universität wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„«Für die paar Kröten arbeite ich zu viel.» Auswirkungen des Freien Dienstvertrages auf den Berufsalltag von DaF/Z-Lehrpersonen in Wien.“

verfasst von

Vincenza Caltabiano, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreut von:	Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbständig 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, Februar 2015 Vincenza Caltabiano, BA

Dank

Ich danke allen, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützt haben.

Mein besonderer Dank geht an Frau Prof. Mag. Dr. Faistauer, die mir in unzähligen Gesprächen richtungsweisende Ratschläge und Orientierungshilfen gab. Ihre Korrekturen und Anregungen waren sehr wertvoll. Auch möchte ich mich bei Frau Prof. Mag. Dr. İnci Dirim bedanken, die mich zur Bearbeitung dieses Themas ermutigt hat.

Bei meiner langjährigen Freundin Carolina Pertoll möchte ich mich für die Korrekturen und für die Stütze auf dieser abenteuerlichen Reise bedanken. Wenn ich vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sah, warst Du da. Dein Zuspruch und deine aufmunternden Worte waren von unschätzbarem Wert für mich. Danke!

Ich möchte darüber hinaus Judith Koch danken, die mir immer dann Hilfestellungen gab, wenn ein Knoten partout nicht aufgehen wollte. Auch für Deine Korrekturen sei Dir von Herzen gedankt.

Mein Dank gilt außerdem meinen FreundInnen und treuen WegbegleiterInnen Stefan Höfler, Stephanie Spitz, Antonia Thaler, Magdalena Tordy und Chiara Rudel.

Sehr viel verdankt diese Arbeit all den DaF/Z-Lehrkräften, die an der Befragung teilgenommen haben. Die Entstehung dieser Arbeit fußt auf Eurer tatkräftigen Mithilfe. An dieser Stelle sei auch ein Dankeswort an Frau Mag.a Nicola Kraml gerichtet, die durch die zweifache Aussendung des Links zur Online-Befragung einen wesentlichen Beitrag zum empirischen Teil der Arbeit geleistet hat.

Mein tiefster Dank gilt Giuseppe Casabranca, der mein Leben mit mir teilt. Ohne Deine Hilfe wäre die Fertigstellung dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Deine Unterstützung in allen Lebenslagen half mir und gab mir Kraft. Grazie mille, Peppe!

Schließlich danke ich meiner Familie. Ohne Euch würde ich diese Worte wohl nicht schreiben. DANKE!

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG....1
1.1. Ziele und Erkenntnisinteresse....1
1.2. Relevanz für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache....2
1.3. Aufbau der Arbeit....2
I THEORETISCHER TEIL....3
2. ATYPISCHE ARBEITSVERHÄLTNISSE ALLGEMEIN....3
2.1. Das atypische Beschäftigungsverhältnis der/s Freien Dienstnehmers/In....6
2.1.1. Begriffsdefinition....6
2.1.2. Sozialversicherung....7
2.1.3. Arbeitsrecht....8
2.1.4. Lehrpersonen als Freie DienstnehmerInnen in der Erwachsenenbildung....9
2.2. Statistische Angaben: Freie DienstnehmerInnen in der Erwachsenenbildung. 10
2.2.1. Exkurs: Frauen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen....13
3. PREKARIAT – PREKARITÄT – PREKARISIERUNG....15
3.1. Atypisches Beschäftigungsverhältnis = prekär?....15
3.2. Prekariat....16
3.3. Prekarität....18
3.4. Prekarisierung....22
3.5. Zwischenfazit: Freier Dienstvertrag = prekär?....23
4. FAKTOREN FÜR „GUTE" ARBEITSLEISTUNGEN....26
4.1. Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen....29
4.2. Arbeitsbedingungen....32
4.3. Arbeitszufriedenheit....35
4.4. Belastung und Stress....46
4.5. Arbeitsmotivation....50
4.6. Abschliessende Zusammenfassung....54
5. UNTERRICHTSQUALITÄT....56
5.1. Gedanken zu Lehrberuf und Unterricht. Ein „Vorwort" zur Unterrichtsqualität....57
5.2. Warum nicht in den Kategorien „guter" oder „schlechter" Unterricht gedacht werden kann....59

5.3. Allgemeine Prinzipien und Merkmale der Unterrichtsqualität.....61
5.3.1. Prinzipien effektiven Sprachunterrichts.....65
5.3.2. Erwachsene als Zielgruppe – Besonderheiten von erwachsenen Lernendengruppen.....68
5.3.2.1. Heterogenität in erwachsenen Lernendengruppen.....69
5.3.2.2. Besonderheiten von erwachsenen Lernendengruppen.....70
5.4. Ausserunterrichtliche Tätigkeiten und Unterrichtsgestaltung.....71
5.4.1. Unterrichtsgestaltung.....72
5.4.2. Unterrichtsplanung.....74
5.4.3. Unterrichtsnachbereitung, Reflexion und Austausch.....76
5.4.4. Lern- und Lehrmaterialien.....78
5.4.4.1. Lehrwerke.....79
5.4.4.2. Eigenständig erstellte Lehr- und Lernmaterialien.....82
II EMPIRISCHER TEIL.....84
6. METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN.....84
6.1. Methodenwahl, Hypothesen und Fragestellungen.....85
6.2. Der Fragebogen als Erhebungsinstrument.....86
6.2.1. Allgemeines zum Online-Fragebogen.....88
6.2.2. Erläuterungen zum Online-Fragebogen.....89
6.3. Auswertungsmethode.....91
7. ERGEBNISSE DES FRAGEBOGENS.....92
7.1. Stichprobenbeschreibung.....92
7.1.1. Ausbildung: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen.....95
7.2. Antworten zu den Faktoren für gute Arbeitsleistungen.....96
7.2.1. Arbeitszufriedenheit.....96
7.2.2. Belastung und Stress.....103
7.2.2.1. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen und ihr Belastungspotenzial.…103
7.2.2.2. Ersatzsuche und ihr Belastungspotenzial.....107
7.2.3. Arbeitsmotivation.....108
7.2.4. Zusammenfassung.....110
7.3. Antworten im Kontext der Unterrichtsqualität.....112
7.3.1. Unterrichtsgestaltung.....112
7.3.2. Unterrichtsplanung.....112
7.3.3. Unterrichtsnachbereitung.....115
7.3.4. Reflexion, Austausch und Rat.....117
7.3.5. Lern- und Lehrmaterialien.....118

7.3.6. Zusammenfassung....120
7.4. Weitere Ergebnisse....121
7.4.1. Die DaF/Z-Lehre und die Zukunft....121
7.4.2. Der Freie Dienstvertrag und die Zukunft....124
7.4.3. Freie DienstnehmerInnen in der DaF/Z-Lehre und ihr Prekaritätspotenzial. .128
III SCHLUSS....133
8. RESUMÉ, SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK....133
9. VERZEICHNISSE....VI
9.1. Literaturverzeichnis....VI
9.2. Abbildungsverzeichnis....XVI
9.3. Tabellen- und Diagrammverzeichnis....XVII
9.4. Abkürzungsverzeichnis....XVIII
Anhang
Fragebogen
Abstract
Lebenslauf

1. Einleitung

Die Mehrheit der DaF/Z-Lehrpersonen in Wien unterrichtet im Rahmen Freier Dienstverträge (FDV). Diese Verträge folgen dem Prinzip: „Entlohnung bei Anwesenheit". Um jedoch ein Mindestmaß an Unterrichtsqualität gewährleisten zu können, müssen Lehrpersonen außerhalb der Unterrichtszeit Tätigkeiten verrichten, die mithin den Berufsalltag von Lehrkräften, die Deutsch als Fremd-/Zweitsprache (DaF/Z) unterrichten, prägen.

Aus eigener Erfahrung, aber auch aus unzähligen Gesprächen mit KollegInnen, geht hervor, dass der FDV ein hohes Maß an Frustration evoziert, das Beschäftigungsverhältnis als prekär wahrgenommen wird und darüber hinaus kontraproduktive Reaktionen hervorruft, wie die Vernachlässigung wesentlicher, für den Unterricht dennoch höchst relevanter Tätigkeiten. Gemeint sind hier die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, die Reflexion über den Unterricht und der Austausch im Kollegium. Die Erkenntnisse aus den oben erwähnten Gesprächen geben Grund zu der Annahme, dass die Qualität des Unterrichts verbessert werden kann.

1.1. Ziele und Erkenntnisinteresse

Der grundlegende Anspruch der Masterarbeit ist die quantitative Erfassung, Beschreibung und Analyse der DaF/Z-Lehre in der Erwachsenenbildung im Kontext des FDVs. Unter Berücksichtigung der arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen des Vertrages soll untersucht werden, ob zwischen diesem und der DaF/Z-Lehre ein Zusammenhang besteht bzw. ob negative Auswirkungen im Hinblick auf den Unterricht erkennbar sind. Bis heute liegen keinerlei Untersuchungen vor, die sich diesem spezifischen Thema widmen. Ohne Zweifel beschäftigen sich unzählige ForscherInnen mit Themen der Prekarität, der Analyse von Arbeitsbedingungen und -leistungen oder der Unterrichtsqualität. Eine Annäherung an die Analyse der Berufsgruppe von DaF/Z-Lehrenden im Rahmen eines spezifischen atypischen Beschäftigungsverhältnisses liegt in dieser Form jedoch nicht vor.

1.2. Relevanz für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache

Hieraus resultiert zugleich die Bedeutung für DaF/Z aus theoretischer wie auch praktischer Sicht. Die Wissenschaft, aber auch die diversen Ausbildungsangebote im DaF/Z-Bereich, sind u.a. darum bemüht, die Lehre des Faches Deutsch als Fremd-/Zweitsprache erfolgreich zu gestalten. Wesentliche Faktoren wie Lernende und Lehrende, Lern- und Lehrmaterialien, Methoden, interkulturelle Fragestellungen, Landeskunde u.v.m. finden Eingang in den Diskurs und damit in die Forschungsarbeiten innerhalb des Faches. Bisher ausgeblendet sind hingegen die arbeitsrechtlichen Bedingungen im Kontext der Lehre, unter denen etliche Lehrende Deutsch als Fremd-/Zweitsprache vermitteln. Der derzeitige DaF/Z-Arbeitsmarkt, der Lehrende mit dem FDV konfrontiert, muss in all seinen Ausformungen dahingehend mitgedacht werden, als dass DaF/Z-Lehrende diesen Aspekt als fixen Bestandteil des Berufsbildes begreifen müssen. Freilich besteht kein Grund zu der Annahme, die Lehre sei unwiderruflich an das atypische Beschäftigungsverhältnis geknüpft. Aber dies ist derzeit Fall, sodass sich eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik lohnt.

1.3. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit fußt auf drei inhaltlichen Säulen. Die erste tragende Säule stellt die theoretische Annäherung und Erschließung des Themenfeldes dar.

In einem ersten Schritt erfolgt die Kontextualisierung des FDVs als atypisches Beschäftigungsverhältnis, wobei hier die Abgrenzung zum Normalarbeitsverhältnis einerseits und zu anderen atypischen Beschäftigungsverhältnissen andererseits zutage gefördert wird. Dies inkludiert die rechtliche Definition des FDVs.

In einem zweiten Schritt erörtern wir das Prekaritätspotenzial des Freien Dienstverhältnisses. Dies wird damit begründet, dass atypische Beschäftigungsformen, wie Teilzeitbeschäftigung, geringfügige Beschäftigung oder Leiharbeitsverhältnisse etc. insbesondere im öffentlichen Diskurs stets Gefahr laufen, als prekäre Beschäftigungsverhältnisse schubladisiert zu werden.

Die Auseinandersetzung mit guten Arbeitsleistung einer/s Beschäftigten macht es erforderlich, die damit verbundenen Einzelaspekte, wie Arbeitsmotivation, Arbeitszufriedenheit, Belastung und Stress, für eine Tätigkeit notwendige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie die Arbeitsbedingungen in den Blick zu nehmen. Auf diese Weise soll eine Verbindung

zwischen dem FDV und den daraus resultierenden Arbeitsleistungen hergestellt werden.
Unter besonderer Berücksichtigung von außerunterrichtlichen Tätigkeiten – Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, reflexive Tätigkeiten, der Austausch im Kollegium – sowie die Unterrichtsgestaltung, beschäftigen wir uns im letzten Kapitel des theoretischen Teils mit der Unterrichtsqualität.

Die zweite Säule stellt der empirische Teil der Arbeit dar. Nach den Erläuterungen zur Methodenwahl, den Hypothesen und dem Fragebogen folgt die Auswertung der Antworten, die im Zusammenhang der Arbeitsleistung sowie der Unterrichtsqualität gegeben wurden, wobei zu Gunsten der Übersichtlichkeit jeweils im Anschluss eine Zusammenfassung wesentlicher Ergebnisse aus der empirischen Erhebung angeführt ist.

Das abschließende Resumé umfasst die übersichtliche Zusammenschau wesentlicher Erkenntnisse der gesamten Arbeit. Die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen samt Ausblick runden die Masterarbeit als dritte und letzte Säule ab.

I Theoretischer Teil

2. Atypische Arbeitsverhältnisse allgemein

Seit mehr als dreißig Jahren sind atypische Beschäftigungsverhältnisse ein fixer Bestandteil des österreichischen Arbeitsmarktes (vgl. FINK 2000: 401). Österreich stellt hierbei keine Ausnahme dar, sondern folgt einem EU-weiten Trend, der dadurch gekennzeichnet ist, dass das fordistische „Normalarbeitsverhältnis“ (NAV) immer mehr die Ausnahme darstellt und atypische Beschäftigungsformen zunehmend die Regel bilden (vgl. FINK 2000: 401; BRINKMANN et al. 2006: 5).
Um atypische Beschäftigungsverhältnisse besser verstehen zu können, ist es unabdingbar, zunächst das sogenannte NAV zu skizzieren, da sich diese vor allem in Abgrenzung zu letzterem definieren.
Das NAV stellt jene Form des Arbeitsverhältnisses dar, das im Allgemeinen als gesellschaftliche Norm verstanden wird, mit dem die soziale Absicherung der ArbeitnehmerInnen, beispielsweise durch Arbeitnehmerrechte, gewährleistet wird (vgl.

MÜCKENBERGER 1985 zit. nach KRAEMER 2009: 242). Eine umfassende Begriffsdefinition liefern Berndt KELLER und Hartmut SEIFERT, wonach ein NAV dann vorliegt, wenn ein Arbeitsverhältnis eine Vollzeittätigkeit darstellt, unbefristet ist und innerhalb welchem die sozialen Sicherungssysteme im Falle von Arbeitslosigkeit sowie Krankheit greifen. Auch inkludiert es die Einzahlung in die Pensionsversicherung und die Weisungsgebundenheit der Arbeitenden durch den/die ArbeitgeberIn (vgl. KELLER/SEIFERT 2009: 2).

Als atypisch beschäftigt gelten hingegen für das Arbeitsmarktservice (AMS) Freie DienstnehmerInnen, WerkvertragsnehmerInnen, geringfügig Beschäftigte sowie Neue Selbstständige (vgl. AMS 2011: 1f.). Andere Begriffsdefinitionen, die alle vom „NAV" abweichenden Beschäftigungsformen als atypisch bezeichnen, inkludieren zusätzlich zu den bereits genannten Teilzeitbeschäftigung, Leiharbeit, befristete Beschäftigung sowie ‚Arbeit auf Abruf' (vgl. FINK/TÁLOS o.J.: 1).

Grundsätzlich und im Gegensatz zum „NAV"[1] sind atypische Beschäftigungsverhältnisse – verstanden als Sammelbegriff aller bereits angeführten Begriffsoptionen – durch ein hohes Maß an Unbeständigkeit gekennzeichnet: Je nach Beschäftigungsart können weder ein regelmäßiges Einkommen noch ein tendenziell gleich hohes Monatseinkommen im Rahmen eines atypischen Arbeitsverhältnisses gewährleistet werden (vgl. HOFER 2000: 16). Außerdem ist eine Variation der Arbeitszeiten sowie der Arbeitsorte je nach Branche immer wieder möglich (vgl. ebd.).

Unbeständigkeit scheint folglich ein unausweichliches Merkmal dieser Form von Arbeitsverhältnis zu sein und findet sich in ökonomischen Fachdiskursen unter dem Begriff der Flexibilisierung wieder. Hierbei zeigt sich zweierlei: Zum einen wird im öffentlichen Diskurs von der (externen) Flexibilisierung[2] des Arbeitsmarktes als grundsätzlich aktuelle Tendenz gesprochen. Diese stellt primär eine politökonomische Maßnahme dar, um die Arbeitslosenzahlen aktiv zu senken (vgl. die Kritik bei SEIFERT 2006: 601). SEIFERT kommt allerdings zu dem Ergebnis, dass „[d]ie [arbeitsmarktpolitischen] Deregulierungen der letzten

1 Jegliche Definitionen zum Begriff „atypische Beschäftigungsformen" scheinen ausschließlich in Abgrenzung zum NAV möglich zu sein (vgl. KELLER/SEIFERT 2009).

2 Externe vs. interne Flexibilisierung: Während die externe Flexibilisierung darauf abzielt durch beispielsweise Entlassungen auf den externen Arbeitsmarkt zu reagieren, versucht die interne Flexibilisierung „eine Anpassung des Arbeitseinsatzes an veränderte Nachfragebedingungen ohne Rückgriff auf den externen Arbeitsmarkt, das heißt ohne Veränderung der Beschäftigtenzahl, [zu] ermöglichen" (SEIFERT 2006: 602).

Jahre [...] das Flexibilitätspotenzial am Arbeitsmarkt insgesamt zwar beachtlich ausgeweitet [haben], ohne aber die Beschäftigungsnachfrage zu stimulieren oder die Strukturprobleme der Arbeitslosigkeit zu lindern [Anm. v V.C.]" (SEIFERT 2006: 607). Zum anderen fordert die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes ein hohes Maß an Flexibilität von Seiten der ArbeitnehmerInnen, was u.a. anhand der variierenden Arbeitszeiten und der unterschiedlich hohen Monatseinkommen deutlich wird (vgl. KELLER/SEIFERT 2009). Damit wird die Flexibilität, die ein Arbeitsmarkt aufweisen muss, um beispielsweise externen Schocks standhalten zu können, auf die Arbeitenden abgewälzt (vgl. STRUCK 2009: 273).

Es muss allerdings festgehalten werden, dass insbesondere im Rahmen der Prekarisierungsforschung, die in Kapitel 3 noch eine genaue Darstellung erfährt, nicht etwaige Flexibilisierungstendenzen des Arbeitsmarktes als die Herausforderungen für „atypische" ArbeitnehmerInnen in ihrem Berufsalltag festgesetzt werden: „Nicht Flexibilität ist das Problem, sondern ein unproduktiver Umgang mit Unsicherheiten" (STRUCK 2009: 281). Die Unsicherheiten, die durch die Flexibilitätstendenzen verursacht werden, müssten laut Olaf STRUCK u.a. durch eine grundlegende Modifizierung der sozialen Sicherungssysteme und durch „gesellschaftliche Reproduktionsnotwendigkeiten"[3] abgefangen werden (STRUCK 2009: 280f.). SEIFERT äußert eine ähnliche Einschätzung zur Flexibilisierung des Arbeitsmarktes und betont damit die Unzulänglichkeit der derzeitigen sozialen Sicherungssysteme: „Die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes wirft nicht nur soziale Probleme für wachsende Teile der Beschäftigten auf, sondern belastet auch die öffentlichen Haushalte, einschließlich der sozialen Sicherungssysteme (KELLER/SEIFERT 2009; KLAMMER/LEIBER 2006 zit. nach SEIFERT 2006: 606). Denn laut SEIFERT müssen aufgrund der flexiblen Gestaltung des Arbeitsmarktes, die u.a. dazu führt, dass trotz Vollzeitbeschäftigung Armut herrscht, immer mehr Haushalte „öffentliche Transferleistungen" des Staates in Anspruch nehmen (vgl. SEIFERT 2006: 606).

Neben diesen kritischen Stimmen hat die häufig hervorgehobene „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses", die als maßgebliche Folge der Deregulierung des Arbeitsmarktes durch die Einführung von atypischen Beschäftigungsverhältnissen angesehen wird, aber auch BefürworterInnen wie BRINKMANN et al.: „Aus der Interessenslage von Gruppen gemessen, die die Vorzüge von Normalarbeitsverhältnissen für sich nicht oder nur bedingt realisieren

3 Gemeint sind u.a. das Recht auf die Reduktion der Arbeitszeit, auf Weiterbildung, Erziehungs- und Pflegezeiten etc. (vgl. STRUCK 2009: 280f.).

konnten, besitzt die Ausbreitung flexibler Beschäftigungsverhältnisse eine geradezu emanzipatorische Perspektive“ (BRINKMANN et al. 2006: 10). Hierbei gerät vor allem das fordistische NAV ins Visier, das seit jeher vor allem Männern vorbehalten ist und damit einen exkludierenden Charakter aufweist. Von diesem Ausschluss sind primär Frauen betroffen, die oftmals einen komplementären Beitrag zum Einkommen eines Haushaltes leisten, denn „Erwerbstätigkeit wird von ihnen eher sekundär, temporär oder phasenweise ausgeübt“ (BRINKMANN et al. 2006: 10).

Wenn es nun das übergeordnete arbeits- und gesellschaftspolitische Ziel ist, Arbeitsverhältnisse hervorzubringen, die nicht eine bestimmte Gruppe privilegieren, dann muss die Schlussfolgerung lauten, „dass eine Überwindung der hierarchischen Konstruktion von Männer- und Frauenarbeit zwingend mit der Dekonstruktion jenes Normalarbeitsverhältnisses einhergehen muss, dem die Unterordnung weiblicher Arbeit eingeschrieben ist“ (BRINKMANN et al. 2006: 10). Diesem geforderten Anspruch können atypische Arbeitsverhältnisse bei entsprechender Umsetzung gerecht werden.

2.1. Das atypische Beschäftigungsverhältnis der/s Freien Dienstnehmers/In

Im Folgenden findet eine Annäherung an den FDV aus drei Blickwinkeln statt: Der erste umfasst die rechtliche Definition dieses Arbeitsverhältnisses laut österreichischem Allgemeinem Sozialversicherungsgesetz. Durch die Annäherung aus der Perspektive der Sozialversicherung sowie des Arbeitsrechts wird – zweitens – aufgezeigt, welche sozialrechtlichen Schutzbestimmungen für FD gelten. Schließlich und drittens rundet die Kontextualisierung des Lehrberufs in der Erwachsenenbildung die genaue Betrachtung des atypischen Beschäftigungsverhältnisses ab.

2.1.1. Begriffsdefinition

Das Allgemeine Sozialversicherungsgesetz definiert laut § 4 Abs. 4 Freie DienstnehmerInnen wie folgt:

> Freie Dienstnehmer[Innen] sind Personen, die sich auf Grund freier Dienstverträge auf bestimmte oder

> unbestimmte Zeit zur Erbringung von Dienstleistungen verpflichten, und zwar für
>
> > 1. eine[/]n Dienstgeber[In] im Rahmen des Geschäftsbetriebes, seiner[/ihrer] Gewerbeberechtigung, seiner[/ihrer] berufsrechtlichen Befugnis oder seinen[/ihren] statutenmäßigen Wirkungsbereichs (Vereinsziel usw.), mit Ausnahme der bäuerlichen Nachbarschaftshilfe,
> >
> > 2. eine Gebietskörperschaft oder eine sonstige juristische Person des öffentlichen Rechts bzw. die von ihnen verwalteten Betriebe, Anstalten, oder Fonds,
>
> wenn sie aus dieser Tätigkeit ein Entgelt beziehen, die Dienstleistungen im wesentlichen [sic!] persönlich erbringen und über keine wesentlichen eigenen Betriebsmittel verfügen [Anm. v. V.C.] (KORN 2010: 81).

Weiters sind die Verträge der FD durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

> Freie Dienstnehmer[Innen] müssen für ihre Tätigkeit ein Entgelt erhalten, die Dienstleistungen **im Wesentlichen persönlich** erbringen (sich also bei ihrer Tätigkeit nicht andauernd vertreten lassen, sondern die Leistungen überwiegend selbst erbringen) und über **keine wesentlichen eigenen Betriebsmittel** verfügen. Das bedeutet, dass der[/die] freie Dienstnehmer[In]weitestgehend die Betriebsmittel des[/der] Dienstgebers[In], und nicht seine[/ihre] eigenen verwendet. Außerdem muss für die Tätigkeit eine vertragliche Verpflichtung bestehen [Herh. durch KORN] [Anm. v V.C.](KORN 2010: 82).

Aus diesem Zitat ist zu entnehmen, dass FD die Möglichkeit haben, sich – wenn auch eingeschränkt – vertreten zu lassen. Auch greifen sie bei ihrer Tätigkeit vorwiegend auf die Betriebsmittel der ArbeitgeberInnen zurück. Es steht ihnen allerdings per Gesetz frei, eigene zu verwenden (vgl. AK I 2014). Manfred KORN betont hierbei jedoch die Ungenauigkeit der im Zitat angeführten eigenen Betriebsmittel. Ihm zufolge ist das Kriterium dieser Mittel dann erfüllt, wenn sie im Wesentlichen – d.h. überwiegend, jedoch nicht notwendigerweise zur Gänze – von den ArbeitgeberInnen bereitgestellt werden (vgl. KORN 2010: 82).

Weitere wesentliche Merkmale der gesetzlichen Definition FD sind die Bezahlung nach geleisteten Stunden, die Tatsache, dass sie nicht in die Organisation der/s Arbeitgebers/In eingegliedert sind sowie die geringe bzw. kaum vorhandene Abhängigkeit gegenüber den ArbeitgeberInnen (vgl. AK I 2014).

2.1.2. Sozialversicherung

Durch die Sozialabgaben, die sowohl von Seiten der ArbeitgeberInnen als auch von Seiten der ArbeitnehmerInnen geleistet werden müssen, sind folgende soziale Absicherungen für den/die

FD gewährleistet:

1. Pensions-,
2. Kranken- sowie
3. Unfallversicherung.

FD erhalten außerdem Kranken-, Wochen- sowie Kinderbetreuungsgeld. Zum Krankengeld ist anzumerken, dass dieses erst ab dem vierten Tag der Krankheit ausgezahlt wird. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass FD für die ersten drei Tage Einkommenseinbußen in Kauf nehmen müssen (vgl. AK II 2014). Denn ArbeitgeberInnen sind nicht dazu verpflichtet, eine Fortzahlung des Entgelts im Krankheitsfall vorzunehmen (auch nicht nach dem vierten Tag) (vgl. ebd.).

Seit 2008 erhalten FD Arbeitslosengeld sowie Schutz bei Insolvenz. Sie sind Mitglied bei der Arbeiterkammer Österreich und außerdem in das betriebliche MitarbeiterInnen- und Selbstständigenvorsorgegesetz einbezogen (vgl. KORN 2010: 95ff.). Diese sozialrechtlichen Veränderungen, die in Österreich mit 2008 in Kraft traten, sorgten für eine wesentliche Besserung bezüglich der sozialen Absicherung von ArbeitnehmerInnen, die als FD beschäftigt sind.

2.1.3. Arbeitsrecht

Insbesondere in Bezug auf die arbeitsrechtlichen Schutzbestimmungen sind FD benachteiligt, denn diese gelten für sie nicht. Damit sind sie den sogenannten Echten DienstnehmerInnen, die sich in einem NAV befinden, nicht gleichgestellt. Dies bedeutet für FD, dass sie weder Kündigungsschutzbestimmungen genießen, noch Arbeitszeitregelungen oder Urlaubsansprüche haben. FD fallen auch nicht unter Kollektivverträge, weswegen sie keine Ansprüche auf ein Mindestentgelt, also einem Gehalt in Kollektivvertragshöhe, haben (vgl. KORN 2010: 90). Darüber hinaus stehen ihnen keine Sonderzahlungen, wie etwa ein 13. sowie 14. Monatsgehalt, zu und sie erhalten keine Überstundenentlohnung (vgl. ebd.). Die Gesetze zum Mutterschutz sowie das Angestelltengesetz sind ebenso nicht auf FD anwendbar:

> Arbeitsrechtliche Normen, die von der persönlichen Abhängigkeit des Arbeitnehmers ausgehen und

> daher den sozial Schwächeren schützen sollen, sind für freie Dienstnehmer[Innen] nicht anwendbar. Arbeitsrechtliche Normen, die nicht auf die besondere Schutzwürdigkeit des Arbeitnehmers ausgehen (z.B. Kündigungsmodalitäten) können aber auch für freie Dienstnehmer[Innen] angewandt werden [Anm. v. V.C] (KORN 2010: 90).

Die im Zitat angesprochenen Kündigungsmodalitäten müssen jeweils vertraglich festgehalten werden, d.h. dass jede/r ArbeitgeberIn individuell und im Einzelfall mit den ArbeitnehmerInnen vereinbart, wie eine Kündigung gehandhabt wird. In jedem Fall ist jedoch eine 14-tägige Kündigungsfrist, die ein sozialrechtliches Minimum zum Schutz der ArbeitnehmerInnen (aber auch der ArbeitgeberInnen) darstellt, einzuhalten (vgl. AK II 2014).

2.1.4. Lehrpersonen als Freie DienstnehmerInnen in der Erwachsenenbildung

Als FD tätig zu sein, bietet eine Vielzahl von Vorteilen. Im Rahmen dieses Vertrages ist es etwa möglich, die Arbeitszeiten frei einzuteilen, da grundsätzlich keine Anwesenheitspflicht besteht (vgl. KORN 2010: 189). Lehrpersonen, die als FD tätig sind, können diesen Vorteil für sich aber nicht geltend machen, da sie augenscheinlich nur dann unterrichten können, wenn Lernende und Lehrende zu einem bestimmten Zeitpunkt aufeinander treffen. Die Unterrichtszeiten werden zusätzlich meistens von den ArbeitgeberInnen festgelegt, sodass eine freie Arbeitszeiteinteilung *de facto* nicht möglich ist.

Ähnliches gilt für den Arbeitsort. Dieser kann im Rahmen des FD selbst festgelegt werden (vgl. KORN 2010: 189). Aber auch hier ist es aufgrund der Natur der Sache nicht möglich, spontan zu entscheiden, wo eine Lehrperson tätig wird. Kursteilnehmende und Lehrperson müssen augenscheinlich an einem vorab bestimmten Ort zusammenkommen, damit der Unterricht stattfinden kann.

Da nicht alle frei beschäftigten DienstnehmerInnen die oben aufgeführten Vorteile für sich beanspruchen können, wirft die Frage auf, ob es sich bei Lehrpersonen, die als FD beschäftigt sind, auch tatsächlich um FD im Sinne der gesetzlich festgeschriebenen Definition handelt. GERLACH etwa zeigt hierzu auf, dass die Merkmale wie Weisungsgebundenheit, Arbeitsort, Arbeitszeit sowie persönliche Arbeitsleistung keine geeigneten Kriterien sind, um einen FDV als solchen zu erkennen (vgl. GERLACH 2009: 19-23). Er spricht sich daher dafür aus, präzisere Definitionen zur Abgrenzung vom echten Dienstverhältnis zu formulieren:

> An diesen vier Kriterien lässt sich also darstellen, dass die von der Rechtssprechung entwickelten, vor allem aber in der Verwaltungspraxis verwendeten Kriterien für die Vertragstypenzuordnung wesentlich verfeinert werden müssen, um ein dem gesetzlichen Determinierungsgebot entsprechendes, am Zweck der Regelung orientiertes und mit grundrechtlichen Verbürgerungen harmonisiertes Instrumentarium für die Vertragstypenzuordnung zu entwickeln (GERLACH 2009: 23).

Angesichts der grundsätzlichen Vorteile, die sich aus einem Freien DienstnehmerInnenverhältnis ergeben, diese jedoch für Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung kaum zu nutzen sind, drängt sich die Frage auf, welche Vorzüge sich für eine Lehrperson aus einer atypischen Beschäftigung ergeben. Unklar ist zudem, warum diese Vertragsform von vielen Bildungsinstitutionen als die geeignete erachtet wird. Daher bedarf es der Auseinandersetzung mit den hierbei vorgebrachten Argumentationsstrukturen diverser Institutionen, was im Rahmen dieser Arbeit aus Platzgründen nicht geschehen kann und damit ein Forschungsdesiderat für zukünftige wissenschaftliche Arbeiten darstellt.

2.2. Statistische Angaben: Freie DienstnehmerInnen in der Erwachsenenbildung

Im April des Jahres 2014 waren österreichweit 18.337[4] Männer und Frauen als FD beschäftigt (vgl. Tabelle 46 in HAUPTVERBAND DER ÖSTERREICHISCHEN SOZIALVERSICHERUNGSTRÄGER I 2014).[5] Davon waren auf dem gesamten österreichischen Bundesgebiet 2.686 Menschen als FD in der Wirtschaftsklasse *Erziehung und Unterricht*[6] tätig (vgl. ebd.). Wie viele Personen Deutsch als Fremd-/Zweitsprache unterrichteten, ist aus den Zahlen allerdings nicht ersichtlich, denn eine Unterteilung der Wirtschaftsklassen in weitere Subkategorien wurde von Seiten des Hauptverbandes der österreichischen Sozialversicherungsträger (HVÖSVT) nicht vorgenommen.

In Wien waren im April 2014 8.864 Personen als FD beschäftigt (vgl. Tabelle 45 in HVÖSVT I 2014). Diese Zahlen werden jedoch nicht in Wirtschaftsklassen eingeteilt, sodass nicht ersichtlich ist, wie viele Menschen als FD in *Erziehung und Unterricht* in Wien tätig waren.

4 Diese Zahlen berücksichtigen nur jene FD deren Einkommen die Geringfügigkeitsgrenze übersteigt.
5 FD unter der Geringfügigkeitsgrenze: 32 463 Personen. Davon 10 463 Personen in Wien beschäftigt. 5 074 österreichweit in Erziehung und Unterricht tätig (vgl. Tabellen 25, 26, 27 in HVÖSVT II 2014).
6 Ob mit *Erziehung und Unterricht* ausschließlich Lehrpersonen der Erwachsenenbildung gemeint sind, geht aus den Angaben nicht hervor.

Die Datenlage zur Anzahl an FD, die derzeit in Wien als DaF/Z-Lehrpersonen tätig sind, ist – wie oben durch die allgemeinen statistischen Angaben deutlich hervorgegangen ist – karg. Eruierbar ist hingegen ein Ausschnitt zur Datenlage[7] zu jenen FD, die in der Erwachsenenbildung tätig sind und Mitglied bei der Interessensgemeinschaft work@education[8] sind. Laut der *Gewerkschaft der Privatangestellten – Druck – Journalismus – Papier* (GPA djp), die work@education gemeinsam mit anderen Interessensgemeinschaften wie work@flex[9], work@professional oder auch work@social in sich vereint, waren im Erhebungsjahr 2009 22,6% der 191[10] befragten Personen als FD in der Erwachsenenbildung tätig. Knapp 16% der Befragten haben mehrere unterschiedliche Verträge: Angestelltenverträge in Kombination mit einem FDV oder ein FDV zusammen mit einem Werkvertrag (vgl. SCHOBER 2012: 8)[11]. Rund 19% sind als WerkvertragsnehmerInnen tätig (vgl. ebd.). Die Zahl zu den Angestelltenverträgen beläuft sich laut GPA djp im Erhebungsjahr 2009 auf 48,4% (vgl. ebd.).

Mit anderen Worten bedeutet dies Folgendes:

1. Weniger als ein Viertel der work@education-Mitglieder sind als FD in der Erwachsenenbildung beschäftigt.
2. Knapp die Hälfte der Befragten befindet sich in einem Angestelltenverhältnis.
3. Mehr als ein Drittel der Befragten ist im Rahmen eines Werkvertrages oder mehrerer Vertragsverhältnisse tätig.

---

7 Die Datenlage geht auf zwei Umfragen zurück, die von der GPA djp in den Jahren 2011 und 2012 durchgeführt wurden. Die Befragungen dienten dem Zweck, Informationen zur Lohnhöhe sowie zu den Arbeitsbedingungen in der Erwachsenenbildung einzuholen.

