun als Wissenserweiterung oder als erster Eintritt in das Berufsleben, dienen einer wichtigen Markierung auf dem Weg zum Einstieg in den Beruf und müssen daher als notwendig für den Übergang vom Studium in den Beruf betrachtet werden. Dementsprechend wichtig ist außerdem eine professionelle Betreuung sowie eine gemeinsame Reflexion und Feedback seitens der Betreuungsperson sowie der Lehrveranstaltungsleitung, weil „betreute Praktika und Praxiserfahrungen im Studium zentrale Lern- und Erfahrungsorte für Studierende darstellen“ (BÜHRMANN 2008: 83f).

7.2.6 ORGANISATION

Die Planung und Organisation des Studiums verlief für den Großteil der Befragten problemlos. Einige äußerten den Wunsch nach mehr Seminarangeboten und bemängelten die beschränkte Platzanzahl und den persönlichen Stress und die Angst, nicht das gewünschte oder ausgewählte Seminar besuchen zu können. Gerade für berufstätige Studierende ist es oft schwierig, Seminarzeiten und Arbeitszeiten miteinander zu vereinbaren. Häufig wird kritisiert, dass zu wenige Alternativseminare mit unterschiedlichen Zeiten zu einem Modul angeboten werden. Die Konsequenz sind häufig unpünktliches Erscheinen oder eine Verlängerung der Studienzeit, wenn Seminare auf das nächste Semester verschoben werden müssen:

„Ja...mit dem Zuspätkommen. [...] weil ich kann nicht meine Arbeit einfach früher beenden und ich kann auch nicht sagen, ich verzichte jetzt auf dieses Seminar, sondern mache es erst nächstes Semester, weil nächstes Semester muss ich ja auch wieder arbeiten [...]“ (INTERVIEW_10: 90 – 94).

„[...] dass ich oft Lehrveranstaltungen nicht besuchen habe können, aufgrund der zeitlichen Einschränkungen“ (INTERVIEW_3: 70 – 71).

„Ich habe schon nebenbei gearbeitet an einer Schule, die ja bekanntlich nicht unbedingt als eine sehr flexible Institution bekannt ist, und vom Stundenplan her, das was man an der Schule dann als Pensum hat mit dem was man an der Uni absolvieren soll zu vereinbaren, ist nicht immer ganz einfach. Weil dann muss man in eine Lehrveranstaltung rein und wenn da aber 100 andere reinwollen, ist es schwierig“ (INTERVIEW_6: 34 – 97).

7.2.7 PERSÖNLICHER NUTZEN

Viele der Befragten, die schon vor oder während des Masterstudiums berufstätig waren oder die schon zuvor bzw. parallel ein anderes Studium oder eine Ausbildung abgeschlossen haben, sehen das DaF/DaZ-Studium vorwiegend als Zusatzqualifikation, die ihr bestehendes Wissen auffrischt, ergänzt und erweitert. Sie ziehen einen persönlichen Nutzen aus dem Studium und dessen Inhalten, indem sie dadurch ihr fachliches und praktisches Wissen erweitern können:

„Also ich glaube auf jeden Fall einen persönlichen Nutzen, das ich persönlich gewachsen bin [...]. Aber natürlich war es auch interessant prinzipiell so ein bisschen...fachlich sich den Horizont zu erweitern“ (INTERVIEW_4: 85 – 88).

Viele ziehen daraus auch einen großen Gewinn für ihren eigenen Unterricht. Sie können neue Ideen im Unterricht erproben sowie bildungspolitische Gegebenheiten und Veränderungen besser verstehen und darüber hinaus, auf Basis ihres neuerworbenen Wissens, reflektieren.

„[...] für meinen Unterricht oder für das Verständnis des Zusammenhangs auch für den bildungspolitischen Kontext, das auch besser zu verstehen, hat es mir sehr viel gebracht...doch“ (INTERVIEW_10: 130 – 132).

„Ja, da hat sich natürlich mein Blick total erweitert, was einfach das DaZ-Thema anbelangt, womit ich in meiner Schule auch sehr stark konfrontiert war. Weil wir über 90% Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben und ich einfach schon gemerkt habe, dass da viele KollegInnen von mir einfach irgendwas machen, ja, wir erfahren das in der Volksschullehrerausbildung eigentlich nicht...wie man mit diesen Themen gut umgeht. Und dass ich da dann auch einfach mehr darüber gewusst habe und das auch weitergeben hab können, das war schon super“ (INTERVIEW_3: 96 – 102).

Durch die Studieninhalte gelang es den meisten also zusammenfassend besser, auf aktuelle Probleme oder Fragen ihrer Praxis zu reagieren und durch den theoretischen Input neue Lösungswege zu gewinnen.

7.2.8 ARBEITSMARKTSITUATION

Die AbsolventInnen des Masterstudiums DaF/DaZ haben meist eine relativ genaue Vorstellung über die ökonomischen Bedingungen für DaF/DaZ-AbsolventInnen am Arbeitsmarkt, auf welche sie sich mit der Ausbildung einlassen. Für jene, die das Masterstudium nur als Zusatzqualifikation sehen, spielt die Arbeitsmarktsituation eine untergeordnete Rolle, da sie mit ihrer Erstausbildung oft schon über einen fixen Arbeitsplatz verfügen oder eine feste Stelle in Aussicht haben. Jene, die das DaF/DaZ-Studium als Hauptstudium sehen und daher auch hauptberuflich in diesem Bereich tätig

sein wollen, sehen die Gegebenheiten als sehr verunsichernd, vor allem was ihre berufliche Verwirklichung, Lebensplanung und finanzielle Situation betrifft.⁵

Die allgemeine gesellschaftliche und finanzielle Anerkennung des Berufs des/der SprachenlehrerIn ist für die meisten noch nicht ausreichend gegeben. Viele der Befragten machen auf eines der grundlegenden Probleme am Arbeitsmarkt aufmerksam, indem sie auf die Tatsache, dass eben nicht nur speziell ausgebildete Personen, sondern vorwiegend auch AbsolventInnen fachnaher Ausbildungsgebiete nebenberuflich in diesem Bereich tätig sein können, verweisen. Dass Personen, die gar keine Ausbildung in diesem Bereich genossen haben, ebenfalls die Möglichkeit besitzen, DaF/DaZ zu lehren, wird von den Befragten als besonders hinderlich für die gesellschaftliche Anerkennung des Berufes angesehen (vgl. KAPITEL 4.5.1). Diese Erfahrung hat auch IP1 am Arbeitsmarkt gemacht. Obwohl beinahe jede andere Berufsgruppe in Österreich eine abgeschlossene und anerkannte Ausbildung für die Ausübungen einer bestimmten Tätigkeit vorlegen muss, gilt dies seiner Aussage zufolge nicht für das Unterrichten von Sprachen, bzw. sind die Anforderungen nicht einheitlich geregelt und werden recht unterschiedlich und je nach Institution individuell gehandhabt:

„Das große Problem in Österreich ist, dass du für alles, was du machen willst, ein Zertifikat oder eine Ausbildung brauchst. Die einzige Berufsgruppe die keine Ausbildung braucht, ist die der Sprachenlehrer. Das heißt: Jeder kann eine Sprache unterrichten. Das heißt, ich gehe jetzt auf den freien Markt, bewerbe mich bei den Schulen und sage, ich habe die Ausbildung zum Deutschlehrer und das interessiert die meisten Institute überhaupt nicht, weil eh jeder eine Sprache unterrichten kann“ (INTERVIEW_1: 216 – 221).

Ein Großteil der Befragten teilt die Ansicht, dass niedrige Löhne, prekäre Arbeitsbedingungen, unbezahlte Vorbereitungszeiten, befristete Stellen und kaum soziale oder finanzielle Sicherheit mit der Tatsache korrelieren, dass Sprachen an sich am Arbeitsmarkt keine Wertschätzung erfahren und der Beruf des/der SprachlehrerIn gesellschaftlich wenig Anerkennung erhält.

„Ja, das Problem ist, ich hab schon ein Sprachstudium hinter mir gehabt und war mir schon dessen bewusst, dass Sprachen...ähm...nicht wirklich wertgeschätzt werden, am Arbeitsmarkt [...]. Sprachen sind so Softskills“ (INTERVIEW_2: 253 – 256).

Zudem zeigt sich in der Praxis, dass viele der Institute, an denen DaF/DaZ angeboten wird, anscheinend nicht davon in Kenntnis gesetzt wurden, dass die Universität Wien ein eigenes Masterstudium für diesen Bereich anbietet und die AbsolventInnen über ein

⁵ Für einen kritischen Einblick in die Auswirkungen des freien Dienstvertrages auf den Berufsalltag von DaF/DaZ-Lehrpersonen in Wien vgl. CALTABIANO (2015).

professionelles und kompetentes Ausbildungsprofil für speziell dieses Berufsfeld verfügen. So hat IP1 bei einigen seiner Bewerbungsgespräche die Erfahrung gemacht, genau auf diese Unwissenheit hinsichtlich der Ausbildungsbreite und Möglichkeiten in Österreich zu stoßen. Hier wird die Uneinheitlichkeit im Anforderungsprofil für DaF/DaZ-Lehrende wiederum sichtbar:

„[...] also natürlich jedes Institut, das möchte, dass du bei ihnen unterrichtest...lädt dich zu einem Gespräch ein und im Grunde genommen ist es teilweise so, dass Institute...die waren so: Wie? Ein Masterstudium DaF/DaZ, so etwas gibt es?“ (INTERVIEW_1: 270 – 283).

Wie schon im KAPITEL 4.5.2 diskutiert und auf der Homepage des Arbeitsmarktservice Österreich angeführt, gelten für SprachlehrerInnen keine deutlich festgelegten oder einheitlichen Richtlinien für eine Ausbildung. Das heißt, jeder der eine Sprache beherrscht, ob nun durch ein Sprachenstudium oder weil es sich um einen Native Speaker handelt, kann eine Sprache unterrichten. Auch IP2 spricht über die Geringschätzung des Ausbildungsprofils für DaF/DaZ-Lehrende, indem er ebenfalls die Erfahrung gemacht hat, dass keine spezifische Ausbildung verlangt wird und damit jeder, der gut Deutsch spricht oder etwas mit Sprachen zu tun hat, eine Beschäftigungsmöglichkeit in diesem Bereich finden kann.

„Aber ich denke es ist halt irgendwie total problematisch...ungeschützt, einerseits, jeder kann das anscheinend machen, wenn man sich so anschaut, was sind die Voraussetzungen, dass man arbeiten kann, ja man soll gut Deutsch können...wow...äh...Ausbildungen...irgendeine...eine, auch nur irgendwas mit Sprachen zu tun habende Ausbildung, reicht aus...Pädagogik...wozu...ist die Frage...ähm...ja also, allein angesichts dieser zwei Punkte denke ich mal... gut, dass wir alle das Studium gemacht haben. Weil es lohnt sich in Wirklichkeit eh nicht, weil wir werden dafür eh nicht entlohnt dann, zum Teil, und zum anderen...ähm...gibt auch andere die es für weniger Geld auch machen“ (INTERVIEW_2: 221 – 237).

An diesem Zitat wird auch deutlich, dass der Arbeitsmarkt sich offensichtlich nicht oder kaum mit den Umständen, die für die Unterrichtspraxis ausschlaggebend sind, auseinandersetzt. Denn wie IP2 richtig schlussfolgert, besteht die Lehrtätigkeit nicht nur aus der Fähigkeit, eine Sprache gut zu beherrschen. Es müssen auch methodische, didaktische und pädagogische Kompetenzen berücksichtigt werden, wenn es um den konkreten Unterrichtskontext geht. Der Umstand, dass nicht nur qualifizierte Arbeitskräfte eingestellt werden, wirkt sich nämlich folglich nicht nur auf die Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen aus, sondern auch auf die Lernenden. Wenn das Anforderungsprofil keine spezifische Ausbildung verlangt, kann auch die Bezahlung nicht adäquat angeglichen werden. So gibt es immer Personen, die die Tätigkeit für einen geringen Lohn und als Nebenberuf ausführen. Die Entlohnung für Lehrpersonen

schwankt außerdem je nach Institut. Durch das zu breite Angebot an verfügbaren Lehrkräften können die Löhne entsprechend niedrig gehalten werden.

„[...] also es gibt ja viele Institutionen die ja irgendwelche Leute anstellen, die nichts mit DaF/DaZ zu tun haben und auch dementsprechend schlecht zahlen, weil die Leute einfach auch kein Selbstbewusstsein haben und kein Bewusstsein dafür haben, wie viel sie eigentlich im Prinzip wert sind mit ihrer Ausbildung und wie wertvoll ihre Ausbildung und ihre Ressourcen sind“ (INTERVIEW_8: 130 – 134).

„[...] Leute werden angestellt, die nichts mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu tun haben, ohne zu sagen, dass die jetzt nicht unterrichten können, aber wäre es nicht sinnvoller, Leute einzustellen, die DaF/DaZ gemacht haben oder die von mir aus Germanistik studiert haben...also...jetzt im Lehramt mein ich. Offensichtlich reicht es...weiß nicht...Englisch Lehramt gemacht zu haben, um Deutsch zu unterrichten. Und das ist halt schon ein Problem, denk ich mir, es gibt da keine Grenzen...die sind sehr...verschwommen...das ist halt schon mit Vorsicht zu genießen. Wenn man dann keine Kontakte hat oder wie auch immer, wenn dann jemand anderer Kontakte hat, dann ist es problematisch, weil dann wird man wahrscheinlich keinen gut bezahlten Job bekommen, trotz Masterstudium“ (INTERVIEW_2: 240 – 248).

Dass sich die Arbeitsmarktbedingungen für Lehrpersonen nur schleppend verändern, liegt vermutlich sowohl an der unzureichenden gesellschaftlichen Anerkennung als auch an der Tatsache, dass die Nachfrage zwar groß ist, aber kein qualifiziertes Personal eingestellt und dementsprechend entlohnt wird, weil sich immer wieder Arbeitssuchende finden, die Kurse nebenbei und für wenig Geld, quasi als Zusatzverdienst, übernehmen.

„[...] wenn man an DaF/DaZ in Österreich denkt, schlechte Löhne usw. und dann eben viele oder ein großer Personenkreis, der leider nicht ausreichend qualifiziert ist und trotzdem genommen wird, weil einfach Bedarf da ist und ja...manche Leute freuen sich wenn sie 12€ in der Stunde verdienen und solange das so ist, wird sich da nicht viel ändern“ (INTERVIEW_6: 200 – 229).

Geringe Löhne sind aber gerade für den Beruf als freier Dienstnehmer fatal, denn dieser muss für sämtliche soziale Leistungen eigenständig aufkommen, da er weder über arbeits- noch sozialrechtlichen Schutz verfügt. Als weitere Belastung kommt hinzu, dass die Höhe und die Regelmäßigkeit des Monatseinkommens stark schwanken, da Arbeitszeiten und Arbeitsorte oft variieren und der freie Dienstnehmer oft nur für einen bestimmten Zeitraum eine Leistung erbringt und die Bezahlung nach Stunden abgerechnet wird (vgl. KAPITEL 4.5.3.3).

„Ein Wort ist wahrscheinlich...trist...also, ich würde sagen, es sind zum Teil oder zum Großteil sehr prekäre Verhältnisse, also was...äh...einfach dieser freie Dienstnehmervertrag auch mit sich bringt, dass man erst ab dem vierten Krankheitstag quasi Krankengeld beziehen kann und also die Nachteile sind eh evident mit dem freien Dienstnehmern, aber damit geht auch noch einher, dass man relativ wenig verdient und auch noch selbst Steuern abgeben darf und das ist...ja...Angestelltenverhältnisse, glaub ich, sucht man vergeblich [...]“ (INTERVIEW_2: 221 – 227).

Wie schon im KAPITEL 4.5.3.3 beschrieben wurde, zeigt sich eine große Differenz in Bezug auf die Höhe der Löhne, welche von 10€ bis knapp 35€ für eine Unterrichtseinheit á 45 Minuten reichen. Es liegt natürlich auf der Hand, dass Absolventinnen nicht für einen Mindestlohn von 10 – 12€ arbeiten wollen. Oft bleibt ihnen aber keine Alternative. Bekommen sie keinen Kurs mit besserer Entlohnung, müssen sie auf jene Institute zurückgreifen, bei denen die Entlohnung die prekäre Lage nochmals unterstreicht.

„[...] 12€ pro Stunde...äh...das mach ich natürlich dann nicht, weil für 12€ würd ich jetzt nicht unbedingt unterrichten gehen wollen...es sei denn, ich wär wirklich knapp bei Kasse also...“ (INTERVIEW_2: 262 – 271).

Diese Umstände haben nicht nur Einfluss auf die Arbeitssituation der AbsolventInnen des Masterstudiums, sondern vor allem auch auf die Unterrichtssituation und die Lernenden, die dann oft von unzureichend ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden.

„Was ich total lächerlich und total falsch finde, weil es einerseits für die Studenten, die in diese Kurse gehen, natürlich total negativ ist, weil da sind teilweise Yogalehrer oder Musiker drinnen, die einfach nebenher Deutsch unterrichten, damit sie halt irgendein Geld kriegen...niemand kontrolliert diese Personen und sie kriegen das gleiche Geld wie ich. Und ich komme dann her und denke mir: Warum habe ich diese Ausbildung, wenn sie mir im Vergleich mit anderen überhaupt nichts bringt“ (INTERVIEW_1: 225 – 231).

Eine Studie von SACKMANN und RASTZAR lieferte 1998 noch ein anderes Ergebnis zur Erwerbstätigkeit und Anerkennung akademischer Berufe. Die divergenten Strukturen am Arbeitsmarkt, die immer größeren Anforderungen an die ArbeitnehmerInnen und veränderten Dynamiken der Normalarbeitsverhältnisse werden ersichtlich, wenn man sich das Ergebnis der Studie aus diesem Jahr ansieht: Die damalige Entscheidung für ein Hochschulstudium führte zu einem relativ sicheren Arbeitsplatz denn geschätzt wurde von Unternehmenseite „vor allem die höhere allgemeine Qualifikation“ (BÜHRMANN 2008: 56). Wie die vorliegende Arbeit zeigt, besteht erstens kein flächendeckendes Wissen über die Professionalität der Ausbildung durch das Masterstudium DaF/DaZ sowie zweitens kein einheitliches Anforderungsprofil und drittens (noch) keine Anerkennung der Berufsgruppe und der von ihr geleisteten Arbeit. Zudem schildern auch viele der Befragten Situationen aus ihrer Praxis, in denen die lockere Haltung gegenüber dem Anforderungsprofil und der Tatsache, dass jeder, der auf irgendeine Art und Weise eine sprachliche Ausbildung absolviert hat oder Deutsch als Erstsprache spricht, als befähigt gilt, Deutsch zu unterrichten. Dazu kommt, dass jenen unausgebildeten Personen das Bewusstsein dafür fehlt, dass das Lehren von

Sprachen mehr voraussetzt, als lediglich die Sprache an sich zu beherrschen. Dennoch hält sich ein großer Anteil sich dennoch für kompetent genug, wie LP6 schildert:

„Das sehe ich sehr problematisch, also es gibt fürs das Lektoratsprogramm so einen Einführungslehrgang, wo alle neubeginnenden Lektorinnen und Lektoren zusammengefasst werden und sich kennenlernen und ein bisschen vorbereiten auf die ganze Geschichte. Da wurde gefragt, wer von denen, in etwa 30 waren wir, die da gemeinsam angefangen haben, Germanistik studiert hat. Wenn ich mich richtig erinnere, waren das so sechs, sieben Leute. Und der Anteil von Menschen, die mit Sprachvermittlung, mit Deutsch gar nichts am Hut gehabt haben, war erschreckend groß. Und im Zuge dieses Vorbereitungskurses fiel dann der schöne Satz, den ich nicht ganz wortgetreu wiedergeben kann, aber zumindest sinngemäß: „Ja ich habe noch nie DaF/DaZ unterrichtet, aber ich meine, ein bisschen Beistrichregeln und Grammatik muss ich mir noch anschauen und dann bekomme ich das schon hin“. Also und das kann ich nicht zu 100% unterstreichen. Also es ist doch eine Spur mehr als das“ (INTERVIEW_6: 200 – 229).

Die Studierenden wissen meist schon während oder vor dem Studium über die prekären Arbeitsbedingungen aufgrund des freien Dienstvertrages im DaF/DaZ-Bereich Bescheid und sind auf die Praxissituation gedanklich vorbereitet. Dennoch sehen viele ihren Beruf und die Arbeit mit Sprachen und Menschen unterschiedlicher Herkunft als Leidenschaft und üben die Tätigkeit mehr aus Überzeugung und weniger aus finanziellen Gründen aus.

„aber nur Sprachen studieren, dass machen halt nur die...die halt...weiß nicht...die halt, die Sprachen sehr gern haben und die das aus Überzeugung machen, aber nicht die, die Geld verdienen wollen“ (INTERVIEW_2: 256 – 258)

Einigen wenigen wird erst im Laufe des Studiums klar, unter welchen prekären Arbeitsbedingungen sie arbeiten müssen. IP3 erwähnt, dass zwar ProfessorInnen immer wieder auf die tatsächliche Situation im Berufsalltag aufmerksam machen, aber dass die Gegebenheiten von so großer Instabilität, Labilität und Diskontinuität geprägt sind, ist den meisten nicht wirklich bewusst. Über die berufliche Situation und Anstellungsverhältnisse klären demnach einige ProfessorInnen während des Studiums auf, dennoch wirkt es, als würden viele der AbsolventInnen die Schilderungen zu dieser Zeit wenig ernst nehmen und sich lieber selbst ein Bild darüber machen wollen.

„Mhm...ja, das haben sie viel im Studium erwähnt, dass das wahrscheinlich nicht so rosig ausschauen wird. Wie das dann genau aussieht, kann man sich, glaube ich, nicht wirklich vorstellen, solange man noch studiert, aber man wird irgendwie darauf ein bisschen vorbereitet so, dass die eben, dass die Arbeitsverhältnisse sehr prekär sind und so...also unbefristete Verträge und so weiter“ (INTERVIEW_7: 225 – 229).

„Ja es ist...also es war jetzt nie ganz explizit aber ab und zu ist es schon immer so angeklungen, dass es halt fast keine Festanstellungen gibt und dass ja...dass es halt immer schwierig ist, dass man flexibel sein muss, dass man auch meistens nicht so gut bezahlt wird wie man eigentlich ausgebildet ist und so. Also das kam ab und... also ja das kam immer wieder mal so durch. Es war nie so explizit, aber hat man schon mitbekommen“ (INTERVIEW_9: 133 – 154).

Eine andere Gruppe musste sich aufgrund eines fixen beruflichen Standbeines nur wenig Gedanken über die prekären Arbeitssituationen, die der freie Dienstvertrag mit sich bringt, machen, da sie finanziell nicht davon abhängig waren. IP3 hatte aufgrund ihrer Erstausbildung sowieso nie den Wunsch viel Geld zu verdienen, weiß aber, dass sie im Volksschulbereich mit einer Festanstellung über geregelte Arbeitszeiten und ein regelmäßiges Einkommen verfügt und jederzeit durch das Sozialsystem abgesichert ist. Daher ist sie auch nicht von jener atypischen Beschäftigung abhängig, unter welcher eine beträchtliche Anzahl der Lehrenden DaF/DaZ vermitteln müssen (vgl. KAPITEL 4.5).

„Also dass es so gravierend ist, wie es tatsächlich ist, war mir nicht bewusst. Also es war zwar dann im ersten Semester gleich so, dass die Professoren da darauf aufmerksam gemacht haben und gesagt haben eben es gibt nur prekäre Anstellungen und also Geldverdienen lässt sich damit sehr schwer. Also, dass ich damit nicht reich werde, das hab ich schon gewusst und das bin ich als Volksschullehrerin eh gewöhnt, aber dass es wirklich eigentlich keine Anstellungen gibt, im eigentlichen Sinne, das finde ich ein Wahnsinn und das war mir nicht bewusst“ (INTERVIEW_3: 107 – 113).

Für den Großteil der Befragten ist die Tatsache, dass Lehrpersonen im DaF/DaZ-Bereich Arbeitsverträge erhalten, die durch ein hohes Maß an Unbeständigkeit, nicht nur was die Beschäftigungsdauer und Entlohnung, sondern auch die arbeitsrechtliche Stellung und soziale Sicherheit betrifft gekennzeichnet sind, primär unbedeutend und nicht relevant für ihre berufliche Laufbahn oder den Einstieg in den Beruf (vgl. KAPITEL 4.5). Für viele ist und bleibt das Masterstudium nur eine Zusatzqualifikation und eine zukünftige Absicherung, weil sie ohnehin über ein zweites und sicheres berufliches Standbein, im Sinne eines Normalarbeitsverhältnisses mit einer Festanstellung, verfügen.

„Also ich kann mich erinnern, dass eine Professorin am Anfang klar gesagt hat, das man mit dem Studium in Österreich weniger Chancen jetzt irgendwie hat, was aber für mich jetzt nicht so relevant war, weil ich ja eh ein Hauptstudium hatte und das als Zusatzqualifikation gemacht habe, einfach für meine Zukunft als Absicherung, sollte ich jemals auch ins Ausland gehen“ (INTERVIEW_11: 140 – 154)

Wie schon im KAPITEL 4.5.2 der Arbeit ausführlich behandelt wurde, bleibt für viele AbsolventInnen, die nach dem Studium in das Berufsfeld eintreten, nur die Möglichkeit dies als FreiberuflerIn zu tun. Fixanstellungen sind rar und so bleibt den Studierenden oft nur die Option, den Beruf unter den Bedingungen des freien Dienstvertrages auszuüben. Nur wenige haben das Glück eine Festanstellung zu ergattern, während die anderen aufgrund der befristeten Stellen, der möglichen finanziellen Leerlaufphasen, dem geringen Gehalt und enormen Mehraufwand sowie aufgrund der unbezahlten Vor-

und Nachbereitungszeit überdurchschnittlich viele Stunden unterrichten müssen, um aufgrund der niedrigen Löhne nicht am Existenzminimum leben zu müssen.

„Furchtbar [...] die Situation ist halt schwierig...ehrlich gesagt, weil höchstwahrscheinlich von 100 AbsolventInnen drei Glück haben und eine tolle Stelle haben und die 97 anderen Ewigkeiten am Existenzminimum leben...höchstwahrscheinlich...oder eben 40 Stunden unterrichten, damit sie eben ein bisschen mehr verdienen. Also solche KollegInnen habe ich gehabt und die haben 40 Stunden die Woche unterrichtet...“ (INTERVIEW_5: 127 – 135).

Auch IP6 weiß über die Arbeitsmarktsituation für DaF/DaZ-Lehrende Bescheid und schildert die Lage folgendermaßen:

„Also paar Eckpunkte vielleicht, um mein Bewusstsein der Situation zu schildern: Niedrige Löhne, keine Sicherheit und ja riesengroße Gruppen, veraltete Lehrwerke, schlecht durchdachte Lehrpläne, also Lehrcurricula und dann gibt es halt ein paar Ausreißer, Institutionen, wo sehr wohl ein bisschen mitgedacht wird und die eine Spur mehr Wert legen auf Mitarbeiterbindung. Die sind aber sehr rar gesät würde ich sagen. Ich war mir der Situation durchaus bewusst“ (INTERVIEW_6: 172 – 183).

Bei AbsolventInnen, die hauptberuflich im DaF/DaZ-Bereich tätig sind, bestätigt sich das Bild der prekären Arbeitsmarktsituation. Sie beschreiben genau jene Bedingungen, die auf atypische Beschäftigungsverhältnisse zutreffen und schildern, in welche problematische und krisenhafte Lebenslage sie die ArbeitnehmerInnen bringen.

„Ja es ist definitiv...sehr schlimm, also ich habe jetzt verschiedene Verträge, das meiste ist halt so freie Dienstnehmerverträge und...was halt heißt, dass man viel arbeiten muss und sonstige Leistungen nicht in Anspruch nehmen kann, wie ein 13. 14., Urlaubsgeld, Krankengeld. Das heißt man muss eigentlich voll viel arbeiten, weil eben einfach total wenig herauschaut, wenn man...mit einem Kurs ist es eh nichts und mit zwei Kurse geht es dann so langsam und aber wenn man irgendwie ein bisschen noch besser leben möchte, wäre es halt ganz gut fast drei Kurse zu haben. Und das geht aber halt wie gesagt wieder von den Kapazitäten nicht. Vor allem während dem Studium nebenbei natürlich, da vielleicht geht das...ja, aber als Berufsanfängerin geht es halt eigentlich nicht“ (INTERVIEW_7: 233 – 242).

Auch die Arbeit auf Honorarbasis und befristete Arbeitsverträge, die immer wieder auch zu phasenweiser Arbeitslosigkeit führen, bereiten den meisten Lehrenden Probleme. Schwankende Monatsgehälter und die Unsicherheit, am Ende eines Kurses wieder einen neuen übernehmen zu können, gefährdet immer wieder die Existenzsicherung.

„Also was das Finanzielle noch betrifft...ja doch, das war auch ein Problem in Zeiten, wo die Volkshochschule dann einen Kurs abgesagt hat und ich bin plötzlich dagestanden und der Kurs ist nicht zustande gekommen und du stehst dann da im September voller Panik...wo bekomme ich jetzt noch einen Kurs her“ (INTERVIEW_10: 229 – 252).

Ob die Nachfrage nach Kursen gerade hoch ist oder ob Kurse im letzten Moment nicht zustande kommen, weil sich zu wenige TeilnehmerInnen dafür finden, ist großen Schwankungen unterworfen. Der Umstand einer relativ niedrigen Arbeitssicherheit führt bei den Befragten auch zu einem Gefühl von Angst. Auch bei IP10 gab es

Wartezeiten und Unsicherheiten, ob sie wieder einen Kurs übernehmen konnte und sie meint „*eine gewisse Angst ist immer da*“ (INTERVIEW_10: 146 – 170). Aber sie verließ sich immer darauf, noch irgendwo einen Kurs zu bekommen und unterrichten zu können, denn „*eigentlich hat es immer gut geklappt, warum nicht weiterhin so*“ (INTERVIEW_12: 146 – 170). Auch IP9 ärgert sich über die Schwankungen in der Nachfrage nach Deutschkursen, da auf Zeiten, in denen viele Kurse angeboten und durchgeführt werden können, Zeiten folgen, in denen sie bangen muss, überhaupt einen Kurs zu bekommen. Zudem meint IP9, dass „*was zu planen*“ schwierig wird, wenn der Berufsalltag von Unsicherheit und Diskontinuität geprägt ist. Die fehlende Planbarkeit und mangelnde Existenzsicherung sind daher zwei Merkmale, die mit dem freien Dienstvertrag einhergehen und schon im KAPITEL 4.5.2 ausführlich diskutiert wurden.

„[...] aber natürlich, wenn sich nicht genügend Leute anmelden, dann kann man irgendwie auch nichts machen oder...und deswegen ist es halt immer so...also jetzt für den Sommer denke ich mal, dass es genug Leute gibt, im Sommer gibt es immer viele Kurse, aber ab Oktober kann ich mir jetzt schon wieder nicht sicher sein, ob ich was habe oder ob das irgendwie klappt. Und ja, ist halt schwierig irgendwie was zu planen dann so. Bis jetzt stört es mich noch nicht so, aber ich denke mir mal, wenn man dann in ein paar Jahren, dann ist es schon ärgerlich einfach, wenn man nie weiß, ob ein Kurs kommt“ (INTERVIEW_9: 147 – 154).

Zugleich gibt es bei vielen eine positive Einstellung gegenüber dem Lehrberuf an sich. Sie sehen die Lehrtätigkeit oft als Berufung und legen wenig Wert auf ein hohes Gehalt, obwohl sie durch das Arbeiten unter den Bedingungen des freien Dienstvertrages, das ständige Jobwechseln und den hohen Arbeitsaufwand oftmals an die Grenzen der Belastbarkeit stoßen. Unter den Befragten gibt es aber nur eine Person, die den freien Dienstvertrag für sich persönlich als Bereicherung erlebt hat. Nur für eine kurze Zeit angestellt zu sein und dann wieder die freie Wahl zu haben, sich für eine andere Institution zu entscheiden, sieht IP10 mehr als Abwechslung und weniger als Einschränkung. Die Flexibilität, welche der freie Dienstvertrag mit sich bringt, gibt ihr die Möglichkeit, verschiedene Bereiche und Institutionen kennenzulernen, die Arbeitszeiten selbstständig zu planen und relativ ungebunden zu sein.