8 work@education ist eine Interessensgemeinschaft mit Sitz in Wien, die sich für faire Arbeitsbedingungen im Bildungsbereich einsetzt. FD, die im Bereich Bildung tätig sind, können sich bei work@education beraten lassen, sich vernetzen und Informationen zu ihren Dienstverträgen einholen. Die Interessensgemeinschaft ist Teil der GPA djp, der mitgliedstärksten Gewerkschaft innerhalb des Österreichischen Gewerkschaftsbundes (vgl. GPA djp I 2014).

9 work@flex, work@professional und work@social sind drei der sieben Interessensgemeinschaften der GPA djp. work@flex ist eine Anlaufstelle für Menschen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen. work@professional setzt ihren Schwerpunkt auf die Betreuung von Menschen in Führungspositionen. work@social ist für Menschen gedacht, die in Gesundheits- und Sozialberufen tätig sind (vgl. GPA djp II 2014; GPA djp III 2014; GPA djp IV 2014).

10 Die 191 befragten Personen entsprechen 8% der Mitglieder der Interessensgemeinschaft work@education (vgl. SCHOBER 2012: 7).

11 An dieser Stelle möchte ich mich bei Daniela Wostal, tätig bei der GPA djp, für die elektronische Zusendung zweier PDF-Dateien bedanken. Es handelt sich hierbei um Dateien, die von Andrea SCHOBER (2012, 2013) erstellt wurden. Im Literaturverzeichnis sind sie zu Gunsten der Nachvollziehbarkeit angeführt.

Die Zusammenfassung der durch die GPA djp durchgeführten Befragung zeigt zweierlei auf: Erstens bildet das Angestelltenverhältnis in der Erwachsenenbildung eher die Regel denn die Ausnahme. Im Rahmen dieser Befragung gilt es als bestätigt, dass zwar von einer „Erosion des Normalarbeitsverhältnisses" die Rede sein kann, jedoch nicht davon, dass dieses Arbeitsverhältnis im Verschwinden begriffen wäre. Zweitens sind FDV nach wie vor Gang und Gebe in der Erwachsenenbildung und laut HVöSVT ein Trend mit steigender Tendenz.

Ein Blick auf die Entwicklungen der Vertragsverhältnisse der letzten drei Jahre bestätigt diesen Sachverhalt: Während im Erhebungsjahr 2013 österreichweit 2.590 Menschen als FD in *Erziehung und Unterricht* tätig waren, sind es im April 2014 2.686 Personen (vgl. Tabelle 42 in HVöSVT 2013; Tabelle 46 in HVöSVT I 2014). Auch der Monat April im Jahr 2012 bezeugt den Anstieg, da zu diesem Zeitpunkt 2.512 Menschen mit FDV in *Erziehung und Unterricht* gezählt worden waren (vgl. Tabelle 42 in HVöSVT 2013).

Interessant ist diese Entwicklung im Hinblick auf die Angaben der GPA djp, da laut dieser immer weniger Lehrpersonen als FD beschäftigt sind: „Seit ein paar Jahren nimmt die Zahl der Freien Dienstverträge [...] im Bildungsbereich deutlich ab" (vgl. SCHOBER 2012: 8).[12] Diese gegensätzlichen Angaben könnten auf eine Begriffsproblematik zurückzuführen sein: Während die GPA djp vom *Bildungsbereich* spricht, arbeitet der HVöSVT mit den Begriffen *Erziehung und Unterricht*. Da in beiden Fällen nicht ersichtlich ist, ob die verwendeten Kategorien in inhaltlicher Hinsicht deckungsgleich sind, sind die Angaben mit Vorsicht zu genießen. Um eine klare Aussage über die Zahlen zu den FDV treffen zu können, bedarf es daher weiterer Recherchen bzw. Daten, die mit unmissverständlichen Begrifflichkeiten arbeiten.

Neben den begrifflichen Differenzen könnte sich aber die Erwachsenenbildung grundsätzlich als isolierte Insel im Ozean der Arbeitsverhältnisse entpuppen, auf der sich der FDV hartnäckig durchzusetzen scheint. Denn – und dies sei als letzter inhaltlicher Punkt im vorliegenden Kapitel hervorgehoben – die steigenden Zahlen der FD, die in *Erziehung und Unterricht* tätig sind, stehen im Widerspruch zur allgemeinen Entwicklungstendenz von FDV:

12 Darüber hinaus geht die GPA djp von Folgendem aus: Die Angestelltenverträge steigen u.a. in der Erwachsenenbildung. Dies ist darauf zurückzuführen, dass ArbeitgeberInnen auch für die als FD Beschäftigten seit 2008 Sozialversicherungsbeiträge abführen müssen (vgl. SCHOBER 2013: 8).

Laut Statistik AUSTRIA nehmen diese seit 2008 bei Männern und seit 2009 bei Frauen kontinuierlich ab (vgl. KNITTLER/STADLER 2012: 482). Damit könnte sich die Erwachsenenbildung als jene Branche herauskristallisieren, in der der allgemeinen Tendenz zum Trotz der FDV das bevorzugte Vertragswerk bildet. Aber auch hier gilt: Es bedarf genauerer Daten zur Veri- oder Falsifizierung dieser Vermutung.

2.2.1. Exkurs: Frauen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen[13]

Bisher wurde noch nicht auf geschlechtsspezifische Aspekte des FDVs eingegangen. Angesichts der Tatsache, dass genderspezifische Analysen den öffentlichen Diskurs mehr denn je anregen und darüber hinaus bereichern, trägt dieser Exkurs dem derzeitigen Trend Rechnung und zeigt auf, dass das atypische Beschäftigungsverhältnis des FDVs dezidiert als weiblich markiert werden muss. Aus Platzgründen und angesichts des Umstandes, dass eine gesamte wissenschaftliche Abschlussarbeit zu diesem Thema aus Genderperspektive heraus betrachtet und bearbeitet werden könnte, ist es nicht möglich, eine detailreiche Analyse durchzuführen. Es folgt daher eine grob skizzierte Zusammenfassung wesentlicher Fachpublikationen, die verdeutlicht, dass insbesondere Frauen im Rahmen von atypischen Beschäftigungsverhältnissen tätig sind und sie damit „mit allen [aus den atypischen Beschäftigungsverhältnissen] resultierenden Nachteilen leben [müssen] [Anm. v. V.C]" (STELZER-ORTHOFER 2008: 18).

Atypische Beschäftigung ist weiblich. Ein Blick auf die Mikrozenzuserhebung (2012) der Statistik AUSTRIA verdeutlicht, dass in Österreich in den Jahren 2005 bis 2011 stets mehr Frauen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen tätig waren als Männer (vgl. KNITTLER/STADLER 2012: 480). Dabei ist völlig irrelevant, um welche Beschäftigungsform es sich handelt: Sowohl bei der Teilzeitbeschäftigung als auch bei allen anderen atypischen Beschäftigungsverhältnissen (Statistik AUSTRIA unterscheidet lediglich zwischen *Teilzeitbeschäftigung* und *sonstige Formen*, wobei in Letzterem FD beinhaltet sind) dominieren Frauen (vgl. ebd.). Zieht man die Daten des Hauptverbandes der österreichischen Sozialversicherungsträger zu den FDV zurate, so erhält man das gleiche Ergebnis. Für die

13 Den Fokus auf Frauen mit FDV zu legen, ist in diesem Exkurs nicht möglich, da die Fachliteratur vornehmlich Frauen in atypischen Beschäftigungsverhältnissen beleuchtet, nicht jedoch in einer spezifischen atypischen Beschäftigungsform.

Jahre 2009 bis 2013 gilt ebenso: Mehr Frauen sind als FD beschäftigt als Männer (vgl. Tabelle 25 in HVöSVT II 2014).

Die Gründe hierfür liegen für Frauen mit Familie (oder jenen, die gerne eine gründen möchten) auf der Hand.[14] Entscheidet sich eine Frau für Familie und Beruf, so müssen auf beiden Seiten Abstriche gemacht werden.[15]

Auf familiärer Seite kann sich aus heutiger Sicht eine Frau nicht zur Gänze auf die Erziehung der Kinder konzentrieren, weil ein einziges Einkommen zur Existenzsicherung eines durchschnittlichen Haushaltes in Österreich mit mehr als zwei Personen oftmals nicht ausreicht (vgl. hierzu die recht neuen Diskussionen um die Erwerbsarmut, allgemein bekannt unter *Working Poor*; MATT/RIESENFELDER/ SCHELEPA 2011).

Auf der beruflichen Seite ist eine Vollzeittätigkeit oftmals nicht möglich, da nicht genügend Betreuungsplätze für Kinder vorhanden oder diese zu teuer sind. Frauen sehen sich zudem durch den Haushalt – eine für die Gesellschaft nicht sichtbare und nicht entlohnte Tätigkeit, d.h. aus ökonomischer Sicht nicht gewinnbringend – zusätzlich belastet bzw. beschäftigt oder wünschen sich aus persönlichen Gründen und zugunsten der Familie eine zeitlich eingeschränkte Lohntätigkeit (vgl. SILHAVY 2008: 29).

Dass eine Vollzeitstelle aus diesen Gründen nicht angenommen werden kann und dadurch auf atypische Beschäftigungsverhältnisse zurückgegriffen werden muss, stellt oberflächlich betrachtet für die Betroffenen einen Vorteil dar, denn so ist es überhaupt erst möglich, Familie und Beruf zu vereinbaren. Die zeitliche Flexibilität, die als primäres Merkmal bzw. als Vorteil atypischer Beschäftigungsformen (häufig aber nicht immer)[16] positiv hervorgehoben wird,

14 Alle anderen Frauen (wie auch Männer) befinden sich in atypischen Beschäftigungsverhältnissen, weil sie es entweder so wünschen oder weil sie sich auf längere Sicht eine Überführung in ein NAV erhoffen. Weitere Gründe für die Aufnahme einer Tätigkeit im Rahmen eines atypischen Beschäftigungsverhältnisses ist der Versuch des Wiedereinstiegs ins Berufsleben oder der Umstand, dass atypische Beschäftigungsverhältnisse eine Alternative zur Arbeitslosigkeit darstellen. Und schließlich entscheiden sich Menschen für atypische Beschäftigungsformen, weil Unternehmen hauptsächlich atypische Beschäftigungsformen in der jeweiligen Branche anbieten und somit den ArbeitnehmerInnen keine Wahl beim Arbeitsverhältnis lassen (vgl. SILHAVY 2008: 30f.).

15 Freilich gilt folgende Argumentationslinie auch für Männer, wenn diese sich für Familie und Beruf im Sinne einer Reduktion der Arbeitszeit entscheiden. Da aber nach wie vor mehr Frauen als Männer sich mit dem Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf konfrontiert sehen, ist atypische Beschäftigung in diesem Kontext als weiblich markiert.

16 Vergleiche hierzu Kapitel 2.

entpuppt sich jedoch spätestens in der Pension als Scheinvorteil: Die geringe(re)n Einkommen, die durch die Erwerbstätigkeit von Frauen im Rahmen atypischer Beschäftigungsverhältnisse erzielt werden, haben entsprechende negative Auswirkungen auf die Höhe der Pension, sodass Frauen sich im Rentenalter oftmals auf andere, zusätzliche Einkommensquellen stützen müssen. Quantitativ betrachtet, sind es vor allem Frauen, die „durch niedrige Entlohnung, durch diskontinuierliche Erwerbsarbeit, durch mangelnden rechtlichen Schutz des Arbeitsverhältnisses und dessen sozialer Absicherung" (STELZER-ORTHOFER 2008: 18) die Nachteile atypischer Beschäftigungsformen zu spüren bekommen.

Zusammenfassend lässt sich im Kontext von Familie und Beruf aus Frauenperspektive mit Heidrun SILHAVY festhalten: „Atypische Beschäftigung fördert […] den Erhalt tradierter, konservativer Gesellschaftsmuster, die auf einen männlichen Hauptverdiener und Ernährer der Familie und eine bestenfalls dazuverdienende Frau abstellen" (SILHAVY 2008: 29f.). So erscheint es notwendiger denn je, atypische Beschäftigungsverhältnisse einer Neubewertung zu unterziehen sowohl im Hinblick auf den sozialen Status, den ein solches Beschäftigungsverhältnis transportiert, als auch im Hinblick auf die Entlohnung. Denn nur so ist es möglich, für eine moderne Gesellschaft typische Beschäftigungsformen hervorzubringen, die es allen ermöglicht, Beruf und Familie verbinden zu können, ohne dabei in den sauren (familiären oder beruflichen) Apfel beißen zu müssen.

3. Prekariat – Prekarität – Prekarisierung

3.1. Atypisches Beschäftigungsverhältnis = prekär?

Befasst man sich eingängig mit atypischen Beschäftigungsverhältnissen, sieht man sich schnell mit den Begriffen des Prekariats, der Prekarität sowie der Prekarisierung konfrontiert. Diese scheinen wie selbstverständlich mit atypischen Beschäftigungsverhältnissen in Verbindung gebracht zu werden und dies, obwohl die diversen atypischen Beschäftigungsverhältnisse sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden (vgl. Kapitel 2).

Die Sozialwissenschaften setzen sich sich spätestens seit Robert CASTELS *Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit* (1995) intensiv mit der Frage auseinander,

wodurch Prekarität in der Arbeitswelt gekennzeichnet ist und welche sozioökonomischen Folgen dadurch für die Gesellschaft zum Tragen kommen (vgl. PAUGAM 2009). Dabei gehen sie auf atypische Beschäftigungsverhältnisse ein, meistens unter besonderer Berücksichtigung der Leiharbeit, befristeter Arbeit, oder Minijobs. Mit FDV wird hingegen weniger häufig bis gar nicht argumentiert, wenn es darum geht, eine Behauptung zu veranschaulichen bzw. zu untermauern (vgl. BRINKMANN et al. 2006; KRAEMER 2009; CASTEL 2009).

Die atypischen Beschäftigungsverhältnisse sind bezüglich ihrer Beschaffenheit sehr vielseitig, sie weisen aber eine Gemeinsamkeit auf, die sie als atypische kennzeichnet: Sie unterscheiden sich grundlegend vom sogenannten NAV. Zu berücksichtigen bleibt hierbei, dass die Unterschiede zwischen den atypischen Beschäftigungsverhältnissen derart groß sein können, sodass keine klare Aussage zu deren jeweiligem *Prekaritätsgrad* getroffen werden kann. Betrachtet man den Aspekt der zu leistenden Arbeitsstunden, was wiederum je nach (atypischem) Beschäftigungsverhältnis in unterschiedlich hohen Monatseinkommen mündet, wird deutlich, dass Allgemeinaussagen zu atypischen Beschäftigungsverhältnissen im Kontext der Prekarisierungsforschung nicht möglich sind. Es muss daher stets im Einzelfall überprüft werden, inwiefern ein Beschäftigungsverhältnis als prekär einzustufen ist.

Im Folgenden wird versucht, einen Ansatz im Rahmen der Prekarisierungsforschung zu finden, der für die vorliegende Masterarbeit am nützlichsten erscheint. Aufgezeigt wird, inwiefern die Begriffe der Prekarisierung, der Prekarität und des Prekariats durch ihre jeweiligen Definitionen ineinander spielen, bzw. inwiefern sie voneinander abzugrenzen sind. Bei diesen Begrifflichkeiten handelt es sich grundsätzlich um unterschiedliche Analysekategorien mit entsprechend verschiedenen Betrachtungsschwerpunkten.

3.2. Prekariat

Der Begriff des Prekariats kommt in der Tradition von Karl MARX einer Einteilung der Gesellschaft gleich, in der es Privilegierte und weniger Privilegierte gibt, die als Angehörige einer Randgruppe ihren Alltag in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen zu bestreiten versuchen (vgl. REDAK/WEBER/WÖHL 2008: 3). Als Analysekategorie weist dieses sogenannte Prekariat spezifische Merkmale auf, anhand derer die Zugehörigkeit eines Mitglieds zur

Gruppe bestimmt wird (vgl. KRAEMER 2008: 104). Berthold VOGEL definiert das Prekariat wie folgt:

> Wir können die Prekarier[Innen] als Grenzgänger[Innen] einer veränderten Arbeitswelt beschreiben. Sie bewegen sich durch das unwegsame Gelände von Minijobs, Praktika, Leiharbeit, befristeten Tätigkeiten und staatlichen Unterstützungsleistungen. Sie stehen nicht mehr nur sporadisch oder periodisch, sondern dauerhaft zwischen Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit. Sie pendeln zwischen geförderter Beschäftigung, sie sind zwischen auskömmlicher Tätigkeit und Armut trotz Erwerbstätigkeit hin- und hergeworfen, sie kämpfen um die Aussicht auf stabile Beschäftigung und gegen berufliche beziehungsweise arbeitsweltliche Ausschlussdynamiken [Anm. v V.C.] (VOGEL 2009: 201).

Das übergeordnete Merkmal der „PrekarierInnen" ist der ständige Wechsel zwischen Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit sowie der daraus resultierenden unmittelbaren Armutsgefährdung.

Problematisch an solch einem Zugang, d.h. Menschen einer Kategorisierung zu unterziehen, ist stets die suggerierte Homogenität einer Gruppe, die darüber hinaus sich nicht selbst definiert, sondern Fremdzuschreibungen unterliegt (vgl. REDAK/WEBER/WÖHL 2008: 3). Bedient man sich der Abgrenzungskategorie Bildung innerhalb der Gruppe der PrekarierInnen, so wirft dies folgende Frage auf: Zählt etwa ein/e AkademikerIn, der/die kurz nach dem Abschluss den optimalen Job zu finden versucht, und dabei aufgrund eines befristeten Arbeitsvertrages mit minimaler Kündigungsfrist von akuter Arbeitslosigkeit bedroht ist, ebenso zur Fraktion der „PrekarierInnen"? Denn ein/e AkademikerIn bringt hinsichtlich des Bildungsstandes bessere Voraussetzungen mit als eine Person ohne Ausbildung, die es deshalb u.U. schwerer hat, sich auf dem Arbeitsmarkt durchzusetzen (vgl. PELIZZARI 2009). Es ist aber denkbar, dass ein/e AkademikerIn am Anfang ihrer/seiner Erwerbsbiografie einer weniger optimalen Beschäftigung bzw. mehreren nachgeht, bis die *optimale* Erwerbsstelle gefunden wurde – sie/er würde allerdings (zeitweise) zum Prekariat zugeordnet werden.

Die oben angeführte Kritik zur suggerierten Homogenität führt zur Frage der Dynamik, die den Analysekategorien PrekarierInnen und Nicht-PrekarierInnen zugrunde liegt, und auf die PELIZZARI (2009), KRAEMER (2008; 2009) u.a. hinweisen. Es ist durchaus denkbar, und das macht die Prekarisierungsforschung der letzten Jahre deutlich (siehe Kapitel 5.4.), dass ein Mitglied des Prekariats, das formal die Merkmale eben dieser Gruppe aufweist, nur kurzzeitig

in eben dieser Gruppe verweilt; es befindet sich in einer sogenannten transitorischen Phase (vgl. PELIZZARI 2009: 230ff.). Dieses Mitglied hat sich den sozialen Aufstieg zum Ziel gemacht, und begnügt sich zur Erreichung der eigentlich angestrebten Position einstweilen auch mit einer temporär suboptimalen Arbeitssituation.

Der Aspekt der Dynamik bzw. der Durchlässigkeit konstruierter Grenzen bleibt durch eine MARX'sche Einteilung der Gesellschaft[17] in Prekariat und Nicht-Prekariat jedoch unberücksichtigt. Aus diesem Grund und gerade weil DaF/Z-Lehrpersonen mit einer universitären Ausbildung nicht ohne Weiteres zum sogenannten Prekariat zugeordnet werden können, muss im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ein anderer theoretischer Zugang gewählt werden.

3.3. Prekarität

‚Prekarität der Arbeit'

Der Begriff der Prekarität scheint in der sozialwissenschaftlichen Forschung sowie in einschlägiger Fachliteratur stets in Kombination mit einem weiteren Begriff auf. So wird u.a. mit dem Begriff ‚Prekarität der Arbeit' gearbeitet, der als eine Analysekategorie dienen kann. ‚Prekarität der Arbeit' ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

> Die Lohnabhängigen sind in einer prekären Lage, weil ihre Arbeit sie an Vorgaben des Arbeitgebers scheitern lässt und weil ihnen die Arbeit belanglos, schlecht bezahlt und innerhalb des Unternehmens wenig anerkannt erscheint. Da ihr Beitrag zur gesellschaftlichen Produktion keinerlei Anerkennung erfährt, beschleicht sie das Gefühl, mehr oder weniger unnütz zu sein (PAUGAM 2009: 176).

Serge PAUGAM geht hiermit auf die subjektive Dimension von ArbeitnehmerInnen ein, die in einem prekären Arbeitsverhältnis stehen. Der im Zitat angesprochene Aspekt zur fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung, die sich u.a. in der schlechten Bezahlung ausdrückt, sei an dieser Stelle ausgeklammert. Einzig und allein die Bewertung der Arbeit durch den/die Arbeitenden selbst steht im Vordergrund der Begriffsdefinition.

17 Karl MARX nimmt in *Kritik der politischen Ökonomie* eine Zweiteilung der Gesellschaft in soziale Klassen vor: das „arme" Proletariat als Gegenstück zur reichen, herrschenden Bourgeoisie (vgl. MARX 1890).

‚Prekarität der Beschäftigung‘

Eine weitere brauchbare Analysekategorie, die in diesem Zusammenhang eine Erwähnung verdient, ist ‚Prekarität der Beschäftigung‘. Von ‚Prekarität der Beschäftigung‘ ist laut PAUGAM dann auszugehen, wenn fehlende Planbarkeit das Leben eines/r Beschäftigten einschränkt:

> Die Lohnabhängigen sind [...] in einer prekären Lage, wenn ihre Beschäftigung unsicher und ihre berufliche Zukunft für sie unvorhersehbar wird. Das ist der Fall bei Beschäftigten, deren Arbeitsverträge nur auf kurze Dauer geschlossen werden, aber auch bei Arbeitnehmer[Inne]n, die permanent von Kündigung bedroht sind. Eine solche Situation zeichnet sich zugleich durch eine starke ökonomische Verwundbarkeit und eine zumindest potenzielle Einschränkung der sozialen Rechte aus, da Letztere, zu einem großen Teil jedenfalls, auf einem festen Beschäftigungsverhältnis gründen. Die Lohnabhängigen nehmen aus diesem Grund in der durch den Wohlfahrtsstaat definierten Hierarchie sozialer Statuspositionen nur einen der unteren Plätze ein [Anm. v V.C.] (PAUGAM 2009: 176).

Hier wird deutlich, dass ArbeitnehmerInnen in einem atypischen Beschäftigungsverhältnis aufgrund des Arbeitsvertrages ihr Leben weniger vorausschauend planen können als dies im Rahmen eines NAVs möglich wäre. Die permanente Bedrohung von Kündigung sowie die fehlende (oder eingeschränkte) Absicherung durch den Wohlfahrtsstaat kennzeichnen die ‚Prekarität der Beschäftigung‘ (vgl. PAUGAM 2009: 176).

Trotz einer Differenzierung der Begriffe ‚Prekarität der Beschäftigung‘ sowie ‚Prekarität der Arbeit‘ kann PAUGAM für beide Definitionen zusammenfassend konstatieren: „Prekarität der Arbeit zum einen, Prekarität der Beschäftigung zum anderen – unabhängig davon, ob wir uns auf die eine oder die andere Dimension beziehen, in beiden Fällen geht es um eine Entwertung bedeutender Teile der Arbeitnehmerschaft“ (PAUGAM 2009: 183).

Es bleibt schlussfolgernd festzuhalten, dass beide Begriffsdimensionen auf eine Arbeit(sstelle) zutreffen können. Es ist durchaus möglich, dass eine Erwerbsstelle hinsichtlich der daraus resultierenden Planbarkeit für die ArbeitnehmerInnen prekär ist, wie auch, dass ArbeitnehmerInnen ihre Stelle negativ bewerten. Eine Differenzierung, wie sie PAUGAM vornimmt, ist sinnvoll, schließt aber nicht aus, dass die beiden angesprochenen Ebenen ineinander spielen können.

Prekäre Erwerbsarbeit, Erwerbslage und Lebenslage

Klaus KRAEMER präzisiert die durch PAUGAM angedeutete Zweiteilung des Prekaritätsbegriffs und spricht von ‚prekärer Erwerbsarbeit' sowie von ‚prekären Erwerbslagen'. Dieser Ansatz hat durchaus seine Berechtigung, denn nur so wird deutlich, dass zwischen Erwerbsarbeit und Erwerbslage differenziert werden muss: Ein arbeitendes Individuum kann zeitweise zwar einer prekären Erwerbsarbeit nachgehen, muss sich deshalb aber nicht zwangsläufig in einer prekären Erwerbslage befinden (vgl. KRAEMER 2009: 243). Denn eine prekäre Erwerbslage umfasst die Betrachtung der Erwerbsbiografie des/r Arbeitenden innerhalb derer ersichtlich werden kann, dass die Erwerbsbeteiligung in der Vergangenheit stabil und kontinuierlich war (vgl. ebd.).

Darüber hinaus fügt KRAEMER eine dritte Kategorie hinzu, nämlich jener der ‚prekären Lebenslage'. Es ist unabdingbar, prekäre Erwerbslagen von prekären Lebenslagen abzugrenzen, denn „nicht jede Erwerbsperson, die prekär beschäftigt ist oder auf eine prekäre Berufsbiografie zurückschaut, lebt auch in prekärem Wohlstand" (KRAEMER 2009: 245). Es ist möglich, dass eine Person, die einer prekären Erwerbsstelle als geringfügig Beschäftigte/r nachgeht, durch beispielsweise ihren/seinen PartnerIn, der/die für das Haushaltseinkommen sorgt, finanziell abgesichert ist. KRAEMER macht freilich darauf aufmerksam, dass diese Form der finanziellen Absicherung mehr als fragil sein kann, wenn die Partnerschaft etwa durch Tod, Scheidung oder Trennung endet. Denn „[d]ann wird das schlummernde Potenzial buchstäblich über Nacht geweckt und die vormals erwünschte geringfügige Beschäftigung kann leicht zur Armutsfalle werden [Anm. v. V.C.]" (KRAEMER 2009: 245).

Gelebte und gefühlte Prekarisierung

Die beiden Analysekategorien ‚prekäre Erwerbslage' sowie ‚prekäre Lebenslage' werden in der Fachliteratur unter dem Begriff der *gelebten Prekarisierung* subsumiert (vgl. KRAEMER 2009: 252). Diese Betrachtungsweisen der gelebten Prekarisierung ermöglichen es, auf einer objektiven Ebene, d.h. aus einer Außenperspektive heraus, Erwerbslagen und Lebenslagen als prekär bzw. nicht-prekär einzustufen.
Wie ein Mensch seine/ihre Situation in Bezug auf die Arbeit selbst bewertet bzw. einschätzt,

wurde bisher im Rahmen der Masterarbeit nur am Rande in den Blick genommen. KRAEMER trägt diesem Umstand Rechnung und spricht in diesem Kontext von ‚gefühlter Prekarisierung'. Als Analyseinstrument dient diese Betrachtungsweise dazu, deutlich zu machen, dass eine prekäre Erwerbsstelle nicht gleichbedeutend ist mit tatsächlich ‚gelebter Prekarisierung'. Es geht hierbei um den Erwartungshorizont der/s Arbeitenden, der durch die Erwerbsstelle unsicher ist bzw. wird. „Die ‚gefühlte Prekarisierung' zeigt sich in einem signifikanten Anstieg der ‚Sorge um die eigene wirtschaftliche Entwicklung'" (GRABKA/FRICK 2008: 107 zit. nach KRAEMER 2009: 249). Ausschlaggebend für die erhöhte Sorge sind allem voran die fehlenden sozialrechtlichen Schutzbestimmungen, die im Rahmen eines atypischen Beschäftigungsverhältnisses nicht oder nur eingeschränkt greifen (vgl. KRAEMER 2009: 249). Die Verunsicherung rührt aber auch von dem Wissen der Betroffenen her, mit einem atypischen Beschäftigungsverhältnis sozioökonomische Statuseinbußen hingenommen zu haben (vgl. ebd.). Hier wird ersichtlich, dass es auch immer um die (unterschiedlichen) Bewertungsmuster des atypischen bzw. NAVs geht.

Problematisiert sei an dieser Stelle, dass die Einschätzung einer (Arbeits-)Situation, d.h. ob eine Erwerbsstelle als prekär wahrgenommen wird oder nicht, der subjektiven Wahrnehmung des/r Arbeitenden unterliegt.
Tendiert ein Mensch dazu, sich eher Sorgen zu machen, so hegt dieser u.U. verstärkt den Wunsch nach einer sicheren Erwerbsstelle. KRAEMER konstatiert hierzu:

> Der Begriff der „gefühlten Prekarisierung" verweist darauf, dass unter Beschäftigten gerade auch dann die Sorge um die Stabilität der Erwerbs- und Lebenslage um sich greifen kann, wenn weder die Erwerbsstelle akut gefährdet ist noch die Erwerbsbiografie droht brüchig zu werden (KRAEMER 2009: 248).

Die in diesem Kapitel aufgeführte Darstellungen zur Prekarität machen deutlich, dass es sich hierbei um weite Begriffsdefinitionen handeln, die jedoch – ungeachtet der Vorteile, die sie für wissenschaftliche Untersuchungen bieten – Gefahr laufen, ein „Sammelbegriff zu werden, […] [der] von unsteten Beschäftigungsverhältnissen über Unzufriedenheit mit der Arbeitstätigkeit bis hin zu Armut und sozialer Isolation alles erfasst [Anm. v V.C.]" (BRINKMANN et al. 2006: 18). Die Folge daraus ist eine schwächere analytische Kraft der Begrifflichkeiten, die durch diesen Ansatz in Kauf genommen werden muss (vgl. BRINKMANN et al. 2006: 18).

Mit dem Begriff der Prekarität zu arbeiten, bietet den Vorteil, die Erwerbsstelle hinsichtlich ihrer Beschaffenheit, Erwerbs-, und Lebenslagen sowie der Bewertung jener Person, die die Arbeit verrichtet, in den Blick zu nehmen. Dass es sich hierbei aber auch um ein gesamtgesellschaftliches Phänomen handelt, welches alle Schichten unabhängig von Herkunft, Bildung, Geschlecht usw. betreffen kann, zeigt der Begriff der ‚Prekarisierung' auf.

3.4. Prekarisierung

Ausgehend von den oben aufgeführten Begriffsdefinitionen zur Prekarität und unter Bezugnahme des Prekarisierungsbegriffs ist es möglich, einen für den Kontext dieser Arbeit brauchbaren Ansatz zu bestimmen.

Unter Bezugnahme von Dirk HAUER liefern Vanessa REDAK, Beat WEBER und Stefanie WÖHL eine Definition zur Prekarisierung:

> Prekarisierung kann als die Erosion des „gesamten Niveaus sozialer Rechte" (CANDEIAS 2006) einhergehend mit der sozioökonomischen Verunsicherung breiter Bevölkerungsschichten beschrieben werden. Damit sind sowohl konkrete Verschlechterungen der Arbeits- wie auch der allgemeinen Lebensbedingungen erfasst, während gleichzeitig aufgezeigt werden kann, wie diese auch Signalwirkungen auf die (noch) nicht unmittelbar Betroffenen haben. Prekarisierung ist demnach die neue Normalität, nicht bloß das Aufkommen von verarmten Segmenten und eines Niedriglohnsektors, sondern die **fundamentale Verunsicherung breiter Bevölkerungsschichten hinsichtlich ihrer Lebens- und Arbeitsbedingungen** (HAUER 2005) [Herh. durch V.C.] (REDAK/WEBER/WÖHL 2008: 3).

Prekarisierung – verstanden als dynamischer Prozess – veranschaulicht, dass die Arbeitswelt in einer Umbruchphase ist, in der es neben dem fordistischen NAV atypische Beschäftigungsverhältnisse gibt, die aufgrund ihrer Beschaffenheit bei den ArbeitnehmerInnen zu einer allgemeinen Verunsicherung führen.

Robert CASTEL bringt es auf den Punkt, wenn er konstatiert: „Prekarität und Prekarisierung bezeichnen […] Prinzipien des Brüchigwerdens, die sich nicht auf die unteren Schichten der Gesellschaft beschränken, sondern die verschiedensten sozialen Gruppen betreffen" (CASTEL 2009: 31).

Dadurch, dass sich Angehörige der Mittelklasse, aber auch gebildete Qualifizierte in prekären Beschäftigungsverhältnissen ebenso wiederfinden (vgl. CASTEL 2009: 32) wie jene, die einen

kürzeren Bildungsweg durchlaufen haben und es vermeintlich schwieriger haben, sich am Arbeitsmarkt durchzusetzen, sind die Kategorien des Prekariats für diesen Kontext zu verwerfen – sie greifen schlicht zu kurz. Viel nützlicher erscheinen in diesem Kontext die Begriffe Prekarisierung und Prekarität, die dem Aspekt der fortlaufenden Dynamik innerhalb der Gesellschaft angemessen Rechnung tragen und zudem verdeutlichen, dass eine formalisierte Merkmalsliste zur Prekarität und Arbeit unzureichend ist für eine kritische Untersuchung dieses Themenfeldes. Die Begriffe Prekarität und Prekarisierung eignen sich im Rahmen dieser Masterarbeit hingegen, um als umfassende Analysekategorien des in Untersuchung stehenden dynamischen Prozesses herangezogen zu werden.

3.5. Zwischenfazit: Freier Dienstvertrag = prekär?

Das Ziel der hier vorliegenden Masterarbeit ist nicht die eindeutige Bestimmung, ob es sich beim Beschäftigungsverhältnis des FDVs in der DaF/Z-Lehre um ein prekäres handelt. Dies ist nicht ohne Weiteres möglich.

Wie in der obigen Diskussion rund um die Begriffe Prekariat, Prekarität und Prekarisierung ersichtlich wurde, kann ein Beschäftigungsverhältnis zwar durch das Heranziehen einigermaßen objektiver Maßstäbe als prekär eingestuft werden. Es muss hierbei jedoch immer mitbedacht werden, dass der/die Arbeitende, welche/r die Tätigkeit verrichtet, ihre/seine Erwerbsstelle nicht als solche notwendigerweise wahrnehmen muss. Es ist somit unabdingbar, die Arbeitenden in die Bewertung bzw. Beurteilung miteinzubeziehen.

Blendet man die subjektive Wahrnehmung und Beurteilung des/r Arbeitenden aus und konsultiert ausschließlich die von Gerry RODGERS für die Internationale Arbeitsorganisation (IAO) ausgearbeitete Definition zur prekären Erwerbsstelle, und vergleicht diese mit der österreichischen gesetzlichen Definition zum FDV, so ist ein gewisses Prekaritätspotenzial unbestreitbar.

Unter Bezugnahme von RODGERS (1989: 3) führt PELIZZARI als erste Analysekategorie den „Grad der **Arbeitsplatzsicherheit** [an,] der sich in einem kurzfristigen Zeithorizont (z.B. bei befristeter Beschäftigung [...]), dem hohen Risiko, die Arbeit zu verlieren, und der

längerfristigen Planungsunsicherheit für den eigenen Lebensentwurf (Elternschaft, Wohneigentum usw.) ausdrückt [Herh. durch PELIZZARI] [Anm. v. V.C.]“ (PELIZZARI 2009: 38).

FD sehen sich im Falle einer Kündigung mit der kürzesten Kündigungsfrist konfrontiert, d.h. einem gesetzlichen Minimum von 14 Tagen – wenn nicht anders mit dem/r ArbeitgeberIn vereinbart. Dies ist nicht nur im Hinblick auf eine Kündigung interessant, denn sollte ein/e FD als DaF/Z-Lehrperson nach Beendigung eines Deutschkurses keinen neuen zugeteilt bekommen, so bleiben ihr zwei Wochen, um ohne Einkommenseinbußen bzw. finanzielle Leerlaufphasen eine neue Erwerbsstelle zu finden.

Dieser Umstand ist eng verknüpft mit dem Aspekt der befristeten Beschäftigung, die DaF/Z-Lehrpersonen im Zuge eines FDVs akzeptieren. Dadurch, dass mit Beendigung eines Kurses immer wieder die Gefahr besteht, keinen neuen Kurs zugeteilt zu bekommen, besteht jedes Mal das Risiko, sich um eine neue Stelle bemühen zu müssen. Diese Situation führt wiederum zur im Zitat angesprochenen Planungsunsicherheit. Wenn in absehbarer Zukunft mit Veränderungen gerechnet werden muss, ist dann das Leben planbar?