„[...] weil ich war gerne Freiberufler...weil ich das gerne mag einen Kurs zu machen, für ein Stück Zeit angestellt zu sein und dann wieder die freie Wahl zu haben mir was ganz anderes zu suchen oder einmal nur Nachmittags zu arbeiten und zu studieren und diese Abwechslung [...] ja, also diese Möglichkeit hin und her zu wechseln wieder einmal eine Ausbildung zu machen, wieder ausbildungsmäßig hochzurüsten, das wieder umzusetzen oder wieder einmal Wirtschaftsdeutsch zu machen oder einfach mal zwei Monate keinen Job zu haben, bis der nächste Kurs anfängt, das habe ich gut gefunden“ (INTERVIEW_10: 231 – 238).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein Großteil der Befragten über die prekären Arbeitsmarktverhältnisse Bescheid wusste und zudem über die Gegebenheiten, die der freie Dienstvertrag für den Berufsalltag mit sich bringt, in Kenntnis gesetzt war. Jedoch sind nicht alle von den Folgen betroffen, die der freie Dienstvertrag mit sich bringt, da über die Hälfte der Befragten den Beruf als DaF/DaZ-Lehrende nicht hauptberuflich durchführt bzw. durchführen wird und lediglich als Zusatzqualifikation oder als weitere Absicherung ansieht. Jene AbsolventInnen hingegen, die mit dem Masterstudium im DaF/DaZ-Bereich Tätigkeiten in diesem Feld ausüben, beschreiben die Lage am Arbeitsmarkt als unsicher und prekär. Die Arbeitsunzufriedenheit und Verunsicherung hinsichtlich ihrer finanziellen Lage und Zukunftsplanung ist bei diesen Personen deutlich spürbar. Insgesamt sind aber alle der Ansicht, dass die aktuelle Situation einer Veränderung bedarf und sowohl an der gesellschaftlichen Anerkennung als auch der Entlohnung und den Arbeitsbedingungen gearbeitet werden muss. Auch die Tatsache, dass es kaum Festanstellungen gibt und kein einheitliches Anforderungsprofil, was die Ausbildung und Qualifizierung anbelangt, erfordere weitere Maßnahmen sowohl auf ökonomischer als auch auf politischer Ebene.

7.2.8.1 KONSEQUENZEN AUF EBENE DER ARBEITSMARKTSITUATION

Um nicht nur den Arbeitsmarkt DaF/DaZ an sich für AbsolventInnen des Masterstudiums attraktiver zum machen, sondern allgemein die prekären Bedingungen, unter denen die Lehrkräfte arbeiten müssen, zu verändern, wurden die Interviewpersonen dazu befragt, welche Verbesserungsvorschläge sie sich in Hinblick auf einen leichteren Übergang und Einstieg in das Berufsleben wünschen würden. Zudem sollten jene Faktoren, welche eine annehmbare Stelle charakterisieren, diskutiert sowie ein Blick darauf geworfen werden, welche Arbeitsbedingungen für die DienstnehmerInnen vertretbar wären. Es zeigt sich, dass die wesentlichen Kriterien vor allem die Entlohnung, den freien Dienstvertrag und die Qualität der Institutionen betreffen.

IP2 kritisiert beispielsweise die Unsicherheit bezüglich der Professionalität der vorhandenen Institutionen und würde sich eine Art Plattform wünschen bzw. ein Institutsverzeichnis, das jene Institute anführt, die bestimmten Qualitätskriterien entsprechen. Das würde die Suche nach seriösen Arbeitgebern, welche auf eine angemessene Entlohnung, faire Verträge und Arbeitsbedingungen achten, erleichtern.

„Was es noch erleichtert hätte wäre...wenn...ja so eine Art Plattform, vielleicht, die halt DaF/DaZ-Berufe irgendwie verschickt...also das macht der ÖDaF eh zum Teil, wobei halt die Qualitätskriterien halt eingehalten werden [...] Also bei manchen Akademien oder Instituten erkennt man ja an bestimmten Zeichen, also an der Homepage wie professionell die sind, zumindest hat man dann einen Eindruck, wie professionell das abläuft. Bei anderen hat man keine Ahnung, man hört einfach nichts von diesen Instituten. Also vielleicht einfach ein Institutsverzeichnis von seriösen Anbietern oder so...ja das wär vielleicht nicht schlecht“ (INTERVIEW_2: 283 – 292).

Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft die berufliche sowie finanzielle und damit zukünftige Absicherung. Sicherheit ist hierbei ein wichtiges Schlagwort, weil die unsicheren und sich kontinuierlich verändernden Arbeitsaufträge für die meisten keine zumutbare Option darstellen. Natürlich haben die Wahl eine andere berufliche Tätigkeit einzuschlagen, nur jene AbsolventInnen, die schon über ein anderes zusätzliches berufliches Standbein verfügen. Daher geben sie sich grundsätzlich nicht mit niedrigen Standards zufrieden und würden prinzipiell nur Stellenangebote annehmen, die wirklich rentabel für sie wären.

„Also...ich glaube für mich gibt's schon sehr anspruchsvolle Kriterien, weil quasi die Tür in die Volkshochschule ist immer offen, also es muss eindeutig etwas Besseres sein. Also ich würde jetzt nicht einen total sicheren Vertrag in der Volkshochschule, mit einer Arbeit, die mir auch Spaß macht, gegen was eintauschen, das irgendwie...ähm...wo ich total prekäre Arbeitsbedingungen habe, wo ich keinen Urlaub habe, wo ich nicht weiß, ob ich krankenversichert bin oder mir das selbst finanzieren muss, wo ich nicht weiß, hab ich in einem halben Jahr noch Kurse oder nicht“ (INTERVIEW_3: 166 – 172).

Zudem spielt die finanzielle Situation und die Entlohnung eine maßgebliche Rolle. Allgemein wichtig sind eine finanzielle Unabhängigkeit und die soziale Absicherung. Um dies zu gewährleisten, dürften am Arbeitsmarkt laut den Befragten keine Kurse mehr unter 25€ angeboten werden. Die geringen Löhne besitzen für die meisten das größte Sorgenpotential, da die zukünftige Lebensplanung dadurch oft in Frage gestellt wird, vor allem was die Familienplanung angeht.

„Bis zu einem gewissen Grad natürlich auch die Bezahlung. Ich bin jetzt einfach schon zu lange auf eigenen Beinen, um da wieder in die elterliche Finanzierung zurück zu kommen, das wäre halt einfach nicht mehr möglich und ich muss einfach auch mit meinem Gehalt mein Leben bestreiten können“ (INTERVIEW_3: 180 – 183).

„[...] mit keine Jobs unter der Bezahlung von 25€, was ja schon mal ein nicht so schlechtes Signal ist, finde ich. Aber ja, einfach dieses...dieses Lohndumping, das abzuschaffen“ (INTERVIEW_2: 285 – 287).

Da bei atypischer Beschäftigungsform, unter welche auch das Arbeiten mit dem freien Dienstvertrag fällt und meist viele soziale Absicherungen wegfallen, haben die Befragten oft Angst in Zeiten, in denen Kurse ausfallen, finanziell am Existenzminimum zu leben und sich selbst sowie die Familie nicht mehr versorgen zu können.

„Naja..also für mich wäre es erstens Mal sehr wichtig eine gewisse Sicherheit am Arbeitsmarkt zu haben [...] dass ich dann halbwegs von einer Arbeit schon mich und irgendwann dann eine Familie gut erhalten kann, sage ich mal, dass ich nicht am Existenzminimum nage. Also das sind schon die wichtigen Dinge [...]“ (INTERVIEW_4: 154 – 159)

Daher sehen die meisten nur in einer Festanstellung eine Alternative. Darüber hinaus wird kritisiert, dass nur wenige Institute eine solche anbieten, da für den Großteil der AbsolventInnen das Arbeiten auf selbstständiger Basis als schwierig, ungeschützt und unsicher charakterisiert wird.

„Auf alle Fälle ist es hier schwierig selbstständig zu arbeiten...aber die Selbstständigkeit ist eben halt auch immer so eine Sache, die mir persönlich halt auch nicht so liegt, weil ich eher ein Mensch bin, der eben wo angestellt ist und da wirklich alles dabei hat“ (INTERVIEW_4: 160 – 163).

„Also ich finde, ich meine, prinzipiell würde ich halt einfach eine Anstellung super finden in dem Bereich. Weil dann halt vieles schon abgedeckt wäre, würde ich mal sagen, ja. Weil so wird man halt abgemeldet, angemeldet, dann ist man wieder nicht versichert, naja. Aber ich glaube, also ich habe gehört, dass es definitiv bisschen in diese Richtung gehen soll. Also es gibt, glaube ich, Bewegungen und so langsam auch Institutionen, die auch wieder Anstellungen machen. Da habe ich mir gedacht, ok, es kommt wahrscheinlich, vielleicht langsam, aber es kommt vielleicht eh wieder, dass man angestellt wird. Dann können wir relativ zufrieden sein“ (INTERVIEW_7: 253 – 260).

„Das man da finanziell unabhängig und auch abgesichert sein kann. Also man kann sicher sagen, das ist jetzt nicht mein oberstes Gebot, mir ist das wurscht, ich vertraue auf das Universum und das wird sich immer ausgehen...ja, da bin ich halt einfach nicht der Typ, dazu das Risiko einzugehen“ (INTERVIEW_3: 189 – 192).

Ein weiterer Verbesserungsversuch hinsichtlich der Arbeitsmarktsituation für DaF/DaZ-Studierende ist die Frage nach einer starken Gewerkschaft, die sich für den freie DienstnehmerInnen einsetzt, sowie nach einem starken Forum, welches die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs und die Veränderungen der Arbeitsbedingungen zugunsten der ArbeitnehmerInnen schneller vorantreibt.

„Dadurch, dass es ein Berufszweig ist, wo man als freier Dienstnehmer arbeitet, wo man keinen schützenden...keine Gewerkschaft ist jetzt übertrieben, aber man hat kein Forum in dem Sinn, das sich dafür ganz stark einsetzen kann, kommt mir zumindest so vor“ (INTERVIEW_2: 294 – 297).

„Ja...ich finde das ist ein super Studium und ganz eine wichtige Ausbildung und ich finde es wirklich eine Schande, dass man in Österreich nicht damit arbeiten kann, nämlich im ganz herkömmlichen Sinne, nämlich, dass man Kurse leitet, finde ich. Das würde ich mir einfach wünschen, dass es mehr Anerkennung bekommt, mehr Selbstverständlichkeit“ (INTERVIEW_3: 196 – 199).

7.3 THEMENKOMPLEX 3

Die klassische Dreiteilung des Lebenslaufes in Vorbereitung, Beruf und Ruhestand beinhaltet nach BÜHRMANN eine weitere Gliederung, welche er als Drei-Phasen-Modell bezeichnet. Dieses Modell teilt den Übergang vom Studium in den Beruf in eine Ablösungsphase, eine Schwellen- oder Umwandlungsphase, die sogenannten Bewerbungsphase, die dann in die Integrationsphase mündet (vgl. KAPITEL 2.3.1). Die Bewerbungsphase findet laut BÜHRMANN nach dem Studienende, das durch das Verfassen einer Abschlussarbeit oder einer Prüfung gekennzeichnet sein kann, und noch vor dem Eintritt in das Berufsleben, statt. Der Themenkomplex 3 beschäftigt sich demnach mit der Frage, ob diese Phasengliederung auch auf die Situation der AbsolventInnen des Masterstudiums DaF/DaZ angewendet werden kann. Es wird versucht anhand der Interviewauswertung festzustellen, wie AbsolventInnen des Masterstudiums die Phase der Bewerbung wahrgenommen haben und ob sie beim Durchschreiten dieser Phase bestimmte Bewältigungsstrategien anwenden mussten. Der Blick liegt hierbei auf der Zeit der Bewerbung, möglichen Unterstützungssystemen und gemachten Erfahrungen während der Stellensuche.

7.3.1 BEWERBUNGSPHASE

Als erster Punkt ist anzumerken, dass die Mehrheit der Befragten schon während des Studiums und nicht erst gegen Ende oder mit Bestehen der Masterprüfung begonnen hat, nach Stellen im DaF/DaZ-Bereich zu suchen. Ein Teil der AbsolventInnen tat dies über den klassischen Bewerbungsweg. Das heißt, sie sandten Bewerbungen an Institutionen, wurden möglicherweise zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen und erhielten die Stelle oder eine Absage.

„Ja, im Grunde genommen habe ich einfach, als ich...also noch während dem Studium, habe ich einfach mal geschaut: einfach mal Sprachschule Wien eingetippt und habe mich da mal beworben“ (INTERVIEW_1: 284 – 286).

Die Phase der Bewerbung erstreckt sich dabei meist über einen relativ kurzen Zeitraum und erfolgt meist sehr zügig und ohne großen Mehraufwand.

„Äh also Arbeit gesucht hab ich...eigentlich vielleicht zwei Wochen oder so, also ganz kurz [...]“ (INTERVIEW_9: 176 – 177).

IP9 hat sich bei zwei Institutionen beworben und wurde von beiden auch rasch zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen. Nach dem Bewerbungsgespräch konnte sie schon nach nur einigen Tagen mit der Stelle beginnen: *„da hatte ich glaube ich für nächste Woche dann das Bewerbungsgespräch gehabt und, also das war am Donnerstag und*

am Montag hab ich dort angefangen. Also es war ganz...ähm...schnell“ (INTERVIEW_9: 176 – 188). Während andere Studien zur Übergangsforschung zeigen, dass „die Stellensuche von einem Teil der Befragten als sehr schwierig und zermürbend empfunden [wird], insbesondere je länger diese Phase andauert“ (BÜHRMANN 2008: 50), wird durch die Aussagen der Befragten deutlich, dass die Stellensuche weder als problematisch noch zeitaufwendig wahrgenommen wird und die Dauer der Suche nach einem Arbeitsplatz viel geringer ist als bei AbsolventInnen anderer Studienrichtungen. Zudem wird aber deutlich, dass es sich bei der Bewerbungsphase für viele AbsolventInnen, die schon während des Studiums aktiv im Bereich DaF/DaZ tätig waren, um ein wiederkehrendes Element handelt, das immer wieder durchlaufen werden muss, wenn Kurse enden und auch über persönliche Kontakte keine weiteren freien Kurse vermittelt werden können.

„Ich arbeite ja ständig in anderen Unternehmen...und da bewerbe ich mich jedes Mal. Also naja wie das abläuft, das kann man so nicht vergleichen, ich gehe ja jedes Mal mit einer Berufserfahrung hin und sage ich habe dieses und jenes studiert, habe hier und da gearbeitet und habe ziemlich viele Arbeitszeugnisse. Also ja...ich glaube ich bin noch nie irgendwo abgelehnt worden“ (INTERVIEW_10: 150 – 154).

„Bewerbungsphase...die gab es, die gibt es immer. Du schickst da alle Daten, Lebenslauf und Zertifikate und Diplome und was du da hast [...] Wie gesagt, ein Vorstellungsgespräch, ganz banal, welche Berufserfahrung ich hatte, was meine Berufsziele jetzt sind, Gehälter, ganz banale Fragen, was ich mir vorstelle im Unterricht, welche Lehrwerke ich verwendet habe und ja. Und dann hatte ich das Glück ein ja zu hören. Ja wir nehmen sie“ (INTERVIEW_12: 174 – 180).

„also eine Bewerbungsphase gibt es immer,...ja“ (INTERVIEW_1: 279).

Die Bewerbungsphase wird meist relativ rasch und unproblematisch vollzogen. Auch IP5 beschreibt die Bewerbungsphase als „*absolut nicht schwierig*“ (INTERVIEW_5: 112 – 113), da sie sofort genommen wurde.

„[...] eine relativ einfache Arbeitssuche, muss man auch dazu sagen [...] also es ist nicht so, dass man relativ viel suchen muss, also das ist sicher auch ein relativ großer Vorteil. Man muss nicht wie andere, glaube ich, die halt dann nicht wissen in welchen Betrieb und so, also wir haben es relativ einfach. Also es gab eigentlich keine großen Schwierigkeiten, nein“ (INTERVIEW_7: 148 – 152).

Zudem gibt es keinen Fall, in dem einer/eine der AbsolventInnen abgelehnt wurde. Alle konnten sehr schnell einen Zugang zu einem Arbeitsplatz finden und in das Berufsleben eintreten. Allerdings ist in diesem Kontext zu berücksichtigen, dass eine Phase der Berufstätigkeit dann oftmals auch wieder von einer Phase der Arbeitslosigkeit und einer erneuten Bewerbungsphase abgelöst wird. Es gibt manchmal einen Wechsel zwischen Phasen der Berufstätigkeit und Phasen der Stellensuche.

„[...] und manchmal habe ich mich einfach, wenn halt gerade nichts gekommen ist, im Internet beworben oder beim ÖDaF, was halt ausgeschrieben war angerufen und

geschaut, ob das wird. Und es gab da nie Schwierigkeiten, außer es hat terminlich nicht gepasst, dass ich da gerade nicht konnte oder schon woanders war oder der Kurs noch nicht fertig war, bei dem ich vorher war. Aber es ist noch nie eine Absage gekommen“ (INTERVIEW_10: 163 – 168).

Die Stellensuche wird nicht dadurch beendet, dass der/die BewerberIn eine Zusage für einen Kurs bekommt. Zwar wird man dann häufig in das „LehrerInnensystem“ bzw. den „LehrerInnenpool“ der Institution aufgenommen, jedoch bedeutet dies nicht, nach Beendigung eines Kurses, automatisch einen Anspruch auf einen neuen zu erhalten. Mit dem Kursende beginnt die Bewerbungsphase wieder von neuem. Durch den freien Dienstvertrag ist das Arbeitsleben der Lehrpersonen im DaF/DaZ-Bereich sehr starken Schwankungen unterworfen, die sich dahingehend zeigen, dass die AbsolventInnen nicht kontinuierlich über Kurse und Unterrichtsmöglichkeiten verfügen. Die Aussage *„wenn halt gerade nichts gekommen ist“* (INTERVIEW_10: 150 – 168) zeigt, dass die Lehrpersonen nicht immer einen Kurs übernehmen können bzw. einen angeboten bekommen, sodass sie in dieser Zeit gezwungen sind, sich über den klassischen Bewerbungsweg bei einer Institution zu bewerben.