Und schließlich wirft der Aspekt der Planungsunsicherheit eine weitere negative Folge auf, die DaF/Z-Lehrpersonen als FD in Kauf nehmen müssen: Die Planungsunsicherheit rührt nicht nur von der permanenten Bedrohung her, keine Kurse zugeteilt zu bekommen. Aufgrund des Entlohnungssystems, das nur dann einsetzt, wenn der Kurs beginnt bzw. aufhört, ist auch das Monatsgehalt Schwankungen unterworfen. Man denke hier an die gesetzlichen Feiertage, die je nach Datum auf einen Arbeitstag fallen können. Unterschiedliche bzw. unsichere Monatsgehälter tragen damit ebenso zu einer nur kurzfristig sicheren Zukunftsplanung bei.

Als zweiten wichtigen Aspekt prekärer Beschäftigung ist „mangelnde[r] Einfluss auf die **Kontrolle der Arbeitssituation** [Herh. durch PELIZZARI] [Anm. v. V.C.]“ (vgl. PELIZZARI 2009: 38) insbesondere im Hinblick auf den Rhythmus der Arbeit anzuführen.

Der FDV, der laut Gesetzestext eine freie und unabhängige Zeiteinteilung ermöglicht, d.h. ein Vorteil im Sinne der Flexibilität darstellt, ist im Kontext der Erwachsenenbildung weniger frei. Denn DaF/Z-Lehrpersonen vereinbaren die Kurszeiten nicht mit den Kursteilnehmenden; diese werden durch die diversen Bildungsinstitute vorgegeben. Ob DaF/Z-Lehrpersonen

Kontrolle über die Arbeitssituation haben, lässt sich augenscheinlich nicht eindeutig beantworten. Es können ebenso wenig Aussagen gemacht werden in Bezug auf die betriebliche Sozialhierarchie, die Partizipationschancen etc. Dies ist selbstverständlich nur mittels empirischer Untersuchungen ermittelbar.

Die von PELIZZARI angeführte Definition umfasst als nächsten inhaltlichen Punkt die „**fehlende[n] Schutzbestimmungen** wie eine schwache Abdeckung durch sozial- und arbeitsrechtliche Bestimmungen, Gesamtarbeitsverträge oder Gewohnheitsrechte [Herh. durch PELIZZARI]“, die im Rahmen atypischer Beschäftigungsformen weniger oder gar nicht zum Tragen kommen (PELIZZARI 2009: 38).

Die sozial- und arbeitsrechtlichen Besserungen, die mit 2008 in Kraft traten, haben einen wesentlichen Beitrag zur Minderung des Prekaritätspotenzials des FDV geleistet. Die wohl wichtigste Besserung stellt die Aufnahme von FD in das Arbeitslosenschutzgesetz dar. Denn seitdem sind sie vor Arbeitslosigkeit und den daraus folgenden Negativkonsequenzen geschützt. Allerdings haben FD keinen Anspruch auf bezahlten Urlaub, Sonderzahlungen (13./14. Monatsgehalt), Entgeltfortzahlungen im Krankheitsfall (erst ab dem vierten Tag), oder einen Mindestlohn, was im Vergleich zum NAV *in summa* einer Schlechterstellung entspricht.

Und schließlich führt PELIZZARI „**mangelnde Existenzsicherung** und niedrige Einkommen, die Armut zur Folge haben können, die entweder bei Unterbeschäftigung und entsprechender Unterbezahlung eintritt, oder dann, wenn der Beschäftigte aufgrund eines schwankenden Arbeitsvolumens sein Gehalt nicht im Voraus kennt [Herh. durch PELIZZARI]“ als letztes Merkmal zur Definition von prekärer Arbeit an (PELIZZARI 2009: 38).

Die in den Erläuterungen zur ersten Definitionskomponente (s.o.) erwähnten Lohnschwankungen erfahren hier eine gesonderte Berücksichtigung. Das Arbeitsvolumen, das je nach Kalendermonat samt Feiertagen variieren kann, führt auch bei DaF/Z-Lehrpersonen dazu, dass sie ihr Gehalt nicht im Voraus kennen. Bezeichnend ist hier zudem der Aspekt des Einkommens, das bei Unterbezahlung eine mangelnde Existenzsicherung zur Folge haben kann. Wenn FD 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.

RODGERS spricht dann von einer prekären Arbeitsstelle, wenn mehrere der oben dargestellten Merkmale auf diese zutreffen (RODGERS 1989: 3). In unserem Fall sind es drei, die eindeutig belegbar sind. Zweifelsohne existieren atypische Beschäftigungsformen – der Minijob etwa, der die Absicherung im Arbeitslosenschutzgesetz nicht gewährleistet – die ein höheres Prekaritätspotenzial aufweisen als der FDV. Dies mindert aber nicht die Notwendigkeit aufzuzeigen, dass es sich bei diesem Vertrag aus theoretischer und rechtlich-gesetzlicher Sicht um eine Arbeitsstelle mit prekären Komponenten handelt.

4. Faktoren für „gute” Arbeitsleistungen

Wenn von „guten” Arbeitsleistungen die Rede ist, wird deutlich, dass dieser Äußerung eine Bewertung zugrunde liegt. Dies ist aus Sicht der beiden Forscher im Bereich der Arbeitspsychologie Erik HÖLZL und Erich KIRCHLER unumgänglich: „Die Analyse von Arbeitstätigkeiten kann nicht ohne gleichzeitige Bewertung geschehen, mit der Bewertung werden wiederum Gestaltungsrichtlinien klar” (HÖLZL/KIRCHLER 2002: 46). Walter ROHMERT und Eberhard ULICH – ebenso Experten der Arbeitspsychologie – definieren bei ihren Forschungen zu diesem Thema vier hierarchisch angeordnete Bewertungsebenen von Arbeitsleistung (vgl. ROHMERT 1972 zit. nach ULICH 2001: 136,)[18]:

1. Ausführbarkeit (Ist eine Arbeitstätigkeit tatsächlich ausführbar?),
2. Erträglichkeit (Ist eine Arbeitstätigkeit ausführbar, „ohne dass [dabei auf lange

18 Die Masterarbeit stellt nicht den Anspruch, eine holistische Betrachtung der Arbeitsleistung im Sinne der Arbeits- und Organisationspsychologie, wie sie von etwa von HACKER (1998) postuliert wird, zu liefern. Ihr Ziel ist auch nicht, anhand der Bewertungsebenen ein umfassendes Bild zur Arbeitsleistung von DaF/Z-Lehrpersonen zu zeichnen. Vielmehr sollen verschiedene Komponenten aus der Prekarisierungsforschung, aus den Vorstellungen einer erfolgreichen Unterrichtskultur, aus dem Arbeitsrecht sowie der Arbeitspsychologie zusammengetragen werden, um solch ein komplexes Thema bearbeiten zu können. Die oben aufgeführten Bewertungsebenen Ausführbarkeit und Erträglichkeit sind daher in der vorliegenden Masterarbeit ausgeklammert, zugunsten der Vollständigkeit dennoch angeführt.

Sicht] gesundheitliche Schäden auftreten"?),

3. Zumutbarkeit (Ist eine Arbeitstätigkeit zumutbar?)

4. Zufriedenheit (Ist der/die Arbeitende zufrieden bei gleichzeitiger Akzeptanz der Arbeitsbedingungen?).

Laut ULICH ist die Ausführbarkeit bei der Betrachtung der Arbeitsleistung als Bewertungsebene vernachlässigbar, da sie „zu den selbstverständlichen Voraussetzungen der Ausführung von Arbeitstätigkeiten gehört und deshalb als spezifisches Bewertungskriterium keine Notwendigkeit darstellt" (ULICH 2001: 137). Aus gegebenem Anlass wird diese Ebene daher in der Masterarbeit ausgeklammert und nicht näher erörtert.
Die Frage nach der Erträglichkeit in Bezug auf die Arbeitsleistungen ist insbesondere bei Tätigkeiten von Interesse, in denen beispielsweise eine bestimmte Körperhaltung eingenommen werden muss, um die Arbeitstätigkeit verrichten zu können, wie z.B. eine Zwangskörperhaltung auf einem Stuhl zur Datenerfassung (vgl. ULICH 2001: 145). Da hier nicht das Ziel verfolgt wird, die Erträglichkeit der Erwerbsstelle von DaF/Z-Personen in Erfahrung zu bringen, sei diese Bewertungsebene ebenso außen vor gelassen.
Eine Annäherung an das Bewertungskriterium der Zumutbarkeit, die der subjektiven Bewertung des Einzelnen und damit zugleich der Gesellschaft obliegt, ermöglicht die Betrachtung der Bedingungen, im Rahmen derer Arbeitstätigkeiten verrichtet werden (vgl. ULICH 2001: 136). Die Betrachtung dieser Bewertungsebene ist daher maßgeblich für die Bearbeitung des Themas der Masterarbeit.

Zufriedenheit ist ein weiteres Kriterium, das Eingang in die vorliegende Arbeit findet. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Arbeitszufriedenheit im Kontext der Arbeitsbedingungen zu betrachten ist, weil die Zufriedenheit eine abhängige Komponente von Arbeitsbedingungen darstellt (vgl. KLEINBECK 1996; HÖLZL/KIRCHLER 2002).

Zum besseren Verständnis sei dem vierten Kapitel der Hinweis vorangestellt, dass dieser Teil der Masterarbeit den Versuch unternimmt, eine Verbindung zwischen den Bewertungsebenen von Arbeitsleistung und Arbeitsbedingungen[19] herzustellen, die durch das atypische Beschäftigungsverhältnis des FDVs geschaffen werden. Dies liegt u.a. daran, dass schließlich

19 Nichtsdestoweniger oder auch gerade deshalb werden die Arbeitsbedingungen als grundlegender Teil der Arbeitsleistung gesondert in einem eigenen Kapitel betrachtet und diskutiert.

die Arbeitsbedingungen, die aus atypischen Beschäftigungsformen resultieren, das ausschlaggebende Momentum für zweierlei sind: Erstens handelt es sich bei den Arbeitsbedingungen um ein maßgebliches Unterscheidungskriterium zum NAV. Zweitens stellen sie ein Maß für das Prekaritätspotenzial eines atypischen Beschäftigungsverhältnisses dar.

Das Kapitel 4.1. befasst sich mit jenen Kernelementen, die für viele Arbeitstätigkeiten eine Grundvoraussetzung darstellen: Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen. Diese in der Arbeits- und Organisationspsychologie bezeichneten personellen Leistungsvoraussetzungen werden anhand des (Aus-)Bildungsangebots in Österreich zunächst näher erläutert, um im Anschluss einige wesentliche Kernkompetenzen, die für eine erfolgreiche Abwicklung des DaF/Z-Unterrichts unabdingbar sind, hervorzuheben. Nur wenn für die Verrichtung einer spezifischen Tätigkeit die dafür notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen vorhanden sind, kann eine Arbeitsbewältigung stattfinden. Hierbei geht es sowohl um fachliche Kompetenzen rund um den DaF/Z-Unterricht und die Arbeit als Lehrperson als auch um überfachliche Kompetenzen (vgl. FELFE 2012: 120).

Hieran anschließend beschäftigt sich das Unterkapitel 4.2. mit den allgemeinen Arbeitsbedingungen einer Erwerbsstelle. Die Arbeitsverträge von atpyischen Beschäftigungsverhältnissen schaffen andere Arbeitsbedingungen als jene von NAVen. Man denke hier beispielsweise an arbeitsrechtliche Schutzbestimmungen. Aufgezeigt sei dabei, dass wirtschaftspolitische Ausgangs- sowie deren Folgebedingungen eine wesentliche Rolle bei der Betrachtung von Arbeitsleistungen spielen – denn diese „können die Arbeitsausführung unmittelbar oder mittelbar beeinflussen" (HÖLZL/KIRCHLER 2002: 13).

Das Unterkapitel rund um das Thema Arbeitszufriedenheit beginnt mit einer Definition zum Begriff und beschreibt danach die meist rezipierten Modelle zur Arbeitszufriedenheit innerhalb der Arbeits- und Organisationspsychologie. Dieser Ansatz wurde zum einen gewählt, um die Wichtigkeit der Arbeitszufriedenheit im Arbeitsprozess zu betonen. Zum anderen soll damit verdeutlicht werden, dass die Arbeits- und Organisationspsychologie von unterschiedlichen Typen von Unzufriedenheit und Zufriedenheit ausgeht. Darüber hinaus ist der Hinweis auf die Problematik der Messbarkeit von Arbeits(un)zufriedenheit unerlässlich.

Die Komponenten Belastung und Stress spielen bei der Betrachtung der Arbeitsleistung ebenso eine bedeutsame Rolle. Zentral in diesem Unterkapitel ist das Modell beruflicher Gratifikationskrisen nach Johannes SIEGRIST (1996), das den Arbeitsvertrag als Grundlage für soziale Reziprozität in der Arbeitswelt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt. Ausbleibende Belohnungen, d.h. Verletzungen von Reziprozitätsnormen, führen laut SIEGRIST und THEORELL zu Stresserfahrungen, die ihrerseits Auswirkungen auf die Gesundheit der/s Arbeitenden haben können (vgl. SIEGRIST/THEORELL 2008; SIEGRIST 1996).

Ebenso finden die Motivation im Allgemeinen und die Arbeitsmotivation im Spezifischen Eingang in die Masterarbeit. Die Betrachtung eben dieses Faktors ist unumgänglich, da nur so der Zusammenhang zwischen der Arbeitsmotivation, der Leistung bzw. dem Leistungsniveau und der Arbeitsleistung verständlich wird.

Abschließend werden im letzten Unterkapitel zur Arbeitsleistung die oben angeführten Faktoren und Komponenten in einen gemeinsamen Kontext gebracht. In dieser zusammenfassenden Darstellung wird ersichtlich, dass die verschiedenen Faktoren und Komponenten Auswirkungen aufeinander haben und/oder abhängig voneinander sind. Es existieren Wechselbeziehungen untereinander, die ihrerseits Arbeitsleistung(en) beeinflussen. Die abschließende Zusammenfassung sei dem gesonderten Zusammentragen ebendieser Zusammenhänge gewidmet.

4.1. Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen

„Auch die besten Anlagen des Menschen bedürfen der Entwicklung durch eine planmäßig betriebene Ausbildung, damit sie wirksam eingesetzt werden können" (BÖHRS 1958: 13). Dies äußerte Hermann BÖHRS bereits 1958. Mehr als fünfzig Jahre später formulierte Winfried HACKER ganz Ähnliches zu Arbeit und Ausbildung: Um gute – im Sinne von wirksame – Arbeitsleistungen erbringen zu können, sind bestimmte Ausgangsbedingungen notwendig (vgl. HACKER 1998: 91ff.). Darunter fällt u.a. die Ausbildung in deren Rahmen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen erworben werden, die für eine erfolgreiche Arbeitstätigkeit vonnöten sind (vgl. ebd.).

Winfried HACKER zählt diese drei Befähigungskomponenten – Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen – zu jenen Leistungsvoraussetzungen, ohne die eine erfolgreiche Abwicklung einer Arbeitstätigkeit nicht möglich ist (vgl. HACKER 1998: 96). Leistungsvoraussetzungen nämlich „bezeichnen die Gesamtheit der zu forderungsgerechten Erfüllung eines Arbeitsauftrages verfügbaren physischen und psychischen Eigenschaften des Menschen" (HACKER 1998: 96).

In Österreich stehen für InteressentInnen des Faches Deutsch als Fremd-/Zweitsprache eine Vielzahl an Bildungsangeboten zur Auswahl, um ebendiese Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben und um sich damit auf den Lehrberuf vorzubereiten. Zum einen gibt es universitäre Aus- und Weiterbildungsangebote, die in Wien, Salzburg, Graz, Innsbruck und Klagenfurt wahrgenommen werden können (vgl. FAISTAUER 2013: 91f.). Die Studiengänge an den verschiedenen Universitäten weisen zwar kleinere Unterschiede bezüglich des Ausbildungsverlaufs oder des Themenschwerpunkts auf, ihnen ist jedoch gemein, dass sie die wesentlichen Themen des Faches DaF/Z behandeln. Diese umfassen u.a. Mehrsprachigkeit, Methodik, Interkulturalität, Sprachwissenschaft sowie Spracherwerbsforschung (vgl. ebd.: 91-94). Außer in Innsbruck, wo eine kostenpflichtige Ausbildung für Berufstätige angeboten wird, bilden darüber hinaus Unterrichts- sowie Hospitationspraktika einen integralen Bestandteil der Studiengänge (vgl. ebd.).

Zum anderen existieren außeruniversitäre Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten. Zu nennen gilt es hierbei den Zertifikatslehrgang für AuslandslektorInnen[20], den Lehrgang Alfabetisierung/Basisbildung Deutsch mit MigrantInnen, SAPA 21[21] sowie den Lehrgang für SprachkursleiterInnen der Wiener Volkshochschulen (vgl. ebd.: 96-98). In den nachstehenden Ausführungen wird der Fokus auf die letzten beiden Bildungsangebote gelegt.
Im Rahmen dieser Lehrgänge werden die TeilnehmerInnen (TN) auf das Lehren der deutschen Sprache vorbereitet, wobei – und dies im Gegensatz zu den universitären Aus- und Weiterbildungsangeboten, die kaum zwischen Schule und Erwachsenenbildung differenzieren

20 Dieser Lehrgang ist für die Masterarbeit nicht von Interesse, da AuslandslektorInnen nicht den Auswahlkriterien der Zielgruppe meiner Untersuchung entsprechen. Der Vollständigkeit wegen ist der Lehrgang dennoch beigefügt.

21 SAPA 21 ist ein Ausbildungsangebot für SprachkursleiterInnen aller Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung, das als Kooperationsprojekt vom Verband der österreichischen Volkshochschulen, der Universität Wien sowie dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl entwickelt wurde (vgl. VÖV o.J.).

– der Schwerpunkt auf das Unterrichten im Kontext der Erwachsenenbildung liegt (vgl. ebd.: 98). Die „außeruniversitär[en] fachlich fundierte[n] und höchst professionelle[n] Angebote in der Aus- und Weiterbildung [Anm. v. V.C.]" (FAISTAUER 2013: 99) umfassen u.a. Lernen mit Erwachsenen, Sprache und Spracherwerb, Grundlagen prinzipiengeleiteten Unterrichts sowie Unterrichtskompetenz.

Folgende Kernelemente liegen den meisten DaF/Z-Ausbildungen zugrunde (vgl. KRUMM/RIEMER 2010: 1346ff.):

1. Die Entwicklung sprachwissenschaftlicher Kompetenz, die dabei Aspekte wie Grammatik, Lexik, Pragmatik, Phonetik, Phonologie sowie Textlinguistik berücksichtigt.
2. Das Generieren von Wissen um die Spracherwerbsprozesse und deren Schwierigkeiten, auf die Lernende stoßen können.
3. Die Entwicklung von Kenntnissen zu Landeskunde und Literatur, wobei der Einsatz von entsprechenden Medien mitbedacht wird.
4. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Umgang mit den Lernenden.
5. Die Ausbildung fachdidaktischer Kompetenz.
6. Die Förderung sprachdiagnostischer Kompetenz, um Aspekten wie Heterogenität in der Lernendengruppe oder formellen wie informellen Tests sowie Prüfungen angemessen begegnen zu können.
7. Das Generieren von Wissen vom politischen Charakter von DaF/Z als Studium und von der Lehre des Faches DaF/Z einschließlich DaF/Z-relevanter AkteurInnen.
8. Das Erfahren und Erlernen einer Kontrastsprache, als Grundvoraussetzung für Reflexionen rund um das Thema Sprach(en)erwerb.
9. Insbesondere bei an der Ausbildung teilnehmenden Personen mit nichtdeutscher Erstsprache: Förderung eines hohen Sprachniveaus.
10. Anwendung des im Zuge des Studiums gesammelten Wissens im Rahmen von diversen Hospitations- und/oder Unterrichtspraktika.

All die oben aufgeführten Studiengänge, Aus-, Weiter- und Fortbildungsangebote bzw. die darin postulierten Lerninhalte dienen dem Zweck der Qualitätssicherung des DaF/Z-

Unterrichts.

Vom breiten Spektrum an Ausbildungsmöglichkeiten für die DaF/Z-Lehre in Österreich kann jedoch nicht auf ein ebenso breit aufgestelltes potentielles Berufsfeld von einschlägig Ausgebildeten geschlossen werden. Lisa POLAK etwa zeigt in ihrer 2014 erschienenen Masterarbeit, dass eine DaF/Z-Ausbildung für das Unterrichten des Faches von den kursanbietenden Institutionen nicht als zwingend notwendig gesehen wird (vgl. POLAK 2014). Laut POLAK stellen die diversen Bildungsinstitutionen auch Personen ein, die keine einschlägige Ausbildung absolviert haben, eine abgeschlossenes Studium ist oftmals ausreichend, um DaF/Z an Bildungsinstitutionen in der Erwachsenenbildung unterrichten zu dürfen (vgl. POLAK 2014: 95).

Eine Ausbildung, die wesentliche Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen vermittelt, ist m.E. nichtsdestoweniger unabdingbar, um eine erfolgreiche Arbeitstätigkeit vollbringen und sich damit den Herausforderungen der DaF/Z-Lehre stellen zu können.

4.2. Arbeitsbedingungen

Als integraler Bestandteil der Arbeitsanalyse bzw. der -bewertung spielen nach Erik HÖLZL und Erich KIRCHLER die Arbeitsbedingungen in der Arbeits- und Organisationspsychologie eine zentrale Rolle. Durch eine umfassende Analyse dieser Bedingungen können Aussagen zur Arbeitsleistung eines Menschen getroffen bzw. Zusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen und Leistung sichtbar gemacht werden (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 13). Arbeitsbedingungen sind laut HÖLZL und KIRCHLER „Gegebenheiten, die im Produktions- bzw. im Arbeitsprozess auftreten und die Arbeitstätigkeit und/oder das -ergebnis beeinflussen" (HÖLZL/KIRCHLER 2002: 13). Die Betrachtung der auf den Arbeitsprozess einwirkenden Arbeitsbedingungen erlaubt es, die Arbeitstätigkeiten einer groben Bewertung zu unterziehen (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 15).

Winfried HACKER liefert eine tabellarische Übersicht zu den verschiedenen Arbeitsbedingungen, die beim Arbeitsprozess zentral sind:

Einteilung			Beispiele
1. Auf den Arbeitenden einwirkende Arbeits-bedingungen	1.1 Allgemeine Arbeits-bedingungen	1.1.1 Wirtschaftspolitische Ausgangsbedingungen und ihre Folgebedingungen	- Standortbedingungen - Erwerbsform (abhängig Beschäftigter, Selbstständiger) - Arbeitsmarktsituation - tarifrechtliche Rahmenbedingungen - arbeitsschutzrechtliche Regelungen - Art des Beschäftigungsverhältnisses - Entlohnungsform
		1.1.2 Raum-zeitliche und Arbeitsumweltbedingungen Darin Teilgruppe: Natürliche Bedingungen	- Arbeitsort, -raum - Raumbeschaffenheit u. a. einschließlich Licht/Beleuchtung, Lärm, Mikroklima, Luftbeschaffenheit - Witterungseinflüsse, Klima
	1.2 Arbeitsplatzspezifische Arbeitsbedingungen		-fester/wechselnder Arbeitsplatz -Technologien und technische Einrichtungen am Platz Werkstoffe am Platz - arbeitsplatzbedingte Kooperations-/Kommunikationsformen - durch Arbeitsplatz bedingte Sichtverhältnisse Haltungen
	1.3 Arbeitstätigkeitsspezifische Arbeitsbedingungen		- für Tätigkeit verfügbare technische Einrichtungen und Programme, Vorgeschriebenheitsgrad des Vorgehens, Zeitbindung - tätigkeitsbezogene Vorgabezeiten; Toleranzen - tätigkeitsbedingte Formen der Kooperation/Kommunikation
2. Beim Arbeitenden als Leistungs-voraussetzungen vorliegende personale Bedingungen	2.1 Habituelle Leistungs-voraussetzungen	2.1.1 Körperliche Leistungsvoraussetzungen	- Konstitution - Allgemein-, und Gesundheitszustand - tätigkeitsbezogene Tauglichkeit (z.B. Sinnestüchtigkeit)
		2.1.2 Psychophysische und psychische Leistungsvoraussetzungen	- Einstellungen - Kenntnisse/Erfahrungen - Fertigkeiten - Fähigkeiten
	2.2 Aktuelle Leistungsvoraussetzungen, die während der Auseinandersetzung mit dem Arbeitsauftrag prozessbedingt entstehen		- Geübtheit, Ausführungserfahrungen - Motivation für Tätigkeit (Erfolgserleben, Befriedigung) - Ermüdung, Monotoniezustand, psychische Sättigung, Stresszustand

TABELLE 1: ARBEITSBEDINGUNGEN[22]

Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit sind vor allem die in 1.1.1 aufgeführten wirtschaftspolitischen Ausgangsbedingungen und ihre Folgebedingungen, die Auswirkungen auf die Arbeitstätigkeit eines Individuums haben können. Insbesondere die daraus abgeleiteten konkreten Beispiele seien zum besseren Verständnis im Folgenden hervorgehoben (HACKER 1998: 91ff zit. nach HÖLZL/KIRCHLER 2002: 14):

22 Eigene Darstellung in Anlehnung an Hacker 1998: 91f.

- Erwerbsform (abhängig Beschäftigte/r, Selbstständige/r)
- Arbeitsmarktsituation
- arbeitsschutzrechtliche Regelungen
- Art des Beschäftigungsverhältnisses
- Entlohnungsform

Relevant sind zudem die in 2.1.2 genannten psychophysischen und psychischen Leistungsvoraussetzungen der/s Arbeitenden respektive Beispiele (HACKER 1998: 91ff zit. nach HÖLZL/KIRCHLER 2002: 14)[23]:

- Kenntnisse
- Erfahrungen
- Fertigkeiten
- Fähigkeiten

HACKER macht auf das *dialektische Verhältnis* zwischen den „auf den Arbeitenden einwirkende Arbeitsbedingungen" (Punkt 1 in Tabelle 1) und „beim Arbeitenden als Leistungsvoraussetzungen vorliegenden personalen Bedingungen" (Punkt 2 Tabelle 1) aufmerksam (HACKER 1998: 90). In Hinblick auf das Arbeitsergebnis hebt er hervor, dass zwischen den vorliegenden Arbeitsbedingungen und den Leistungsvoraussetzungen der/des Arbeitenden Wechselwirkungen vorherrschen (vgl. HACKER 1998: 92f.). Diesen Umstand außer Acht zu lassen, ermögliche seines Erachtens nach lediglich die Betrachtung bzw. Bewertung arbeitsphysiologischer Vorgänge, „da die Funktion des Menschen als erlebendes, Stellung nehmendes, bewusst gestaltendes, soziales Wesen nicht berücksichtigt ist" (HACKER 1998: 93). Einen Aspekt isoliert zu betrachten, führt damit zu einer verfälschten Bewertung der ausgeführten Arbeitstätigkeiten.

„Arbeitsbedingungen können die Arbeitsausführung unmittelbar oder mittelbar beeinflussen –

23 Zwar wurde bereits im vorherigen Kapitel 4.1. auf die Wichtigkeit der Befähigungskomponenten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen hingewiesen. Sie erfahren hier aber eine gesonderte Hervorhebung, da so die Wechselwirkung zwischen Leistungsvoraussetzungen und Arbeitsbedingungen herausgearbeitet und betrachtet werden kann.

mit oder ohne psychischer Verarbeitung" (HÖLZL/KIRCHLER 2002: 13). Für diese Arbeit ist insbesondere der mittelbare Einfluss auf die Arbeitsausführung mit psychischer Verarbeitung von Relevanz[24]:

> [D]ie psychische Verarbeitung von Arbeitsbedingungen [kann] bildhaft [verstanden werden] als das Wirken äußerer Arbeitsbedingungen gebrochen an inneren, wobei mit inneren Arbeitsbedingungen Persönlichkeitseigenschaften gemeint sind, die ihrerseits in der früheren Interaktion zwischen Person und Umwelt entwickelt wurden [Anm. v. V.C.] (Rubinstein 1958 zit. nach HÖLZL/KIRCHLER 2002: 13f.).

Das Zitat verdeutlicht, dass Arbeitsbedingungen je nach Persönlichkeitseigenschaften der/s Arbeitenden individuell verarbeitet werden. Damit sind die zu erbringenden Arbeitsleistungen stets von der Verarbeitung der Arbeitsbedingungen durch das Individuum abhängig (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 15).

Wie aufgezeigt werden konnte, spielen Arbeitsbedingungen bei der Betrachtung der Arbeitsleistung eine wesentliche Rolle. Diese können sich sowohl positiv als auch negativ auf die zu erbringenden Leistungen auswirken. Für die Masterarbeit wesentlich ist hierbei der Aspekt Motivation, die je nach Beschaffenheit der Arbeitsbedingung(en) verstärkt wie auch gehemmt werden kann. Ein weiterer Aspekt ist die Arbeits(un)zufriedenheit, die wiederum in Beziehung zur Motivation der/s Arbeitenden steht. Und schließlich müssen die Aspekte Belastung und Stress, die u.a. als Negativfolgewirkung von Arbeitsbedingungen gedeutet werden können, in den Blick genommen werden (vgl. HACKER 1998; HÖLZL/KIRCHLER 2002).

4.3. Arbeitszufriedenheit

Gute Arbeitsleistungen setzen verschiedene Ausgangsbedingungen voraus, u.a. die der Arbeitszufriedenheit. Der Begriff der Arbeitszufriedenheit wird von HÖLZL und KIRCHLER wie folgt definiert: „Arbeitszufriedenheit ist die generelle Einstellung zur Arbeit und vor allem die allgemeine Bewertung der Arbeit" (HÖLZL/KIRCHLER 2002: 53). Diese Definition ist sehr breit gefasst, weswegen ein Zusatz herangezogen sei: „Arbeitszufriedenheit wird auch als Übereinstimmung zwischen Erwartungen und tatsächlichen Belohnungen oder als Absenz von

24 Der unmittelbare Einfluss von Arbeitsbedingungen auf die Arbeitstätigkeit bzw. auf das Arbeitsergebnis geht ohne psychische Verarbeitung von statten und umfasst Aspekte wie Mangel an Sauerstoff am Arbeitsplatz (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 13). Diese sind in der vorliegenden Masterarbeit nicht von Interesse.

Soll-Ist-Divergenzen definiert" (ebd.: 54).

Der Definition zum Begriff der Arbeitszufriedenheit soll ein kurzer Exkurs vorangestellt werden, im Rahmen dessen die Messbarkeit solch eines unbeständigen Parameters skizziert wird. Angesichts der Tatsache, dass „‚Zufriedenheit' […] subjektiv und relativ [Anm. v. V.C.]" (HÖLZL/KIRCHLER 2002: 71) ist, erscheint es auf den ersten Blick unmöglich, eine relative sowie subjektive Wahrnehmung eines Individuums objektiv feststellen zu können. Auf ebendiese Problematik weisen Erich HÖLZL und Erik KIRCHLER hin, wenn sie die klassischen bzw. bisherigen wissenschaftlichen Erhebungsmethoden wie Befragungen oder Beobachtungsstudien kritisch in den Blick nehmen. Sie erkennen bei diesen Methoden zahlreiche Fehlerquellen, die die Ergebnisse zur Zufriedenheitsmessung verfälschen können (vgl. hierzu HÖLZL/KIRCHLER 2002: 75-80):

1. Subjektivität der Realität

Die unterschiedliche Schilderung von (gemeinsamen bzw. kollektiven) Erfahrungen kommt einer individuellen Darstellung der Geschehnisse gleich.

2. Subjektive Strukturen

Die kognitiv-subjektive Strukturierung eines komplexen Alltags durch Personen wird durch die der Wissenschaft dienenden Fragen in einem Fragebogen bzw. durch deren vorgegebenen Antwortmöglichkeiten stark eingeschränkt.

3. Soziale Erwünschtheit

Es gibt sozial erwünschte Antworten (in Fragebögen), die die Zufriedenheit mit dem Leben oder auch mit der Arbeit widerspiegeln. Befragte Personen wissen darum, und tendieren zu positive(re)n Antworten.

4. Banale Ereignisse und Stereotype

Bei banalen Ereignissen, (denen im alltäglichen Bewertungsprozess von Seiten der Befragten weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird), greifen Personen auf Stereotype zurück, um eine Antwort geben zu können.

5. Verfügbarkeitsheuristik

Es kommt zu fehlerhaften Einschätzungen bei der Beurteilung vergangener Ereignisse, da die befragten Personen u.a. unterschiedliche Aufmerksamkeitsniveaus (gegenwärtig und/oder zum Zeitpunkt des Ereignisses) aufweisen.

6. Rekonstruktion und Rationalisierung

Emotional aufgeladene Ereignisse werden unterschiedlich erlebt; beim Antworten auf Fragen zu diesen erlebten Momenten findet ein rekonstruierender Rationalisierungsprozess statt, der das Ziel der kohärenten Stimmigkeit zu erreichen versucht.

7. Präferenzinstabilität

Präferenzen von Individuen sind grundsätzlich dynamisch.

8. Stimmung und Bewertung

Die aktuelle Stimmung befragter Personen beeinflusst maßgeblich ihre Antworten in Bezug auf die allgemeine Beurteilung ihrer Arbeit.

9. Differenziertheit

Die Stimmung ist abhängig von der Beschaffenheit von Räumen (gemütlich vs. ungemütlich).

10. Spezifische versus globale Fragen

Die Antworten auf spezifische Fragen fallen differenzierter aus als jene auf globale Fragen.

11. Antwortalternativen

Durch die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten der ForscherInnen innerhalb der Befragungen wird ein Rahmen gesetzt, den die befragten Personen einhalten müssen.

Aufgrund dieser Vielzahl an potenziellen Fehlerquellen sprechen sich die Autoren für Tagebücher aus, um ein zuverlässiges und detailreiches Bild zur Arbeitszufriedenheit eines spezifischen Befragtenpools zeichnen zu können. Die Verwendung eines Tagebuches bietet u.a. den Vorteil, dass „Phänomene [untersucht] werden [können], wenn sie tatsächlich ablaufen oder noch lebhaft erinnert werden können. Damit werden Erinnerungsfehler vermieden oder zumindest stark reduziert [Anm. v. V.C.]" (HÖLZL/KIRCHLER 2002: 82). Problematisch oder hinderlich an dieser Erhebungsmethode ist der zeitliche Aufwand, der beim Verfassen der Einträge auf Seiten des Befragtenpools in Kauf genommen werden muss.

Im Rahmen dieser Masterarbeit war es aufgrund des damit verbundenen Aufwands nicht möglich, Tagebucheinträge als Erhebungsmethode zu wählen. Stattdessen greift die Arbeit im empirischen Teil auf klassische Skala-Fragen zurück, die ein globales Bild zur Arbeitszufriedenheit der befragten Personen geben sollen (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 73f.) (vgl. hierzu Kapitel 6.2.).

Zur Definition von Arbeits(un)zufriedenheit

Die oben angeführten Definitionen zum Begriff der Arbeitszufriedenheit zeigen zweierlei auf. Zum einen wird deutlich, dass die individuelle Einstellung der/s Arbeitenden und die daraus resultierenden Bewertungen der Arbeit eine zentrale Rolle bei der Betrachtung von Arbeitszufriedenheit spielen. Zum anderen – und dies wird durch den Zusatz zur Definition offensichtlich – bringt jeder Mensch Erwartungen mit ins Berufsleben. Arbeitszufriedenheit kann laut HÖLZL und KIRCHLER dann festgestellt werden, wenn die Erwartungen der/s ArbeitnehmerIn den Belohnungen der ArbeitgeberInnen entsprechen (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 54).

Um die verwendeten Definitionen verständlicher zu machen, werden im Folgenden die Argumentationslinien und -strukturen anhand der meist rezipierten Modelle zur Arbeitszufriedenheit erläutert.