Neben dem klassischen Bewerbungsweg ist die Art und Weise, wie eine solche Bewerbungsphase abläuft, bei den einzelnen Studierenden recht unterschiedlich. Besonders wichtig sind häufig auch informelle Netzwerke und Kontakte, um von Kursen, für welche eine Lehrkraft gesucht wurde, zu erfahren und darüber hinaus weitere Verbindungen zu knüpfen, um weiterhin als KursleiterIn ausgewählt und weiterempfohlen zu werden. Berufliche Kontakte, Netzwerke und der Austausch mit KollegInnen ist im Bereich DaF/DaZ gerade als Unterstützungssystem für die Stellensuche deshalb so relevant, weil viele Jobangebote nur mündlich weitergegeben werden und Beziehungen häufig zu besseren Jobangeboten mit höherer Bezahlung verhelfen.

„Also es ist, ich glaube in dem Bereich ist es sehr wichtig gut vernetzt zu sein, ein gutes Netzwerk zu haben, wenn man versuchen will besser bezahlte Jobs zu haben“ (INTERVIEW_8: 128 – 130).

In der Regel sind es daher persönliche Kontakte, die den AbsolventInnen zu einer Stelle verhelfen. Hier nehmen vor allem StudienkollegInnen oder FreundInnen eine wesentliche Rolle ein. Aber nicht nur im System Universität, sondern auch im System Berufstätigkeit werden relativ schnell neue soziale Netzwerke genutzt, die meist Ressourcen- und Unterstützungsfunktionen für die AbsolventInnen übernehmen (vgl. BÜHRMANN 2008: 54).

„Mundpropaganda irgendwie, also jemand arbeitet beim BFI: Hey, wir suchen jemanden fürs Deutschunterrichten, magst du nicht? Ja passt, mach ma...also es ist halt sehr viel irgendwie was einfach, ja per Mundpropaganda weiter gesagt wird. Wirklich beworben habe ich mich nie“ (INTERVIEW_2: 183 – 186).

„Ich habe mich nirgendwo beworben, nein, das ist eigentlich so...das Arbeiten an der Volkshochschule...ist eigentlich so über eine Freundin gegangen, die hat gefragt, willst du das nicht machen, und dann war ich mich halt Vorstellen dort und seither...also da bin ich schon recht lang drinnen aber für werde ich mich jetzt auch nirgendwo bewerben...war auch nicht notwendig“ (INTERVIEW_4: 125 – 129).

„[...] also eine Kollegin, die mich vom Studium kannte, hat mich vorgeschlagen und dann kam die Frage, ob ich am Montag den Kurs übernehmen kann und dann...also das ging ganz schnell irgendwie“ (INTERVIEW_9: 186 – 188).

„[...] meine erste Stelle habe ich bekommen über eine Bekannte, die mit mir die Volkshochschulausbildung gemacht hat und die gesagt hat, mit dieser Arbeitsweise und so...und die passt gut in unser Team und die hätte ich gerne und so habe ich meinen ersten Job bekommen [...]“ (INTERVIEW_10: 155 – 158).

„[...] und dann habe ich über eine Studienkollegin meine jetzige Arbeit bekommen und da habe ich mit einer Kollegin gearbeitet über die ich jetzt auch einen Kurs habe, also eher so, dann eher wieder über Leute [...]“ (INTERVIEW_7: 162 – 164).

Diese Aussagen veranschaulichen, dass Personen aus dem Berufsfeld DaF/DaZ die elementare Funktion eines Vermittlers, also d.h. des sogenannten „Gatekeepers“, übernehmen (vgl. KAPITEL 2.3.2). Sie stellen das Verbindungsglied dar, zwischen AbsolventInnen und dem Einstieg in die berufliche Praxis, indem sie den Individuen bei der Integration in eine Institution helfen und bei der Bewerbungsphase unterstützen (vgl. NIEROBISCH 2010: 135). Ist man erst einmal Teil der „Daf/DaZ-Szene“, kennt man sich meist untereinander, kann schnell weitere Kontakte knüpfen, erfährt über Gruppen oder auf sozialen Netzwerken über freie Kurse, und wird, je nach Ansehen immer wieder kontaktiert oder gefragt, ob man diesen oder jenen Kurs übernehmen möchte.

„Es ist so...die Szene ist irgendwie nicht so groß. Jeder kennt dann mit der Zeit auch jeden und man rutscht...also beziehungsweise bei mir war es so, dass ich überall eher so ein bisschen reingerutscht bin. Beziehungsweise ich habe auch gehört, dort wird was frei, habe mich erkundigt oder Leute haben gewusst, ja wir haben eine freie Stelle, wer wäre geeignet und ich bin dann gefragt worden [...]. Ja, aber wie gesagt, für mich war das eher keine so aktive Bewerbungsphase“ (INTERVIEW_8: 124 – 135).

Ebenfalls als Verbindungspersonen fungieren die Betreuungspersonen der Praktikumsstellen oder auch Lehrpersonen, die während des Studiums freie Stellen an Studierende vermitteln. IP2 wurde im Zuge seines Hospitationspraktikums nach seinen Kontaktdaten gefragt und bekam einige Monate später ein Angebot, einen Kurs zu übernehmen.

„[...] also ich bin im Praktikum, ich war beim Praktikum, bin dann auch hospitiert worden dort, also als ich unterrichtet habe, und da hat es dann geheißen, ob ich meine Daten dalassen möchte, also falls jemand gebraucht wird, hab sie dort gelassen und hab

dann ein Monat später, zwei Monate später eine Mail bekommen, ob ich da und da einspringen kann“ (INTERVIEW_2: 190 – 194).

Zwei der Interviewpersonen haben die Bewerbungen als Initiativbewerbungen ausgeschickt und ebenfalls recht rasch eine Rückmeldung erhalten.

„[...] das waren Initiativbewerbungen und dann hat sich eben diese eine Firma relativ schnell gemeldet, weil die eben jemanden gesucht haben“ (INTERVIEW_5: 97 – 99).

„Eben ja, ich habe dann wie gesagt relativ viele Initiativbewerbungen herumgeschickt, um einmal zu schauen, wie das ankommt. Und habe dann eben von verschiedenen Institutionen schon Antworten bekommen und habe mich dann eben einfach ins kalte Wasser geschmissen und ausprobiert. Also...ja, ich muss sagen, ich glaube es ist nicht so frustrierend wie in anderen...also mit anderen Abschlüssen, also es gibt...also man muss nicht ein halbes Jahr warten, um eine Arbeit zu bekommen“ (INTERVIEW_7: 133 – 141).

Im Vergleich zu anderen Studienrichtungen fällt es den AbsolventInnen des Masterstudiums leicht, eine Tätigkeit zu bekommen und in das Berufsleben einzusteigen. Es gibt insgesamt keine langen Wartezeiten oder vermehrte Absagen. Das macht auch deutlich, dass die Nachfrage nach KursleiterInnen am Markt und damit prinzipiell die Chance, einen Job zu bekommen, ohne hierbei die Höhe der Entlohnung und die Art des Vertrages zu berücksichtigen, sehr hoch ist.

7.3.2 STELLENSUCHEN

Die Suche nach einer geeigneten Stelle erfolgt meist ebenfalls über den Informationsaustausch mit KollegInnen oder FreundInnen, die über jene Institute informieren, welche sie für empfehlenswert halten.

„Ahm...eine Freundin von mir, Studienkollegin von mir, hat dort auch unterrichtet und gemeint, dass es ganz ok ist dort“ (INTERVIEW_5: 106 – 107).

IP6 nutzte beispielsweise einfach den direkten Kontakt zu KollegInnen und fragte nach, wo eine freie Stelle vorhanden sei und ob die Person dabei behilflich sein kann, diese Stelle zu vermitteln.

„Ich würde mich bei meinen Kolleginnen und Kollegen umhören, die zum Teil tätig sind in diversen Institutionen und ja, das wäre glaube ich der erste...die erste Sache die ich mache oder auch jetzt schon mache, dass ich die Kontakte versuche auszunutzen und fragen, wie es aussieht, ob da irgendwie eine Möglichkeit ist für mich da unterzukommen [...]“ (INTERVIEW_6: 266 – 270).

Der größte Teil der Befragten nutzt den Weg des Internets, um nach Institutionen zu suchen und Jobangebote zu finden.

„[...] aber ich hab natürlich schon mal gegoogelt, also DaF-Lehrer/DaZ-Lehrer, was auch immer, also die Schlagworte mal eingegeben in verschiedenen Suchmaschinen und da kommen halt dann natürlich schon Jobangebote...ja...DaZ-Lehrer gesucht in...weiß nicht...irgendeine Akademie oder so sucht dann schon irgendeinen Deutschlehrer [...]“ (INTERVIEW_2: 262 – 271).

„Ich habe da ganz einfach...da gibt's irgendwie auf der ÖSD-Seite glaube ich die ganzen Prüfungszentren und da habe ich irgendwie die in meiner Nähe und die, die ich irgendwie gekannt habe so die irgendwie angeschrieben“ (INTERVIEW_7: 154 – 152).

„[...] über die ÖDaF-Jobliste, über die ÖDaF-Mailliste gibt es immer sehr nette Ausschreibungen...ja und ich hätte einfach auch in meinem Kollegenkreis herumgefragt, wer weiß was etc“ (INTERVIEW_8: 139 – 141).

7.3.3 BERUFSEINSTIEG

Die vorliegende Arbeit berücksichtigt nicht nur den Einfluss formaler Faktoren, sondern vor allem auch das Erleben des Übergangs seitens der InterviewpartnerInnen. Die Phase des Berufseinstiegs und die Integration in die berufliche Praxis beginnen bei den Masterstudierenden meist während des Studiums bzw. am ersten Arbeitstag nach dem Studium. Obwohl viele der StudentInnen den Übergang kaum als solchen wahrnehmen, er häufig als fließend und unproblematisch beschrieben wird und sich die AbsolventInnen relativ gut ausgebildet und auf die Ausübung der Tätigkeit vorbereitet fühlen, ist der erste Einstieg in das Berufsleben dennoch bei einigen von einer Eingewöhnungsphase und einem Gefühl der Unsicherheit geprägt. Hier erfordert der Einstieg in die berufliche Institution mehr Zeit und Geduld als bei anderen Befragten.

„Ja eben wie gesagt nachdem ich ein, zwei Schulen ausprobiert habe, wo ich mir gedacht habe, ok das ist jetzt trotzdem zu wenig Geld, mit dem komme ich einfach nirgendwo hin. Also ich mache das Doppelte an Kursen, was aber von den Kapazitäten her definitiv nicht geht, überhaupt nicht zu Beginn, weil du dich viel vorbereiten musst und weil du erst so langsam in das Ganze erst hineinwachsen musst, in der Klasse stehen eben und das Niveau und so weiter. Also es ist einfach viel Arbeit zu Beginn [...]“ (INTERVIEW_7: 156 – 161).

Studierende legen während der Studienzeit den Fokus sehr stark auf die Studieninhalte und weniger auf die Berufsperspektive. Die „isolierte“ Betrachtung des Studienalltags bzw. des Studienendes führt bei manchen Studierenden zu anfänglichen Orientierungsschwierigkeiten in der beruflichen Praxis, da sie sich zuvor nicht ausreichend mit der Frage beschäftigt haben, wie der Einstieg während des Studiums ablaufen wird bzw. was nach dem Studium auf sie zukommt (vgl. BÜHRMANN 2008: 87).

„Damals habe ich mich initiativ wo beworben, an einer Sprachschule, bin auch genommen worden, habe aber im Prinzip keine Unterrichtserfahrung gehabt, also wenig Hintergrundwissen gehabt, theoretisches. Das war schwierig. Ich weiß noch, dass ich sehr viel Angst hatte damals vor dem Unterrichten. Natürlich weil man halt noch nicht wirklich souverän ist, noch dazu, wenn man gar nicht wirklich weiß, was man macht, weil man nicht dieses theoretische Fundament hat, aus dem man jetzt die Entscheidungen trifft“ (INTERVIEW_8: 173 – 179).

Gerade die ersten Erfahrungen im Unterrichtskontext von DaF/DaZ bedürfen der Schaffung von Orientierung und Sicherheit. Wurde zuvor nur an den wenigen praktischen Lehrveranstaltungen des Studiums teilgenommen, wird der Einstieg in das Berufsleben teilweise als schwierig und unbeholfen empfunden. Der hohe Stundenanteil und die Fülle an Arbeitsaufwand führen bei vielen BerufseinsteigerInnen anfangs zu Überforderung. Viele AbsolventInnen müssen in diese neue Situation erst langsam hineinwachsen, um sich daran zu gewöhnen. Ein konkreter, erster Einstieg in die Institution erfolgt bei den meisten BerufseinsteigerInnen „durch mehr oder weniger institutionalisierte Einarbeitungsphasen“ (BÜHRMANN 2008: 56). Was in den meisten Fällen durch die Begleitung und Unterstützung einer/eines oder mehrerer KollegInnen oder MitarbeiterInnen geschieht. Anders ist es bei der Berufsgruppe der DaF/DaZ-LehrerInnen. Hier sind die AbsolventInnen auf sich alleine gestellt und nehmen den Einstieg als eine Mischung aus learning-by-doing und einem Sprung ins kalte Wasser wahr. Auch IP8 wusste anfangs nicht wirklich, wie sie in der Unterrichtssituation agieren sollte, da sie schon zu Beginn des Masterstudiums in die Arbeitswelt eingetreten ist. Da sie noch keinerlei Vorwissen, d.h. weder eine theoretische noch praktische Basis besaß, auf die sie zurückgreifen konnte, fiel es ihr schwer mit dieser neuen und ungewohnten Situation zurechtzukommen. Bei IP9 hatte die positive Atmosphäre aufgrund der ersten LernerInnengruppe, welche sie in ihrem Kurs unterrichtete, einen positiven Einfluss auf das Erleben des Übergangs.

„Und ja, am Anfang war ich noch ziemlich nervös, aber ich hatte eine ganz liebe Gruppe und die Atmosphäre finde ich ist dort eben ziemlich gut, weil echt lauter motivierte Leute da sind und lernen wollen und so. Meine erste Gruppe war super und das hat es mir natürlich ziemlich einfach gemacht“ (INTERVIEW_9: 218 – 221).

Zudem hatte die zeitliche Begrenzung der Arbeitsverhältnisse auf lediglich 4 Wochen, ebenfalls eine beruhigende Wirkung auf IP9. So konnte sie in Ruhe ausprobieren, ohne dem Druck ausgesetzt zu sein, keine Fehler machen zu dürfen. Daher erlebte sie ihren Berufseinstieg als angenehm und bewertet ihn im Nachhinein als „*ziemlich gut*“ (INTERVIEW_9: 212 – 230).

„Und da sind die Kurse auch immer nur vier Wochen, das sind immer so Intensivkurse und das fand ich eigentlich auch ganz...ja...hat Vor- und Nachteile, aber es war halt irgendwie...ich wusste irgendwie, wenn ich jetzt da...wenn das jetzt ganz schief läuft oder so, dann ist es in vier Wochen vorbei. Also es ist so irgendwie so auch irgendwie, das hat mir irgendwie so die Angst auch genommen“ (INTERVIEW_9: 221 – 225).

Auch Studien zeigen, dass die erste Beschäftigung für die meisten BerufseinsteigerInnen eine „entscheidende Wegmarke für die weitere Karriere [ist]“ (BÜHRMANN 2008: 48). Speziell die Möglichkeit, sich gerade in der Anfangsphase

ausprobieren zu können, einen Einblick in die Arbeitsweise der Institution zu bekommen und über die Möglichkeit zu verfügen, sich nach einem begrenzten Zeitraum anderweitig umzusehen, gibt den AbsolventInnen die Möglichkeit, ohne Druck zu arbeiten, ihre Erwartungen zu reflektieren und ihren weiteren beruflichen Weg zu planen. Die Zusammensetzung der ersten LernerInnengruppe und die Atmosphäre im Kursraum ist meist besonders bedeutend für einen angenehmen Berufseinstieg. Neben einer offenen, netten und interessierten Gruppe hat für IP10 auch die Ausbildung auf der Volkshochschule dazu beigetragen, dass sie keine Angst vor der Unterrichtssituation hatte.