Zweifaktoren-Theorie nach Frederick Herzberg, Bernard Mausner und Barbara Bloch Snyderman (1959)

Die in der (Motivations-)Psychologie verortete Zweifaktoren-Theorie nach Frederick HERZBERG, Bernard MAUSNER und Barbara BLOCH SNYDERMAN beschäftigt sich eingehend mit der Frage nach der Zufriedenheit am Arbeitsplatz (vgl. HERZBERG et al. 1993). Sie begreift Zufriedenheit und Unzufriedenheit als zwei voneinander unabhängige Komponenten: 1. „Unzufriedenheit“ und „Keine Unzufriedenheit“ sowie 2. „Zufriedenheit“ und „Keine Zufriedenheit“. Mit anderen Worten bedeutet dies: Obwohl eine Person nicht zufrieden ist, impliziert dies nicht, dass sie unzufrieden ist. HERZBERG et al. führen damit verschiedene Abstufungen von (Un-)Zufriedenheit ein (vgl. HERZBERG et al. 1993: 118).

Die Zweifaktoren-Theorie basiert – wie der Name bereits andeutet – auf zwei Faktoren, nämlich den Motivatoren sowie den Hygienefaktoren (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 56f.). Zu den Motivatoren, die Zufriedenheit bewirken können, zählen Aspekte wie Leistung, Anerkennung, die erledigte Tätigkeit selbst, Verantwortung, Weiterentwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 129). Die Hygienefaktoren umfassen

Aspekte, die Unzufriedenheit bewirken können, wie die Arbeitsumgebung, Arbeitsbedingungen, Arbeitssicherheit oder etwa das Betriebsklima (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 57f, 128). Unter Bezugnahme auf Ansfried WEINERT halten HÖLZL/KIRCHLER das Wesentliche der Zweifaktoren-Theorie fest (WEINERT 1998: 208 zit. nach HÖLZL/KIRCHLER 2002: 57):

1. Eine Besserung der Hygienefaktoren führt bei ArbeitnehmerInnen nicht selbstverständlich zu Zufriedenheit. Ihr Gefühlszustand ist vielmehr neutral. Unbefriedigende Hygienefaktoren führen hingegen zu Unzufriedenheit.
2. Arbeitende sind dann zufrieden, wenn die Motivatoren zufriedenstellend sind. Ihr Gefühlszustand ist neutral, sollte dies nicht der Fall sein.

Trotz der heftigen Kritik, mit der sich das Modell in den 1970er Jahren konfrontiert sah – es handelte sich hierbei zuvorderst um methodologische Lücken – ist die daraus gewonnene Erkenntnis, dass die Abwesenheit von Zufriedenheit nicht zwangsläufig Unzufriedenheit bedeutet und umgekehrt, HERZBERG et al. zu verdanken (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 59).

Modell der Determinanten der Arbeitszufriedenheit nach Edward E. Lawler (1973)

Edward E. LAWLER versteht Arbeitszufriedenheit als Gegenpol von Unzufriedenheit. Dreh- und Angelpunkt im Modell zur Arbeitszufriedenheit nach LAWLER ist die Komponente der Erwartung (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 59). Abbildung 1 veranschaulicht den Zusammenhang zwischen Erwartungen der/s Arbeitenden und seiner/ihrer daraus resultierenden Arbeitszufriedenheit.

Arbeitszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit sind dabei abhängig von den individuellen Erwartungen der/s Arbeitenden. Entspricht die Belohnung – materiell oder immateriell – den Erwartungen des Arbeitenden, so führt dies zu Arbeitszufriedenheit (vgl. LAWLER 1973: 111f.). Arbeitsunzufriedenheit hingegen korreliert mit der Divergenz zwischen Soll- und Ist-Zarustand: Erhält der/die Arbeitende nicht jene Belohnung, die er/sie für subjektiv angemessen hält, so stellt sich Arbeitsunzufriedenheit ein. Eine zentrale Rolle spielen hierbei auch die Vergleiche mit den Belohnungen von KollegInnen, d.h., dass nicht nur die eigene erhaltene Belohnung sondern auch die erhaltenen Belohnungen von ArbeitskollegInnen

Auswirkungen auf die Arbeitszu- bzw. unzufriedenheit haben (vgl. LAWLER 1973: 113).

Die für als angemessen erachteten Belohnungen, die mit individuellen Erwartungen korrelieren, resultieren aus den persönlich getätigten *Investitionen,* die in die Arbeit fließen bzw. geflossen sind sowie den Vergleichsprozessen zu den Investitionen, die die KollegInnen erbracht haben (HÖLZL/KIRCHLER 2002: 59). Es handelt sich hierbei auf der einen Seite um Befähigungskomponenten, die u.a. mit der (Aus-)Bildung der/s Arbeitenden zusammenhängen wie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Training (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite dreht es sich um arbeitsrelevante Komponenten wie Erfahrung, Anstrengung und Arbeitsleistung (vgl. ebd.).

Im Folgenden soll das Modell der Determinanten der Arbeitszufriedenheit[25] nach LAWLER dargestellt werden:

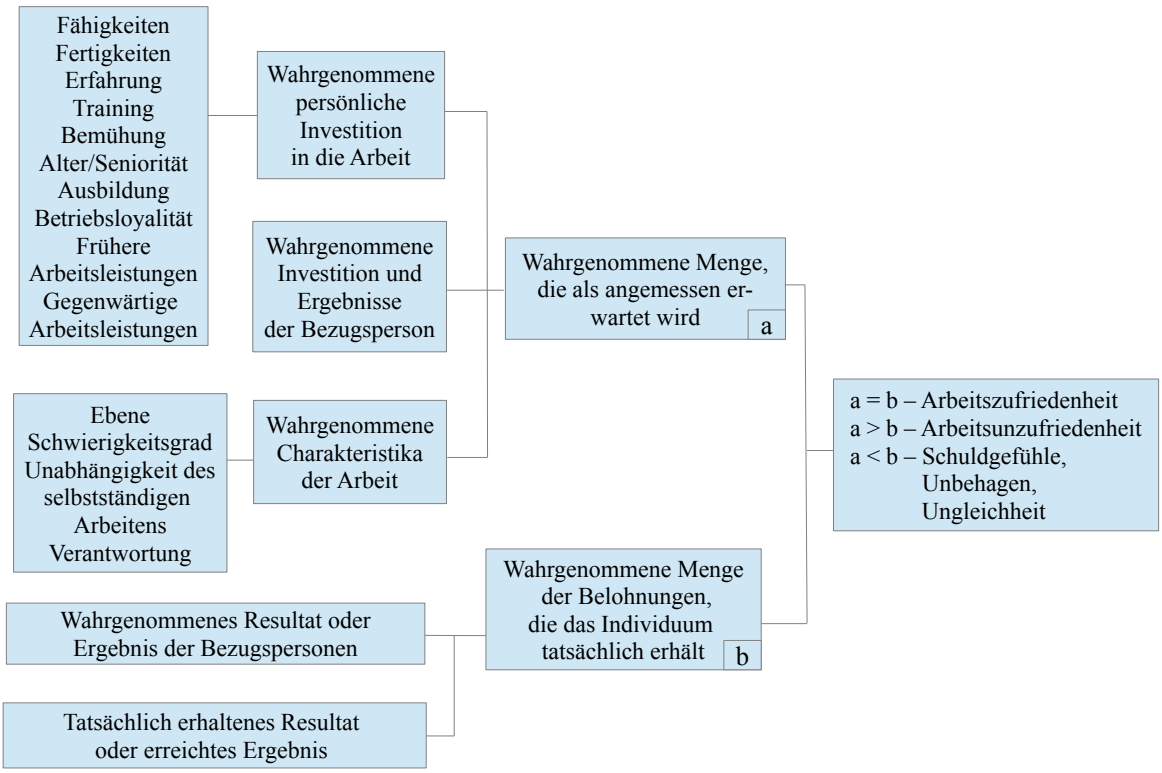

ABBILDUNG 1: MODELL DER DETERMINANTEN DER ARBEITSZUFRIEDENHEIT

LAWLER und HERZBERG et al. verstehen Zufriedenheit als globale Einheit, die durch Fragen zu

25 Eigene Darstellung in Anlehnung an LAWLER (LAWLER 1973: 112)

und über die Arbeit sowie zu Erwartungen messbar gemacht werden können (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 59f.). HÖLZL und KIRCHLER machen auf die Problematik zum Verständnis der Arbeitszufriedenheit als globale Einheit aufmerksam und untermauern ihre kritische Haltung durch folgende Vermutung: „Wenn Zufriedenheit aus Vergleichsprozessen resultiert […], dann ist zumindest fraglich, ob die Vergleichsstandards – Erwartungen an die Arbeit – stabil sind“ (HÖLZL/KIRCHLER 2002: 60). Ihrer Skepsis gegenüber den Ausarbeitungen von LAWLER verleihen sie zusätzlich Ausdruck, indem sie folgende Frage aufwerfen: „Ist nicht viel mehr anzunehmen, dass die tatsächlichen Erfahrungen auf die Erwartungen wirken und zu einer Anpassung und Korrektur nach unten oder bei Erreichen der Erwartungen zu einer Erhöhung der Ansprüche führen können?“ (HÖLZL/KIRCHLER 2002: 60). Es ist daher davon auszugehen, dass Erfahrungen und Erwartungen ein dynamisches Verhältnis zueinander aufweisen, da sie einander beeinflussen (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 60).

Modell der Arbeitszufriedenheit nach Agnes Bruggemann, Peter Groskurth und Eberhard Ulich (1975)

Agnes BRUGGEMANN, Peter GROSKURTH und Eberhard ULICH knüpfen an den Vermutungen von HÖLZL und KIRCHLER an und versuchen die Lücke des Modells von LAWLER zu schließen, indem sie das dynamische Verhältnis zwischen Erwartungen und Erfahrungen in ihrem Modell implementieren (vgl. BRUGGEMANN et al. 1975: 132f.). Abbildung 2 veranschaulicht die wesentlichen Gedankengänge von BRUGGEMANN et al., die im Folgenden diskutiert werden.

BRUGGEMANN et al. unterscheiden in ihrem Modell verschiedene Arten von Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit. Sie schaffen damit Abstufungen, die von der Determinante des Anspruchsniveau der/s Arbeitenden abhängig sind (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 60ff.; NERDINGER 2013: 16f.). Bleibt das Anspruchsniveau stabil, kann dies in stabilisierte Zufriedenheit münden, selbst dann, wenn beim Vergleichsprozess des Ist-Zustandes (erhaltene Belohnungen) mit dem Soll-Zustand (erwartete Belohnungen) Divergenzen existieren (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 60). Sollten die Ansprüche der/s Arbeitenden steigen, führt dies zu progressiver Zufriedenheit. Zur Senkung des Anspruchsniveaus kommt es hingegen dann,

wenn die/der Arbeitende eine diffuse Unzufriedenheit aufweist, weil die Ist-Soll-Divergenzen zu groß sind (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 62). Das Ergebnis dieser Fallkonstellation ist resignative Arbeitszufriedenheit. Pseudo-Zufriedenheit weisen jene Arbeitenden auf, die ihr Anspruchsniveau beibehalten, wobei dies einhergeht mit der Aufwertung der erhaltenen Belohnungen (vgl. ebd.).
Sollte bei einer Ist-Soll-Diskrepanz das Anspruchsniveau gleich bleiben und keine Auf- bzw. Abwertung der erhaltenen Belohnungen vorgenommen werden, so stellt sich Arbeitsunzufriedenheit ein: entweder eine fixierte Arbeitsunzufriedenheit – falls keine Problemlösungsversuche gestartet werden – oder konstruktive Arbeitsunzufriedenheit. Diese zweite Option der Unzufriedenheit inkludiert zwingend die Suche nach Verbesserungsmaßnahmen der vorliegenden Situation (vgl. ebd.).

Kritik an den Ausführungen zur Arbeitszufriedenheit von BRUGGEMANN et al. äußert sich in der Frage nach den im Modell mitgedachten Vergleichsprozessen. Laut HÖLZL und KIRCHLER ist nicht sicher, ob diese Prozesse wirklich stattfinden (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 62).

Modell der Arbeitszufriedenheit nach Bruggemann et al. (1975)[26]

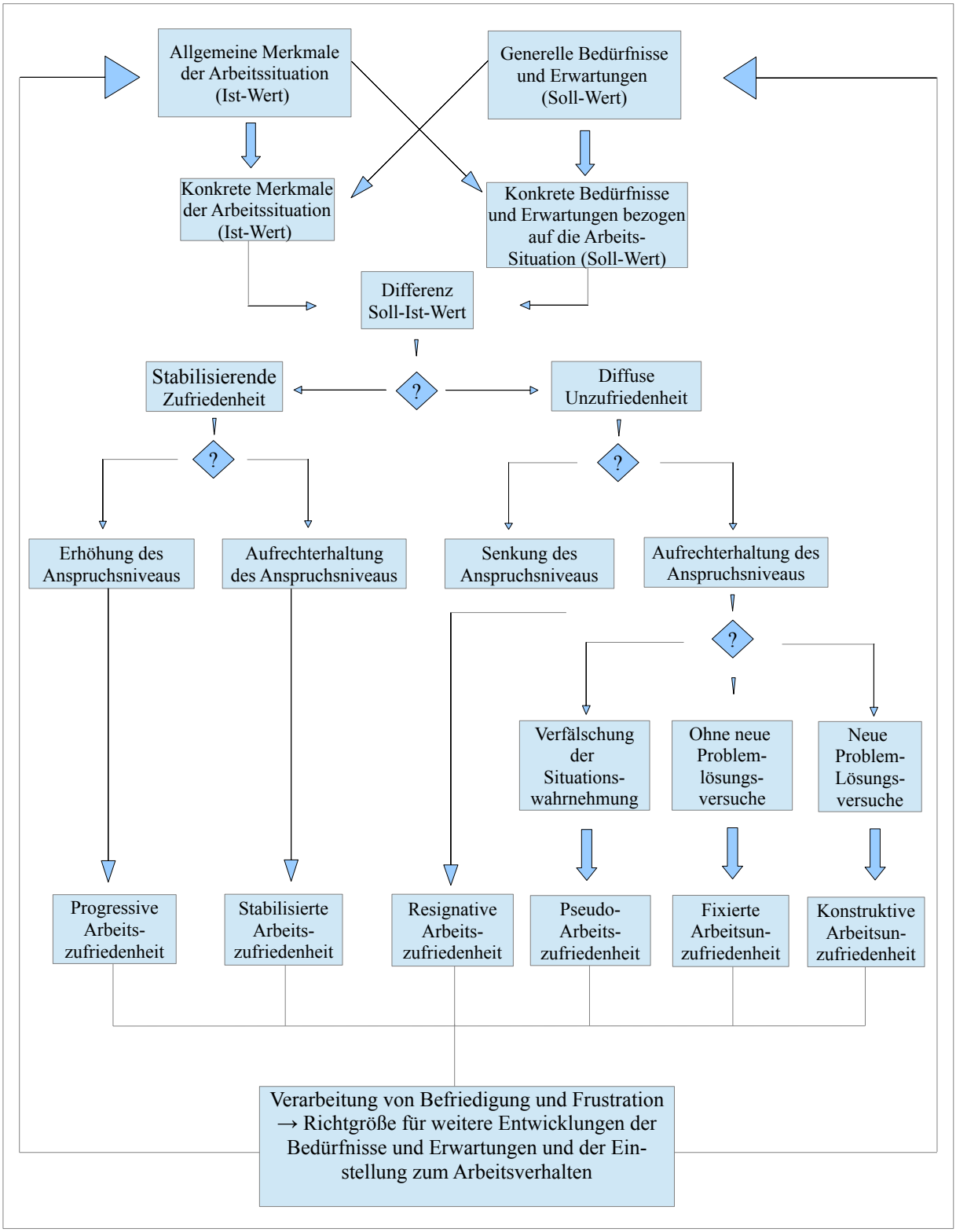

ABBILDUNG 2: MODELL DER ARBEITSZUFRIEDENHEIT

26 Eigene Darstellung in Anlehnung an BRUGGEMANN et al. (1975: 134f.)

Erweitertes Zufriedenheitsmodell nach André Büssing, Thomas Bissels, Vera Fuchs und Klaus-M. Perrar (1999)

Das erweiterte Zufriedenheitsmodell, das auf den Grundüberlegungen von BRUGGEMANN et al. basiert, wurde von André BÜSSING, Thomas BISSELS, Vera FUCHS und Klaus-M. PERRAR durch die Komponente der Kontrollierbarkeit der Arbeitssituation ergänzt (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002: 62f.; BÜSSING et al. 1999). Die drei restlichen Komponenten sind aus dem Modell zur Arbeitszufriedenheit von BRUGGEMANN et al. bereits bekannt: die Vergleichsprozesse zwischen der aktuellen Arbeitssituation und den persönlichen Ansprüchen, Veränderungen des Anspruchsniveaus sowie das Problemlöseverhalten (vgl. ebd.).

BÜSSING et al. postulieren sechs unterschiedliche Formen von Arbeitszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit (vgl. BÜSSING et al. 1999: 999). Die unten aufgeführte Tabelle liefert eine anschauliche Übersicht der diversen Formen:

Erweitertes Zufriedenheitsmodell von Bruggemann et al. (nach Büssing et al. 1999)[27]

Vergleich zwischen aktueller Arbeitssituation und persönlichen Erwartungen	**Allgemeine Zufrieden- oder Unzufriedenheit**	**Erwartungsniveau**	**Kontrolle über Arbeitssituation**	**Formen der Zufrieden- und Unzufriedenheit**
Kongruenz oder positiver Ertrag	stabilisierende Zufriedenheit	steigt an	hoch	progressive Zufriedenheit (eine Person ist zufrieden, erhöht ihre Ansprüche und kann eine Art "kreative Unzufriedenheit" entwickeln)
Kongruenz oder positiver Ertrag	stabilisierende Zufriedenheit	unverändert	hoch	stabilisierte Zufriedenheit (eine Person ist zufrieden und bestrebt, ihre Zufriedenheit zu erhalten; aufgrund geringer Arbeitsanreize bleibt das Anspruchs-Niveau unverändert)
Inkongruenz, negativer Ertrag	diffuse Unzufriedenheit	sinkt ab	gering	resignative Zufriedenheit (eine Person ist unzufrieden, senkt ihre Ansprüche und kann dadurch Zufriedenheit erreichen)
Inkongruenz, negativer Ertrag	manifeste Unzufriedenheit	sinkt ab	gering	resignative Unzufriedenheit (eine Person ist unzufrieden, senkt ihre Ansprüche und bleibt unzufrieden, weil "nichts zu machen ist")
Inkongruenz, negativer Ertrag	diffuse Unzufriedenheit	unverändert	gering	fixierte Unzufriedenheit (eine Person ist unzufrieden, versucht nicht, ihre Lage zu verändern und Probleme zu lösen und bleibt frustriert, so dass auch pathologische Entwicklungen möglich sind)
Inkongruenz, negativer Ertrag	diffuse Unzufriedenheit	unverändert	hoch	konstruktive Unzufriedenheit (eine Person ist unzufrieden, versucht aber ihre Lage zu verändern und Probleme zu lösen. Aktivität und Zielorientierung führen oft zu einer Verbesserung der Lage)

ABBILDUNG 3: ERWEITERTES ZUFRIEDENHEITSMODELL

27 Eigene Darstellung in Anlehnung an BÜSSING et al. 1999 zit. nach HÖLZL/KIRCHLER 2002: 63.

Trotz der teilweise grundlegenden Unterschiede zwischen den diversen Modellen zur Arbeitszufriedenheit weisen diese Gemeinsamkeiten auf. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass Zufriedenheit nicht als globale Größe zu verstehen ist, die ohne Weiteres messbar wäre. Abstufungen von Un- bzw. Zufriedenheit ermöglichen eine präzisere Analyse und daran anschließend eine genauere Darstellung der subjektiven Wahrnehmung von Arbeitenden in Bezug auf ihre Arbeitszufriedenheit.
Des Weiteren ist Arbeitszufriedenheit nicht ausschließlich von der Tätigkeit *per se* abhängig. Hierbei maßgebliche Faktoren, die an dieser Stelle noch einmal in Erinnerung gerufen werden, sind u.a. Erwartungen und Belohnungen, das (dynamische) Anspruchsniveau der/s Arbeitenden sowie die Kontrollierbarkeit des Arbeitsplatzes.
Insbesondere die Erwartungen und Belohnungen, die im anschließenden Kapitel zu „Belastung und Stress" eine übergeordnete Rollen spielen, sind ein gelungenes Beispiel für die Abhängigkeit der Arbeitszufriedenheit vom arbeitenden Menschen selbst bzw. von seiner inneren Haltung gegenüber seiner Tätigkeit.

4.4. Belastung und Stress

Die Arbeitsleistungen eines Individuums hängen – wie bereits oben angeführt – von verschiedenen Faktoren ab. Belastung und Stress fallen auch darunter. In Abgrenzung zum „positiven" Stressbegriff, der – wie der Name bereits andeutet – eine positive Auswirkung auf die Arbeitsleistungen eines Individuum hat, sei aufgrund der für die Masterarbeit gewählten Fragestellungen ausschließlich jener Stressbegriff herangezogen, der negative Konsequenzen in Bezug auf die psychische und physische Gesundheit eines Menschen nach sich zieht.

In der Alltagssprache versteht man unter dem Begriff ‚Stress' „eine intensive Belastung, Frustration, emotionale Spannung, Daueraufmerksamkeit, Konzentration mit übermäßigem Druck, unmäßige Forderungen etc." (HÖLZL/KIRCHLER 2002: 93).

Eine Annäherung an diesen Gegenstand durch die Psychologie erlaubt eine Einsicht, die den Menschen in seiner Umwelt zu fassen versucht: „Belastungen sind objektive, von außen auf den Menschen einwirkende Faktoren, die körperlicher, informatorischer oder psychosozialer Art sein können" (HÖLZL/KIRCHLER 2002: 94).

Winfried HACKER, der gegen den negativ konnotierten Stressbegriff optiert, arbeitet mit dem Begriff der Anforderungen (vgl. GUDE/PRÖLL 2003: 23). Laut HACKER resultieren Anforderungen im Arbeitsumfeld aus einem gestellten Arbeitsauftrag sowie den vorhandenen Arbeitsbedingungen (vgl. HACKER 1998: 72). Diese müssen in allgemeine (z.B. Arbeitsmarktsituation), arbeitsplatzspezifische (z.B. Kooperationsformen) sowie arbeitstätigkeitsspezifische (z.B. zeitliche und prozedurale Freiheitsgrade) Arbeitsbedingungen unterschieden werden (vgl. HACKER 1998: 90; für eine übersichtliche Darstellung der Arbeitsbedingungen siehe Tabelle 1).

Die Arbeitsbedingungen stehen in einer Wechselbeziehung mit den „personalen" Bedingungen der/s Arbeitenden, also „der Gesamtheit der für das aufgabengerechte Ausführen benötigten Leistungsvoraussetzungen" (GUDE/PRÖLL 2003: 23). Die Leistungsvoraussetzungen werden ihrerseits eingeteilt in körperliche (z.B. Körpergröße), psychophysische und psychische (z.B. Einstellungen, Fähigkeiten) sowie prozessbedingte (z.B. Ermüdung) Leistungsvoraussetzungen (vgl. HACKER 1998: 96; GUDE/PRÖLL 2003: 23).

Je nach Leistungsvoraussetzungen der/s Arbeitenden resultieren Inhalt und Intensität der Anforderung(en), die wiederum durch eine Rückkopplungswirkung „zu einer Schwächung, aber auch zu einer Stärkung der Leistungsvoraussetzungen führen kann" (GUDE/PRÖLL 2003: 23).
Zum Zusammenspiel von Anforderungen und Arbeitsbedingungen konstatiert HACKER außerdem: „Erst im Zusammenwirken der unterschiedenen Arten von Arbeitsbedingungen entstehen die Anforderungen, welche die Struktur einer Arbeitstätigkeit und vermittels dieser ihr Resultat bestimmen" (HACKER 1998: 96).

Im Folgenden soll ein Modell skizziert werden, das sich dezidiert mit den Stresserfahrungen auseinandersetzt, welche durch arbeitsvertragliche Regelungen ausgelöst werden.

Das Model beruflicher Gratifikationskrisen nach Siegrist (1996)

Ein für diesen Kontext nützliches Modell ist jenes von den beruflichen Gratifikationskrisen nach Johannes SIEGRIST (1996). Es bietet die Möglichkeit, den Zusammenhang zwischen belastenden Aspekten, die durch arbeitsvertragliche Regelungen bedingt sind, und der

Gesundheit der/s Arbeitenden in den Blick zu nehmen (vgl. SIEGRIST/THEORELL 2008: 103).

Grundlegend für das Modell beruflicher Gratifikationskrisen ist das Prinzip der sozialen Reziprozität, „einem grundlegenden, evolutionär stabilen Prinzip zwischenmenschlichen Austausches" (SIEGRIST/THEORELL 2008: 103). Die soziale oder auch vertragliche Reziprozität[28] bildet ihrerseits die Grundlage für einen Arbeitsvertrag: Im Rahmen des Vertrages verpflichtet sich der/die ArbeitnehmerIn zur Erfüllung verschiedener Aufgaben und Tätigkeiten, wobei diese/r im Gegenzug eine angemessene Belohnung erwartet bzw. im Idealfall erhält (vgl. SIEGRIST/THEORELL 2008: 103). Die Belohnung umfasst aber nicht ausschließlich finanzielle Entlohnungssysteme, etwa das Gehalt bzw. den Lohn, sondern auch Aspekte wie Anerkennung und Wertschätzung für die geleisteten Tätigkeiten, Aufstiegsmöglichkeiten sowie Arbeitsplatzsicherheit (vgl. ebd.). Sollte nun eine hohe Verausgabung auf Seiten der/des ArbeitnehmerIn vorliegen, diese wiederum von Seiten der/s ArbeitgeberIn nicht angemessen belohnt werden, so besteht keine vertragliche Reziprozität innerhalb des Arbeitsverhältnisses (vgl. ebd.). Es handelt sich hierbei um „ein[en] Zustand, der starke negative Emotionen und fortgesetzte Aktivierungen des autonomen Nervensystems evoziert, deren langfristige Folgen zu gesundheitlichen Schäden führen können [Anm. v. V.C.]" (SIEGRIST/THEORELL 2008: 103).

Neben der oben aufgeführten hohen Verausgabung können zwei weitere Bedingungen auf Seiten der/s ArbeitnehmerIn vorliegen, die als Verletzung der Reziprozitätsnormen zu verstehen sind: Abhängigkeit sowie strategische Entscheidung (vgl. SIEGRIST/THEORELL 2008: 103). Die Bedingung der Abhängigkeit umfasst strukturelle Zwänge, die u.a. durch arbeitsvertragliche Regelungen hervorgerufen werden. Töres THEORELL und Johannes SIEGRIST führen diesen Umstand vor allem auf den asymmetrischen Austausch in modernen Volkswirtschaften zurück:

> Asymmetrischer Austausch auf der Basis fehlender Arbeitsplatzalternativen ist in modernen Volkswirtschaften, die durch globalisierten Arbeitsmarkt, durch Firmenzusammenschlüsse und betriebliche Rationalisierung, durch raschen technischen Wandel und hohe Arbeitsplatzunsicherheit charakterisiert sind, relativ häufig (SIEGRIST/THEORELL 2008: 104).

28 „Vertragliche Reziprozität bedeutet, dass Leistungen unter der Annahme erbracht werden, dass ihnen angemessene Belohnungen von Seiten des[/r] Arbeitgebers[/In] folgen [Anm. v. V.C.]" (SIEGRIST/THEORELL 2008: 103).

Die zweite Bedingung der strategischen Entscheidung umfasst jene Entscheidung der ArbeitnehmerInnen, vorläufig in Erwerbsstellen tätig zu sein, die sich durch ein erhöhtes Maß an Gratifikationskrisen auszeichnen. Sie tun dies etwa, weil sie mit einer Belohnung für diese Vorleistungen rechnen, die sich beispielsweise in erhöhten Aufstiegschancen äußern (vgl. SIEGRIST/THEORELL 2008: 104). Sollte die erhoffte Belohnung in Form von Aufstiegschancen ausbleiben und die ArbeitnehmerInnen enttäuscht sein, „kann dies besonders dramatische Folgen für Gesundheit und Wohlbefinden haben" (vgl. SIEGRIST 1985, zit. nach SIEGRIST/THEORELL 2008: 104).

Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen von Johannes SIEGRIST sei im Folgenden und zum besseren Verständnis in Form einer Grafik dargestellt.

Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen nach Siegrist (1996)[29]

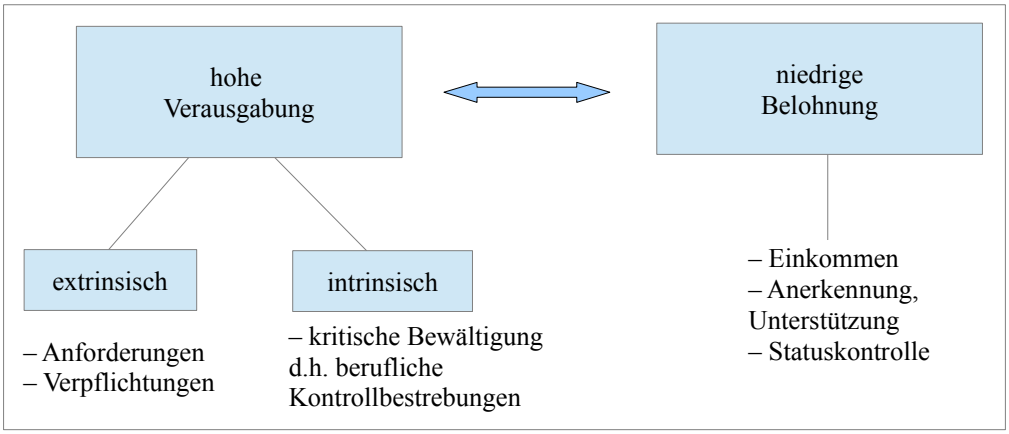

ABBILDUNG 4: MODELL BERUFLICHER GRATIFIKATIONSKRISEN

Zu Gunsten der Vollständigkeit wird an dieser Stelle das Anforderungs-Kontroll-Modell erwähnt, das auf Robert KARASEK (1979) zurückgeht und mehr als zehn Jahre später von KARASEK und THEORELL weiterentwickelt wurde (vgl. KARASEK/THEORELL 1990; vgl. SIEGRIST/THEORELL 2008: 101). THEORELL und SIEGRIST weisen darauf hin, dass das Anforderungs-Kontroll-Modell als komplementärer Zusatz zum Modell beruflicher Gratifikationskrisen zu verstehen ist (vgl. SIEGRIST/THEORELL 2008: 105). Trotz dieser Tatsache wird das Modell von KARASEK und THEORELL hier nicht näher skizziert, da es sich

29 Eigene Darstellung in Anlehnung an Siegrist 1996: 99.

zuvorderst der Frage widmet, inwiefern die Größe des Kontrollspielraumes, der einer/m Arbeitenden beim Ausführen seiner/ihrer Tätigkeit(en) zur Verfügung steht, zu Stresserfahrungen führen können (vgl. SIEGRIST/THEORELL 2008: 101f.). Der Aspekt des Kontrollspielraumes ist nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

4.5. Arbeitsmotivation

„Motive und Motivation bieten einen wichtigen Erklärungsansatz für die **Richtung**, **Intensität** und **Ausdauer** menschlichen **Verhaltens** [Herh. durch V.C.]" (FELFE 2012: 128). Die vier hier markierten Komponenten liegen den meisten Definitionen zum Motivationsbegriff zugrunde (vgl. KLEINBECK 1996; HACKER 1998; NERDINGER 2013). Da Motive eine Voraussetzung für Motivation darstellen, sei im Folgenden zuerst der Motivbegriff näher erläutert, um darauf aufbauend die Spezifika der Arbeitsmotivation genauer in den Blick zu nehmen.

Motiv

Motive – aus dem Lateinischen motivus = bewegend, antreibend – sind die Ursache für menschliches Handeln (vgl. DUDEN 2007: 1169). Dieses wird je nach Motiv in eine bestimmte Richtung gelenkt. Sie bestimmen, wie intensiv und wie viel Ausdauer an den Tag gelegt wird, bis das vorab definierte Ziel erreicht ist (vgl. FELFE 2012: 128). „*Motive* sind Wertungsdispositionen im Sinne einer Bevorzugung einer Anreizklasse bzw. einer Präferenz für die Wahrnehmung bestimmter Erlebnis- und Handlungschancen, die für Individuen charakteristisch sind [Herh. durch FELFE]" (FELFE 2012: 128). Ergänzend seien HACKERS Erläuterungen beigefügt: „Motive als Beweggründe des Handelns können aus verschiedenartigen Antrieben wie Bedürfnissen, Interessen, Überzeugungen, Einstellungen oder Gefühlen entstehen. Im Prozess der fortwährenden Erfüllung von Aufgaben werden aktuelle Motive verallgemeinert und verfestigt (HACKER 1998: 312).

Motive verwandeln sich schließlich in Motivation, die ihrerseits Auswirkungen auf die Aufmerksamkeit wie auch das menschliche Handeln haben (vgl. FELFE 2012: 128f.). Da aber Motive als solche nicht sichtbar sind, sondern nur das daraus resultierende Verhalten des

Menschen, handelt es sich hierbei um „hypothetische Konstrukte" (NERDINGER 2013: 8). Die Motive eines Menschen sind unbekannte Determinanten, die eine empirische Untersuchung erfordern (vgl. ebd.).

Voraussetzungen und Entstehung von Arbeitsmotivation

Der Begriff der Arbeitsmotivation weist in Abgrenzung zum allgemeinen Motivationsbegriff Besonderheiten auf (vgl. HACKER 1998: 307):

1. Es existiert bei der Arbeit keine unmittelbare Bedürfnis-Tätigkeits-Beziehung, d.h. Arbeitsmotivation ist nicht vergleichbar mit dem Motiv Hunger, für die Aufnahme von Nahrungsmitteln.
2. Arbeitsmotivation ist nicht zu verwechseln mit Leistungsmotivation. Im Rahmen der Leistungsmotivation soll ein bestimmtes Tüchtigkeitsmaß erreicht werden (z.B. im Sport), was u.a. aufgrund fehlender Leistungsmaßstäbe in Bezug auf die verschiedenen Arbeitstätigkeiten in der Erwerbsstelle nicht zutrifft.

Unter Bezugnahme verschiedener Studien und Beobachtungen beschreibt KLEINBECK den Motivationsbegriff als das Resultat des Zusammenwirkens von Faktoren aus einer individuellen Person und einer spezifischen Situation (vgl. KLEINBECK 1996: 18). Davon ausgehend erläutert KLEINBECK den Begriff der Arbeitsmotivation wie folgt:
„Arbeitsmotivation stellt […] [damit] das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen den persönlichen Motiven des Arbeitenden und den situativen Wirkgrößen am Arbeitsplatz (Motivierungspotenziale der Arbeitsaufgabe) dar [Anm. v. V.C.]" (KLEINBECK 1996: 18).

Wirkung von Arbeitsmotivation

Ausgehend vom oben aufgeführten Motivationsbegriff, der durch die Richtung, Intensität sowie Ausdauer menschlichen Handelns gekennzeichnet ist, zeigt Uwe KLEINBECK in Abbildung 5, inwiefern die Motivation bzw. das Motivationsniveau einer Person sich im Rahmen einer Organisation, d.h. eines Unternehmens/Betriebs etc., auswirken kann:

Arbeitsmotivation und ihre Auswirkungen auf Anwesenheit, Leistung und Zufriedenheit nach Kleinbeck (1996)[30]

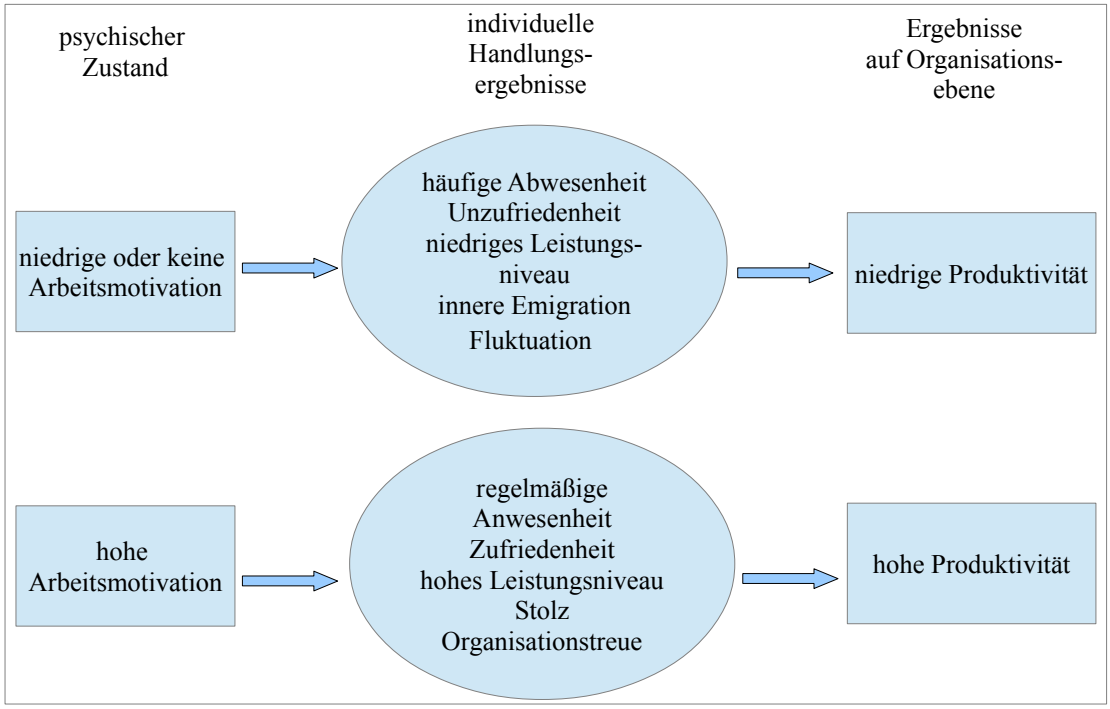

ABBILDUNG 5: ARBEITSMOTIVATION UND IHRE AUSWIRKUNGEN AUF ANWESENHEIT, LEISTUNG UND ZUFRIEDENHEIT

Anhand der Darstellung von KLEINBECK wird zweierlei ersichtlich. Erstens führt ein niedriges Arbeitsmotivationsniveau u.a. zu Unzufriedenheit und in weiterer Folge zu einer niedrigen Produktivität. Zweitens ist eine hohe Produktivität auf eine hohe Arbeitsmotivation zurückzuführen; die individuelle Handlungsebene ist u.a. durch Zufriedenheit charakterisiert. Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass das Motivationsniveau sowohl Auswirkungen auf die (Un-)Zufriedenheit der/s Arbeitenden hat als auch auf deren/dessen Produktivitätsniveau.

Arbeitsmotivation und Leistungsvoraussetzungen

Arbeitsmotivation ist gekennzeichnet durch die „Bereitschaft, […] Fähigkeiten und Fertigkeiten […] handelnd und zielorientiert einzusetzen" (KLEINBECK 1996: 14). Neben den personalen Leistungsvoraussetzungen, die sich in den angesprochenen Fähigkeiten und Fertigkeiten äußern, spielt die Übereinstimmung der persönlichen Ziele der/s Arbeitenden mit

30 Eigene Darstellung in Anlehnung an KLEINBECK 1996: 17.

jenen der Organisation eine wesentliche Rolle (vgl. KLEINBECK 1996: 15). Je höher die Übereinstimmung, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass eine zielgerechte und zielbezogene Arbeitsweise vonstattengeht (vgl. ebd.).

Von der Motivation zur Leistung

Nachdem in den 1990er Jahren mittels verschiedener Studien (z.B. SCHNEIDER, WEGGE & KONRADT 1993; KLEINBECK 1991; LOCKE&LATHAM 1990; vgl. KLEINBECK 1996: 19f.) belegt werden konnte, dass die Annahme über einen linearen bzw. kurvilinearen Zusammenhang[31] zwischen Motivation und Leistung der Komplexität dieses Prozesses nur teilweise gerecht werden kann, gelangte man zu der Erkenntnis über die Vielschichtigkeit der Wirkung von Motivationszuständen (vgl. KLEINBECK 1996: 19f.): Eine Wirkung betrifft die Intensität der Motivation. Bei einer relativ niedrigen Motivationsintensität nimmt die Leistung bei steigender Motivation zu (vgl. KLEINBECK 1996: 20). Sollte jedoch eine bestimmte (und zugleich höhere) Motivationsintensität erreicht werden, nimmt die Leistung ab, selbst wenn die Motivation weiterhin steigt (vgl. ATKINSON 1974 zit. nach KLEINBECK 1996: 20).
Eine zweite Wirkung umfasst die Faktoren, die den Arbeitsprozess beeinflussen können, etwa die Arbeitsbedingungen im Sinne von Ablenkungen und Hindernissen: Diese sind dahingehend von Relevanz, als dass sie „bestimmen, ob sich die aktuelle Motivationsintensität fördernd oder hemmend auf die Leistung auswirkt" (LOCKE&LATHAM 1990 zit. nach KLEINBECK 1996: 20).

Arbeitsmotivation und Leistungssteigerung

Es ist nicht möglich, allgemeingültige Aussagen zur Leistungssteigerung zu machen, die ausschließlich auf die Motivation der/s Arbeitenden zurückzuführen wären (vgl. HACKER 1998: 312). Laut HACKER könnte dies nämlich u.a. durch bessere Arbeitsmittel oder -methoden, durch ein im Zuge der Arbeitstätigkeit erworbenes Mehr an Erfahrung oder auch durch einen erhöhten Einsatz durch den/die Arbeitenden bewirkt werden (vgl. HACKER 1998: 312). Die polyfaktorielle Beschaffenheit der Leistungssteigerung erlaubt es nicht, das Motivationsniveau bzw. deren Steigerung als alleinige Ursache für eine etwaige

31 „Als kurvilineare Zusammenhänge kennt man in der Psychologie zumeist […] u-förmige bzw. umgekehrt-u-förmige Zusammenhänge" (WESTHOFF/KLUCK 2008: 18).

Leistungssteigerung festzumachen (vgl. HACKER 1998: 313f.).

Es ist ebenso nicht möglich, eine Leistungssteigerung einer/s Arbeitenden auf ein einziges bzw. auf ein bestimmtes Motiv zurückzuführen (vgl. NERDINGER 2013: 8). Wie auch HACKER konstatiert Friedemann W. NERDINGER, dass eine Leistungssteigerung auf eine Vielzahl verschiedener Motive zurückzuführen ist (vgl. ebd.).

Am Ende verbleibt nur mehr auf den erkenntnisreichen Hinweis von Jörg FELFE aufmerksam zu machen, der weniger der Motivation als vielmehr den störenden Faktoren im Arbeitsprozess eine hohe Wichtigkeit bei der Betrachtung bzw. Bewertung von Arbeitsleistungen beimisst:

> Weniger die Motivation ist das Problem [bei etwaigen Defiziten in der Arbeitsleistung], als vielmehr die Faktoren, die die Mitarbeiter[Innen] demotivieren: Ungerechtigkeit und ausbleibende Belohnungen, Unterforderung, fehlendes Feedback, fehlende Informationen und Partizipation, fehlende Ressourcen und unrealistische Erwartungen [Anm. v. V.C.] (FELFE 2012: 142).

4.6. Abschließende Zusammenfassung

Die abschließende Zusammenfassung dient der Zusammenschau essentieller Erkenntnisse, auf die im Zuge des vierten Kapitels eingegangen wurde. Zuvorderst sollen die Wechselbeziehungen und Auswirkungen der diskutierten Aspekte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, Arbeitsbedingungen, Arbeitszufriedenheit, Belastung und Stress sowie Arbeitsmotivation gebündelt dargestellt werden.

Für das bessere Verständnis des vierten Kapitels ist der Hinweis unabdingbar, dass die in den vorigen Kapiteln betrachteten Teilelemente der Arbeitsleistung auch untereinander Wechselwirkungen aufweisen bzw. Auswirkungen auf mindestens einen der diskutierten Aspekte haben.

Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen

Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen sind laut HACKER Leistungsvoraussetzungen. Diese spielen insofern bei der Betrachtung von Arbeitsbedingungen eine große Rolle, als dass

sie ein dialektisches Verhältnis aufweisen. Die Leistungsvoraussetzungen determinieren, wie ein/e Arbeitende/r mit (den Veränderungen von) Arbeitsbedingungen umgeht (vgl. HACKER 1998).

Arbeitsbedingungen

Arbeitsbedingungen müssen gemeinsam mit Leistungsvoraussetzungen betrachtet werden; worauf bereits hingewiesen wurde. Nennenswert ist außerdem, dass die Verarbeitung von Arbeitsbedingungen – dies gilt insbesondere im Falle von Veränderungen ebendieser – vom Arbeitenden abhängig sind; je nach personalen Bedingungen werden Arbeitsbedingungen unterschiedlich verarbeitet (vgl. HACKER 1998). Arbeitsbedingungen können negative aber auch positive Auswirkungen auf die Leistung der/s Arbeitenden haben (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002).

Arbeitszufriedenheit

Inwieweit ein/e ArbeitnehmerIn zufrieden ist, hängt von mehreren Faktoren ab. Zunächst sind Zusammenhänge mit der erbrachten Leistung zu nennen, je nach erbrachter Leistung trägt der/die Arbeitende zu seiner/ihrer Zufriedenheit selbst bei (vgl. KLEINBECK 1996). Auch die Erwartungen von ArbeitnehmerInnen haben Einfluss auf das Zufriedenheitsniveau, je eher die Erwartungen mit den Belohnungen, die die/der ArbeitnehmerIn von der/m ArbeitgeberIn erhält, übereinstimmen, desto zufriedener gilt der/die Arbeitende (vgl. HÖLZL/KIRCHLER 2002; BRUGGEMANN et al. 1975; LAWLER 1973). Zudem sind die auf die Arbeitstätigkeit einwirkenden Stress- und Belastungsmomente mit in die Betrachtung einzubeziehen (vgl. SIEGRIST/THEORELL 2008). Und schließlich ist die Zufriedenheit einer arbeitenden Person stets im Kontext ihres eigenen Motivationsniveaus sowie den Arbeitsbedingungen, im Rahmen derer Arbeitsleistungen erbracht werden, zu betrachten (vgl. KLEINBECK 1996; HÖLZL/KIRCHLER 2002; HERZBERG et al. 1993).

Belastung und Stress

Laut HACKER resultieren Anforderungen, d.h. Belastung und Stress, sowohl aus dem

Arbeitsauftrag selbst als auch aus den Arbeitsbedingungen (vgl. HACKER 1998). Die arbeitsvertraglichen Regelungen, die nach HACKER den Arbeitsbedingungen zuzuordnen sind, können laut SIEGRIST und THEORELL als Belastung eingestuft werden (vgl. SIEGRIST/THEORELL 2008). Weiters sind Belastung und Stress nicht von den Leistungsvoraussetzungen der arbeitenden Person zu trennen, da diese beiden Komponenten durch eine Rückkopplungswirkung miteinander verbunden sind (vgl. GUDE/PRÖLL 2003). Und wie bereits erwähnt hängen Belastung und Stress von der arbeitenden Person selbst ab, und dies nicht zuletzt aufgrund der individuellen Erwartungen der/s Arbeitenden (vgl. SIEGRIST/THEORELL 2008).

Arbeitsmotivation

Das Niveau der Arbeitsmotivation ist wie auch all die oben aufgeführten wesentlichen Determinanten der Arbeitsleistung von mehreren Faktoren abhängig. Zu erwähnen sind die Arbeitszufriedenheit, die Leistungsvoraussetzungen, die persönlichen Motive der arbeitenden Person sowie die situativen Wirkgrößen am Arbeitsplatz (vgl. KLEINBECK 1996).

5. Unterrichtsqualität

Das vorliegende Kapitel zur Unterrichtsqualität beginnt mit der Diskussion darüber, ob von „gutem" oder „schlechtem" Unterricht gesprochen werden kann. Denn – so zeigt die Forschung – erweist es sich als eher schwieriges Unterfangen, Unterricht ohne Weiteres als „gut" oder „schlecht" zu markieren.

Im Anschluss werden wesentliche Kriterienkataloge diskutiert bzw. vorgestellt, die für Lehrende als Orientierungshilfe zur Optimierung ihres Unterrichts herangezogen werden können. Dadurch, dass Kriterienkataloge und damit einhergehend objektive Bewertungsstrategien samt Parametern existieren, wird die Gefahr minimiert, Unterricht willkürlich zu bewerten.

Erwachsene stellen eine Lernendengruppe mit spezifischen (Lern-)Bedingungen dar. Das *Internationale Handbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2010) macht an

mehreren Stellen deutlich, dass beim Unterrichten mit erwachsenen Lernenden Gegebenheiten vorherrschen, die von Seiten der Lehrperson unbedingt berücksichtigt werden müssen. Das Kapitel 5.3.2. „Erwachsene als Zielgruppe – Besonderheiten von erwachsenen Lernendengruppen" trägt diesem Umstand Rechnung und skizziert die wesentlichen Merkmale erwachsener Lernendengruppen samt relevanter Lernbedürfnisse und anzunehmendem Lernverhalten.

Das letzte Kapitel 5.4. trägt schließlich die zentralsten Tätigkeiten zusammen, die Lehrpersonen für gewöhnlich außerhalb des Unterrichts erledigen. Hierzu zählen die Vor- wie Nachbereitung des Unterrichts, der Austausch mit dem Kollegium, Reflexionen zum und über den (eigenen) Unterricht sowie die Auseinandersetzung mit Lern- und Lehrmaterialien. Die Materialien sind als integraler Bestandteil der Unterrichtsplanung einzuordnen. Nichtsdestotrotz werden sie einer gesonderten Betrachtung unterzogen, da sie einen hohen Stellenwert im Unterricht einnehmen. Und schließlich findet auch der Aspekt der Unterrichtsgestaltung Eingang in die Masterarbeit. Die Unterrichtsgestaltung stellt ihrerseits keine Tätigkeit dar, die Lehrpersonen verrichten. Durch die Abhandlung dieses Gesichtspunktes soll vielmehr der Versuch unternommen werden, Näheres über den tatsächlich abgehaltenen Unterricht der befragten Lehrpersonen in Erfahrung zu bringen.

Das einleitende Kapitel zur Unterrichtsqualität dient nicht nur der inhaltlichen Strukturierung und Skizzierung des gesamten Kapitels (5. bis 5.4.4.2.). Es verfolgt zudem das Ziel, grundsätzliche Gedanken zum Lehrberuf im Allgemeinen und zum Unterricht im Speziellen darzulegen: Etwa jener, dass sich der Lehrberuf nicht nur aus dem unterrichtlichen Handeln zusammensetzt. Lehrpersonen verrichten viele unterschiedliche Tätigkeiten, die nicht für jede/n sichtbar sind.

5.1. Gedanken zu Lehrberuf und Unterricht. Ein „Vorwort" zur Unterrichtsqualität

Der Lehrberuf zeichnet sich nicht nur durch Lehr- (und gleichzeitig Lern)-Aktivitäten, administrativ-organisatorischen Aufgaben, Fort- sowie Weiterbildungen (beispielsweise zur kontinuierlichen Aktualisierung von Fachwissen oder methodischen Ansätzen) aus. Der

Lehrberuf involviert zudem die eigenständige Reflexion und kontinuierliche Kontrolle, wenn nicht gar Überwachung des Lernerfolgs (vgl. KRUMM 2010b: 914).

Dies setzt voraus, dass Lehrpersonen ihren Unterricht kritisch beleuchten (vgl. RIEMER 2002: 81). Neben Unterrichtsbeobachtungen, die u.a. von LehrkollegInnen durchgeführt werden, können (und sollen) Lehrpersonen in eigenständiger Regie ihren Unterricht unter die Lupe nehmen (vgl. KRUMM 2010a: 1366; JUNGHANS/FEINDT 2007: 5f.). Andreas HELMKE (2009) und Hilbert MEYER (2013) etwa veröffentlichten Publikationen rund um das Thema Unterrichtsqualität, die unabhängig der Schulform von allen Lehrpersonen zu Rate gezogen werden können, um die Qualität ihres Unterrichts im Blick zu behalten bzw. diese zu optimieren (vgl. HELMKE 2009; MEYER 2013).

Eine Grundvoraussetzung für die Unterrichtsreflexion stellt zum einen die hierfür notwendige Bereitschaft auf der individuellen Ebene dar (vgl. KRUMM 2010b: 912). Ohne die Bereitschaft zur Reflexion ist es wohl ein hoffnungsloses Unterfangen, den Unterricht mit kritischem Blick zu sehen und zur Stabilisierung und/oder Weiterentwicklung desselben beizutragen (vgl. JUNGHANS/FEINDT 2007: 5f.).
Zum anderen muss eine Lehrperson Zeit für die Reflexion ihres Unterrichts aufbringen können. Lehrpersonen an österreichischen Pflichtschulen etwa haben i.d.R. eine Maximalarbeitszeit von 22 Unterrichtseinheiten (gemeint ist die Arbeitszeit, die Lehrpersonen *de facto* im Unterricht verbringen) (vgl. FSG o.J.). Diese 22 Unterrichtseinheiten, die angesichts der Tatsache, dass eine 40-Stunden-Woche als übliche Arbeitsstundenanzahl betrachtet wird, mögen auf den ersten Blick wenig erscheinen (vgl. SCHILTZ 2009). Sie werden jedoch u.a. damit begründet, dass Lehrpersonen beispielsweise Zeit zur Unterrichtsplanung, zur Nachbereitung oder zur gewissenhaften Unterrichtsreflexion aufbringen müssen. Addiert man die Arbeitszeiten dieser Tätigkeiten, erhält man eine Gesamtarbeitszeit von ca. 40 Stunden (vgl. OECD 2012: 584). Die im Jahre 2012 publizierte Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) *Bildung auf einen Blick 2012: OECD Indikatoren* belegt, dass HauptschullehrerInnen in Österreich im Jahre 2010 gute 40% ihrer Arbeitszeit im Klassenzimmer verbringen. Die restliche Arbeitszeit wird für die Planung des Unterrichts sowie für Klassenarbeiten, Benotung, die Korrektur von Hausübungen, organisatorisch-administrativen Aufgaben etc. verwendet (vgl. OECD 2012: 584). Damit

werden Lehrpersonen für die Unterrichtszeit wie auch für Arbeiten, die außerhalb des Unterrichts verrichtet werden müssen, entlohnt.

Neben der Unterrichtsreflexion, die je nach Standpunkt als grundsätzlich übergeordnete Voraussetzung für das Unterrichten verstanden werden kann, sind vor- sowie nachbereitende Maßnahmen von Seiten der Lehrperson zu treffen (vgl. RIEMER 2002: 81). Didaktische wie auch methodische Fragen müssen in diesem Arbeitsprozess ebenso beantwortet werden (vgl. WICKE 2010: 935). Analog zu den Reflexionsaktivitäten erfordern die zuvor erwähnten Maßnahmen zur Unterrichtsvor- wie -nachbereitung Zeit, die Lehrpersonen zur Minimalgewährleistung des Lernerfolgs aufbringen müssen (vgl. ebd.).

Diese Arbeitsprozesse, die *hinter den Kulissen* stattfinden, stellen die Basis des Lehrberufs dar und sind damit ein integraler Bestandteil des Berufsbildes. Und wenn Lehrpersonen im Hinblick auf die Unterrichtsqualität eine bedeutsame Bezugsgröße darstellen (vgl. HATTIE 2014), so lohnt es sich, mehr über diese Tätigkeiten in Erfahrung zu bringen, um sich dem komplexen Thema der Unterrichtsqualität nähern zu können.

5.2. Warum nicht in den Kategorien „guter" oder „schlechter" Unterricht gedacht werden kann...

Was als „gut" oder „schlecht" eingestuft wird, ist in vielen Fällen eine Frage des Geschmacks. Die Bewertung von Unterricht kann aber auch von der Tradition, der Kultur, den Gewohnheiten einer KursteilnehmerIn sowie von vielen anderen unterrichtszentrierten Faktoren abhängig sein.

Laut Hans-Jürgen KRUMM gibt es in der Wissenschaft keine allgemeingültige Definition zu „gutem" Unterricht. „Insgesamt kann die Forschung die Frage, was „guter Unterricht" und wann Unterricht gut sei, auf Grund der Vielfalt von Einflussfaktoren bis heute nicht beantworten" (KRUMM 2010b: 915). KRUMM meint mit Einflussfaktoren u.a. die Raumgestaltung, elektronische Ausstattung oder die Lernenden (für die Faktoren, die ausschließlich durch den Lernenden entstehen wie etwa Lerntradition, -stile vergleiche HANDT 2010: 268; SKIBA 2010: 192; WILLKORP 2010: 194; WICKE 2010: 933).

Auch Rainer E. WICKE beklagt die fehlende Definition von „gutem“ Unterricht für den DaF/Z-Bereich. Seines Erachtens liegt dies daran, dass die Vorstellungen von effizientem Sprachunterricht prinzipiell variieren (vgl. WICKE 2010: 933). WICKES Gedanke offenbart: Eine Definition von „gutem“ Unterricht ist zwar nicht existent, an die Qualität des Unterrichts ist aber der Aspekt der Effizienz gekoppelt: Unterricht ist dann gut, wenn er effizient ist (vgl. ebd.).

Thomas FRITZ und Renate FAISTAUER (2008) formulieren Prinzipien zu einem effektiven Sprachunterricht, die für Lehrpersonen als Grundlage bei der Gestaltung ihres Unterrichts dienen können. Sie unterteilen ihre Prinzipien in methodische, didaktische sowie spracherwerbsbezogene. An dieser Stelle sei lediglich auf die Existenz dieser Prinzipien hingewiesen. In Kapitel 5.3.1. finden sie ihre Einbettung in die Masterarbeit.

Ist von der Effizienz des Sprachunterrichts die Rede, sieht man sich bald mit der damit einhergehenden Unterrichtsplanung konfrontiert. Denn die Effizienz des Sprachunterrichts korreliert mit der Unterrichtsplanung (vgl. WICKE 2010: 933). Diese ist indessen abhängig von der Lehrperson. Lehrpersonen und Lehrverhalten stehen jedoch bis heute nur vereinzelt im Fokus der Forschung, sodass die Wissenschaft auch in diesem Fall keine eindeutige Antworten zu den notwendigen Fähigkeiten geben können, die Lehrpersonen zum erfolgreichen Unterrichten benötigen (vgl. KRUMM 2010b: 914).

Der Pädagoge John HATTIE vermag diese Lücke mit seiner international angelegten Studie *Visible Learning* trotz vielfach geäußerter Kritik[32] womöglich zu schließen (HATTIE 2014: VIII). Anhand dieser Studie gelingt ihm nämlich zweierlei: Er widmet sich der Frage, welche Bezugsgrößen den Unterricht verbessern können und nähert sich damit dem komplexen Thema der Unterrichtsqualität zum einen (vgl. HATTIE 2014). HATTIE kommt zu dem Ergebnis, dass es vor allem Lehrpersonen sind, die im Hinblick auf den Lernerfolg eine entscheidende Rolle spielen (vgl. STEFFENS/HÖFER 2014: 21). Besonderes Augenmerk legt HATTIE auf die Effekte von Lehrpersonen: „[W]ir [sollten] in unseren Diskussionen nicht länger die Qualität von Lehrpersonen, sondern nur ausschließlich die Qualität *der Effekte von Lehrpersonen auf*

32 Wolfgang BEYWL und Klaus ZIERER – die federführenden Übersetzer von Visible Learning – tragen wesentliche Kritikpunkte zu Beginn des Werkes zusammen, die etwa auf wissenschaftstheoretischer und/oder methodischer Ebene angesiedelt sind (vgl. HATTIE 2014: XIIf.). Auch Ulrich STEFFENS und Dieter HÖFER setzen sich kritisch mit HATTIES Werk auseinander (vgl. STEFFENS und HÖFER 2014).

das Lernen ansprechen – denn die Diskussion über das Lehren ist bedeutender als die Diskussion über die Lehrenden [Herh. durch HATTIE] [Anm. v. V.C.]" (HATTIE 2014: 151).
Eine Konsequenz seiner Studie könnte zum anderen sein, dass Lehrpersonen und ihre Effekte als Gegenstände wieder vermehrt in den Diskurs rund um das Thema Unterrichtsqualität eintreten und damit als Forschungsgegenstand interessant werden.

Trotz der vielen Fragen, die von Seiten der Wissenschaft eher aufgeworfen denn beantwortet werden, und trotz des Umstandes, dass keine allgemeingültige Definition von „gutem" Unterricht vorliegt, existieren Kriterienkataloge, die die wesentlichen Qualitätsparameter des Unterrichts zusammentragen. Diese Kataloge können als Hilfsmittel verstanden werden, um Informationen zur Qualität des Unterrichts zu erlangen. Mit dem Ziel, einen Bezugsrahmen zur Unterrichtsqualität zu etablieren, sind diese im Folgenden dargestellt.

5.3. Allgemeine Prinzipien und Merkmale der Unterrichtsqualität

Obwohl die Wissenschaft nicht einig darüber ist, wodurch sich guter Unterricht auszeichnet, existiert eine Vielzahl an Publikationen, die sich mit der Qualität des Unterrichts auseinandersetzt. Ein nützliches Instrument stellen hierzu Qualitätskataloge dar.
Fachübergreifende Qualitätskataloge sind Kriterienkataloge, die unabhängig des Schulfaches die wesentlichen Qualitätsmerkmale des Unterrichts festhalten. Andreas HELMKE und Hilbert MEYER sind zwei unter vielen AutorInnen, die sich mit der Ausarbeitung übersichtlicher Kataloge beschäftigt haben (vgl. HELMKE 2009; MEYER 2013; vgl. auch HAENISCH 2002).

Hilbert MEYERS Kriterienmix basiert vorwiegend auf den Erkenntnissen verschiedener Langzeitstudien und Kontrollgruppen-Forschungen (vgl. MEYER 2013: 15). Dies ist ein Grund, warum die Wissenschaft häufig auf dieses Kriterien-Mischmodell zurückgreift, zumal sie ebenso wie HELMKES Ansatz fächerübergreifend und zudem auf alle Schulformen anwendbar ist.

Der Kriterienkatalog umfasst folgende 10 Punkte zur Unterrichtsqualität (vgl. MEYER 2013: 17f.):

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts**

   Es herrscht Klarheit über die Prozesse, die Ziele und den Inhalt rund um den Unterricht. Vereinbart werden Regeln, Rituale und Freiräume. Die Rollenverteilung ist eindeutig. Ein „roter Faden", d.h. die didaktisch-methodische Linienführung des Unterrichts, ist für alle TeilnehmerInnen erkennbar (vgl. MEYER 2013: 26f.).

2. **Hoher Anteil echter Lernzeit**

   Die Voraussetzungen für einen hohen Anteil an echter Lernzeit sind gutes Zeitmanagement sowie Pünktlichkeit (vgl. MEYER 2013: 39ff.). Weiters impliziert dieses Qualitätskriterium die Auslagerung von organisatorisch-administrativen Erledigungen sowie die Rhythmisierung des Tagesablaufs (vgl. ebd.).

3. **Lernförderliches Klima**

   Wenn der Unterricht gekennzeichnet ist durch gegenseitigen Respekt, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge durch Lernende und Lehrende gleichermaßen und wenn schließlich alle vorab definierten Regeln respektiert und eingehalten werden, dann ist von einem lernförderlichen Klima im Unterricht auszugehen (vgl. MEYER 2013: 47).

4. **Inhaltliche Klarheit**

   Obwohl die inhaltliche Klarheit im Unterricht bereits über das erste Qualitätskriterium (klare Strukturierung des Unterrichts) erfasst ist, misst MEYER diesem Kriterium eine hohe Bedeutung bei, sodass dieses gesondert hervorgehoben wird. Und dies zu Recht, denn nur wenn die Aufgabenstellungen verständlich sind, der thematische Gang für die Lernenden klar nachvollziehbar und die Ergebnissicherung für alle verbindlich gestaltet ist, ist der Unterricht durch inhaltliche Klarheit charakterisiert (vgl. MEYER 2013: 55).

5. **Sinnstiftendes Kommunizieren**

   Laut MEYER ist vom sinnstiftenden Kommunizieren dann auszugehen, wenn „de[m] Prozess, in dem die SchülerInnen im Austausch mit ihren Lehrer[Inne]n dem Lehr-

Lern-Prozess und seinen Ergebnissen eine persönliche Bedeutung geben" (MEYER 2013: 67). Dies kann vor allem durch die Etablierung einer Gesprächskultur, durch SchülerInnenkonferenzen, Lerntagebücher und ausgiebiges SchülerInnenfeedback erzielt werden (vgl. MEYER 2013: 70f.). Auch die Beteiligung der Lernenden an der Planung des Unterrichts gilt in diesem Zusammenhang als vielversprechende Methode (vgl. ebd.: 68).

6. Methodenvielfalt

MEYER rekurriert auf das Drei-Ebenen-Modell bestehend aus Mikro-, Meso- und Makromethodik (vgl. MEYER 2013: 74). Wenn Lehrende die Myriade an Inszenierungstechniken (Mikromethodik) für ihren Unterricht nutzen, leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Methodenvielfalt. Ähnliches gilt, wenn Lehrende die Dimensionen methodischen Handelns (Mesomethodik), d.h. die Sozialformen, Handlungsmuster und die Verlaufsformen in ihrem Unterricht berücksichtigen und zudem variieren. Und schließlich ist von Methodenvielfalt auszugehen, wenn Lehrpersonen die methodischen Großformen (Makroebene) ausbalanciert zum Einsatz bringen; gemeint sind hier Freiarbeit, Lehrgänge sowie Projektarbeit (vgl. MEYER 2013: 75-79).

7. Individuelles Fördern

Durch Lehrende, die Freiräume schaffen, Geduld und Zeit mitbringen, den Lernenden durch innere Differenzierung „die Chance geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potenzial umfassend zu entwickeln", wird laut MEYER individuelles Fördern ermöglicht (MEYER 2013: 97). Maßnahmen, die eine förderliche Wirkung haben, sind individuelle Lernstandsanalysen, abgestimmte Förderpläne sowie die Förderung von SchülerInnen aus Risikogruppen (vgl. MEYER 2013: 97ff.).

8. Intelligentes Üben

Das Üben, das u.a. der Automatisierung und der Vertiefung des Gelernten dient, gilt dann als intelligent, wenn den Lernenden von Seiten der Lehrperson Lernstrategien aufgezeigt werden. Weiters ist unter Berücksichtigung des „richtigen" Rhythmus die

methodische Variation sowie die Passgenauigkeit der Übungsaufgaben von höchster Bedeutung, um intelligentes Üben gewährleisten zu können (vgl. MEYER 2013: 104f., 112).

9. **Klare Leistungserwartungen**
   Ein für die Lernenden verständliches und transparentes Lernangebot, dem klare, gerechte und darüber hinaus zügige Rückmeldungen folgen, schafft klare Leistungserwartungen (vgl. MEYER 2013: 114-116).

10. **Vorbereitete Umgebung**
    Eine Lernumgebung, die charakterisiert ist durch gute Ordnung, eine intelligente Raumregie, funktionale Einrichtung, Bewegungsmöglichkeiten für Lernende und Lehrende, und schließlich durch Ästhetik, führt dazu, dass der „Unterricht […] schön sein [kann] [Anm. v. V.C.]" (KLINGBERG 1989 zit. nach MEYER 2013: 123).

Kriterienkataloge sind als Orientierungshilfe zur Selbstevaluation für Lehrende, die um die Qualität ihres Unterrichts bemüht sind, ein dankbares Instrument. So ist anhand der 10 Punkte auf einen Blick ersichtlich, worauf zuvorderst beim Qualitätsabgleich geachtet werden soll.
Ein Kriterienkatalog hat allerdings den Nachteil, den Fokus auf bestimmte Kriterien des Unterrichts zu legen. Dass deshalb andere Qualitätsmerkmale außen vor bleiben, liegt in der Natur der Sache. Zu Recht können Kriterienkataloge je nach Bedarf erweitert werden. MEYER ist sich dessen bewusst und macht in seiner Publikation auf diesen Umstand aufmerksam (vgl. MEYER 2013: 127f.).

Bezüglich möglicher Synergieeffekte zwischen den Kriterien bzw. bezüglich der Frage, ob eine Qualitätssteigerung eines einzelnen Merkmals möglich ist, antwortet MEYER wie folgt:

> Einerseits müssen die Merkmalsausprägungen einen gewissen *Schwellenwert* überschritten haben, damit die erhofften Synergieeffekte eintreten. Andererseits entwickeln professionelle Lehrer[Innen] und Schüler[Innen] Strategien, mit denen sie innerhalb gewisser Grenzen Schwächen beim einen Gütemerkmal durch Stärken im anderen ausgleichen können [Hervh. durch MEYER] [Anm. v. V.C.] (MEYER 2013: 129).

Unter Bezugnahme verschiedener Studien begründet MEYER seine Vermutung. Demnach kann

eine Lehrperson beispielsweise auch dann einen erfolgreichen Unterricht gewährleisten, wenn dieser gut strukturiert ist, selbst wenn die Lehrperson auf den Aspekt der Methodenvielfalt verzichtet (vgl. WEINERT/HELMKE 1997: 250 zit. nach MEYER 2013: 129. Für mehr Beispiele zur gegenseitigen Kompensation der verschiedenen MEYER'schen Qualitätskriterien vgl. MEYER 2013: 129f.).

Abschließend sei auf MEYERS Schlussfolgerung hingewiesen, die besagt, dass „[g]ute Lehrerinnen und Lehrer […] Defizite im einen Merkmalsbereich durch Stärken im anderen ausgleichen [Anm. v. V.C.]" (MEYER 2013: 130) können. MEYERS Konklusion könnte darüber hinaus als Bestätigung der HATTIE-Studie (2014) gedeutet werden, wonach die wichtigste auf den Unterricht einwirkende Einflussgröße die Lehrenden sind (vgl. HATTIE 2014).

5.3.1. Prinzipien effektiven Sprachunterrichts

Die obigen Ausführungen beziehen sich auf den Unterricht im Allgemeinen. In Bezug auf den Sprachunterricht haben Renate FAISTAUER und Thomas FRITZ (2008) Prinzipien formuliert, die sie auf drei unterschiedlichen Ebenen verorten: didaktische, methodische und auf den Spracherwerb[33] bezogene Prinzipien (vgl. FRITZ/FAISTAUER 2008: 125).

Didaktische Prinzipen

Die didaktischen Prinzipien umfassen die Aspekte LernerInnenzentriertheit, Kooperation, Mehrsprachigkeit, Authentizität und Autonomie (vgl. ebd.: 125-127).

LernerInnenzentriertheit

Im Zentrum eines effektiven Sprachunterrichts stehen die Lernenden. Sie sind Dreh- und Angelpunkt des Unterrichtsgeschehens, weshalb ihre Bedürfnisse und Wünsche von Seiten der Lehrperson erfragt werden müssen. Die Inhalte des Unterrichts sind daher auf diese individuellen Gegebenheiten abzustimmen. Weitere nicht zu vernachlässigende Aspekte umfassen die Berücksichtigung und Förderung unterschiedlicher LernerInnentypen sowie

33 Die spracherwerbsorientierten Prinzipien werden in diesem Kapitel nicht näher behandelt. Begründet wird dies damit, dass diese Prinzipien im Kapitel zur Unterrichtsgestaltung (5.4.1.) eine gesonderte Betrachtung und Darstellung erfahren.

Lerngewohnheiten. Und schließlich müssen auf die spezifischen soziokulturellen und kommunikativen Voraussetzungen, die die Lernenden *mitbringen*, geachtet werden.

Kooperation

Dem Prinzip der Kooperation liegt der Gedanke zugrunde, dass es sich beim Spracherwerb, aber auch beim Lernen im Allgemeinen, um einen aktiven Prozess handelt, in dem vorhandenes Wissen mit Neuem verknüpft wird. Durch gemeinsames Lernen in Form von strukturierter und ergebnisorientierter Partner- und/oder Gruppenarbeit entwickeln Lernende Verantwortung und lösen Aufgabenstellungen gemeinsam.

Mehrsprachigkeit

Das Prinzip der Mehrsprachigkeit fordert die Berücksichtigung bereits erworbener Fremd- bzw. Zweitsprachen. Hierbei geht es aber nicht nur darum, Sprachwissen (z.B. Lexik und Textkompetenz), das bereits gesammelt wurde, für den DaF/Z-Unterricht nutzbar zu machen, es involviert zudem die Nutzung von entwickelten Lernstrategien sowie den Vergleich der Sprachenvielfalt mit dem Deutschen.