„Ich glaube, wenn die mich jetzt abgelehnt hätte, die erste Gruppe und nicht so offen auf mich zugekommen wäre...also so, ah was kommt denn da für eine Neue daher und dann mitgemacht hätten mit dem ganzen, dann wäre es vielleicht anders ausgegangen. Aber das war einfach...sie haben mich genommen, haben mir zugehört, haben das erlernt und es hat geflutscht und das war es. Punkt. Also Angst war da keine, ich habe diese Ausbildung ja auf der Volkshochschule vorher schon gemacht und ich wusste ungefähr, wie das geht [...] Und das war...gut“ (INTERVIEW_10: 182 – 196).

Ein weiterer Teil der Befragten, der bereits Unterrichtserfahrung im Zuge einer anderen Ausbildung oder eines Studiums machen konnte, empfand den Berufseinstieg und das Unterrichten im DaF/DaZ-Bereich ebenfalls eher unproblematisch, wobei die Zufriedenheit der Befragten häufig auch mit den institutionellen Bedingungen in Zusammenhang stand. So hatte IP1 zwar keinerlei Probleme beim Einstieg in die Unterrichtspraxis, er ist *„dann reingegangen und [hat] dann eigentlich unterrichtet, ganz normal“* (INTERVIEW_1: 338 – 356), jedoch hat er sich am Ende des Kurses dafür entschieden, die Institution zu verlassen, weil *„das Problem war einerseits, dass es eben eine qualitativ schlechte Schule war, die einen schlechten Ruf hat“* (INTERVIEW_1: 338 – 356). IP2 erlebte den Übergang vom Studium in den Beruf schon während seiner Studienzeit, wobei der Einstieg in das neue Berufsfeld relativ fließend und parallel erfolgte. Er konnte während des Unterrichtspraktikums Kontakte zu der Institution knüpfen, in der er das Praktikum absolvierte und bekam dann immer wieder kleinere Aufträge.

„Dort habe ich, ich weiß jetzt nicht genau wie viele Stunde...schon einige Vertretungen übernommen...also wenn jemand auf Urlaub war oder wenn Krankheitsfälle sind...oder wenn einfach irgendwas, was auch immer jetzt passieren kann...einfach dort quasi unterrichtet [...]“ (INTERVIEW_2: 173 – 176).

Im Laufe der Zeit wurden ihm dann immer mehr Kurse angeboten und die Arbeitszeiten und Kurseinheiten nahmen kontinuierlich zu, sodass er nach einem langsamen Einstieg die Unterrichtserfahrungen immer weiter steigern konnte, da *„doch regelmäßig immer*

wieder was da [war] zu arbeiten“ (INTERVIEW_2: 171 – 183). Auffallend ist auch, dass keiner der Befragten mit der Arbeit und dem Leitbild der Institution bekannt gemacht wurde bzw. gab es von Seiten der InterviewpartnerInnen keine Angaben darüber, ob ihnen von MitarbeiterInnen Hilfestellungen gegeben wurden oder es andere Unterstützungssysteme gab, welche den Berufseinstieg erleichtert hätten. Es wirkt vielmehr so, als wären die meisten in ihrem Kursraum auf sich alleine gestellt gewesen und hätten den Unterricht völlig frei gestalten können, ohne dass jemand sie dabei begleitet bzw. die Arbeit kontrolliert hätten.

7.3.4 KONSEQUENZEN AUF EBENE DES BERUFSEINTIEGS

Für einen gelungenen Einstieg, d.h. für die Eingliederung in die neue berufliche Institution und die Suche nach geeigneten Stellen im Bereich DaF/DaZ, spielen einige Faktoren eine wichtige Rolle. Besonders relevant ist, wie in vorherigen Kapiteln schon mehrmals angedeutet, der Aufbau eines sozialen Netzwerkes. Viele, die schon während des Studiums Kontakte mit KollegInnen knüpfen konnten, hatten schneller die Möglichkeit, in das neue System eingegliedert zu werden und den Übergang gelungener zu gestalten.

„Also dadurch, dass ich schon einen Kontakt vorher hatte, war mir jetzt...habe ich jetzt keine Hilfe in dem Sinne gebraucht, um eine Anlaufstelle zu finden“ (INTERVIEW_12: 127 – 128).

Nach dieser Darstellung von IP12 wäre es ohne ein solches Netzwerk viel schwieriger für ihn gewesen, Stellen zu finden und Kurse übernehmen zu können. Er fände es hilfreich, wenn es für Studierende Plattformen geben würde, eine Art Anlaufstelle für jene, die Hilfe beim Übergang vom Studium in den Beruf benötigen. Erfahrene Leute, die selbst viele Kontakte in diesem Berufsfeld besitzen, sollen diese dann an die „Anfänger“ weitervermitteln und so einen gegenseitigen Austausch ermöglichen.

„Aber auch das könnte von der Uni besser, klarer vermittelt werden. Wenn man schon an Instituten hospitiert, kann man schon Kontakte knüpfen, aber ich denke es wäre nicht schlecht, wenn es eine Plattform geben würde, einfach so als erste Anlaufstelle [...] ich denke, für jemanden der jetzt beginnt, wäre so eine Plattform, wo einfach Kontakte wären, schon sehr hilfreich...auch für diesen Übergang...insbesondere für diesen Übergang. Also wenn man ein Studium abschließt, dann weiß man nicht so genau, wie geht es jetzt weiter, wer kann mir helfen, wer kann mir Tipps geben, wer kann mir sagen, wo ich einmal beginnen kann. Also es muss ja jetzt nicht der Idealfall sein, aber einfach, an wen kann ich mich wenden. Es könnte auch einfach eine Person sein, die diese Infos vermittelt, diese Kontakte. Nicht jetzt unbedingt ein Professor in seiner Sprechstunde, sondern das wirklich da eine Person ist, die...weil es könnten auch einfach Vertreter von Instituten sein oder...ja“ (INTERVIEW_12: 128 – 141).

Ein weiterer wichtiger Aspekt für den Übergang und die Integration in das Arbeitsfeld bezieht sich auf das Engagement in außeruniversitären Einrichtungen im Bereich DaF/DaZ. Hier nennen einige Befragte den ÖDaF, bei dem man durch eine Mitgliedschaft Teil des Netzwerkes werden kann und damit immer wieder mit Menschen aus der DaF/DaZ-Szene in Österreich in Verbindung steht.

„[...] dort lernt man einfach jeden kennen und dort hat man die Möglichkeit zu Netzwerken. Und Netzwerken ist extrem wichtig, glaube ich...grad für den Bereich DaF/DaZ“ (INTERVIEW_2: 215 – 217).

IP2 meint auch, dass man während des Masterstudiums durch permanente Mitarbeit sowie Gesprächen und Teilhabe an Diskussionen bessere Chancen am Arbeitsmarkt haben kann, als jene Personen, die eher schüchtern und unauffällig im Studium agieren. Ein wichtiger Punkt für den Übergang sind für ihn neben dem Erbringen von Leistung vorwiegend Engagement und auch Auffälligkeit, denn *„wenn man sich natürlich nie engagiert [...] wenn man im Studium nur dasitzt und sich nie zu Wort meldet, bekommt man auch nicht die Möglichkeit irgendwas zu machen“* (INTERVIEW_2 201 – 217). „Auffallen“ ist sein Stichwort, wenn es darum geht, in der Branche Fuß zu fassen, denn dadurch kommt man mit Menschen ins Gespräch, was einem wiederum die Chance gibt, Kontakte zu knüpfen und sich auszutauschen. Betont wird auch immer wieder, dass „ein erfolgreiches Studium nicht nur von der Begabung und der Intelligenz, sondern in hohem Maßen auch von der Initiativekraft und der Selbstverantwortung des Studierenden [abhängig ist]“ (BÜHRMANN 2008: 81).

„Wenn man aber dauernd den Mund offen hat, wie ich zum Beispiel, dann fällt man halt irgendwann, vielleicht negativ, vielleicht positiv, aber man fällt auf. Und ich glaube Auffallen ist ein wichtiges Stichwort, auch für diesen Übergang wahrscheinlich [...] wahrgenommen zu werden. Und, ich glaube, man lernt dann einfach Menschen kennen“ (INTERVIEW_2: 207 – 213).

Neben dem Absolvieren von Prüfungen und dem erfolgreichen Anfertigen von wissenschaftlich fundierten Seminararbeiten spielt aktive Beteiligung und die Entschlossenheit, sich auch für die Interessensgemeinschaft und Arbeitskreise einzusetzen und zu engagieren eine ausschlaggebende Rolle für den Übergang. Aus der Sicht der AbsolventInnen sind für den erfolgreichen Übergang und den Einstieg in das Berufsleben diese zwei Kriterien und vor allem ein angenehmes Arbeitsklima und eine gute Beziehung zu den unmittelbaren KollegInnen als vorteilhaft für die Integrationsphase.

„Ja...mir ist sehr wichtig, dass das Arbeitsklima prinzipiell passt, also die Beziehung zu Chefitäten und anderen Kollegen und Kolleginnen, weil ja, weil du ja trotzdem das gleiche machst und weil es doch recht fein ist, wenn du mit anderen darüber sprechen

kannst, was läuft, was gut läuft, was nicht so gut läuft. Weil ich halt Austausch prinzipiell sehr wichtig finde“ (INTERVIEW_7: 182 – 186).

„Das Umfeld finde ich schon auch sehr wichtig, ob man ein gutes Team hat“ (INTERVIEW_8: 159 -160).

[...] dass einfach auch eine gute Atmosphäre ist zwischen den Kollegen oder dem Sekretariat oder mit wem man halt so Kontakt hat und der Chef oder so“ (INTERVIEW_9: 252 – 254).

Der Wichtigkeit des Faktors MitarbeiterInnen und Kollegenschaft wird jedoch eine geringere Bedeutung zugeschrieben als in der Studie von BÜHRMANN. Die soziale Integration in das bestehende Arbeitsteam gilt in der Studie als zentraler Aspekt für alle Befragten. Das Ziel, ein Gruppenmitglied zu werden, mit den MitarbeiterInnen zurechtzukommen und sich neben beruflichen Themen auch über private Angelegenheiten austauschen zu können, werden als entscheidend für den Einstieg angegeben (vgl. BÜHRMANN 2008: 95f). Dieser Faktor wird in der Befragung zum Übergang vom Studium in den Beruf bei AbsolventInnen des DaF/DaZ-Studiums weniger häufig erwähnt. Demnach wird ihm also weniger Relevanz eingeräumt als z.B. den anderen beiden Faktoren Bezahlung und Ausstattung der Lehrräume. Das mag an den befristeten Arbeitsverträgen liegen, die oftmals einen Stellenwechsel erfordern, was damit einhergeht, dass die Kollegenschaft dann meist nicht aus derselben Gruppe an Personen besteht und die Zusammenstellung des Teams nicht konstant bleibt. Ein weiterer Punkt, der der Teamstruktur entgegenwirkt ist, dass die Unterrichtenden nicht direkt mit den anderen MitarbeiterInnen zusammenarbeiten, da jeder für sich seinen eigenen Kurs leitet.

„Mit denen habe ich irgendwie nicht so viel Kontakt gehabt. Nein, also das ist irgendwie immer so beim Unterrichten, dass man halt immer so in seinem Unterricht ist und die Kollegen sieht man halt vielleicht einmal am Gang, aber man kennt sich jetzt nicht wirklich und dann grüßt man sich, aber mehr...also später dann, als ich dann länger dort war, habe ich dann ein paar kennengelernt und das war dann ganz nett immer, aber wirklich viel zu tun hatte ich eigentlich nie dort mit den Kollegen“ (INTERVIEW_9: 235 – 240).

Abgesehen von den angeführten Beispielen wurden aber dazu keine weiteren Angaben seitens der Befragten gemacht. Wichtig bei der Auswahl einer Stelle ist den meisten hingegen die Identifikation mit der Institution und deren Leitbild sowie die Wertschätzung als Lehrperson und MitarbeiterIn. Eine erfolgreiche Eingliederung zeichnet sich demzufolge auch dadurch aus, dass die „Mitarbeiter zufrieden mit ihrer Tätigkeit sind [und] dass sie sich mit dem Unternehmen verbunden fühlen und sich für die Belange des Unternehmens einsetzen [...] und schließlich, dass sie das Unternehmen nicht verlassen wollen“ (BÜHRMANN 2008: 90).

„[...] ich meine natürlich muss die Institution für mich passen und ich muss mich mit der Institution identifizieren können. Ich denke ich muss das persönlich gut finden, wofür die Institution steht und was sie macht“ (INTERVIEW_8: 155 -164).

„Also es sollte schon irgendwie, also auf jeden Fall halt seriös sein und ich möchte mich irgendwie dann auch wertgeschätzt fühlen so als Lehrer“ (INTERVIEW_9: 244 – 263).

Die Zufriedenheit der MitarbeiterInnen und der Verbleib bei der Organisation sind ferner in großem Maße auch von der jeweiligen Bezahlung abhängig. Stimmt die Bezahlung nicht mit den Erwartungen der Befragten überein, verfolgen diese meist die Absicht, sich nach anderen Kursen und Institutionen mit besserer Bezahlung umzusehen.

„Und ja eine anständige Bezahlung finde ich halt auch sehr wichtig, ja“ (INTERVIEW_7: 189 – 190).

„Die Bezahlung ist auch ein Kriterium, also ich denke mir ich würde nicht mehr für, was weiß ich was 15€ in der Stunde unterrichten oder so was“ (INTERVIEW_8: 157 -159).

„Also das finde ich schon irgendwie wichtig, also dass die Bezahlung stimmt“ (INTERVIEW_9: 251 – 252).

Zusammenfassend spielen für den erfolgreichen Übergang und die Integration in das Berufsfeld vor allem die Faktoren Arbeitsklima, KollegInnenschaft, Unterrichtssetting und die Bezahlung eine wichtige Rolle.

„Bessere Bezahlung. Also in dem Setting in dem ich jetzt bin...ich habe Gruppen von 10 Personen, würde auch 12 aushalten...ich meine, ich habe Kolleginnen die intelligent sind und wo es einen super Austausch gibt [...] Aber jetzt in dem Setting, in dem ich arbeite...gut ja, das ist toll“ (INTERVIEW_10: 264 – 268).

„Ja natürlich Bezahlung, da brauchen wir nicht darüber reden, ich meine, das ist eh klar. Ich würde mich auch persönlich halt wohlfühlen wollen und auch von den Ressourcen her vielleicht, also was das Institut zu bieten hat“ (INTERVIEW_11: 200 – 203).

Wie auch IP10 und IP11 erwähnen, sind eine kleine Gruppengröße und die Ausstattung, welche die Institution zur Verfügung stellt, entscheidend für die Zufriedenheit in der Ausübung der Lehrtätigkeit. Hier legen die Befragten Wert auf Dinge wie Kopiermöglichkeiten, Lehrwerke, das Vorhandensein einer Tafel, verschiedene Materialien sowie technisches Equipment wie DVD-Player und Beamer.

„[...] wenn es am Arbeitsort Kopiermöglichkeiten gibt, Möglichkeiten gibt Materialien und so zu machen, zu gestalten, wenn es Lehrwerke gibt, die man sich ausleihen kann, anschauen kann, das ist definitiv sehr fein. Würde ich auch sagen, dass das wichtig ist“ (INTERVIEW_7: 186 – 189).

„Die Bezahlung, die Umgebung, also Kollegen und Kolleginnen. Das Equipment, also was muss ich mitnehmen, was ist vor Ort [...]“ (INTERVIEW_2: 306 – 307).

Die Möglichkeit im DaF-DaZ-Bereich relativ schnell eine Stelle zu finden, bietet laut IP12 und IP5 den BerufseinsteigerInnen eine gute Gelegenheit, erste Erfahrungen zu

sammeln. Sie sind durch die freien Dienstverträge nicht an die Institution gebunden und können nach Belieben nur eine begrenzte Anzahl von Kursen halten und danach eine andere Stelle suchen. Für einen solchen Einstieg ist es, so die beiden Interviewpersonen, auch nicht wichtig, wie hoch die Bezahlung zu diesem Zeitpunkt ausfällt. Es geht vielmehr darum, die ersten Berufserfahrungen zu machen und praktische Kompetenzen auszubauen.

„Auch wenn jetzt die Bezahlung nicht optimal ist, aber wenn du jetzt...ich sage mal, wenn das Arbeitsklima gut ist...oder teilweise oder zumindest gut, es muss nicht sehr gut sein. Gehalt, ja nicht super, aber geht. Und die Arbeitsbedingungen, die Räumlichkeiten passen, die Medien, dann machst du mal die ersten Erfahrungen da“ (INTERVIEW_12: 207 – 210).

„Ich glaube das Hauptkriterium war Zeit, ich glaube ich wollte was, das ich so schnell wie möglich haben kann und es war mir relativ egal, ob das jetzt gut oder schlecht bezahlt ist, weil mir das wichtiger war, dass ich Erfahrung habe und dass ich jetzt einen Job habe für 3, 4, 5, 6 Monate [...]“ (INTERVIEW_5: 118 – 121).