Authentizität

Texte, Lehr- und Lernmaterialien, die eine natürlich komplexe Sprache aufweisen, entsprechen dem Prinzip der Authentizität. Es gilt, authentische Situationen und Sprechanlässe zu schaffen, in denen die Lernende als authentische Personen agieren können.

Autonomie

Wenn Lernende im Unterricht ein Mitspracherecht bezüglich der Ziele, Inhalte und Methoden haben und darüber hinaus die Fähigkeit entwickeln und trainieren, sich selbst zu evaluieren, so handelt es sich um einen autonomiefördernden Unterricht.

Methodische Prinzipien

Recycling, Ausgewogenheit der Fertigkeiten, Abwechslung, Textsortenvielfalt, Transparenz und Abwechslung der Sozialformen sind laut FRITZ und FAISTAUER die wesentlichen Prinzipien auf der methodischen Ebene (vgl. FRITZ/FAISTAUER 2008: 127-128).

Recycling

Beim Recycling geht es um das bewusste und gezielte Wiederholen. Texte können und sollen mehrmals im Unterricht verwendet werden, wenn bei wiederholter Anwendung stets unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden (Beispiel: Fokus auf Struktur des Nebensatzes; Fokus auf Adjektive/Nomen/Verben etc.)

Ausgewogenheit der Fertigkeiten

Die vier klassischen Fertigkeiten der Sprachbeherrschung Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen sowie das Hör-Seh-Verstehen müssen ausgewogen trainiert werden.

Abwechslung

Abwechslungsreicher Unterricht ist dann gegeben, wenn alle Fertigkeiten und Kommunikationskanäle (akustische und optische) abgedeckt sind und einander abwechseln.

Textsortenvielfalt

Lernende in einer Sprache handlungsfähig zu machen, bedeutet viele unterschiedliche Textsorten im Fremdsprachen-Unterricht zu behandeln.

Transparenz

Eine transparente Unterrichtsgestaltung ist daran erkenntlich, ob Lernende wissen, wozu sie etwas tun bzw. lernen. Sind die Ziele der Übungen bzw. der gesamten Unterrichtseinheit klar, ist von einer transparenten Unterrichtsgestaltung auszugehen.

Abwechslung der Sozialformen

Einzel-, Partner-, Gruppen-, und Plenararbeit müssen abwechslungsreich zum Einsatz gebracht werden.

Da insbesondere die spracherwerbsorientierten Prinzipien ein Gerüst für effizienten Sprachunterricht darstellen und zugleich eines für die Unterrichtsgestaltung, sei hier lediglich auf sie hingewiesen. Im Rahmen des Kapitels zur Unterrichtsgestaltung (5.4.1.) wird auf diese Prinzipien näher eingegangen.

Die Berücksichtigung all der oben aufgeführten Prinzipien im Sprachunterricht könnte sich gerade für Lehrpersonen ohne großen Erfahrungsschatz als Herausforderung erweisen. Dass aber die Beachtung dieser Prinzipien zu einem Unterricht führt, innerhalb dessen die Lernenden als PartnerInnen betrachtet und mit ihren Wünschen und Bedürfnissen von Seiten der Lehrperson wahrgenommen werden, ist aus meiner Sicht insbesondere in der Erwachsenenbildung unerlässlich. Zudem ist ein prinzipienorientierter Unterricht, wie er oben beschrieben wurde, abwechslungsreich, transparent und methodisch gut durchdacht.

5.3.2. Erwachsene als Zielgruppe – Besonderheiten von erwachsenen Lernendengruppen

5.3.2.1. Lernendengruppen im Allgemeinen

Jede Lernendengruppe weist Besonderheiten auf, die Lehrpersonen in ihrer Unterrichtskonzeption bedenken müssen. Die klassischen Variablen und Faktoren, die laut *Internationalem Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2010) auf den individuellen Spracherwerbsprozess eines/r TN einwirken können, sind u.a.:

1. **Die Lern(er)strategien und Lerntechniken**
   Beim Spracherwerb finden metakognitive und kognitive Lernhandlungen statt, die individuell variieren können (vgl. BIMMEL 2010: 845ff.).
2. **Lernstil(e) und Lern(er)typen**
   Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik wird häufig zwischen auditiven, visuellen, kinästhetischen und taktilen LernerInnen unterschieden (vgl. AGUADO/RIEMER 2010: 855ff.). Diese Wahrnehmungskanäle können auch miteinander verschränkt sein, d.h. es existieren zudem Mischtypen.
3. **Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit**
   Lernende weisen unterschiedliche Grade an sprachlicher Sensibilisierung auf, die ihrerseits hilfreich beim Spracherwerbsprozess sein können[34] (vgl. SCHMIDT 2010: 862f.).

34 Claudia SCHMIDT weist in ihrem Artikel dezidiert darauf hin, dass ausschließlich in Bezug auf zwei Arten von Sprachbewussheit (performative sowie kognitive) empirische Befunde vorliegen (vgl. SCHMIDT 2010: 863): Diese bestätigen die Nützlichkeit von Sprachbewusstheit beim Spracherwerbsprozess (vgl. ebd.). Für die restlichen Sprachbewusstheitstypen, etwa die affektiven, sozialen und sprachkritischen liegen keine empirischen Ergebnisse vor (vgl. SCHMIDT 2010: 862f.).

4. **Affektive Variablen**
   Affektive Variablen wie Motivation, Emotion oder Einstellung zum Unterricht sind von Bedeutung, da sie zum Teil das unterschiedliche Sprachvermögen der TN erklären können (vgl. ROST-ROTH 2010: 876f.).
5. **Sprachlern-Eignung und Sprachlern-Bereitschaft**
   Sprachlern-Eignung bezeichnet jenen Umstand, demzufolge TN unterschiedlich ausgeprägte Dispositionen für den Erwerb einer Sprache besitzen (vgl. LIST 2010: 901f.). Auch diesen Aspekt dürfen Lehrpersonen bei ihrer Lehrtätigkeit nicht außer Acht lassen.

5.3.2.1. Heterogenität in erwachsenen Lernendengruppen

Diese fünf Variablen veranschaulichen hervorragend, wie sich Heterogenität innerhalb einer Lernendengruppe zeigt. Erwachsene Lernendengruppen stellen hier keine Ausnahme dar. Die Heterogenität kann sich neben den zuvor angeführten Variablen zudem auf das Sprachniveau (Lernersprache), das Bildungsniveau oder auf ihre Herkunft beziehen. Berufstätigkeit ist in diesem Kontext eine weitere zentrale Bezugsgröße, die von Lehrpersonen mitgedacht werden muss. Denn Lernende, die berufstätig sind, können sich dem Sprachenlernen u.U. weniger aufmerksam widmen, als sie dies wünschen (vgl. AUER 2013: 21ff.). Und schließlich sei darauf hingewiesen, dass die Verpflichtung zum Erlernen der deutschen Sprache im Rahmen der Integrationsvereinbarung der Republik Österreich MigrantInnen keine Wahl lässt (vgl. ÖIF 2014). So kann es durchaus vorkommen, dass Menschen an einem Deutschkurs teilnehmen, obwohl sie dies nicht wünschen (vgl. extrinsische versus intrinsische Motivation in RIEMER 2010: 219f.).

Rupprecht S. BAUER und Andrea SCHÄFER identifizieren die Heterogenität innerhalb einer erwachsenen Lernendengruppe als überaus zentrale Komponente im Sprachunterricht. Vor dem Hintergrund dieses Gesichtspunktes ist ihres Erachtens eine gute Ausbildung von Lehrpersonen hinsichtlich unterrichtsmethodischer Fähigkeiten erforderlich (vgl. BAUR/SCHÄFER 2010: 1080). Insbesondere folgende Aspekte spielen im Hinblick auf eine erwachsene Lernendengruppe eine übergeordnete Rolle (vgl. BAUR/SCHÄFER 2010: 1080, für eine umfassende Auflistung aller zu beachtenden Aspekte vgl. ebd.):

- TeilnehmerInnenorientierung, d.h. vorhandene Erfahrungen und Kompetenzen sollen einbezogen werden.
- Binnendifferenzierung,
- Beachtung von Lerntypen,
- Förderung von Interaktion sowie
- selbstständiges Arbeiten.

5.3.2.2. Besonderheiten von erwachsenen Lernendengruppen

Die Wissenschaft zeigt auf, dass erwachsene Lernende als spezifische Zielgruppe neben den oben aufgeführten zu beachtenden Faktoren zusätzlich eigene Rahmenbedingungen aufweisen, innerhalb derer Lernprozesse und -aktivitäten stattfinden (vgl. AUER 2013: 20). Im Folgenden seien wesentliche Einzelaspekte zum Lernen und Lernverhalten sowie zu den Lernbedürfnissen erwachsener TN zusammengetragen.

Bezüglich des Zweit- bzw. Fremdspracherwerbs stellen etwa Rüdiger GROTJAHN und Torsten SCHLAK fest, dass erwachsene Lernende mehr interindividuelle Varianz aufweisen als Kinder beim Erst- und/oder Zweitsprachenerwerb (vgl. GROTJAHN/SCHLAK 2010: 870).
Im Rahmen der Grammatikvermittlung konstatiert Christian FANDRYCH, dass Erwachsene „ein[en] vergleichsweise hohe[n] Bedarf an expliziter grammatischer Unterweisung [Anm. v. V.C.]" benötigen (FANDRYCH 2010: 1014).

Rupprecht S. BAUR und Andrea SCHÄFER sprechen sich für einen erwachsenengerechten Aufbau des Sprachunterrichts aus (vgl. BAUR/SCHÄFER 2010: 1079): Zuerst sollen Erwachsene Grundkenntnisse (bis einschließlich Niveau B1 laut Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen, im Folgenden abgekürzt mit GERS) und im Anschluss fachsprachliche und/oder berufsbezogene Sprachkenntnisse erwerben. Sie weisen allerdings darauf hin, dass DaZ-Lehrpersonen derzeit keine Ausbildung im Hinblick auf diese weiterführenden Aufgabenbereiche erhalten (vgl. ebd.).
Und schließlich ist es möglich, dass TN nicht alphabetisiert sind[35] (vgl. RITTER 2010: 1116).

35 Für diesen Kontext sei die Frage nach der exakten Beschaffenheit des Analphabetismus irrelevant. Lernende mögen womöglich mit dem lateinischen Alphabet nicht vertraut sein. Dies schließt selbstverständlich nicht

Auch dieser Anforderung müssen DaF/Z-Lehrpersonen in der Praxis gewachsen sein.

Angesichts all dieser Gegebenheiten gilt für Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung, „die [im Unterricht vermittelten] Inhalte auf die Relevanz und Anwendbarkeit in realen Lebensweltkontexten zu prüfen und [ihr] methodisch-didaktisches Handeln darauf aufzubauen [Anm. v. V.C.]" (AUER 2013: 21). Dieser von AUER postulierte Grundsatz trägt zugleich dem Umstand Rechnung, erwachsene Lernende in ihrer Lebenswelt wahrzunehmen und zu begreifen (vgl. AUER 2013: 21).

5.4. Außerunterrichtliche[36] Tätigkeiten und Unterrichtsgestaltung

Das Berufsfeld einer Lehrperson zeichnet sich durch seine Vielseitigkeit aus. Es überrascht allerdings nicht, dass mit diesem Beruf zunächst das Unterrichten *per se* assoziiert wird, d.h. das Lehren eines Gegenstandes in einem Unterrichtsraum mit einer unbestimmten Anzahl von TeilnehmerInnen. Die erste Assoziation darf jedoch nicht zum Trugschluss führen, die Arbeit einer Lehrperson sei mit Beendigung einer Unterrichtseinheit abgeschlossen. Im Gegenteil – Lehrpersonen verrichten eine Vielzahl verschiedener weiterer Tätigkeiten, die das Unterrichten eines Gegenstandes überhaupt erst ermöglichen, außerhalb des Lehrraumes. Die zentralsten hierbei sind die Planung des Unterrichts (u.a. Erstellung und/oder Suche sowie Analyse von geeignetem Lern- und Lehrmaterialien) – seine Nachbereitung, (u.a. Reflexionen zum und über Unterricht) sowie der (Informations- und Materialien-)Austausch mit dem Kollegium. Bei all diesen Tätigkeiten handelt es sich um Arbeiten, die Lehrpersonen i.d.R. außerhalb des Unterrichts erledigen. Der Aspekt der Unterrichtsgestaltung ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Synonym für den tatsächlich abgehaltenen Unterricht zu verstehen. Er fällt daher aus dem Bereich „außerunterrichtliche Tätigkeiten" heraus.

FD werden dann entlohnt, wenn sie Arbeiten auf der ersten Assoziationsebene verrichten, d.h. für die eigentliche Tätigkeit des Lehrens, für die Summe der gehaltenen Einheiten. Die außerunterrichtlichen, gleichwohl essentiellen Tätigkeiten, werden dabei von vielen

aus, dass sie das Lesen und Schreiben in einem anderen Alphabet beherrschen.

36 Für die vorliegende Masterarbeit wurde für den Begriff „außerunterrichtliche" Tätigkeit optiert, da auf diese Weise sichtbar gemacht werden soll, dass es sich um Tätigkeiten im Beruf einer Lehrperson handelt, die i.d.R. außerhalb des Unterrichts stattfinden. Aus diesem Grund wurde gegen den von Michael LEGUTKE verwendeten Begriff „persönliche" Tätigkeit entschieden (vgl. LEGUTKE 2010: 1351).

Bildungsinstitutionen ausgeblendet und nicht als fixer Bestandteil der Arbeit einer Lehrperson angesehen, was wiederum für die dort angestellten Lehrpersonen bedeutet, in diesen Bereichen ihrer Tätigkeit unentgeltlich arbeiten zu müssen.

Diese Realität ist der Grund, warum nachstehend zuvorderst außerunterrichtliche Tätigkeiten behandelt werden. Wie den folgenden Kapiteln zu entnehmen sein wird, müssen diese nicht unaufwendigen Arbeiten erledigt werden, denn aus Wissenschaft und Forschung ist bekannt, dass die Unterrichtsqualität eine abhängige Komponente der außerunterrichtlichen Tätigkeiten der Lehrenden darstellt (WICKE 2010; BAUR/SCHÄFER 2010).

5.4.1. Unterrichtsgestaltung

Angesichts der Tatsache, dass die Forderung nach prinzipienorientiertem Fremdsprachenunterricht lauter wird, ist die Darstellung wesentlicher Unterrichtsprinzipien für das Kapitel zur Unterrichtsgestaltung unerlässlich (vgl. FRITZ/FAISTAUER 2008: 125). Die von Renate FAISTAUER und Thomas FRITZ (2008) zusammengetragenen didaktischen und methodischen Prinzipien, auf die bereits im Kapitel 5.3.1. eingegangen wurde, erweisen sich auch im Kapitel zur Unterrichtsgestaltung als nützlich.

FRITZ und FAISTAUER (2008) erläutern jeweils auf der didaktischen, methodischen und spracherwerbsorientierten Ebene die zentralen Elemente, die es zu berücksichtigen gilt, um den Sprachunterricht effektiv gestalten zu können (vgl. Kapitel 5.3.1.).

Die didaktische Ebene, die die Prinzipien LernerInnenzentriertheit, Kooperation, Mehrsprachigkeit, Authentizität sowie Autonomie umfasst, wurde bereits näher dargestellt. Im Zuge des hier vorliegenden Kapitels zur Unterrichtsgestaltung müssen diese zu Gunsten eines effektiven Sprachunterrichts erneut mitgedacht werden, denn sie stellen *State of the Art*-Kenntnisse aus Wissenschaft und Forschung dar. Gleiches gilt für die methodischen Prinzipien, die folgende Aspekte umfassen: Recycling, Ausgewogenheit der Fertigkeiten, Abwechslung, Textsortenvielfalt, Transparenz sowie Abwechslung der Sozialformen.

Die spracherwerbsorientierten Prinzipien, auf die bislang noch nicht näher eingegangen

wurde, basieren auf der Grundlage unterschiedlicher Studien und auf den Erkenntnissen von Rod ELLIS (2005). FRITZ und FAISTAUER tragen diese zusammen (vgl. ELLIS 2005 zit. nach FRITZ/FAISTAUER 2008: 128ff.):

- Im Rahmen des Unterrichts sollen Lernende nicht nur sprachliches Regelwissen entwickeln sondern auch formelhafte Ausdrücke lernen (Beispiel: „Grüß Gott! Ich würd' gern etwas bestellen. Und zwar...".).
- Verständnisbezogener Unterricht ist dann gewährleistet, wenn die Mehrebenenhaftigkeit des Verstehensprozesses (Sprache als Objekt, Sprache als Werkzeug) im Unterricht sicht- und nutzbar gemacht wird.
- Die sprachliche Form muss im Unterricht berücksichtigt werden. D.h. die drei Aspekte Bedeutung (s.o.), explizites Regelwissen sowie aus dem Kontext erarbeitetes Wissen über Sprache sind gezielt zu trainieren).
- Im Rahmen des Unterrichts ist die Generierung sowohl von implizitem Wissen über Sprache als auch explizitem zu achten. Beide Wissensformen sind für den Spracherwerb unerlässlich.
- Lernende haben einen „eingebauten Lehrplan", den es zu berücksichtigen gilt. Der Spracherwerbsprozess ist durch verschiedene Spracherwerbssequenzen gekennzeichnet, die sich je nach Lernende/n unterscheiden.
- Es bedarf eines reichhaltigen sprachlichen Inputs.
- Im Unterricht soll Raum für Produktion von Output sowie Interaktion geschaffen werden.
- Der Unterricht muss die Heterogenität der Lernendengruppe berücksichtigen und dieser gerecht werden.

Laut FRITZ und FAISTAUER stellen die oben aufgeführten spracherwerbsorientierten Prinzipien gepaart mit den didaktischen sowie methodischen eine Orientierungshilfe für Lehrende dar, die um einen erfolgreichen und zugleich effizienten Unterricht bemüht sind (vgl. FRITZ/FAISTAUER 2008).

5.4.2. Unterrichtsplanung

„Effektiver Sprachunterricht bedarf guter Planung" (WICKE 2010: 933). Mit diesen Worten beginnt Rainer E. Wicke seinen Artikel zur Unterrichtsplanung im *Internationalen Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. An einer anderen Stelle schreibt er außerdem: „Unterrichtsplanung ist ein elementarer Bestandteil der Arbeit des[/r] Fremdsprachenlehrers[/In], der den möglichen Ablauf seines Unterrichts drehbuchartig konzipiert, sich jedoch der Imponderabilien bewusst ist, die ggf. eine Änderung des Konzeptes nach sich ziehen [Anm. v. V.C.]" (WICKE 2010: 935). WICKE verdeutlicht hiermit die Wichtigkeit der Planung zur Verwirklichung eines effektiven Sprachunterrichts zum einen, zum anderen steckt er die Vorbereitung des Unterrichts als fixer Bestandteil der Arbeit einer Lehrperson ab.

Die Unterrichtsplanung gilt u.a. dann als effektiv, wenn Lehrpersonen nicht nur in Einzelstunden planen, sondern mehrere Unterrichtseinheiten/-sequenzen, Projekte oder auch Unterrichtsreihen in den Blick nehmen (vgl. WICKE 2010: 933). Lehrpersonen müssen im Zuge der Unterrichtplanung zudem die Strukturierung sowie den Unterrichtsvorgang ihrer Einheit antizipieren können, das LehrerIn- und SchülerInnenverhalten im Blick behalten sowie spontane Umgestaltungen ihres ursprünglich geplanten Unterrichts mitdenken (vgl. ebd.). Die Lernziele, die insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung durch den GERS definiert sind, stellen einen weiteren Aspekt dar, den Lehrpersonen in ihrer Unterrichtsplanung berücksichtigen müssen (vgl. WICKE 2010: 933f.).

Eine effiziente Unterrichtsplanung muss daher mehrere grundlegende Komponenten beachten. Rainer E. WICKE rekurriert auf Hilbert MEYER und hält hierzu Folgendes fest (vgl. WICKE 2010: 934f.):

- Bei der Planung sind Elemente zur Schaffung eines lernförderlichen Arbeits- und Lernklimas einzubauen.
- Die Unterrichtsplanung muss derart transparent gestaltet sein, dass Lernende den Lerngegenstand, -prozess sowie die einzelnen Lernschritte nachvollziehen können.
- „Die Planung sichert den Lerner[Innen] in einer bestimmten Zeit die Erreichung

gewünschter und notwendiger Ergebnisse sowie für den weiteren Lernprozess notwendige Erfolgsrückmeldungen. Die angemessene Planung fördert das sprachliche Handeln der Schüler[Innen] im fremdsprachigen Deutschunterricht in sinnvollen Situationen; die Inhalte des Unterrichts sind für die Gegenwart und Zukunft der Schüler[Innen] bedeutsam [Anm. v. V.C.]“ (WICKE 2010: 935).

- Lehrende müssen im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung effektive Lernzeiten und hohe Sprechanteile in SchülerInnen-SchülerInnengesprächen berücksichtigen.
- Besonderes Augenmerk ist auf die eindeutige und unmissverständliche Formulierung von Aufgabenstellungen zu richten. Denn „sie ermöglichen problemlösendes Denken, die Kommunikation der Schüler[Innen] untereinander sowie das Aushandeln von Bedeutung [Anm. v. V.C.]“ (WICKE 2010: 935).
- Bei der Planung des Unterrichts sind die unterschiedlichen LernerInnentypen im Auge zu behalten.
- Der Aspekt der Binnendifferenzierung ist in der Unterrichtsplanung mitzudenken.

Es überrascht nicht, dass der Unterrichtplanung im Berufsbild einer Lehrperson ein hoher Stellenwert beigemessen wird.

Im Zeichen der LernerInnenzentriertheit stehen folgende Ansprüche an die Unterrichtsplanung, die als Ergänzung zu den MEYER’schen Komponenten zur Unterrichtsvorbereitung verstanden werden können. Rupprecht S. BAUR und Andrea SCHÄFER unterstreichen die Wichtigkeit, die Lernenden samt ihrer „Bedürfnisse von Anfang an in die Unterrichtsplanung” (BAUR/SCHÄFER 2010: 1074) einzubeziehen. Denn nur so können eventuelle Probleme im Hinblick auf Lernziele minimiert werden (vgl. BAUR/SCHÄFER 2010: 1074). WICKES Anspruch an die Unterrichtsplanung knüpft hieran an und sieht für diese vor, dass sie „die Voraussetzungen einer […] Lerngruppe ein[bezieht] und […] Determinanten, zu denen das Vorwissen, insbesondere die von den Lernenden mitgebrachten Sprachen und Sprachlernerfahrungen, aber auch ihre Interessen [zählen, berücksichtigt] [Anm. v. V.C.]“ (WICKE 2010: 934).

Lehrpersonen können sich verschiedener Raster und Modelle bedienen, um die Unterrichtsplanung übersichtlich und gut strukturiert zu gestalten. Der weiter unten folgenden

Darstellung dieser Hilfsinstrumentarien sei vorangestellt, dass laut WICKE alle Lehrpersonen, ob nun Koryphäe oder Neuling, sich dieser bedienen sollten (vgl. WICKE 2010: 939). Selbst wenn die Verschriftlichung der Unterrichtsplanung je nach Erfahrungsschatz der einzelnen Lehrperson unterschiedlich detailliert praktiziert wird, so ermöglicht sie, „Risiken bereits vor dem eigentlichen Unterricht zu erkennen, so dass das Risiko des Scheiterns auf ein Minimum reduziert werden kann“ (WICKE 2010: 939).

Peter BIMMEL schlägt einen Raster vor, der den Fokus auf den Zeitfaktor der Unterrichtsplanung legt (vgl. WICKE 2010: 937). Für AnfängerInnen erscheint dieses Raster m.E. besonders nützlich, da i.d.R. gerade zu Beginn der Lehrtätigkeit ein Gefühl für Zeit im Unterricht entwickelt werden muss.

Hans-Eberhardt PIEPHO spricht sich hingegen für einen Raster aus, welcher die im Unterricht zu behandelnden Inhalte ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt (vgl. WICKE 2010: 938). Aus meiner Sicht ist dieses Raster vor allem dann hilfreich, wenn Lehrende sich zur Gänze auf die inhaltlichen Wünsche der Lernenden einlassen können – also nicht zwangsläufig Curricula oder den GERS zu berücksichtigen verpflichtet sind – und infolgedessen festlegen müssen, zu welchem Zeitpunkt welche Themen und Inhalte behandelt werden sollen.

Das Modell von Rainer E. WICKE erfüllt hingegen den Zweck, die Zielsetzungen des Unterrichts sichtbar zu machen, um über diese ggf. reflektieren zu können (vgl. ebd.). Sich den Zielsetzungen der einzelnen Aktivitäten, Übungen etc., d.h. des Unterrichts im Allgemeinen nicht bewusst zu sein, führt m.E. zu chaotischen Verhältnissen vor, während und nach der Unterrichtseinheit. Es muss daher stets transparent sein, wozu eine Aktivität durchgeführt wird – für Lehrpersonen wie für Lernende.

5.4.3. Unterrichtsnachbereitung, Reflexion und Austausch

Die Unterrichtsnachbereitung umfasst verschiedene Tätigkeiten, etwa die Korrekturarbeiten an Hausübungen oder auch an schriftlichen Aktivitäten, die während der Kurseinheit durchgeführt werden (zum Beispiel: Grammatikübungen und verfasste Texte). Diese Korrekturen sind u.a. deshalb von Bedeutung, als dass sich Lehrpersonen eine Vorstellung darüber machen können, *wo* sich die Lernenden in sprachlicher Hinsicht befinden. Mit der sogenannten Lernersprache, die sich mithin in den Hausübungen und anderen verschriftlichten Aktivitäten darbietet, können und sollen Lehrpersonen weiterarbeiten. Denn

die Lernersprache samt ihrer Fehler ist aufschlussreich. Insbesondere die darin enthaltenen Fehler dienen „als Indikatoren für Lernfort-, aber auch Lernstill- und Lernrückschritte“ (KLEPPIN 2010: 1061). Der nächste logische Schritt nach einer solchen Analyse ist, den Unterricht entsprechend auszurichten und zu planen sowie etwaige Unklarheiten zu thematisieren und zu beseitigen.

Eine weitere Tätigkeit, die als Bestandteil der Unterrichtsnachbereitung verstanden werden kann, ist die Analyse des eigenen Unterrichts. Wenn beispielsweise neue Aktivitäten im Unterricht ausprobiert wurden, muss im Anschluss geprüft werden, ob mit diesen das angestrebte (Lern-)Ziel erreicht worden ist. Die reflexive Didaktik beschäftigt sich mit dieser außerunterrichtlichen Tätigkeit und liefert wichtige Ansatzpunkte, die für die vorliegende Masterarbeit von Relevanz sind.

Reflexive Didaktik

Im Einklang mit dem Unterrichtsprinzip der Lernendenzentriertheit, das bereits im Rahmen der Kapitel Unterrichtsplanung und -gestaltung Erwähnung gefunden hat, kristallisiert sich im Zusammenhang der Nachbereitung die reflexive Didaktik als interessanter Ansatz heraus. Denn sie „sieht den Unterrichtsprozess als eine zyklische Abfolge von Planung Durchführung Evaluation Reflexion Planung usf.” (KRUMM 2010b: 912). Damit Lehrende jedoch ein Mindestmaß an Reflexivität entwickeln können, „müssen sie [...] lernen, eigenen Unterricht bewusst wahrzunehmen und zu analysieren” (KRUMM 2010a: 1363).

Durch die kontinuierliche Reflexion ist es möglich, den Unterricht auf eventuelle Schwachstellen zu untersuchen und nach deren Identifizierung zu beseitigen. Ohne die bewusste Wahrnehmung und Analyse des eigenen Unterrichts stellt sich die Optimierung des Unterrichts m.E. als hoffnungsloses Unterfangen heraus.

Eine weitere Tätigkeit, die Lehrpersonen außerhalb des Unterrichts ausüben und auf die im Rahmen dieses Kapitels näher eingegangen wird, betrifft den Austausch mit LehrerkollegInnen. Der LehrerInnenaustausch bietet unzählige Vorteile für Lehrpersonen und Lernende gleichermaßen. Heinz KLIPPERT etwa macht auf den Aspekt der Ökonomisierung

des Arbeitsprozesses aufmerksam, wonach die frei gewordene Zeit für andere, womöglich wichtigere Aktivitäten eingesetzt werden kann (vgl. KLIPPERT 2012). Wenn die Unterrichtsplanung einer Standardisierung unterzogen werden würde, so KLIPPERT, könnten mehrere Lehrpersonen ohne erhöhten Zeitaufwand von der Vorbereitung eines/r anderen LehrerIn profitieren (vgl. KLIPPERT 2012: 9f.). Denn die leicht nachvollziehbaren, für alle verständlichen und standardisierten Vorbereitungen würden zu Zeitersparnissen führen (vgl. ebd.). KLIPPERT verweist ausdrücklich darauf, dass es nicht das Ziel sei, Lernergebnisse oder gar das LehrerInnenverhalten zu standardisieren; ausschließlich methodische Abläufe und Arbeitsschritte würden vereinheitlicht werden (vgl. ebd.).

Neben möglichen Fragen zu methodischen Abläufen und Arbeitsschritten haben Lehrpersonen im Austausch mit KollegInnen zudem die Gelegenheit, offene Fragen etwa in Bezug auf das Lernendenverhalten, oder die Interkulturalität im Unterrichtsraum zu thematisieren. Michael LEGUTKE zählt neben der Unterrichtsvor- und -nachbereitung auch das Gespräch mit KollegInnen zum persönlichen Tätigkeitsfeld einer Lehrperson (vgl. LEGUTKE 2010: 1351). Das (problemlösende) Potenzial, das das LehrerInnenkollegium durch sein Wissen und seine Erfahrungen in sich trägt, kann und sollte im Umgang mit Problemen rund um eine Lernendengruppe genutzt werden.

5.4.4. Lern- und Lehrmaterialien

Lehr- und Lernmaterialien, Lehrwerke, Lehrbücher[37] u.Ä. dienen dem Zweck, „Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern" (KRUMM 2010c: 1215). Da Lehrwerke eine zentrale Rolle im DaF/Z-Unterricht mit erwachsenen Lernenden spielen, sei im Folgenden die Bedeutung der Lehrwerke angeführt und deren Vorteile sowie Grenzen diskutiert. Hieran anschließend beschäftigt sich der letzte Teil des Kapitels mit authentischem Lern- und Lehrmaterial, auf das nicht zuletzt aufgrund der Unzulänglichkeit der aktuell eingesetzten Lehrwerke im Unterricht zurückgegriffen werden muss (vgl. WICKE 2010: 934; KLEPPIN 2010: 1160).

37 Zur Differenzierung von Lehrwerken, Lehrbücher etc. vgl. FUNK 2010; KRUMM 2010c; FAISTAUER 2006.

5.4.4.1. Lehrwerke

Lehrwerke sind als „ein strukturiertes, publiziertes Text- und Übungsangebot für Unterricht“ (FUNK 2010: 188) zu verstehen, „das i.d.R. auf einem methodisch-didaktischen Gesamtkonzept basiert“ (ebd.). Sie sind bei etwaiger Verwendung im Unterricht als integraler Bestandteil der Unterrichtsplanung zu verstehen (vgl. WICKE 2010: 934; vgl. Kapitel 5.4.2.).

Viele Lehrwerke orientieren sich derzeit in ihrer Konzeption und bezüglich der Inhalte am GERS. Dies gilt auch für die Prüfungszielbestimmungen (vgl. KRUMM 2010c: 1215; FAISTAUER 2006: 10; PERLMANN-BALME 2010: 1284). Hans-Jürgen KRUMM macht in diesem Zusammenhang jedoch darauf aufmerksam, dass das Prinzip zur LernerInnenautonomie durch die Vorgaben des GERS z.T. beschnitten werden: Die Inhalte, für die sich LernerInnen interessieren, können im Widerspruch zu jenen stehen, die der GERS definiert. Darüber hinaus sind die vorgegebenen Themen in den meisten Lehrwerken enthalten und werden infolgedessen im Unterricht – unabhängig von den Wünschen einer Lerngruppe behandelt (vgl. KRUMM 2010c: 1216). Weiters kritisch äußert sich Manuela GLABONIAT, wonach die Niveauzuordnungen mancher Lehrwerke (A1–C2) nicht nachvollziehbar sind und daher „Etikettenschwindel angenommen werden muss” (GLABONIAT 2010: 1292).

Durch die Verwendung von Lehrwerken üben Lehrende Einfluss auf den Ablauf des Unterrichtsgeschehens sowie auf den Lehr-Lernprozess aus (vgl. KRUMM 2010c: 1215). Lehrwerke „bringen den Lehrstoff in eine Reihenfolge, die eine systematische, zielgerichtete Progression erlaubt“ (KRUMM 2010c: 1215). Unter Bezugnahme von Gerhard NEUNER führt FAISTAUER zusätzlich zu diesem tragenden Element des Unterrichts an:

> [E]in Lehrwerk [setzt] die Vorgaben des Lehrplans in ein Unterrichtskonzept um, setzt Unterrichtsziele fest, entscheidet über Auswahl und Gewichtung des Lehrstoffes, der Materialien, koordiniert die Progression und gibt Hinweise für die Überprüfung. Darüber hinaus bestimmt ein Lehrwerk Unterrichtsverfahren, regelt Sozialformen und den Einsatz von Medien, kurz, es ist das zentrale Instrument der Unterrichtssteuerung [Anm. v. V.C.] (NEUNER 2003: 399 zit. nach FAISTAUER 2006: 10).

Zentrales Instrument der Unterrichtssteuerung sind Lehrwerke insbesondere dann, wenn sie kurstragend zum Einsatz kommen. Lehrwerke können allerdings auch als Ergänzung verwendet werden (vgl. KRUMM 2010c: 1215). Sie können sich einerseits an DaF- wie auch DaZ-Lernende richten und andererseits adressatenspezifisch (Jugendliche, Berufstätige etc.)

konzipiert sein (vgl. BAUR/SCHÄFER 2010: 1081).

Auf Lücken, Mängel und Unzulänglichkeiten von Lehrwerken machen WissenschaftlerInnen mit unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten in Bezug auf zahlreiche lehr- und lernspezifische Aspekte aufmerksam. In sprachlicher Hinsicht bemängeln etwa Nicole MARX und Britta HUFEISEN an den aktuelleren Lehrwerken die fehlende Berücksichtigung der Tertiärsprachendidaktik (vgl. MARX/HUFEISEN 2010: 830). Weitere sprachliche Aspekte sind u.a. die unbefriedigenden Übungen zur Aussprache und Wortschatzarbeit (vgl. SETTINIERI 2010: 1004f.; KÖSTER 2010: 1026).

Bezüglich der derzeit in der Erwachsenenbildung herangezogenen Lehrwerke konstatiert Hans-Jürgen KRUMM:

> [B]esondere Defizite bestehen noch hinsichtlich der Eignung von Lehrwerken im Bereich Deutsch als Zweitsprache, d.h. mit multilingualen und multikulturellen Lerngruppen, wo Lehrwerke einen Beitrag sowohl zur Sprachförderung als auch zur Integration leisten müssen [Anm. v. V.C.] (KRUMM 2010c: 1223).

KRUMM spricht hier von multilingualen Lerngruppen, was zweifelsohne die Realität in der Erwachsenenbildung besser widerspiegelt. Aber selbst wenn eine Lernendengruppe tatsächlich eine Sprache als kleinsten gemeinsamen (sprachlichen) Nenner aufweisen kann, so werden laut Rita BRDAR-SZABO in vielen Lehrwerken die Erstsprache(n) zu wenig berücksichtigt (vgl. BRDAR-SZABO 2010: 524).

Auf die Problematik von importierten Lehrwerken macht Rainer E. WICKE aufmerksam:

> Dass Lehrwerke beanspruchen, nach dem neusten Stand der Didaktik und Methodik des Faches konzipiert und gestaltet zu sein und in ihrer Aufmachung attraktiv sind, bedeutet nicht, dass sie in jedem Land bzw. in jeder Region ohne Adaption einsetzbar seien, denn importierte Lehrwerke müssen ebenso wie Arbeitsformen und Lehrstile an länderspezifische und regionale Unterrichtsbedingungen angepasst und weiter entwickelt werden (WICKE 2010: 934).

Diese von WICKE formulierte Kritik ist im weitesten Sinne auch im Hinblick auf das D-A-CH-(L)[38]-Konzept gültig. Die Praxis zeigt, dass Lehrwerke, die in und für Deutschland konzipiert

38 Im Vordergrund des D-A-CH-L-Konzepts steht das Verständnis des Deutschen als plurizentrische Sprache. Das Ziel ist u.a., die Lernenden für intrakulturelle Unterschiede in den deutschsprachigen Ländern zu sensibilisieren (vgl. BETTERMANN 2010: 41).

wurden, auch in Österreich Anwendung finden. Das D-A-CH-(L)-Konzept wird allerdings insbesondere in Bezug auf die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes von den LehrwerksentwicklerInnen nicht überall berücksichtigt (vgl. SPIEKERMANN 2010: 355).

Da Lehrwerke neben den oben aufgeführten Kritikpunkten stets auch hinsichtlich ihrer inhaltlichen Relevanz für die jeweiligen Zielgruppen untersucht werden müssen (vgl. WICKE 2010: 934), empfiehlt es sich, hierzu Kriterienkataloge zu Rate zu ziehen. Dass diese jedoch in der Praxis nicht immer konsultiert werden, ist laut BAUR und SCHÄFER auf zwei Ursachen zurückzuführen: Zum einen haben Lehrpersonen oft keine Entscheidungsbefugnis. Häufig sind es die KursträgerInnen, die festlegen, welche Lehrwerke im Unterricht zu verwenden sind (vgl. BAUR/SCHÄFER 2010: 1082). Zum anderen geht aus den von den AutorInnen durchgeführten Befragungen von DaZ-Lehrpersonen hervor, dass viele Lehrpersonen vorab keine Lehrwerkanalysen durchführen und daher die Stärken und Schwächen eines Lehrwerks hauptsächlich erst während der Anwendung entdecken (vgl. ebd.).

Zur kritischen Analyse bzw. Bewertung von Lehrwerken liegen verschiedene Kriterienkataloge mit unterschiedlichen Schwerpunkten vor: Zu nennen ist u.a. das kontrovers diskutierte, Ende der 1970er Jahre entwickelte *Mannheimer Gutachten* für DaF- wie DaZ-Lehrwerke (vgl. KRUMM 2010c: 1218). Das Gutachten legt den Schwerpunkt auf die Analyse didaktischer Konzeptionen, linguistischer Aspekte, die Art der Grammatikvermittlung, die getroffene Themenwahl und weitere andere Gesichtspunkte (vgl. ebd.; KRUMM 2010d: 205). Die prinzipiell begrüßenswerten Entwicklungen im Hinblick auf die Etablierung und Konzeption von Kriterienkatalogen, die die Lehrwerkanalyse ein großes Stück vorangebracht haben, werden überschattet durch die Tatsache, dass sich bis heute keine Forschungsdisziplin etablieren konnte, die sich mit der Wirkungsweise von Lehrwerken und deren Auswirkungen auf den Spracherwerbsprozess beschäftigt (vgl. FUNK 2010: 189).

Renate FAISTAUER stellt im Anschluss an eine von ihr durchgeführten Analyse von vier aktuellen Lehrwerken, die z.T. vielfach im DaF/Z-Unterricht eingesetzt werden, fest:

> Es ist unmöglich, Lehrwerke für alle Bedürfnisse zu konzipieren, sind doch Zielgruppen, Kursstrukturen, Lernziele und auch Lehrende zu unterschiedlich. Wenn Lehrende gerne mit einem Lehrwerk arbeiten, wird sich diese Freude auf die Lernenden übertragen und entsprechend „gut“ oder „schlecht“ wird Unterricht dann sein (FAISTAUER 2006:25).

So hoch die Anforderungen an Lehrwerke auch sein mögen, so unmöglich erscheint es zugleich, dass sie diesen in ganzem Maße gerecht werden können. Eine Möglichkeit, wie Lehrende mit den Unzulänglichkeiten der Lehrwerke umgehen können, ist die Erstellung eigener Lehr- und Lernmaterialien.

5.4.4.2. Eigenständig erstellte Lehr- und Lernmaterialien

Eigenständig erstellte Lehrmaterialien sind eine gute Alternative, um etwaige Lücken von Lehrwerken zu füllen. Authentische Materialien, die sich vor allem durch eine natürlich komplexe Sprache auszeichnen, stellen hierfür ein probates Mittel dar.
Sie sind aber nicht nur als Lückenfüller einsetzbar. Laut Karin KLEPPIN „sollte im Unterricht ausschließlich mit authentischen Materialien gearbeitet werden“ (KLEPPIN 2010: 1160). Sie räumt allerdings ein, dass es sich dabei um ein unrealistisches Unterfangen handelt, betont jedoch die Unzulänglichkeiten vieler aktueller Lehrwerke im Allgemeinen und im Spezifischen in Bezug auf die LernerInnenautonomie (vgl. ebd.). Außerdem – so sei an dieser Stelle in Erinnerung gerufen – haben Lehrpersonen nicht immer die Möglichkeit, sich für oder gegen die Arbeit mit Lehrwerken zu entscheiden; dies erledigen oftmals die KursträgerInnen (vgl. BAUR/SCHÄFER 2010: 1082).
Rainer E. WICKE – ein Befürworter authentischen Lehrmaterials – spricht sich dafür aus, zugunsten der Binnendifferenzierung etwa, „alternative Aufgaben, Übungen und Verstehenshilfen zu einzelnen Lehrwerkslektionen” (WICKE 2010: 934) zu erstellen. Ob es besser ist, authentisches Lehrmaterial als Ergänzung zum lehrwerksbasierten Unterricht einzusetzen oder als Herzstück der Unterrichtssteuerung, kann hier nicht näher diskutiert werden. Festzuhalten ist, dass jedenfalls dann authentische Lehrmaterialien eingesetzt werden sollten, wenn Lektionen im Lehrwerk lückenhaft sind oder Mängel aufweisen.

Das Internet erweist sich als äußerst dankbare Möglichkeit, Dietmar RÖSLER spricht gar von einer „Art Schlaraffenland“ (RÖSLER 2010: 1207), authentische Texte sowie auditives und audiovisuelles Material zu sichten. Wahrscheinlich war es noch nie so unkompliziert, an Materialien zu gelangen, die nach einem Didaktisierungsprozess im Unterricht eingesetzt werden können (vgl. RÖSLER 2010: 1208). RÖSLER unterstreicht in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit, authentische Materialien mit Aufgabenstellungen und Übungen zu verknüpfen,

die auf die Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden abgestimmt sind (vgl. ebd.). Dass mittels authentischer Materialien der Aspekt der LernerInnenzentriertheit im Unterricht berücksichtigt werden kann, stellt nur einen unter vielen Vorzügen dieser Materialien dar.

Das Fremdsprachenwachstum, das die Authentizität des sprachlichen (und reichhaltigen) Inputs als eines der Grundsätze ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, stellt eine weitere Option für Lehrpersonen dar (vgl. FRITZ 2010: 94f.). Wahrnehmen und Verstehen stellen im Fremdsprachenwachstum zwei zentrale Elemente dar, die als Voraussetzung für den Erwerb einer Sprache betrachtet werden (vgl. BUTTARONI/KNAPP 1988: 11). Das Fremdsprachenwachstum, das nicht als Methode zu verstehen ist, sondern vielmehr eine Bündelung verschiedener didaktischer Prinzipien ist (vgl. FRITZ 2010: 94), bietet sich auch deshalb an, weil fast jedes authentische Material nach der gleichen Struktur für den Unterricht aufbereitet werden kann. Man denke hier z.B. an die Aktivitäten des *authentischen Hörens* und *Lesens* und an das *analytische Hören* und *Lesen* (vgl. ebd.; für eine detaillierte Beschreibung der Aktivitäten vgl. BUTTARONI/KNAPP 1988: 15ff., 39ff.).

Angesichts der Tatsache, dass Lehrende aufgrund der Erstellung, Didaktisierung und Anwendung von authentischem Lehrmaterial auf essentielle Aspekte des Unterrichts – etwa Heterogenität, Binnendifferenzierung, Authentizität, Autonomie usw. – eingehen können, scheint wenig gegen diese Form der Unterrichtsgestaltung zu sprechen. Trotzdem liegen auch Nachteile in der Arbeit mit authentischem Material. Mit der Sichtung und Didaktisierung von authentischen Texten (schriftliche, auditive, audiovisuelle) ist etwa ein erhöhter Zeitaufwand verbunden. Es liegt auf der Hand, dass ein auf die Wünsche und Bedürfnisse „maßgeschneiderter“ Unterricht mehr Zeit in Anspruch nimmt, als die Vorbereitungen zur Benützung eines Lehrwerkes.
Ein Grund, warum authentische Materialien beispielsweise im Kontext der Vermittlung von Landeskunde besonders nützlich sind, ist deren Aktualität (vgl. RÖSLER 2010: 1208): Aktuelle Ereignisse aus Politik, Wirtschaft, Kultur etc. können spontan im Unterricht platziert und behandelt werden. Doch zwangsläufig bedeutet das auch, dass diese eigens angefertigten Lern- und Lehrmaterialien eine kurze Halbwertszeit aufweisen können. Sie sind u.U. zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr einsetzbar. Möchte man den Unterricht auf Basis authentischer Lern- und Lehrmaterial gestalten, so müssen daher fortdauernd neue

Didaktisierungen in die Wege geleitet werden.

Ein weiteres kritisches Wort sei hinsichtlich der Qualität der Didaktisierung von authentischem Material geäußert: Werden eigene Didaktisierungen im Unterricht verwendet, so muss stets geprüft werden, ob sie „funktionieren“. Die EntwicklerInnen von Lehrwerken stellen vor deren Veröffentlichung indessen sicher, dass die darin gestellten Übungen, Aufgaben und Aktivitäten insofern ihr Ziel erfüllen, als dass sie aus LernerInnensicht „machbar“ sind[39] (vgl. KRUMM 2010c: 1219). Eine DaF/Z-Lehrperson, die auf Lehrwerke zurückgreift, muss sich um solch einen Aspekt nicht oder kaum kümmern. Anders verhält es sich mit der Anwendung von authentischem Lehrmaterial. Häufig findet die Überprüfung der erstellten Materialien in der Praxis gemäß der Devise *learning by doing* statt. Im Anschluss ist dann zudem nicht selten die Optimierung, Verbesserung oder auch das Verwerfen der erstellten Materialien vonnöten, was wiederum zusätzlich Zeit in Anspruch nimmt.

Eigenständig erstellte Lehr- und Lernmaterialien stellen eine notwendige Alternative zu Lehrwerken dar. Die Lücken sind zu groß, die Mängel zu schwerwiegend, als dass ein ausschließlich lehrwerksbasierter Unterricht empfehlenswert erscheint.

II Empirischer Teil

6. Methodische Überlegungen

Eröffnet wird der empirische Teil der Masterarbeit mit Erläuterungen zum Forschungsdesign. Zentral sind hierbei die Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie die Gründe für die Methodenwahl. Es folgt die Darstellung der Hypothesen mit den entsprechenden Fragenkomplexen.

In einem weiteren Schritt erfolgt die Beschreibung der Ergebnisse, die aus dem Fragebogen gewonnen werden konnten. Das Resümé beschäftigt sich mit der Auswertung der Daten. Die daraus resultierenden Schlussfolgerungen und der Ausblick runden den empirischen Teil ab.

39 Eingeräumt werden muss, dass sich viele LehrwerkentwicklerInnen auf die Erprobung vorangegangener Lehrwerke berufen, d.h. nicht jedes Lehrwerk wird vor dessen Publikation erprobt (vgl. KRUMM 2010c: 1219).

6.1. Methodenwahl, Hypothesen und Fragestellungen

Die Bearbeitung des Themas erfordert das Zusammentragen vieler verschiedener Aspekte und Komponenten rund um DaF/Z und dem FDV. Die für die vorliegende Masterarbeit gewählte quantitative Herangehensweise ermöglicht die Veri- bzw. Falsifizierung verschiedener Hypothesen, die in Kapitel 7.2.4. und 7.3.6. näher erläutert werden. Die objektive Erfassung einer durch das Thema eingegrenzten sozialen Realität ist das Ziel dieser Arbeit (vgl. ATTESLANDER 2010: 76).

Komplementiert wird der quantitative Ansatz durch die Anwendung qualitativer Methoden. Dies ist notwendig, da der Fragebogen nur durch den Einsatz offener Fragen der Komplexität des Themas gerecht wird. Außerdem soll so etwa die Begründungsstruktur der befragten Personen sichtbar gemacht werden. Die offenen Fragen erfordern ihrerseits eine angemessene Auswertung. In klassischer Tradition der qualitativen Inhaltsanalyse kommt zur Auswertung dieser Daten die induktive Kategorienbildung zum Einsatz. Die auf das Erkenntnisinteresse abgestimmten Kategorien dienen schließlich dazu, die Hypothesen auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen.

Auf der Grundlage theoretischer Ausführungen, aber auch auf Basis persönlicher Erfahrungen und Beobachtungen, ergeben sich folgende Hypothesen und Fragestellungen:

I. Der Freie Dienstvertrag im Kontext der DaF/Z-Lehre hat Auswirkungen auf die Arbeitsleistung von Lehrpersonen.

Ausgehend von der ersten Hypothese resultieren folgende Fragestellungen:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem FDV und der Arbeitszufriedenheit von DaF/Z-Lehrpersonen?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem FDV und der Arbeitsmotivation von DaF/Z-Lehrpersonen?
- Stellen wesentliche sozial- und arbeitsrechtliche Elemente des FDV eine Belastung für DaF/Z-Lehrpersonen dar?

Die zweite Hypothese betrifft die Unterrichtsqualität:

II. Der Freie Dienstvertrag im Kontext der DaF/Z-Lehre hat Auswirkungen auf die Unterrichtsqualität.

- Hat der FDV Auswirkungen auf außerunterrichtliche Tätigkeiten?
- Hat der FDV Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem FDV und den im Unterricht eingesetzten Lern- und Lehrmaterialien?
- Welche Rollen nehmen im Berufsalltag von DaF/Z-Lehrpersonen die Aspekte Reflexion sowie Austausch innerhalb des Kollegiums ein?

6.2. Der Fragebogen als Erhebungsinstrument

Die Hypothesen und entsprechenden Fragestellungen fußen auf der Theorie, persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen sowie auf zahlreichen Gesprächen mit DaF/Z-KollegInnen, die ihre Beobachtungen und Erfahrungen zu teilen bereit waren. Um ein detailreiches Bild zu erhalten, wurde für die Anwendung eines Fragebogens optiert, der für die Zielgruppe im Internet zugänglich war. Begründet wird dies mit zwei Argumenten. Zum einen sollte so die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, eine besonders hohe Anzahl an TeilnehmerInnen zu erreichen, die den zuvor definierten Auswahlkriterien entsprechen (vgl. ATTESLANDER 2010: 157). Sicherlich war damit das Risiko sehr hoch, all jene Personen auszuschließen, die das Internet nicht als Informationsressource nutzen können oder die mit der Nutzung des Internets nicht vertraut sind. Da aber durch die anonyme Online-Befragung der denkbare Nebeneffekt des Gesichtsverlustes vorab ausgeschlossen werden konnte, schien die Ausgrenzung einzelner potentieller BefragungsteilnehmerInnen vertretbar. Grund dieser Annahme zum möglichen Gesichtsverlust sind die Hypothesen, die auf dem Grundgedanken basieren, es bestehe ein (negativer) Zusammenhang zwischen dem FDV und der Arbeitsleistung *respektive* Unterrichtsgestaltung.

Für die schriftliche Online-Befragung spricht darüber hinaus der (nicht existente)

Kostenfaktor sowie die Zeitersparnis (vgl. ATTESLANDER 2010: 157). Der/Die InterviewerIn als potentielle Fehlerquelle ist durch diese Form der Befragung ausgeschlossen; dies ist sie auch als Kontrollinstanz, was einer der großen Nachteile einer schriftlichen Befragung darstellt (vgl. ebd.). Um Fehlerquellen vorzubeugen, ist die klare, eindeutige und unmissverständliche Formulierung der Fragen unabdingbar (vgl. ebd.). Die nachträgliche Korrektur, weil eine Frage etwa zweideutig ist, oder das Nachhaken zum besseren Verständnis einer Antwort, ist nicht möglich. Und schließlich bleibt auf die Gefahr hinzuweisen, dass Fragen ausgelassen werden (vgl. ebd.).

Die Befragung als soziale Situation zielt zuvorderst darauf ab, persönliche Einstellungen, Meinungen und Bewertungen einer bestimmten Zielgruppe in Erfahrung zu bringen (vgl. ATTESLANDER 2010: 109). Hierzu wurden vor allem geschlossene Fragen gestellt, die sich durch die Vorgabe von Antwortmöglichkeiten auszeichnen (vgl. ebd.: 146). Diese lassen sich in vier Typen einteilen. Der *Identifikationstyp*, der die Identifikation der befragten Person zu einer Gruppe, eines Ortes, einer Berufsgruppe etc. zum Ziel hat, ist einer dieser Typen (vgl. ebd.: 147). Der *Ja-Nein-Typ* formuliert die Frage dergestalt, dass der/die TeilnehmerIn entweder mit Ja oder mit Nein antworten muss (vgl. ebd.: 148). Der *Selektionstyp* lässt den befragten Personen die Wahl zwischen zwei Antwortmöglichkeiten. Demgegenüber stellt die *Mehrfachauswahl-Frage*, die ihrerseits eine Subkategorie des Selektionstyps darstellt, mindestens 3 Antwortkategorien zur Auswahl (vgl. ebd.). Und schließlich ist auf die *Skala-Frage* hinzuweisen, die die Messung von Intensität und/oder Häufigkeit zum Ziel hat (vgl. ebd.). Diese wurden vierstufig gewählt, um die TeilnehmerInnen dazu zu bewegen, sich zu einer eindeutigen Haltung zu bekennen. Ein Ausweg bot sich ihnen durch das Anführen der Kategorie „egal". Auch durch das Klicken auf das Feld „weiter" konnten die befragten Personen die Beantwortung einer Frage vermeiden. Alle beschriebenen Frage-Typen wurden im Online-Fragebogen angewendet.

Darüber hinaus wurde auf eine Vielzahl von offenen Fragen zurückgegriffen. Dies ist dem Umstand geschuldet, der überaus heterogenen Zielgruppe angemessen begegnen zu können. Besonderheiten sind u.a. die Anzahl an ArbeitgeberInnen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Arbeitssituationen oder die verschiedenartige Organisation von DaF/Z-Kursen durch die diversen BildungsträgerInnen – etwa infolge von Länge und Anzahl der

Kurseinheiten. Jürgen RAITHEL weist z.B. darauf hin, dass „offene Frage[n] oft zweckmäßiger sein [können], da sie wesentlich genauere Informationen liefer[n]" (RAITHEL 2008: 69). Bei offenen Fragen werden keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben; damit obliegt die Formulierung der Antworten den TeilnehmerInnen.

Zur Eingrenzung der Stichprobe wurden vorab mehrere Auswahlkriterien definiert. Unabdingbar ist die Beschäftigung als FD in der DaF/Z-Lehre. Die Beschränkung auf die Erwachsenenbildung resultiert aus dem Umstand, dass Kinder und viele Jugendliche der allgemeinen Schulpflicht unterstehen, somit von staatlichen Schulen erfasst werden und an diesen keine Lehrpersonen als FD beschäftigt sind. Da Wien nicht zuletzt aufgrund der zahlreichen privaten BildungsträgerInnen einen überaus vielfältigen DaF/Z-Markt aufweist, bot es sich an, die geografische Eingrenzung auf Wien festzulegen.

6.2.1. Allgemeines zum Online-Fragebogen

Das Softwareprogramm SoSci Survey, das von den Universitäten München und Zürich 2003/04 auf wissenschaftlicher Basis entwickelt wurde, bietet die kostenlose Möglichkeit, Online-Befragungen zu erstellen (LEINER 2014). Die einfache Handhabung und die methodischen Tipps, die ihrerseits auf theoretischen Überlegungen basieren, sprechen für die Verwendung von SoSci Survey. So war bei der Erstellung des Fragebogens der Hinweis nicht unerheblich, die TeilnehmerInnen nicht zur Beantwortung einer Frage zu nötigen. Stattdessen wurde die Einstellung des Fragebogens dergestalt gewählt, dass das Fortführen der Befragung bei nicht vollständiger Beantwortung einer Frage oder bei Auslassung einer Frage möglich war. Rainer SCHNELL et al. weisen darauf hin, dass auf diese Weise die Motivation zur Fortführung der Befragung aufrechterhalten werden kann (SCHNELL et al. 2005: 384). Die Nachteile, die aus dieser Entscheidung resultieren, waren in der vorliegenden Masterarbeit spürbar: Etliche Interview-TeilnehmerInnen mussten aus dem Datenpool gestrichen werden, da die Angaben für eine angemessene Auswertung nicht ausreichend waren.
Auch das Anzeigen des Beantwortungs-Fortschritts war ein Aspekt, der dank der im Programm enthaltenen methodischen Tipps beherzigt werden konnte. Denn die Befragung war mitunter aufgrund der Vielschichtigkeit des Themas überdurchschnittlich lang (ca. 20 bis 25 Minuten). Und schließlich ist der Hinweis, statistische Fragen an das Ende des Interviews

zu geben, auf die methodischen Tipps von SoSci Survey zurückzuführen. Gerade bei längeren Befragungen lässt die Bereitschaft zur Teilnahme im Laufe der Zeit nach. Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die für das Thema relevanten Fragen beantwortet werden, wurden die statistischen, d.h. für die Forschungsfrage weniger relevanten Angaben, am Ende angeführt.

Dass die Angaben zur Befragungsdauer eruierbar sind, ist dem Pretest geschuldet, der für alle empirischen Untersuchungen u.a. zur Gewährleistung der Validität und Reliabilität eine Grundvoraussetzung darstellt (ATTESLANDER 2010: 228f.). Durch diesen Test, an dem mindestens fünf Personen teilnahmen, konnten Fehlerquellen ausfindig gemacht und unklar formulierte Fragen verbessert werden. Verständnisschwierigkeiten oder auch unangenehme Fragen konnten identifiziert und anschließend modifiziert werden. Der Pretest ermöglichte zudem, technische Schwierigkeiten vor dem eigentlichen Sammeln der Daten zu beseitigen.

Die sorgfältige Vorbereitung des Fragebogens umfasste außerdem die Gestaltung der Begrüßungsseite zum Fragebogen. Diese enthielt Erläuterungen zum Thema, definierte den Zweck der Befragung und führte Namen und Kontaktadresse der Verantwortlichen an. Wichtig war zudem der Hinweis, dass alle Angaben der befragten Personen anonym bleiben.

Der Befragungszeitraum betrug knapp weniger als drei Monate (10.2.2013 bis 24.4.2013). Der ÖDaF[40]-Newsletter informierte potentielle TeilnehmerInnen über den Online-Fragebogen und leitete interessierte TeilnehmerInnen via Link zur Online-Befragung weiter. Die Erinnerungsmail, die Anfang April ausgesendet wurde, leistete einen wesentlichen Beitrag zur Gewinnung der vorliegenden Daten.

6.2.2. Erläuterungen zum Online-Fragebogen

Die Erläuterungen zu den einzelnen Teilabschnitten des Fragebogens dienen der Übersicht, aber auch der Begründung der gewählten Fragen. Der Fragebogen ist in sechs inhaltlich unterschiedliche Bereiche gegliedert:

40 Beim Österreichischen Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache handelt es sich um einen Verein, der sich der Interessensvertretung für DaF/Z-Einrichtungen und Privatpersonen widmet, die DaF/Z lehren oder im Bereich der Forschung tätig sind (vgl. SORGER 2010: 236).

I. Freie/r DienstnehmerIn
II. Unterricht und Kurse
III. Lern- und Lehrmaterialien
IV. Reflexion
V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen
VI. Statistische Angaben

I. Freie/r DienstnehmerIn

Im ersten Teil werden fünf Fragen gestellt, die u.a. zum Ziel haben, jene befragten Personen von der Befragung auszuschließen, die nicht im Rahmen eines FDV tätig waren. Eruiert werden sollten zudem Beschäftigungsdauer und Anzahl an ArbeitgeberInnen.

II. Unterricht und Kurse

Dieser Teil versucht in den Fragen sechs bis zwölf die Anzahl und Dauer der Kurse sowie Angaben zur Unterrichtsvorbereitung/-nachbereitung bzw. zur Unterrichtsgestaltung in Erfahrung zu bringen. Anhand dieser Fragen ist es möglich, einen Einblick in den Arbeitsalltag von DaF/Z-Lehrpersonen zu bekommen.

III. Lern- und Lehrmaterialien

Aufschlüsse zur Rolle von Lern- und Lehrmaterialien sowie zu etwaigen Didaktisierunsaktivitäten soll der dritte Teil geben. Hierbei werden Fragen zur Verwendung von Lern- und Lehrmaterialien gestellt (Fragen 13 bis 25). Wesentlich in diesem Zusammenhang ist, ob eine Verpflichtung zur Verwendung ebendieser vorlag. Denn die Verpflichtung zur Verwendung bestimmter Lern- und Lehrmaterialien hat nicht zu vernachlässigende Konsequenzen für die Unterrichtsvorbereitung. Sie kann etwa als Einschränkung wahrgenommen werden.

IV. Reflexion

Da sich der Lehrberuf nicht nur durch das Unterrichten selbst auszeichnet, sondern auch Aspekte wie Selbstreflexion oder die Reflexion über Unterrichtserfolg involviert, wird in diesem Teil der Versuch unternommen, Näheres zu diesen Aktivitäten in Erfahrung zu bringen (Frage 26 bis 35).

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

Das Ziel dieses Teils ist u.a., die Meinung der befragten Personen zum atypischen Dienstvertrag zu erfragen und darzulegen. So enthält dieser Teil Fragen zum Belastungspotenzial einzelner arbeitsrechtlicher Elemente des FDV, Fragen zur Arbeitszufriedenheit und -motivation sowie Fragen, die die Bewertung des Dienstvertrages umfassen (Frage 36 bis 53).

VI. Statistische Angaben

Im letzten Teil der Online-Befragung sind neun Fragen u.a. zum Geschlecht, Tätigkeitsort, zur Einkommenshöhe und zur familiären Situation zu finden. Dies wird nicht zuletzt damit begründet, alle notwendigen Informationen zur Stichprobe zu erhalten.

6.3. Auswertungsmethode

Die statistische Auswertung erfolgt mittels SPSS Statistics 20, einer Statistik- und Analyse-Software. Das Datenpaket, das während und nach der Befragung auf dem Softwareprogramm SoSci Survey gespeichert wurde, ist in SPSS als Excel-Datei verwertbar. Diese wurde heruntergeladen und anschließend in das Programm SPSS übertragen. Die Datenmatrix besteht aus über 40 Zeilen, wobei eine Zeile einem Fragebogen entspricht. Für die Auswertung wurden Häufigkeitsverteilungen – eine der univariaten[41] Methoden – sowie die Berechnung von Mittelwerten herangezogen (vgl. RAITHEL 2008: 127, 134). Auch bivariate

41 Univariate Analysemethoden beschäftigen sich mit der/den Merkmalsausprägung(en) einer einzigen Variable. Bivariate Methoden analysieren demgegenüber die Merkmalsausprägungen von 2 Variablen (vgl. RAITHEL 2008: 119).

Methoden wie Kreuztabellen kamen bei der Auswertung zum Einsatz (vgl. ebd.: 137).

Mehr als 70 Personen nahmen an der Online-Befragung teil. Da jedoch 25 Personen die 75%-Klausel nicht erreichten, d.h. zu viele Fragen ausgelassen haben, mussten diese aus dem Datenpool entfernt werden. Für das Verständnis der Ergebnisse erscheint zudem der Hinweis angebracht, dass die Menge *(n)* gelegentlich variiert. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Menge der Anzahl der befragten Personen entspricht, die die Frage tatsächlich beantwortete.

Die offenen Fragen, die als Ergänzung zu den geschlossen Fragen zu verstehen sind – weil etwa Meinungen von befragten Person begründet werden sollen – wurden in einem ersten Schritt inhaltsanalytisch bearbeitet, manuell sortiert und im Anschluss einer induktiven Kategorisierung unterzogen (vgl. MAYRING 2010: 48ff., 66). Bei der Auszählung war für dessen Anführen einer Kategorie die Häufigkeit ausschlaggebend (vgl. ebd.: 51, 63). Die Interpretation der gewonnenen Daten erfolgt in drei Schritten: Zunächst die Zusammenfassung des gesamten Datenmaterials; danach die Explikation in hermeneutischer Deutungslogik und zum Abschluss die Strukturierung der Daten (vgl. ebd.: 63f.).

7. Ergebnisse des Fragebogens

7.1. Stichprobenbeschreibung

Von 42 Personen (n=45) sind 38 weiblich. Mehr als die Hälfte der Personen ist verheiratet oder lebt in einer Lebensgemeinschaft, 19 Personen sind ledig. 10 Personen, d.h. ca. ein Viertel, hat Kinder.

Beschäftigungsdauer

Die Beschäftigungsdauer der befragten Personen variiert. Gemäß der unten aufgeführten Grafik waren zum Zeitpunkt der Befragung 14 Personen, d.h. die relative Mehrheit, unter einem Jahr beschäftigt. Elf Personen waren zwischen einem und zwei Jahren beschäftigt; fünf Personen zwischen zwei und drei Jahren und drei Personen zwischen drei und vier Jahren. Jene, die mindestens fünf Jahre und mehr als FD im DaF/Z-Bereich tätig sind, belaufen sich auf fünf und sechs Personen.

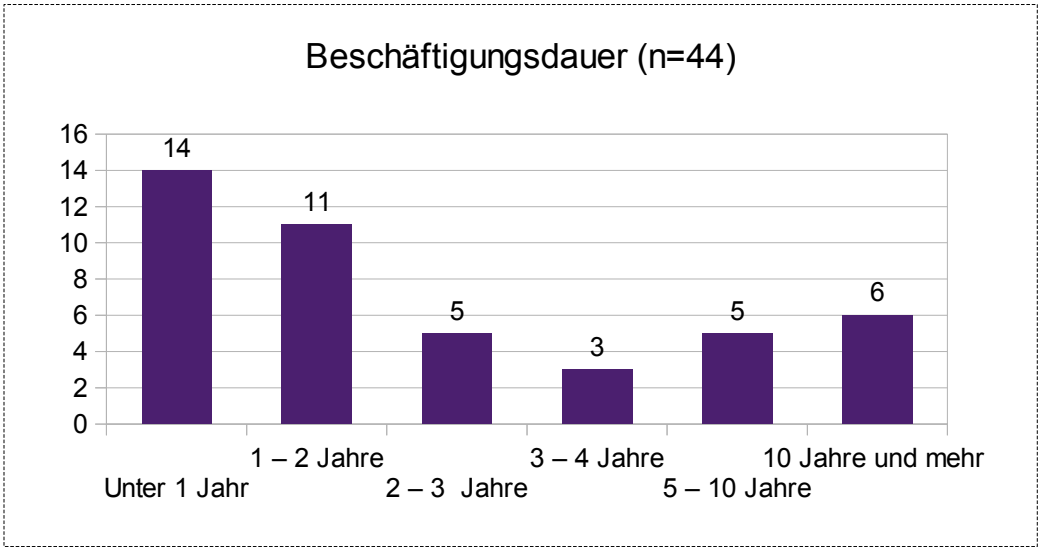

DIAGRAMM 1: BESCHÄFTIGUNGSDAUER

Haupterwerb

Für die absolute Mehrheit stellt die Tätigkeit als DaF/Z-Lehrperson im Rahmen des FDVs den Haupterwerb dar. 37 Personen, d.h. 82% beziehen ihr Haupteinkommen aus diesem Arbeitsverhältnis, auf acht Personen, und damit auf knapp weniger als 7% der befragten Personen, trifft dies nicht zu.

Anzahl der Erwerbstellen

80% der befragten Personen gibt an, dass sie ihr Einkommen aus mindestens zwei Erwerbsstellen bezieht. Begründet wird dies vor allem mit der Einkommenshöhe. Das folgende Balkendiagramm veranschaulicht die Verteilung der Antworten zum einen und die Begründungsstruktur zum anderen:

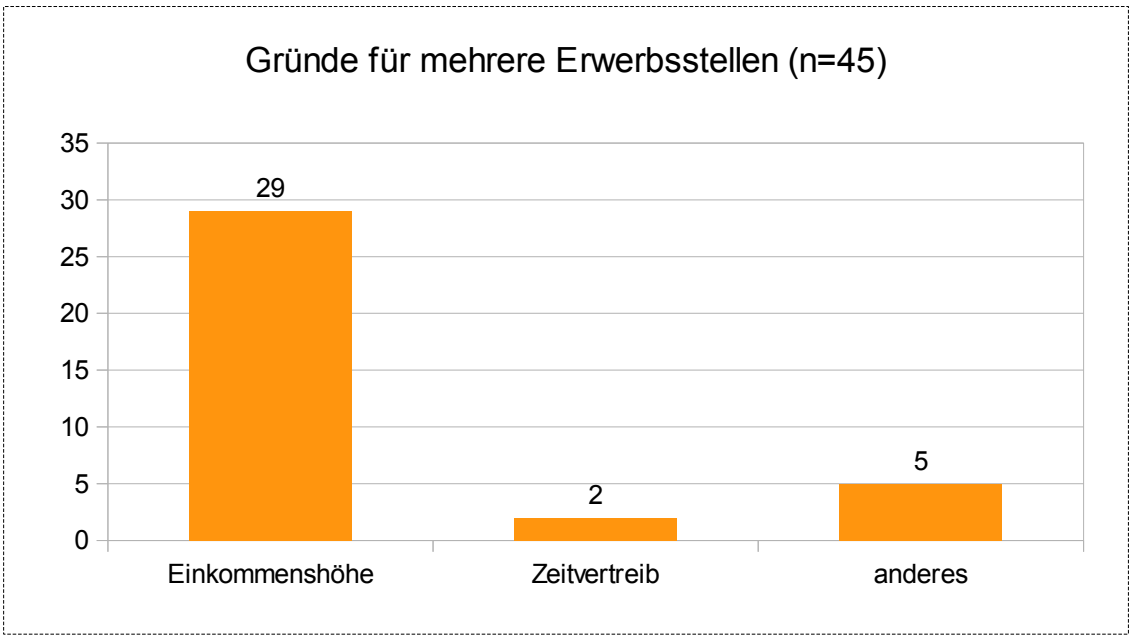

DIAGRAMM 2: GRÜNDE FÜR MEHRERE ERWERBSSTELLEN

Weitere Beweggründe, die unter *anderes* subsumiert sind, umfassen das Interesse am Unterrichten (drei Personen) und die zusätzliche Absicherung durch einen Zweitjob (eine Person). Eine Person begründet ihre beiden Erwerbsstellen mit dem Wunsch, *überleben* zu wollen.

Einkommenshöhe

Die Grafik zur Einkommenshöhe verdeutlicht zweierlei. Erstens ist ersichtlich, dass das monatliche Einkommen der Mehrheit zwischen 1000,00€ und 1250,00€ beträgt. Die Minderheiten bilden jene Gruppen, die mehr als 1500,00€ oder weniger als 750,00€ pro Monat verdienen. Zweitens veranschaulicht die Grafik, dass mehr als die Hälfte je Einkommensgruppe in zwei Erwerbsstellen tätig ist. Der Grund hierfür ist die Einkommenshöhe.