7.4 THEMENKOMPLEX 4

Themenkomplex 4 geht auf die wahrgenommene Veränderung der AbsolventInnen zwischen dem Status Studierende/-er und dem Status Berufstätige/-er ein und stellt dabei die Frage, was sich für die Interviewpersonen seit dem Übergang verändert hat, wie sie ihre aktuelle Stelle beschreiben und erleben und wie sie des Weiteren ihre derzeitige berufliche Situation gestalten und wahrnehmen.

7.4.1 STATUS BERUFSTÄTIGE/-ER

Von den zwölf Befragten arbeiten vier Personen als freie DienstnehmerInnen im DaF/DaZ-Bereich, eine Person leitet ebenfalls Kurse und ist zusätzlich noch als Projektkoordinatorin zuständig, zwei Personen sind als LektorInnen im Ausland tätig, zwei weitere sind hauptberuflich VolksschullehrerInnen, wobei eine davon nebenbei im Bereich der DaF/DaZ-LehrerInnenfortbildung tätig ist. Von den letzten zwei Personen ist eine zurzeit Zivildienstlerin und die andere baldige Gymnasiallehrerin. Anhand dieser Auflistung lässt sich erkennen, dass mehr als die Hälfte der AbsolventInnen nicht direkt im Bereich DaF/DaZ tätig sind sondern oft in Kombination mit einer anderen beruflichen Tätigkeit, Kurse an Sprachschulen leiten. So wie die Studien von BÜHRMANN 2008 oder NIERPBISCH 2010 zeigen, gibt es für die meisten Berufsgruppen nach dem Studium verschiedene berufliche Optionen im Rahmen eines unbefristeten Angestelltenverhältnisses. Zudem hängt es von einer anhaltenden und positiven Arbeitsmarktsituation der Berufsgruppe ab, ob die AbsolventInnen über eine optimistische Haltung gegenüber der beruflichen Zukunft verfügen oder ob Existenzängste und Unsicherheiten das Berufsleben bestimmen (vgl. NIEROBISCH 2010: 140). Die positive Erfahrung, eine feste Stelle zu bekommen und in einen Betrieb über einen längeren Zeitraum integriert zu werden, können AbsolventInnen des Masterstudiums DaF/DaZ nicht immer teilen. Jene Lehrpersonen, die nach dem Studium auf freier Dienstnehmerbasis arbeiten, müssen verschiedene Arbeitsstellen miteinander kombinieren, um ihre Existenz zu sichern. Für IP1 bedeutet der Status Berufstätigkeit, dass zwar die Organisation des Studiums, das Lernen und das Besuchen von Lehrveranstaltungen sowie das Schreiben von Arbeiten wegfällt, dass er aber nun mit neuen Problemen und Schwierigkeiten konfrontiert wird. Er steht als Arbeitnehmer unter einem permanenten Druck einen neuen Kurs zu bekommen, wenn einer endet. Momentan ist er bei fünf verschiedenen Institutionen tätig, wobei es bei zwei davon im Moment keine Möglichkeit gibt, Kurse zu unterrichten. Das ständige Organisieren und

Einteilen der beruflichen Tätigkeit ist für ihn mit Stress und Aufwand verbunden, weil er alleine dafür die Verantwortung übernehmen muss, für sich einen Kurs zu bekommen.

„Verändert hat sich wie gesagt für mich die Tatsache, dass ich jetzt einen neuen Fokus habe, neue Probleme, mich auf andere Dinge konzentriere, während ich früher einfach geschaut habe, ok, das sind meine Lehrveranstaltungen und ich mache einmal die Woche einen Kurs und so suche ich jetzt ständig meine Kurse und muss ständig schauen, wo bekomme ich einen Kurs und das Problem natürlich ist, dass man halt wirklich ständig am Ball bleiben muss, in unserer Branche, dass man ständig einen Kurs hat, Kurse hat und ständig schauen muss, den Tag irgendwie zu füllen und das irgendwie voll zu bekommen [...] dann wenn du arbeitest, musst du wirklich...du rufst dort an, ja habt ihr einen Kurs, bekomme ich den bitte, gut danke...ja habt ihr einen Kurs, bekomme ich den bitte, danke...ja so kommt es halt zusammen und da muss man sich das eben einteilen“ (INTERVIEW_1: 361 – 373).

Diese „Patchwork-Erwerbssituation“, wie NIEROBISCH die Situation benennt, wird aber nicht für alle als verunsichernd und belastend empfunden. IP9 arbeitet als freie Dienstnehmerin und ist mit ihrer aktuellen beruflichen Situation zufrieden. Da sie noch recht jung ist, kann sie zurzeit den Vorteil genießen, ihr Leben flexibel planen zu können.

„Also bis jetzt finde ich...also ich bin ja jetzt auch freie Dienstnehmerin und bis jetzt finde ich das auch gar nicht so schlecht, weil ich mir denke, ich bin noch recht jung und irgendwie bin ich dann auch flexibler. Also wenn ich jetzt diesen Kurs mache und mir danach denke, nein ich möchte jetzt weg aus Wien oder so, dann kann ich es einfach machen, weil ich irgendwie ja irgendwie selber auch keine Verpflichtungen habe“ (INTERVIEW_9: 133 – 154).

Des Weiteren bewerten einige Befragte den Unterschied im Status Studierende/-er und Berufstätige/-er so, dass sich ihr Privatleben dahingehend verändert hat, dass wieder mehr Zeit für sich selbst sowie FreundInnen und Familie bleibt. Die Umstellung des Lebensrhythmus wird von den AbsolventInnen als positiv bewertet, während Studien zur Übergangsforschung zeigen, dass „nach den flexiblen Zeitgestaltungsmöglichkeiten im Studium [...] die vorgegebene und vergleichsweise unflexible Regelarbeitszeit zu Beginn große Schwierigkeiten [bereitet]“ (BÜHRMANN 2010: 50). Dies entspricht keineswegs der Einschätzung der Befragten. Gerade die Flexibilität und freie Arbeitseinteilung im Arbeitsfeld DaF/DaZ bringt auch eine flexible Zeitgestaltung im Arbeitsleben mit sich. Jedoch scheiden sich hier die Meinungen unter den AbsolventInnen. Während darin einige einen großen Vorteil für ihre Lebensgestaltung sehen, wünschen sich andere einen fixen Arbeitsplatz und festgelegte Arbeitszeiten. Durch den Wegfall des Studiums, fällt es den meisten leichter, den beruflichen Alltag zu organisieren, da sie sich nun nicht mehr auf beide Bereiche – Beruf und Studium – konzentrieren müssen.

„Ja, danach war, hab ich es erstens mal gar nicht fassen können, weil auf einmal waren meine Wochenenden wieder...also weitgehend frei. Ja, also ich meine das Leben hat dann wieder also sozial eine ganz andere...wie soll ich sagen...einen ganz anderen Lebensstil geboten, weil ich mir halt meine Arbeitssachen schon so einteilen kann, dass ich mir dann das Wochenende frei nehme...irgendwie...“ (INTERVIEW_4: 71 – 80).

„Ja also...es ist entspannter geworden und sonst hat sich für mich eigentlich nicht viel geändert...“ (INTERVIEW_4: 167 – 168).

Oft setzen sich die Studierenden während des Studiums noch nicht so sehr mit der Frage auseinander, was nach dem Studium sein wird, da der Fokus während dieser Zeit noch sehr stark auf das Studium gerichtet ist.

„Das ist auch irgendwie die Ausrede, die man vielleicht hat während des Studiums, also die hab ich immer gehabt, ich kann nicht mehr arbeiten, weil eben Studium und Aufgaben zu bewältigen sind...ähm...die Frage ist dann, wenn ich fertig bin, was mach ich dann?“ (INTERVIEW_2: 341 – 344).

Für viele stellt es eine große Erleichterung dar, nach Abschluss des Masterstudiums nun nicht mehr Teil des Systems Universität zu sein und sich voll und ganz dem System Beruf widmen zu können. Der Fokus verschiebt sich dann mehr auf die Fragen, die die Organisation des Arbeitslebens und weniger des Studentenlebens betreffen.

„Wenn man im Berufsleben ist, ist es so, dass eigentlich das Berufsleben der Hauptfokus ist...also zumindest auf den ich mich dann eben konzentriert habe“ (INTERVIEW_4: 185 – 187).

7.4.2 ZUKUNFTSPERSPEKTIVE

Mit der Frage nach dem Blick in die Zukunft fassen die Befragten sehr ähnliche Ziele und Vorstellungen ins Auge, die sich unter den Aspekten finanzielle Sicherheit und Stabilität zusammenfassen lassen. Angestrebt werden entweder Tätigkeiten im Bereich SprachenlehrerIn oder das Einschlagen einer anderen beruflichen Laufbahn. IP2 möchte gerne im Ausland tätig sein, bevor er sich einer akademischen Laufbahn widmet. Sein berufliches Ziel ist eine Tätigkeit im Bereich DaF/DaZ an der Universität. Er möchte auf jeden Fall weiterhin in diesem Bereich bleiben und obwohl ihn das Unterrichten sehr anspricht, wünscht er sich dennoch eine angemessenere Bezahlung.

„Ich...also mein Ziel ist es, mal ins Ausland zu gehen auf jeden Fall, bisschen später mal wegzugehen und früher oder später an einer Uni zu unterrichten. Also das kann jetzt sein einfach von einem Lektorat bis hin zu einer Professur kann ich mir alles vorstellen [...] Ich würde auch im DaF/DaZ-Bereich bleiben wollen...also es ist irgendwie so...ich bin quasi durch Not dazu gekommen und ich hab das gefunden, was mir wirklich gefällt. Wenn ich jetzt noch gut verdienen würde, wär das super“ (INTERVIEW_2: 351 – 360).

IP1 sieht der Zukunft weniger optimistisch entgegen. Er wird „jetzt noch ca. 5 Jahre so probieren so über die Runden zu kommen“ (INTERVIEW_1: 411 – 449), da er das größte Problem in der Tätigkeit als Kursleiter darin sieht, dass er jedes Monat aufs Neue

schauen muss „wo bekomme ich wieder meine Kurse, wo kann ich mein Geld zusammenkratzen“ (INTERVIEW_1: 411 – 449). Für ihn hat das ständige Pendeln von einer Institution zur anderen auch aufgrund gesundheitlicher Probleme keine Zukunftsperspektive. Dass er aufgrund eines Schulterproblems nicht ständig einen schweren Rucksack mit Lernmaterialien von einem Ort zum anderen transportieren kann, wünscht er sich einen fixen Arbeitsplatz, denn er „*hätte halt gerne einfach einen Ort, wo ich in der Früh hingehere und dann bin ich dort meine acht Stunden und am Abend gehe ich nachhause*“ (INTERVIEW_1: 411 – 449). Obwohl er eigentlich gerne in der Branche bleiben und unterrichten würde, ist für ihn „*die Situation so, da sag ich, dass ist einfach nicht zukunftsragend*“ (INTERVIEW_1: 411 – 449). Die Alternative bestünde für ihn nur in einer Fixstelle, die ihm die Möglichkeit bietet, an einem fixen Arbeitsplatz ständig Kurse übernehmen zu können. Er blickt seiner zukünftigen beruflichen Laufbahn im DaF/DaZ-Bereich eher pessimistisch entgegen.

„[...] aber ich glaube nicht, dass es sehr wahrscheinlich ist, dass sich so etwas findet. Deswegen bin ich schon ständig auf der Suche nach irgendetwas...nach irgendwelchen anderen Jobmöglichkeiten, auch wenn mir das Unterrichten wirklich gefällt, das absolut, es ist einfach das Arbeitsverhältnis von eben das Herumpendeln, ständig Kurse suchen und das Schlimmste ist ja das, wenn du einmal krank bist oder irgendwo Urlaub machen willst...du musst selbst bezahlen, wer für dich einspringt“ (INTERVIEW_1: 421 – 426).

Vor allem was seine weitere Lebensplanung und die Familiengründung betrifft, sieht er nur in einer beruflichen Umorientierung eine Chance, seine Existenz zu sichern und finanzielle Beständigkeit zu garantieren. Er sieht das große Problem nicht im freien Dienstvertrag oder in der Arbeit als Selbstständiger an sich, sondern an der geringen Bezahlung der Berufsgruppe der KursleiterInnen

„[...] bei den meisten Selbstständigen funktioniert das ja auch...wenn ich mir anschau z.B. die Hydrauliker, Elektriker, die selbstständig sind, die verdienen genug in einer Stunde, dass sie kein 13. 14. Gehalt brauchen und dass sie dann einfach einmal einen Monat nichts, kein Geld verdienen und Urlaub machen können. Aber als Deutschlehrer in Wien verdienst du nicht so viel, dass du dir...dass du selbstständig und normal leben kannst. Das ist nicht möglich“ (INTERVIEW_1: 433 – 438).

IP3 möchte neben ihrem Beruf als Volksschullehrerin ihre Karriere im Berufsfeld DaF/DaZ vertiefen. Sie sieht sich zukünftig in der Erwachsenenbildung, wo sie gerne Fortbildungen für Lehrende im Deutsch als Zweitsprachenbereich halten würde.

„[...] ja ich möchte schon einen Fuß zumindest bei den Kindern habe, weil ich einfach immer finde man ist authentischer, wenn man das, worüber man referiert...irgendwie Bescheid weiß aus eigener Hand. Also ich sehe mich nicht als Vollzeit-Volksschullehrerin“ (INTERVIEW_3: 153 – 156).

Auch IP4 möchte weiterhin als Lehrerin im Volksschulbereich tätig sein und wie bisher Einzelnachhilfestunden und Gruppenkurse im Bereich Deutsch als Zweitsprache geben.

„Ja aber so, da bin ich schon ganz zufrieden, wenn das so weiterläuft“ (INTERVIEW_4: 220).

IP5 hingegen zieht mehrere Optionen in Erwägung und kann sich unter anderem vorstellen, ins Ausland zu gehen oder im universitären Bereich tätig zu werden. Großen Wert legt sie auf eine Festanstellung, da sie auf keinen Fall auf Honorarbasis arbeiten möchte. Die Arbeit als freier DienstnehmerIn sieht sie lediglich als letzte Option. Außerdem liegt es für sie außerdem im Rahmen des Möglichen, eine andere berufliche Laufbahn einzuschlagen und sich beruflich ganz neu zu orientieren.

„Entweder im Unibereich bleiben und versuchen, eine Stelle zu bekommen [...] das heißt eine Fixstelle. Die andere Option wäre nämlich dann auch auf irgendeiner Uni sein, aber höchstwahrscheinlich auf Honorarbasis, was relativ furchtbar ist...es ist ja, die letzte Option, die ich möchte. Und noch eine Option ist, ganz was anderes zu machen, also nicht mehr in diesem Bereich zu bleiben“ (INTERVIEW_5: 176 – 181).

Für IP6 haben die Freude am Beruf und der Spaß am Unterrichten oberste Priorität. Er möchte auch weiterhin im Bereich der Sprachenlehre arbeiten und kann sich in diesem Berufsfeld auch vorstellen, verschiedene Richtungen einzuschlagen und auszuprobieren.

„[...] dass ich das machen kann, was mir Spaß macht und dass ich halt...ja im Endeffekt dem nachgehen kann und mich so weiterentwickeln kann, wie ich das gerne hätte. Ich sehe mich definitiv im Bereich Sprachunterricht, vielleicht einmal mit einer geringeren Anteil an Lehre, vielleicht ein bisschen mehr im Bereich Forschung, vielleicht ein bisschen mehr im Bereich Prüfungsentwicklung, vielleicht ein bisschen mehr im Bereich Lehrwerksentwicklung, aber grundsätzlich immer irgendwo ein Konnex zur Sprachlehre“ (INTERVIEW_6: 303 – 312).

IP7 *„gefällt es gut zu unterrichten“* (INTERVIEW_7: 264 – 273) und da sie noch nicht lange in diesem Berufsfeld tätig sein möchte, steht bei ihr an erster Stelle das Sammeln von weiteren Erfahrungen, denn *„es gibt noch viel viel zu lernen, es gibt noch viel viel auszuprobieren [...] und ich denke, da kann ich noch sehr viele ...ja Erfahrungen sammeln“* (INTERVIEW_7: 264 – 273). So wie die meisten anderen Befragten wünscht sie sich für ihre berufliche Laufbahn eine feste Stelle, um beruflich gesichert zu sein und sich persönlich gedanklich weniger belasten zu müssen. IP7 blickt optimistisch in die Zukunft und sieht den DaF/DaZ-Bereich als gutes Standbein.

„Und dann hoffe ich, dass ich eine Anstellung bekomme und dass ich eben auch so beruflich gesichert bin, also von der Gedankenfreiheit her, was ganz fein ist [...] aber es ist auf jeden Fall einmal gut, es ist eh ein tolles Standbein würde ich sagen, ja“ (INTERVIEW_7: 268 – 273).

IP8 besitzt ganz konkrete Pläne hinsichtlich ihres akuten weiteren Weges, da sie in die USA auswandern wird, um *„den Phd [zu] beginnen und wieder zurück an die Uni [zu] gehen. Also wieder weiterstudieren“* (INTERVIEW_8: 215 – 217). Auch IP9 kann sich für ihren zukünftigen beruflichen Weg viele verschiedene Richtungen vorstellen,

jedoch ist grundsätzlich zufrieden mit ihrer jetzigen Arbeitssituation. Der nächste Schritt, den sie setzen möchte, ist, ihre Anzahl an Unterrichtsstunden zu erhöhen. Zudem hofft sie ebenfalls darauf „*irgendwann auch angestellt [zu] werden oder irgendwie mehr Sicherheit [...] immer wieder was [zu] bekommen*“ (INTERVIEW_9: 284 – 297). Eine weitere Option ist eine Lektoratsstelle in Spanien, da sie vor dem Masterstudium auch Spanisch studiert hat.

„Und sonst, also ich wollte auch immer gerne ins Ausland gehen. Also ich würde auch vielleicht nach Spanien gehen oder so und dort...also ich habe davor Spanisch studiert, deshalb ist das eben so...ja und deshalb das war eben schon immer ein bisschen auch so mein Ziel oder mein Wunsch und dort Deutsch unterrichten, was ja jetzt im Moment eigentlich auch gerade sehr gefragt ist da. Und ich habe mir sonst noch überlegt, aber das ist noch ganz unsicher, vielleicht auch so ein Lektorat zu machen oder mich zu bewerben halt. Das würde ich sehr gerne machen, sehr gerne auch in Spanien auch. Ja vielleicht bewerbe ich mich jetzt dieses Jahr mal für das nächste Jahr. Aber prinzipiell möchte ich eigentlich schon in diesem Bereich bleiben, ja“ (INTERVIEW_9: 284 – 297).

IP10, die schon sehr lange den Beruf als Kursleiterin ausübt und schon an den verschiedensten Institutionen und in den unterschiedlichsten Bereichen unterrichtet hat, hat nun ein Lehramtsstudium begonnen, da sie gerne mit Jugendlichen arbeiten will und weil es ihr wichtig ist, „*ein bisschen eine andere Perspektive hineinzubekommen in den DaF/DaZ Job*“ (INTERVIEW_10: 272 – 278). Sie wird aber weiterhin ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrperson nachgehen und parallel dazu das Lehramtsstudium Deutsch und Geschichte beenden. IP11 möchte mit ihrem abgeschlossenen Lehramtsstudium in Wien bleiben und an einem Gymnasium unterrichten. Falls sich für sie noch zusätzlich eine Tätigkeit im DaF/DaZ-Bereich auf tun würde, würde sie das „*quasi auch nicht stören*“ (INTERVIEW_11: 295 – 304). An erster Stelle steht für sie aber die Karriere als Gymnasiallehrerin, wobei sie eine Tätigkeit im Ausland aufgrund ihrer Fernbeziehung auch in Erwägung ziehen würde.

„Aber primär jetzt einmal Englischfokus und Gymnasien und was die Zukunft auch mit Ausland weiter ausschaut, das wird sich alles erst zeigen. Aber im Moment bin eigentlich eher, aufgrund mehrerer Aspekte eher so, dass ich in Österreich bleiben möchte, in Wien und hier mal im Rahmen meines Erststudiums einfach was aufbauen möchte dann. Also so sehe ich das jetzt einmal im Moment“ (INTERVIEW_11: 295 – 304).

IP12 sieht seine Zukunft weiterhin optimistisch und hofft, dass er seine Euphorie und Neugierde für diesen Beruf nicht verlieren wird. Er möchte „*absolut in diesem Bereich bleiben*“ (INTERVIEW_12: 286 – 290), weil er seine Aufgabe darin sieht, anderen etwas beizubringen. Grundsätzlich lässt sich anhand der Aussagen festhalten, dass kein einheitliches Bild von einer beruflichen Zukunft besteht und teils divergente Vorstellungen nebeneinander existieren, welche auf eine große Offenheit der beruflichen Weiterentwicklung und auch Umorientierung hinweisen.

III SCHLUSS

8. ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION DER ERGEBNISSE

In diesem Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammengefasst und in Bezug auf die Forschungsfrage „Wie gestalten, erleben und bewerten AbsolventInnen des Studiums Deutsch als Fremd-und Zweitsprache den Wechsel vom Studium in den Beruf?“ betrachtet.

Zunächst besitzt der überwiegende Teil der Befragten ein sehr allgemeines Verständnis von Übergang und definiert diesen als einen Wechsel oder Sprung von einem Bereich in einen anderen. Den eigenen Übergang wiederum beschreibt ein Großteil der Befragten als atypisch und als kaum wahrnehmbar, als parallel verlaufend oder gleichzeitig stattfindend. Zudem wird deutlich unterschieden zwischen dem Bereich Studium, der für den theoretischen Input sorgt, und dem Bereich Arbeit, in welchem das erworbene Wissen als praktische Tätigkeit zur Anwendung kommt. Der Status StudentIn bzw. Berufstätige/-er deckt sich in vielerlei Hinsicht, da viele der Studierenden schon während des Studiums in den Beruf „übergehen“. Die Ergebnisse bestätigen die neuesten Erkenntnisse der aktuellen Übergangsforschung: Die Endstandardisierung und Individualisierung von Übergängen in die Arbeit aufgrund veränderter ökonomischer und gesellschaftlicher Wandel, die sich vor allem auf die Lebensläufe junger Erwachsener auswirken und ein höheres Maß an Bewältigungsstrategien, Flexibilität und Anpassung erfordern.

Insgesamt spielen viele einzelne Faktoren eine entscheidende Rolle dabei, wie die AbsolventInnen ihren Übergang gestaltet, erlebt und bewertet haben. Die Auseinandersetzung mit dem Übergang vom Studium in den Beruf beginnt im besten Fall schon mit der Studienwahl. Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass neben Faktoren wie das Interesse an Sprachen und der soziale Aspekt, vor allem die Unzufriedenheit mit dem Erststudium, und der geringere Zeitaufwand durch die Möglichkeit der Anrechnung von Lehrveranstaltungen aus dem DaF/DaZ-Modul, zu den meisterwähnten Motiven gehörten, welche die Wahl des Studiums beeinflussten. Der größte Teil der Befragten verfügte zur Zeit der Entscheidung für das DaF/DaZ-Studium außerdem schon über eine andere Ausbildung und war dementsprechend weniger von Faktoren beeinflusst wie andere Studierende, welche das Studium und den Beruf als

Haupttätigkeit ansahen. Arbeitsmarktverhältnisse, Studieninhalte, Praxiserfahrung, Lehrveranstaltungen und Lehrpersonen sowie Netzwerkarbeit, Unterrichtserfahrung wirkten sich beispielsweise recht unterschiedlich auf das Übergangserleben aus. So waren einige relativ entspannt hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft, während die Lebensplanung anderer von großer Unsicherheit geprägt war. Der Großteil der AbsolventInnen erachtet die herrschenden Arbeitsmarktverhältnisse, das Arbeiten unter dem freien Dienstvertrag, die schlechte Bezahlung und den hohen unbezahlten Mehraufwand als hemmend für das eigene Wohlbefinden und die persönliche Zukunftsplanung. Hilfreich bei der Suche nach einer angemessenen Stelle und einem guten Arbeitsklima seien laut den Interviewaussagen vor allem das Netzwerken mit KollegInnen und Lehrpersonen, der Austausch und die Mitarbeit in der DaF/DaZ-Szene sowie das Arbeiten im Unterrichtskontext schon während der Studienzeit. Dennoch lässt sich festhalten, dass die Ausbildung an sich von allen Befragten als sehr gut bewertet wurde und sich der größte Anteil der InterviewpartnerInnen gut auf die berufliche Praxis vorbereitet gefühlt hat. Zudem sorgten auch der Studienaufbau sowie die Organisation und die Studieninhalte für eine weitgehende Zufriedenheit unter den AbsolventInnen. Relative Einstimmigkeit zeigt sich bezüglich des Praxisbezugs. Hier werden zwar die Praktika an sich als gut bewertet, jedoch das Ausmaß an Übungsmöglichkeiten als zu gering eingeschätzt. Die AbsolventInnen wünschen sich im Allgemeinen mehr Hospitations- und Unterrichtsstunden während des Studiums als auch ein größeres Angebot an praxisnahen Lehrveranstaltungen, da sie diese als besonders bereichernd und wichtig für den Einstieg in das Berufsleben erachten.

Hinsichtlich der Bewerbungsphase lässt sich festhalten, dass eine länger andauernde Zeit nach dem Studienabschluss, in welcher nach einer Arbeitsstelle gesucht wird, nicht wahrgenommen wurde. Viele der Interviewpersonen, die noch keine Arbeitsstelle hatten, fanden die Jobsuche als unproblematisch, da das Angebot am Arbeitsmarkt groß ist und immer Leute im DaF/DaZ-Bereich gesucht werden. Der Großteil der AbsolventInnen bekommt Stellenangebote durch Mundpropaganda oder mittels Internetrecherche und Initiativbewerbung. Da viele über ein anderes berufliches Standbein verfügen oder schon während dem Übergang als DaF/DaZ-LehrerIn gearbeitet haben, gestaltete sich auch der Berufseinstieg als relativ unproblematisch. Einige AbsolventInnen beschreiben den Einstieg als abrupt, sagen aber, dass sie sich schnell mit der neuen ungewohnten Situation engagieren konnten und schon nach

kurzer Zeit immer sicherer wurden. Interessant ist auch die Tatsache, dass der DaF/DaZ-Beruf aufgrund seiner hohen Flexibilitätsanforderung, seinem ständigen Berufswechsel und damit immer wieder aufs Neue den Einstieg in eine neue Institution bzw. einen neuen Unterrichtskontext erfordert.

Schlussendlich zeigt sich, dass die meisten der Befragten die Tätigkeit im DaF/DaZ-Bereich in Zukunft nur als Nebenberuf ausführen wollen bzw. sich nach Alternativen umsehen, die eine Festanstellung, bessere Bezahlung und bessere Arbeitsbedingungen gewährleisten. Ersichtlich wird jedoch, dass viele den Beruf als Lehrperson unter anderen Umständen auf jeden Fall eher ausüben würden, als unter der aktuell herrschenden Situation am Arbeitsmarkt. Während der eine Teil der AbsolventInnen eine Fixanstellung als erstrebenswert betrachtet, sieht der andere Teil gerade den Vorteil in der flexiblen Arbeitseinteilung. Allgemein lässt sich eine große Offenheit in Hinblick auf den weiteren beruflichen Werdegang in den verschiedenen Branchen im DaF/DaZ-Bereich erkennen. Diese reichen von Auslandsaufenthalten, Kinder-Jugend- und Erwachsenenarbeit bis hin zu Lektoratsstellen oder einer Anstellung an der Universität.

9. SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK

Die vorliegende Masterarbeit, die zunächst einen theoretischen Überblick über den Begriff „Übergang“ und danach eine differenziertere Auseinandersetzung zum Phänomen Übergang vom Studium in den Beruf liefert, bestätigt die aktuellen Erkenntnisse der Transitions- und Übergangsforschung: Übergänge spielen immer häufiger eine besondere Rolle in menschlichen Biografien und Lebensläufen. Die Veränderungen der Häufigkeit und Dauer von Übergängen die damit einhergeht, hat eine Entstandardisierung von Lebensläufen sowie veränderte Dynamiken zufolge, die institutionell gerahmte Normalbiografien immer rarer werden lassen. Auch der Übergang vom Studium in den Beruf bei AbsolventInnen des Masterstudiums DaF/DaZ lässt sich nicht durch ein eindimensionales Schema abbilden. Das klassische lineare Übergangsmodell, bestehend aus Studienabschluss, Bewerbungsphase und Berufseinstieg ist für die AbsolventInnen nur eine von mehreren Varianten des universitären Lebenslaufs. Typische Übergangsprofile sind neben der klassischen Dreiteilung vor allem nebenberufliche Tätigkeiten, mehrere Ausbildungsphasen, Honorartätigkeiten, freier Dienstnehmer und Fixanstellung oder weitere akademische

Qualifizierungen. Dies macht deutlich, dass „unterschiedliche Existenz- und Erwerbsformen miteinander verwoben [sind]“ (BÜHRMANN 2008: 45). Die Auswertung zeigt, dass das Übergangserleben der AbsolventInnen sich stark von jenen Standardbiografien unterscheidet, die einem direkten und geradlinigen Verlauf folgen. Dass größtenteils mehrere Tätigkeiten nebeneinander bestehen und sich überlappen, zeigt, dass die veränderten Dynamiken zuvor standardisierter Lebensläufe und Normalarbeitsverhältnisse auch für die AbsolventInnen des Masterstudiums DaF/DaZ geltend gemacht werden können.

Studien verdeutlichen, dass ein Großteil der AbsolventInnen schon relativ bald mit einer Stellensuche beginnt und viel Zeit investiert, sich am Arbeitsmarkt zu orientieren. Die durchschnittliche Übergangszeit – hier bezogen auf die Stellensuche – beträgt laut der international vergleichenden Studie des CHEERS-Projekts im Durchschnitt 5,5 Monate (vgl. BÜHRMANN 2008: 46). Dies ist bei AbsolventInnen des Masterstudiums nicht der Fall. Hier gibt es keine Notwendigkeit, sich so früh wie möglich mit der Stellensuche zu beschäftigen, da der Arbeitsmarkt im DaF/DaZ-Bereich eine andere Bewerbungsstruktur aufweist als andere Branchen. Die Wege eine Stelle zu finden, beschränken sich nicht wie anderswo auf die Analyse von Stellenanzeigen. Auch Studien zeigen, dass die Möglichkeiten, eine Stelle zu finden, insgesamt vielfältiger geworden sind. Im Bereich DaF/DaZ sind neben der Internetrecherche vor allem Netzwerke, Kommunikation und Kontakte von hoher Bedeutung bei der Stellenvermittlung. Dadurch können sehr schnell Informationen über Kursangebote weitergegeben und dementsprechend rasch freie Stellen durch Personen der Berufsgruppe DaF/DaZ besetzt werden. Selbst jene AbsolventInnen, die sich für Stellen beworben haben, wurden oft schon im ersten Anlauf genommen. Absagen sind laut den Erfahrungsberichten der Befragten selten.

Sowohl der Berufsstart als auch die weitere berufliche Laufbahn der AbsolventInnen ist geprägt von überwiegend befristeten Verträgen auf freier Dienstnehmerbasis, gelegentlichen Beschäftigungen und der permanenten Suche nach Festanstellung und adäquater Bezahlung. Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Masterstudierenden überwiegend zufrieden mit ihrer Entscheidung für das Studium DaF/DaZ sind. Auch der Studienaufbau an sich wird als nützliche Vorbereitung und Bereicherung für die berufliche Praxis angesehen. Der Teil der Befragten, die schon während des Studiums

im Unterrichtskontext Erfahrungen sammeln konnten, fühlen sich mit Abschluss des Masterstudiums ausreichend auf die berufliche Praxis vorbereitet. Die Aneignung von Praxiserfahrung mittels Eigeninitiative, das heißt durch nebenberufliche Tätigkeiten, wird als besonders effektiv und hilfreich für den Ausbau der Kompetenzen gehalten. Besonderen Wert bezüglich des Berufseinstiegs legen die AbsolventInnen auf die Vorbereitung auf das zukünftige Arbeitsfeld durch Erfahrung im Unterrichtskontext. In diesem Zusammenhang wird vor allem der geringe Praxisbezug des Studiums kritisiert und betont, dass verpflichtende Praktika und praxisorientierte Lehrveranstaltungen ausgebaut werden sollten.

Um klare Aussagen über den weiteren Werdegang der AbsolventInnen dieser Studie machen zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen. Spannend wäre demnach auch eine Untersuchung mit weiteren AbsolventInnen des Faches, sowohl was eine quantitative Analyse betrifft, als auch eine qualitative Erhebung über einen längeren Zeitraum hinweg. Zudem bleibt offen, ob und wie sich Veränderungen der Arbeitsmarktsituation, die Umgestaltung des Studiums oder andere Einflussfaktoren anders auf das Übergangsverhalten auswirken würden.

10. LITERATURVERZEICHNIS

- ARBEITSMARKTSERVICE (AMS) [Online] (2011): Informationen über atypische Beschäftigungsverhältnisse. URL (Stand 12.03.2015):
http://www.ams.at/docs/001_atypischeBV.pdf.pdf
- AMS BERUFSLEXIKON SPRACHENLEHRERIN [Online] (o.J.): Sprachenlehrerin/Sprachenlehrer. URL (am 01.07.2014):
<http://www.berufslexikon.at/pdf/pdf.php?id=2948&berufstyp=4>
- AMS BERUFSLEXIKON DAF-LEKTORIN [Online] (o.J.): DaF-Lektor/DaF-Lektorin. URL (am 01.07.2014):
<http://www.berufslexikon.at/pdf/pdf.php?id=3076&berufstyp=ak>
- BAUR, S. Rupprecht; SCHÄFER, Andrea (2010): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache. In: KRUMM, Hans-Jürgen et.al. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Walter de Gruyter Verlag. Berlin/New York. S. 1357 – 1362.
- BERGHAUS, Margot (2003): Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie. Köln, Weimar, Wien . Böhlau Verlag.
- BOECKMANN, Klaus-Börge (2010): Entwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich. In: KRUMM, Hans-Jürgen et.al. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Walter de Gruyter Verlag. Berlin/New York. S. 72 – 80.
- BÜHRMANN, Thorsten (2008): Übergänge in sozialen Systemen. In: KÖNIG, Eckard (Hrsg.). Weinheim und Basel. Beltz Verlag.
- CALTABIANO, Vincenza (2015): „Für die paar Kröten arbeite ich zu viel“. Auswirkungen des freien Dienstvertrages auf den Berufsalltag von DaF/Z – Lehrpersonen in Wien. Masterarbeit. Universität Wien. Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.
- CASTEL, Robert (2011): Die Krise der Arbeit. Neue Unsicherheiten und die Zukunft des Individuums. Hamburger Edition HIS Verlagsges. mbH. Hamburg.
- DEGENER, Janna Lena (2010): Arbeitsfeld DaF/DaZ. In: arbeitsmarkt BILDUNG| KULTUR| SOZIALWESEN_04|2010. Wissenschaftsladen Bonn. S. 3 – 8.
- CURRICULUM DAF/DAZ [Online] (2013): Curriculum für das Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Mitteilungsblatt UG 2002. URL (am 09.06.2014):
http://dafdaz.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrstuhl_daf/MA_DeutschalsFremdsprache_Juli2013.pdf
- EDER, Ulrike (2006): „Auf die mehrere Ausbreitung der deutschen Sprache soll fürgedacht werden“. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Unterrichtssystem der Donaumonarchie zur Regierungszeit Maria Theresias und Josephs II. In: KRUMM, Hans-Jürgen; PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (Hrsg.): Theorie und

Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Studienverlag. Innsbruck.

FAISTAUR, Renate (2009): Aus- und Weiterbildung für DaF/Z in Österreich. In: ÖDaF – Mitteilungen. Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. Sonderheft zur IDT 2009. Visionen. Gegenwart und Zukunft von DaF/DaZ in Österreich. S.99 - 109.

FAISTAUR, Renate (2013): Was gibt es Neues? – Zur Situation des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich: Aus- und Weiterbildungswege – hin zur Professionalisierung und zurück. In: ÖDaF-Mitteilungen. Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. Sonderheft zur IDT 2013. Horizonte. S. 90 – 101.

FANDRYCH, Christian; HUFELSEN, Britta; KRUMM, Hans-Jürgen; RIEMER, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Forschungsgebiet. Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM, Hans-Jürgen et.al. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Walter de Gruyter Verlag. Berlin/New York.

FINK, Marcel [Online] (2000): Atypische Beschäftigung und deren politische Steuerung im internationalen Vergleich. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 29 (2000), 4, pp. S. 401-415. URL (am 12.03.2015): <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-59553>

FLICK, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek. Rowohlt Verlag.

FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines (2000): Was ist qualitative Forschung. Einleitung und Überblick. In: FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernst; STEINKE, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Leipzig. Rowohlt Verlag. S. 13 – 29.

FLICK, Uwe (1991): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: FLICK, Uwe, VON KARDORFF, Ernst; KEUPP, Heiner et.al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München. Psychologie Verlags Union. S. 147 – 173.

GALVEZ, Erik Alexis Devago (2012): Prekäre Beschäftigung: Eine konflikttheoretische Analyse. Diplomarbeit. Universität Wien. Magisterstudium Politikwissenschaften.

GLÄSER, Jochen; LAUDEL, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden. VS Verlag.

HANDOW, Oskar (2003): Coaching in Leistungssport und Wirtschaft. Vorstellung eines integrativen Ansatzes (Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) an der Universität der Bundeswehr München – Fakultät für Pädagogik).

- HEIMERL, Andreas (2011): Rites des Passage – Bewältigung von Lebenskrisen und Übergängen. [Online]: URL (am 06.12.2014): <http://tibs.at/content/rites-des-passage-bew%C3%A4ltigung-von-lebenskrisen-und-%C3%BCberg%C3%A4ngen>
- HELFFERICH, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. VS Verlag. Wiesbaden.
- HERNIG, Marcus (2005): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- HRUBESCH, Angelika; PLUTZAR, Verena (2009): DaZ in Österreich. In: ÖDaF – Mitteilungen. Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. Sonderheft zur IDT 2009. Visionen. Gegenwart und Zukunft von DaF/DaZ in Österreich. S.29 – 40.
- HUNSTIGER, Agnieszka; KOREIK, Uwe (2006): „Wohin führt das DaF-Studium?“ – Zu einer Absolventenverbleibsstudie im Fach DaF. In: CASPER-HEHNE, Hiltraud; KOREIK, Uwe; MIDDEKE, Annegret (Hrsg.) (2006): Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“. Probleme und Perspektiven. Fachtagung 17. – 19. November 2005 an der Universität Hannover. Universitätsverlag Göttingen. S. 163 – 174.
- INTEGRATIONSFOND [Online] (o.J.): Liste anerkannter DaF/DaZ – (Zusatz) Ausbildungen. Stand 22.07.2011. URL (am 01.07.2014): http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/3_integrationsvereinbarung/Liste_anerkannter_DaF-DaZ_Ausbildungen_20110725.pdf
- JANSON, Kerstin (2014): Absolventenstudien. Ihre Bedeutung für die Hochschulentwicklung. Eine empirische Betrachtung. Münster. Waxmann Verlag.
- JUNGBAUER, Günter (2011): „Wer will in die Masterklasse?“ – die neue Bildungsentscheidung nach Bachelorabschluss. Zeitschrift für Hochschulentwicklung. ZFHE Jg. 6/ Nr. 2 (Juni 2011). S. 172 – 185. [online]: URL (am 16.06.2015): [file:///C:/Users/bianca/Downloads/213-1222-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/bianca/Downloads/213-1222-1-PB%20(1).pdf)
- KELLER, Berndt; SEIFERT, Hartmut [Online] (2009): Atypische Beschäftigungsverhältnisse: Formen, Verbreitung und soziale Folgen. URL (am 18.03.2015): <http://www.bpb.de/apuz/31902/atypische-beschaefigtungsverhaeltnisse-formen-verbreitung-soziale-folgen?p=all>
- KÖTTIG, Michaela (2013): Biografische Analysen von Übergängen im Lebenslauf. In: SCHRÖER, Wolfgang; STAUBER, Barbara; WALTHER, Andreas; BÖHNISCH, Lothar (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Beltz Juventa. Weinheim und Basel. S. 991 – 1010.
- KRAWIETZ, Johanna; RAITHELHUBER, Eberhard; ROMAN, Navina (2013): Übergänge in der Hochschule. In: SCHRÖER, Wolfgang; STAUBER, Barbara; WALTHER,

- Andreas; BÖHNISCH, Lothar (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel. Beltz Juventa. S. 651 - 687.
- KREHER, Thomas; LEMPP, Theresa (2013): Übergänge in die Arbeitswelt. In: SCHRÖER, Wolfgang; STAUBER, Barbara; WALTHER, Andreas; BÖHNISCH, Lothar (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel. Beltz Juventa. S. 688 – 704.
- KRUMM, Hans-Jürgen; RIEMER, Claudia (2010): Die Rolle des Lehrers/ der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache
- KRÜGER, Heinz-Hermann (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: KRÜGER, Heinz-Hermann; MAROTZI, Winfried (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS. S.14 – 33.
- METZDORF, Daniel (2014): Wirkungsorientiertes Arbeiten mit Menschen mit Behinderung – Möglichkeiten und Grenzen. Analyse aktueller Arbeitsweisen der Wirkungsorientierung in Organisationen des Behindertenbereichs in Wien. Masterarbeit. FH Campus Wien. Masterstudium Sozialwirtschaft und soziale Arbeit.
- MUHR, Rudolf (2001): Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache und des Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterrichts in Österreich. In: HELBIG, Gerhard; GÖTZE, Lutz; HENRICI, Gert; KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. S. 97 – 107.
- MÜLLER, Reinhard [Online] (o.J.): 50 Klassiker der Soziologie. Institut für Soziologie. Karl-Franzens-Universität Graz.: URL (am 01.06.2014): <http://agso.uni-graz.at/lexikon/klassiker/thomas/45bio.htm>
- NIEROBISCH, Kira (2010): Studium, Übergang und Beruf: Unterschiedliche Gestaltungsformen von Pädagog/innen und Mediziner/innen. In: VON FELDEN, Heide; SCHIENER, Jürgen (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden. VS Verlag. S. 106 – 156.
- NOHL, Arnd-Michael (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden. VS Verlag.
- OEAD [Online] (o.J.): Zahlen & Fakten. URL (am 12.03.2015): https://www.oead.at/oead_infos_services/ueber_uns/zahlen_fakten/DE/?type=%252Fproc
- ÖDAF [Online] (o.J.): Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. ÖDaF- Mitteilungen. URL (am 12.03.2015): <http://www.oedaf.at/content/site/service/oedafmitteilungen/index.html>
- POLAK, Lisa (2014): Berufsbild DaF/DaZ – TrainerInnen – Ausbildungswege und geforderte Qualifikationen. Masterarbeit. Universität Wien. Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

- PELIZZARI, Alessandro (2009): Dynamiken der Prekarisierung. Atypische Erwerbsverhältnisse und milieuspezifische Unsicherheitsbewältigung. Konstanz. UVK Verlagsgesellschaft.
- SCHRÖER, Wolfgang; STAUBER, Barbara; WALTHER, Andreas; BÖHNISCH, Lothar (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel. Beltz Juventa. S. 11 – 22.
- STAUBER, Barbara; POHL, Axel; WALTHER, Andreas (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München. Juventa. S. 7 – 18.
- STOHRER, Ulrike (2008): Väter der Ritualtheorie. Arnold van Gennep und die Übergangsriten und Victor Turners Begriff der „Liminalität“. [online] URL (am 06.12.2014): http://www.journal-ethnologie.de/Deutsch/Schwerpunktthemen/Schwerpunktthemen_2008/Ethnologische_Theorien/Vaeter_der_Ritualtheorie/index.phtml
- VON FELDEN, Heide (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: VON FELDEN, Heide; SCHIENER, Jürgen (Hrsg.): Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden. VS Verlag. S. 21 – 41.
- WALTHER, Andreas; STAUBER, Barbara (2007): Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: STAUBER, Barbara; POHL, Axel; WALTHER, Andreas (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München. Juventa. S. 19 – 40.
- WELZER, Harald (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozess von Hochschulabsolventen. Weinheim. Deutscher Studien-Verlag.
- WIETHOFF, Christoph (2009): Übergang coaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Universität Paderborn. VS Verlag.
- WIRTSCHAFTSKAMMER ÖSTERREICH (WKO) [Online] (2012): Freier Dienstvertrag (Arbeitsrechtlich). Begriff – Abgrenzung – arbeitsrechtliche Ansprüche. URL (am 13.03. 2015): <https://www.wko.at/Content.Node/Service/Arbeitsrecht-und-Sozialrecht/Arbeitsrecht/Beschaefigungsformen/freierDienstvertragarbeitsrechtlich.pdf>

11. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

ABBILDUNG 1: SUBJEKTIVER BEWÄLTIGUNGSPROZESS.....	19
---	----

12. ANHANG

12.1 INTERVIEWLEITFADEN

Vorbereitung

Angaben zur Person

Aufklärung über Anonymisierung des Interviews

Themenbereich: Übergang

Was heißt für dich Übergang/Wie würdest du Übergang definieren?

Was verstehst du unter Übergang vom Studium in den Beruf?

Wie hat sich der Übergang von der Hochschule zu deiner jetzigen beruflichen Tätigkeit zugetragen?

Themenbereich: Studium

Warum hast du dich für das Studium entschieden?

Wie hast du die Studienzeit wahrgenommen?

Gab es Schwierigkeiten/Probleme?

In welchem Jahr hast du dein Studium abgeschlossen?

Was hat dir das Studium gebracht? Welchen Nutzen konntest du aus dem Studium ziehen?

Was hat dir an dem Studium gefallen/ Was hat dir gefehlt/ Was würdest du dir wünschen?

Hast du schon vor oder während dem Studium Unterrichtserfahrung gesammelt? Wenn ja, in welchem Ausmaß?

Wie betrachtest du rückwirkend die universitäre Ausbildung und das Studienangebot in Hinblick auf deine berufliche Tätigkeit? Fühlst du dich ausreichend vorbereitet? Was hat gefehlt?

Beschreibe bitte kurz dein Bild von der Arbeitsmarktsituation in Österreich! Warst du dir den beruflichen Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt bewusst?

Warst du dir über die Arbeitsbedingungen/Arbeitsmöglichkeiten am Arbeitsmarkt im Klaren?

Themenbereich: Bewerbung

Welche Schritte hast du nach dem Studium unternommen?

Wann hast du dich beworben und wie hast du Phase des Bewerbens wahrgenommen?

Wo hast du nach Arbeitgebern gesucht?

Warum hast du dich für diese Stellen beworben?

Was hättest du dir in der Phase des Bewerbens gewünscht bzw. was hat deinen Weg erleichtert?

Stimmt dein ursprünglicher Berufswunsch mit deiner jetzigen Tätigkeit überein?

Wie war dein Zugang zum Arbeitsplatz?

Themenbereich: Beruf

Warst du schon während des Studiums beruflich tätig? In welchem Bereich?

Wo arbeitest du jetzt? Kannst du kurz deine aktuelle Arbeitsstelle vorstellen?

Wie waren deine Anfänge in diesem Bereich?

Hattest du schon vorher Unterrichtserfahrung? Inwieweit?

Warum hast du dich für diese Stelle entschieden?

Gibt es Kriterien, warum du dich dafür oder dagegen entscheidest?

Wie hast du den Einstieg ins Berufsleben wahrgenommen? Was hat sich für dich verändert?

Wie würdest du den Unterschied zwischen Status Student und Status Berufstätiger beschreiben?

Wo hast du dir Unterstützung geholt?

Was hättest du dir rückblickend auf dem Weg in den Berufsalltag gewünscht?

Wie stellst du dir deine zukünftige berufliche Laufbahn vor?

Abschluss

Gibt es weitere Aspekte, die du in Bezug auf unser Gesprächsthema „Übergang vom Studium in den Beruf“ ergänzen möchtest?

Hast du noch irgendwelche Anmerkungen?

12.2 DATEN DES INTERVIEWS

Interviewer (I):

BefragteR (B):

Datum des Interviews:

Ort des Interviews:

Zeit:

Dauer:

Transkript (Datum):

ABSTRACT

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Phänomen des Übergangs vom Studium in den Beruf bei Absolventinnen des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien. Dabei wird der Fokus auf das Gestalten, Erleben und Bewerten dieses Übergangs gelegt. Die Kernfrage ist: Wie gestalten, erleben und bewerten AbsolventInnen des Studiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache den Übergang vom Studium in den Beruf?

Mithilfe von teilstandardisierten Interviews wird versucht das individuelle Übergangserleben zu erheben und anschließend mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach GLÄSER und LAUDEL zu kategorisieren und analysieren. Im empirischen Teil dieser Arbeit werden die Aussagen der einzelnen InterviewpartnerInnen anhand eines vorher erstellten Kategorienschemas interpretiert und ausgewertet. Die aus der empirischen Untersuchung resultierten Ergebnisse werden anschließend diskutiert und zusammengefasst.

LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Bianca Kratschmayr BA
Geburtsdatum: 20.12.1988
Geburtsort: Linz / Österreich
Nationalität: Österreich
E-Mail: bianca.kratschmayr@gmx.at

AUSBILDUNG

2012 – 2015 Masterstudium „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“
Abschluss: Master of Arts (MA)
Universität Wien

2008 – 2011 Bachelorstudium „Bildungswissenschaft“
Abschluss: Bachelor of Arts (BA)
Universität Wien

2003 – 2008 BAKIP Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik
Abschluss: Diplomierte Kindergartenpädagogin
Linz / Österreich

BERUFSPRAXIS

2014 – laufend Kindergartenpädagogin
KIWI Kinder in Wien WU Campus Betriebskindergarten

07 – 08 / 2014 Deutsch als Zweitsprachetrainerin
INTERFACE Wien, Sowieso mehr Sommerdeutschkurse
für Kinder und Jugendliche