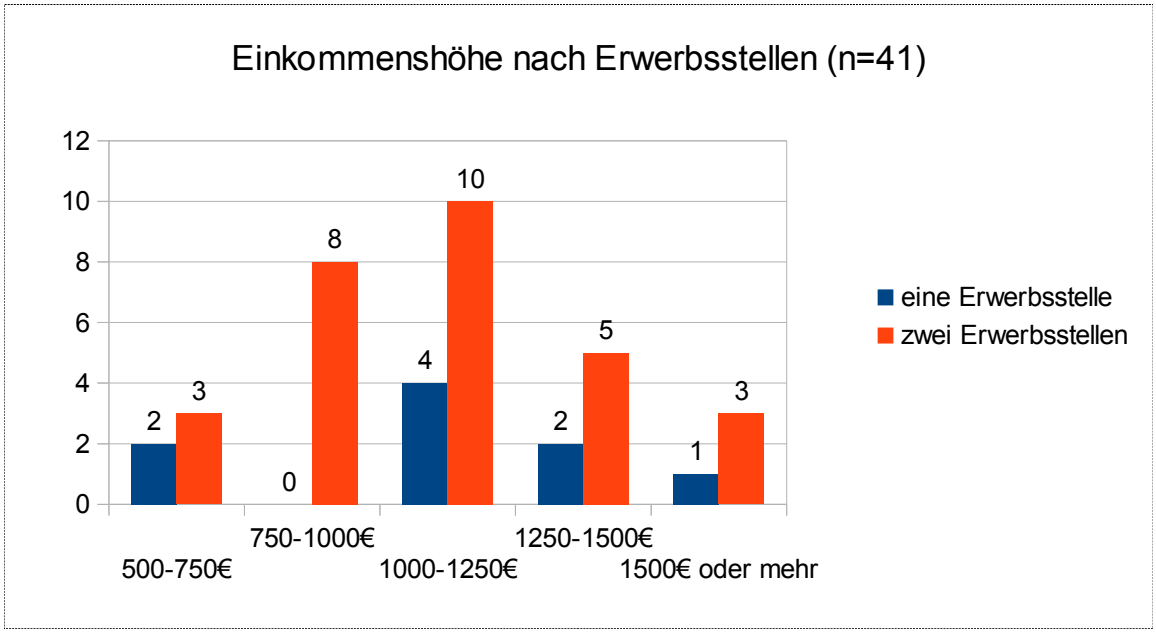

DIAGRAMM 3: EINKOMMENSHÖHE NACH ERWERBSSTELLEN

7.1.1. Ausbildung: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen

Die absolute Mehrheit der befragten Personen hat in einer mehr oder weniger ausgeprägten Form eine Ausbildung in DaF/Z erhalten. Das Gros stellen jene Personen mit einer umfassenden Ausbildung dar: das Masterstudium in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Jeweils sieben Lehrende haben entweder das 24-Stunden-Modul, das im Rahmen des Germanistikstudiums an der Universität Wien angeboten wird, oder den Lehrgang der Wiener Volkshochschulen absolviert. Diese Ausbildungen sind nicht zuletzt aufgrund des Umfanges weniger intensiv wie der Masterstudiengang der Universität Wien. Vier Personen haben im Rahmen des Germanistikstudiums den Studienschwerpunkt (16 Wochenstunden) auf DaF/Z gelegt. Der Hinweis erscheint angebracht, dass es sich hierbei nicht um Ausbildungen handelt, die hinsichtlich des Umfangs mit dem Masterstudiengang vergleichbar wären. Jeweils eine Person hat am Lehrgang zur Alphabetisierung und Basisbildung der Wiener Volkshochschulen bzw. SAPA 21 teilgenommen. Unter Sonstige finden sich all jene Personen, die im deutschsprachigen Ausland eine einschlägige Ausbildung in DaF/Z genossen haben. Nur sechs Personen, d.h. fast 15% der befragten Personen, hat keine Ausbildung erhalten, die die Vermittlung des Deutschen als Fremd-/Zweitsprache involviert.

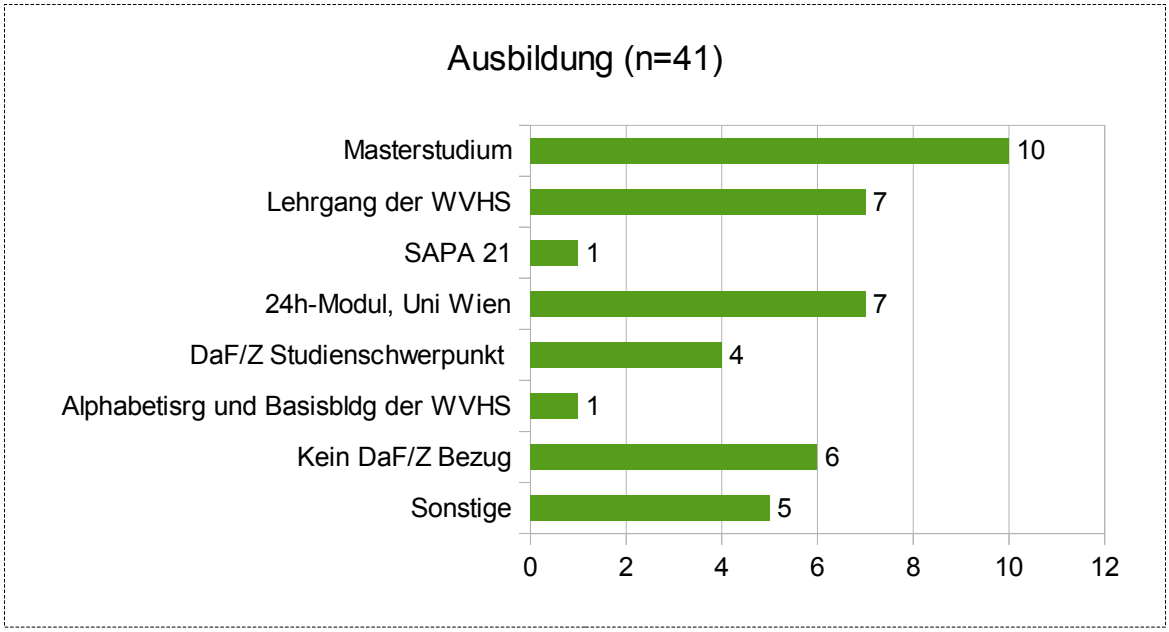

DIAGRAMM 4: AUSBILDUNG

7.2. Antworten zu den Faktoren für gute Arbeitsleistungen

7.2.1. Arbeitszufriedenheit

Die Daten zur Arbeitszufriedenheit verunmöglichen es, klare und eindeutige Aussagen treffen zu können. Mit dringlichem Verweis auf ein Forschungsdesiderat, das sich im Rahmen einer gesonderten Betrachtung ausschließlich mit der Arbeitszufriedenheit von DaF/Z-Lehrpersonen auseinandersetzt und sich der Messinstrumente aus der Arbeitspsychologie bedient, sollen dennoch vorsichtige Erkenntnisse aus den Antworten der befragten Personen gewonnen werden.

Das Kapitel mit Aussagen zur Arbeitszufriedenheit setzt sich aus drei Komponenten zusammen: aus der Bewertung des Beschäftigungsverhältnisses im Allgemeinen, aus dem Einflussfaktor des Vertrages auf die Arbeitszufriedenheit sowie der Bewertung einzelner arbeitsrechtlicher Rahmenbedingungen des Vertrages.

Zufriedenheit mit Beschäftigungsverhältnis

Die Graphik veranschaulicht, dass keine der befragten Personen angibt, mit ihrem Beschäftigungsverhältnis *sehr zufrieden* zu sein. Acht Personen sind *zufrieden*. Mit *geht so* bewerteten knapp weniger als die Hälfte der befragten Personen ihren Dienstvertrag. Knapp weniger als ein Viertel sagt aus, mit ihrem Vertrag *nicht zufrieden* zu sein. Zusammen genommen handelt es sich bei den letzten beiden Gruppen um mehr als 75% des Befragtenpools.

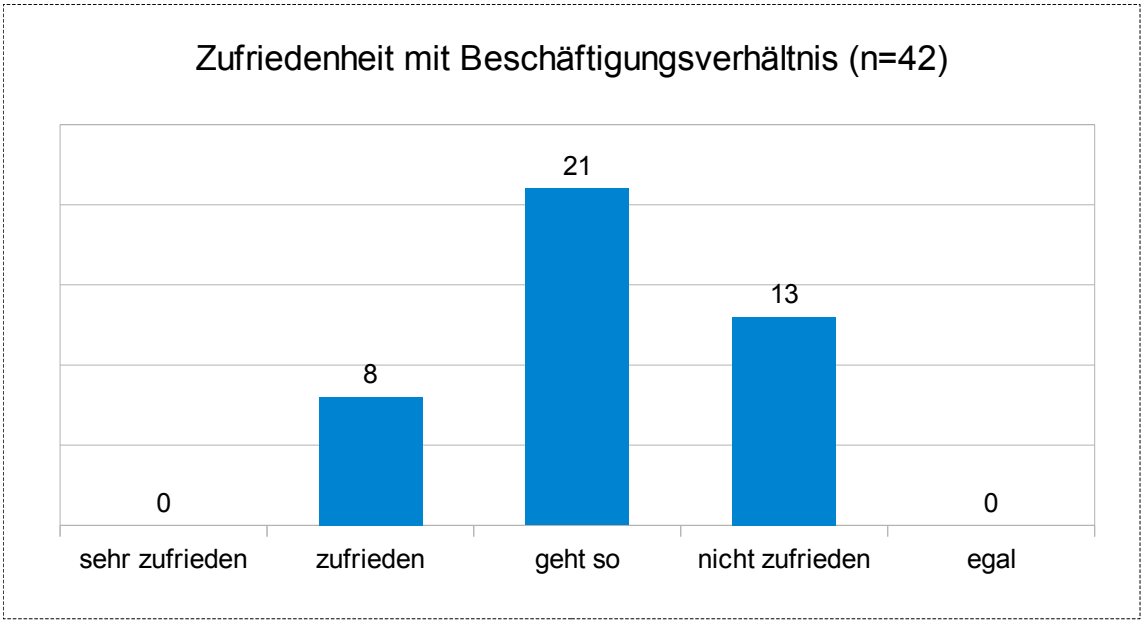

DIAGRAMM 5: ZUFRIEDENHEIT – BESCHÄFTIGUNGSVERHÄLTNIS

Der Freie Dienstvertrag als Einflussfaktor auf die Arbeitszufriedenheit

26 Personen, d.h. mehr als 65% (n=40) stellen fest, dass sich der FDV auf ihre Arbeitszufriedenheit auswirkt. Knapp mehr als 35% der befragten Personen können dies für sich nicht bestätigen.

Eine wesentliche Komponente, die für 57%[42] im Kontext der Arbeitszufriedenheit eine übergeordnete Rolle spielt, ist der Aspekt der (Un-)Sicherheit. Eine der befragten Personen äußert hierzu:

42 Der Rest der Antworten (43%) ist aufgrund fehlender Signifikanz vernachlässigbar.

Unsicherheit macht unzufrieden.

Eine andere Person verknüpft die durch den FDV verursachte Unsicherheit mit dem Einkommen und der fehlenden Planbarkeit der Zukunft:

Zweimal pro Jahr liegen die Nerven blank, wenn ich nicht weiß, ob ich einen Kurs bekomme und im nächsten halben Jahr ein Einkommen haben werde.

Die mit der Kurszuteilung verbundene (Un-)Sicherheit, die sich ihrerseits auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt, beschreibt eine weitere Person:

Unsicherhheit, ob ich einen Folgekurs bekomme, ist immer da.

Die Unsicherheit, mit der sich die befragten DaF/Z-Lehrpersonen aufgrund des Dienstvertrages täglich konfrontiert sehen, macht sich in Form von geminderter Arbeitszufriedenheit bemerkbar.

Beurteilung arbeitsrechtlicher Rahmenbedingungen des Freien Dienstvertrages

Der Befragtenpool aus 42 DaF/Z-Lehrpersonen wurde ersucht, folgende fünf Aspekte des FDVs zu bewerten:

1. Die Höhe des Gehalts
2. Das Fehlen des 13. Monatsgehalts
3. Das Fehlen des 14. Monatsgehalts
4. Das Fehlen des Kündigungsschutzes
5. Das Fehlen von bezahltem Urlaub

1. Die Höhe des Gehalts

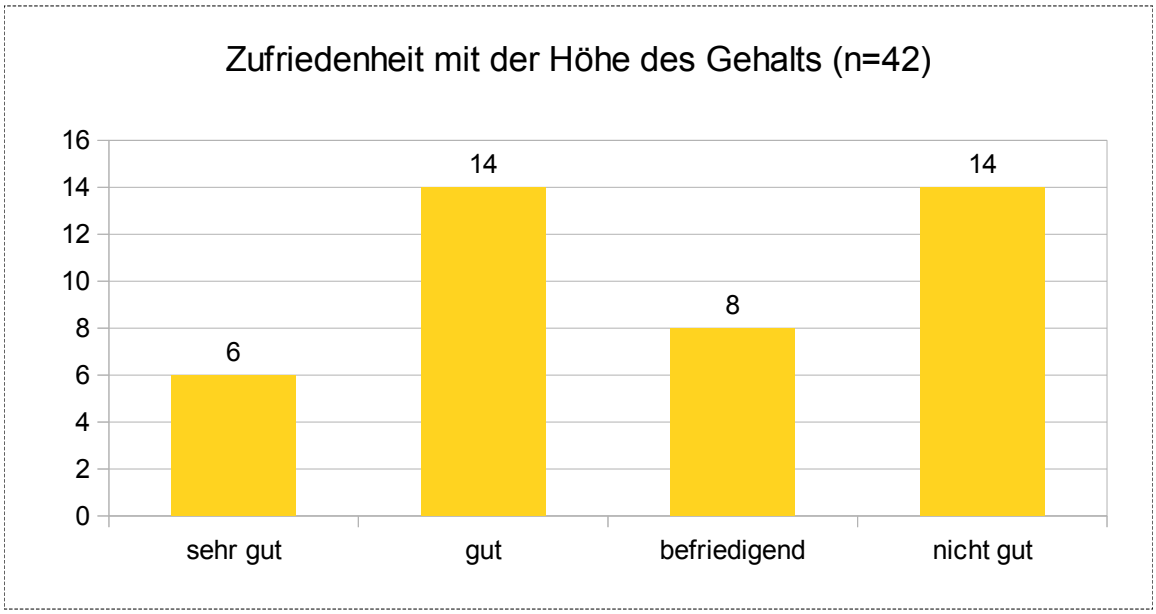

DIAGRAMM 6: ZUFRIEDENHEIT – HÖHE DES GEHALTS

20 Personen, d.h. knapp weniger als die Hälfte der befragten Personen, findet die Höhe des Gehalts *sehr gut* bzw. *gut*. Etwas mehr als 50% bewertet ihr Gehalt mit *befriedigend* bzw. *nicht gut*.

2. Das Fehlen von Sonderzahlungen

Im Rahmen des NAVs können ArbeitnehmerInnen mit Sonderzahlungen wie dem 13. und/oder 14. Monatsgehalt rechnen. FD erhalten diese Zahlungen nicht. Die absolute Mehrheit der befragten Personen bewertet das Fehlen dieser Leistungen, die aufgrund der Gestaltung des Dienstvertrages nicht getätigt werden, mit *nicht gut*.

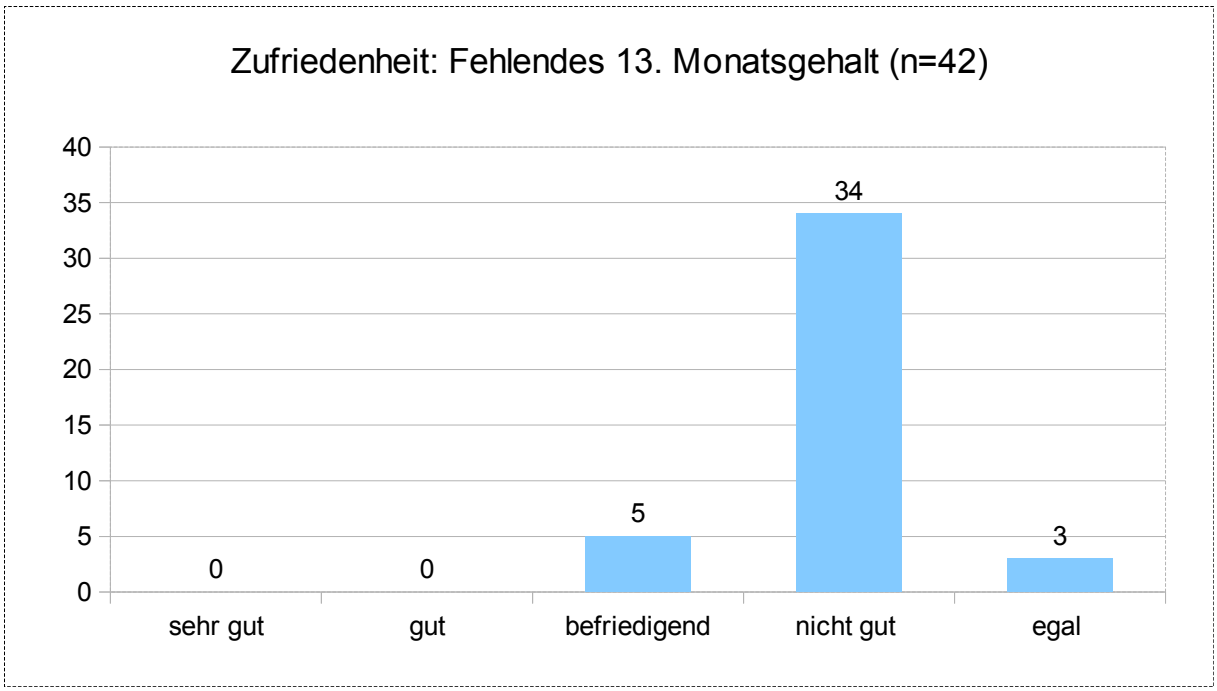

DIAGRAMM 7: ZUFRIEDENHEIT – FEHLENDES 13. MONATSGEHALT

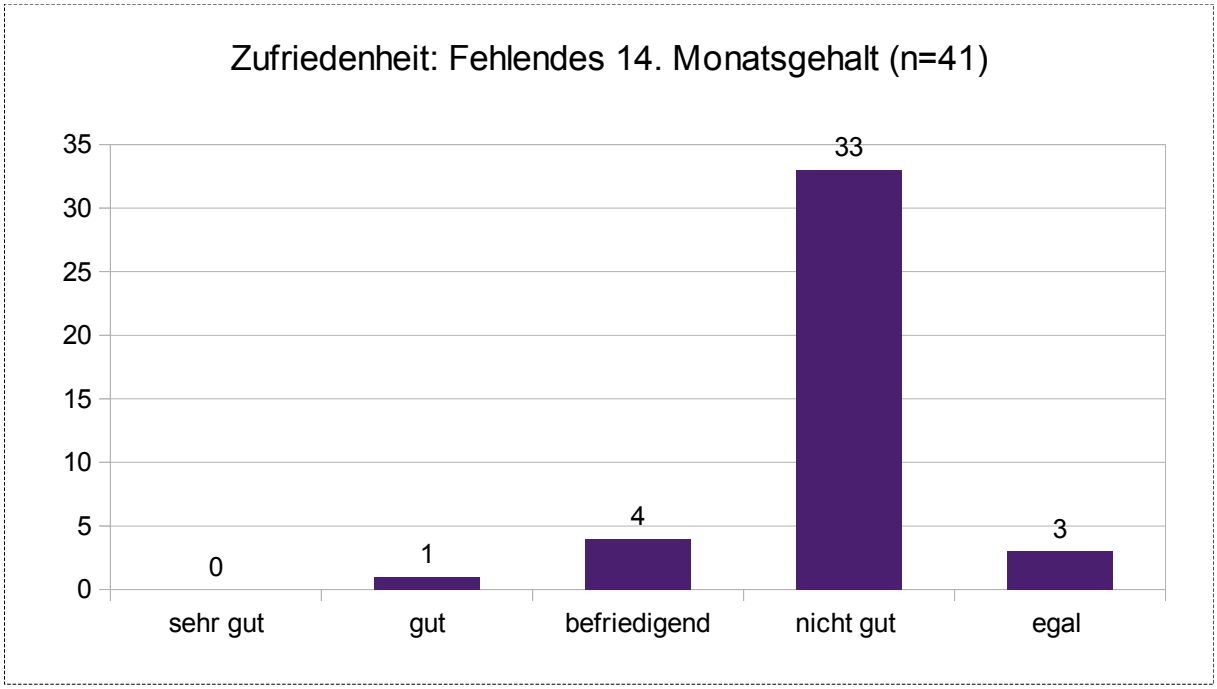

DIAGRAMM 8: ZUFRIEDENHEIT – FEHLENDES 14. MONATSGEHALT

3. Das Fehlen des Kündigungsschutzes

FD können in Bezug auf den Kündigungsschutz lediglich mit dem gesetzlichen Minimum von 14 Tagen rechnen. Das Balkendiagramm veranschaulicht, dass mehr als die Hälfte der befragten Personen das Fehlen des Kündigungsschutzes mit *nicht gut* bewertet. Fünf Personen ist dieser Aspekt gleichgültig; sechs Personen finden den fehlenden Kündigungsschutz *befriedigend*.

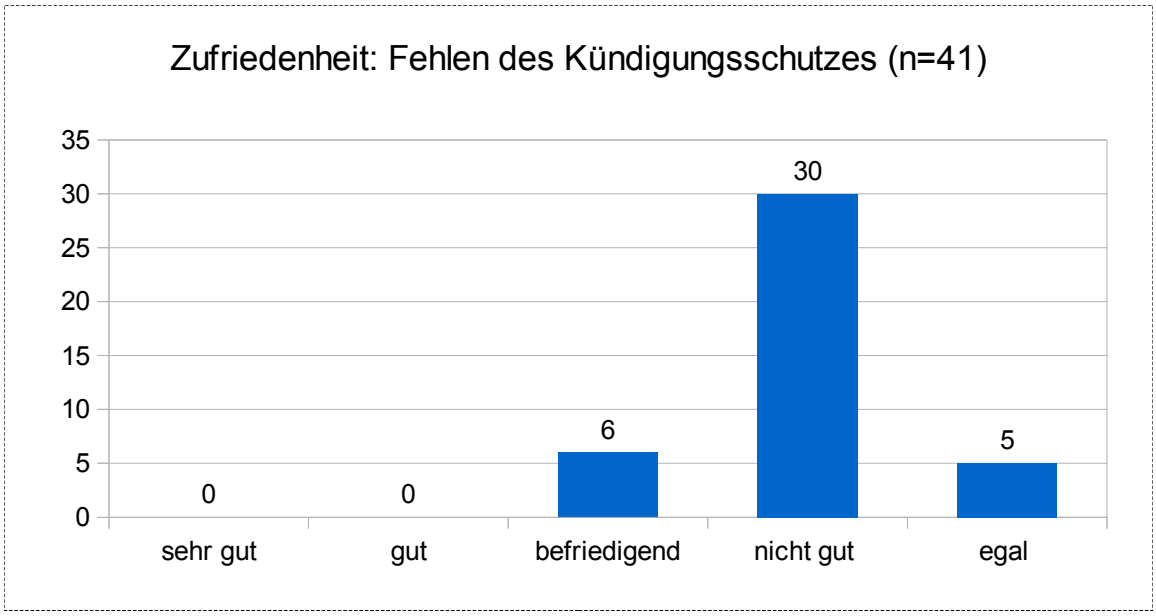

DIAGRAMM 9: ZUFRIEDENHEIT – FEHLEN DES KÜNDIGUNGSSCHUTZES

4. Das Fehlen von bezahltem Urlaub

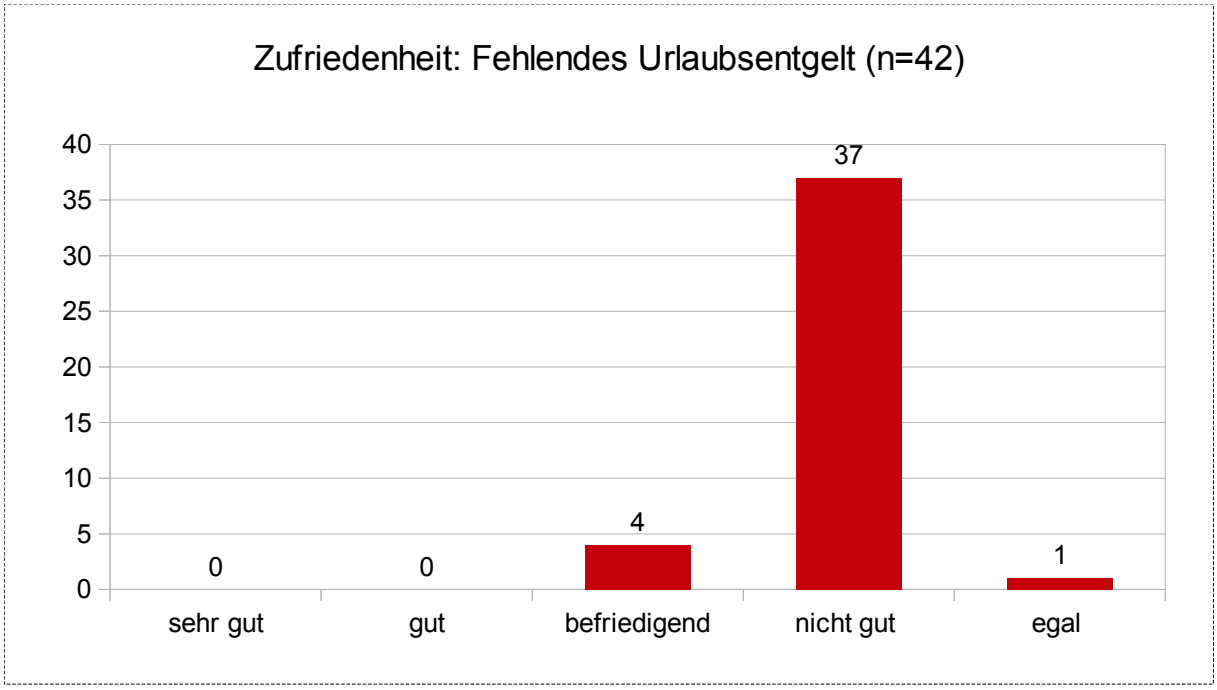

DIAGRAMM 10: ZUFRIEDENHEIT – FEHLENDES URLAUBSENTGELT

FD erhalten keinen bezahlten Urlaub. Mehr als 80% der befragten Personen bewerten diesen Umstand mit *nicht gut*. Einer Person ist dieser Aspekt gleichgültig; vier Personen bewerten ihn mit *befriedigend*.

Freilich ist es nicht ohne Weiteres möglich, ausschließlich aufgrund der Bewertungsstrukturen zu den arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen des FDV Rückschlüsse auf die Arbeitszufriedenheit der befragten Personen zu ziehen. Laut HÖLZL und KIRCHLER ist auch unter Berücksichtigung der oben aufgeführten Daten zur allgemeinen Arbeitszufriedenheit stets zu hinterfragen, ob diese Angaben zuverlässig sind (vgl. die Diskussion um ein adäquates Messinstrument zur Erfassung der Arbeitszufriedenheit HÖLZ/KIRCHLER 2002: 75-80). Die oben angeführten Balkendiagramme zur arbeitsrechtlichen Gestaltung des Dienstvertrages lassen jedoch die Deutung zu, dass ein Trend in Richtung Arbeitsunzufriedenheit nicht negierbar ist.

7.2.2. Belastung und Stress

Das vorliegende Kapitel beschäftigt sich mit den arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen zum einen und mit der Ersatzsuche zum anderen. Der Fokus ist dabei auf das damit verbundene Belastungspotenzial gelegt.

7.2.2.1. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen und ihr Belastungspotenzial

42 DaF/Z-Lehrpersonen in Wien wurden ersucht, folgende sechs arbeitsrechtliche Aspekte des FDV im Hinblick auf ihr Belastungsniveau zu bewerten:

1. Die Höhe des Einkommens
2. Die Schwankungen des Einkommens
3. Das Fehlen des 13. Monatsgehalts
4. Das Fehlen des 14. Monatsgehalts
5. Das Fehlen des Kündigungsschutzes
6. Das Fehlen von bezahltem Urlaub

1. Die Höhe des Einkommens

Knapp mehr als 26% der befragten Personen gibt an, dass die Höhe des Einkommens eine *sehr starke* Belastung für sie darstellt. 28% sehen in der Höhe des Gehalts eine *starke* Belastung. Für weitere 26% stellt dieses *eher keine* Belastung dar und knapp mehr als 19% sehen *keine* Belastung in der Höhe des Einkommens.

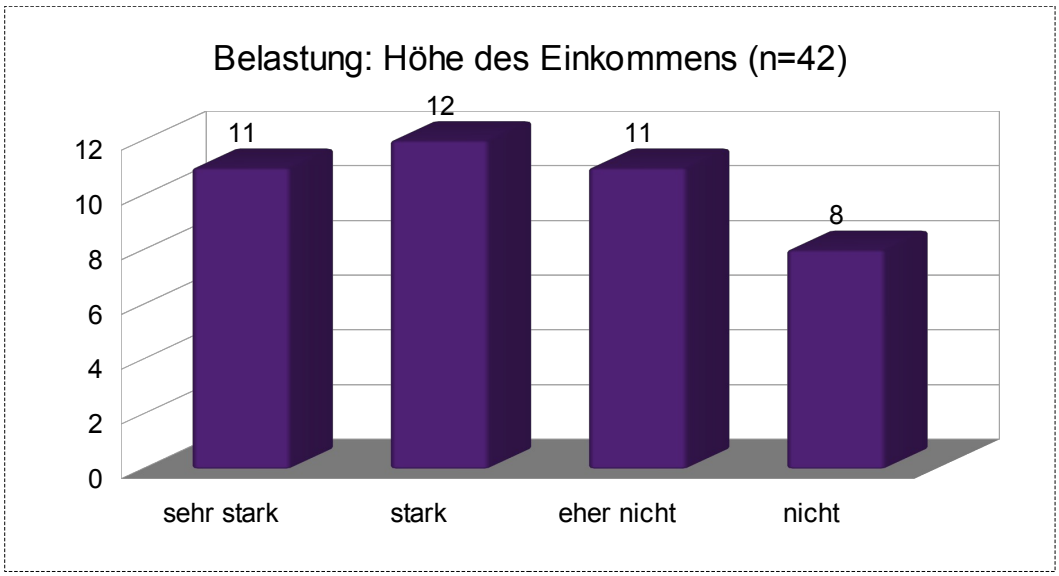

DIAGRAMM 11: BELASTUNG – EINKOMMENSHÖHE

2. Die Schwankungen des Gehalts

Bei den Bewertungen zu den Schwankungen des Gehalts, die aus dem Prinzip „Entlohnung bei Anwesenheit" resultiert, eröffnet sich ein differenziertes Bild. Für 21 Personen, d.h. für 50% der befragten Personen, stellen die Schwankungen des Gehalts eine *sehr starke* Belastung dar; 13 Personen belastet dieser Aspekt *stark*. Fünf bzw. drei Personen sehen darin *eher keine* bzw. *keine* Belastung. Zusammen genommen handelt es sich bei den letzten beiden Bewertungen um 19% des Befragtenpools.

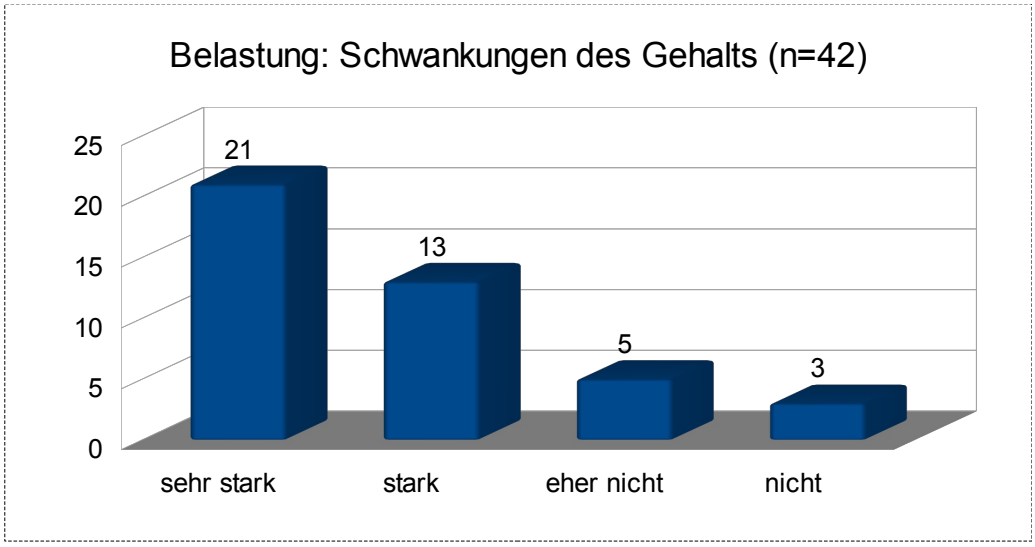

DIAGRAMM 12: BELASTUNG – EINKOMMENSSCHWANKUNGEN

3. Das Fehlen von Sonderzahlungen

Inwiefern das Fehlen des 13. bzw. 14. Monatsgehalts eine Belastung darstellt, wird im Folgenden näher untersucht. Für die absolute Mehrheit der befragten Personen stellt das Fehlen der Sonderzahlungen eine *sehr starke* bzw. *starke* Belastung dar. Die Minderheit sieht in den nicht geleisteten Sonderzahlungen *keine* Belastung. Einer Person sind die Sonderzahlungen gleichgültig.

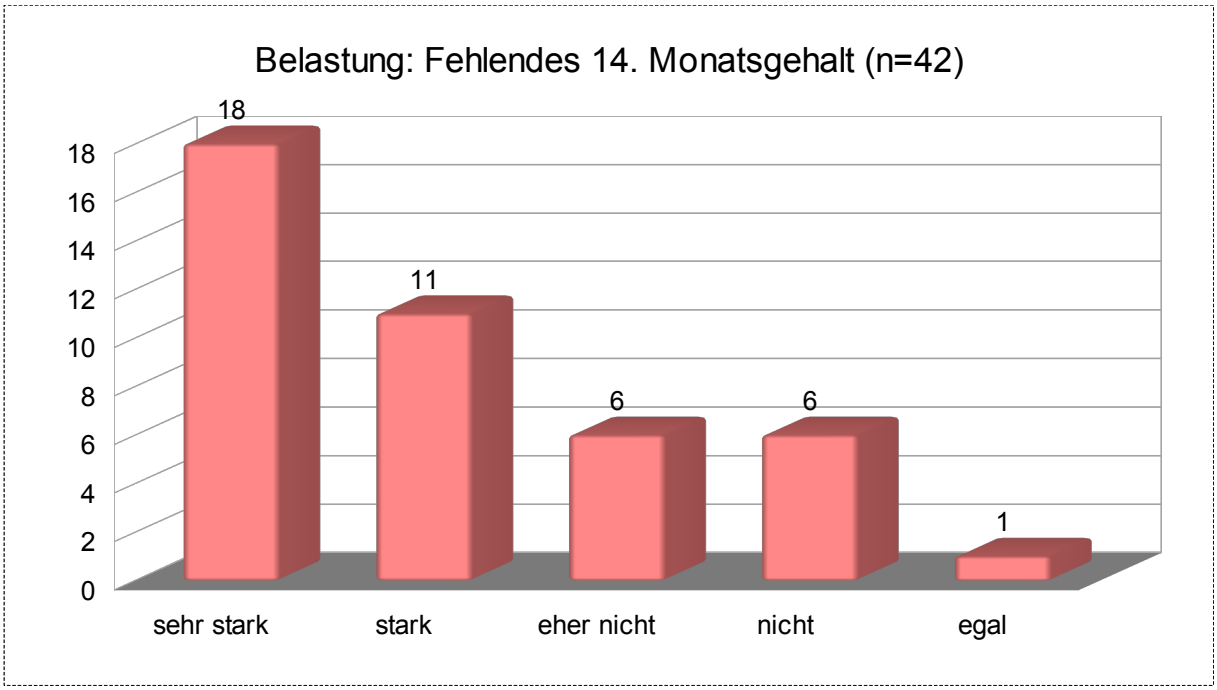

DIAGRAMM 14: BELASTUNG – FEHLENDES 14. MONATSGEHALT

4. Das Fehlen des Kündigungsschutzes

Eine weitere wesentliche Komponente im Hinblick auf das Belastungspotenzial des FDVs ist das Fehlen eines Kündigungsschutzes. FD können als Kündigungsschutz ausschließlich mit dem gesetzlich festgelegten Minimum von 14 Tagen rechnen. 16 Personen, d.h. 39% des Befragtenpools, sieht im mangelhaften Kündigungsschutz eine *sehr starke* Belastung; neun Personen eine *starke* Belastung. Acht Personen empfinden den fehlenden Kündigungsschutz *eher nicht* als Belastung; fünf befragte Lehrpersonen finden diesen *nicht* belastend. Drei Personen ist die Existenz eines Kündigungsschutzes gleichgültig.

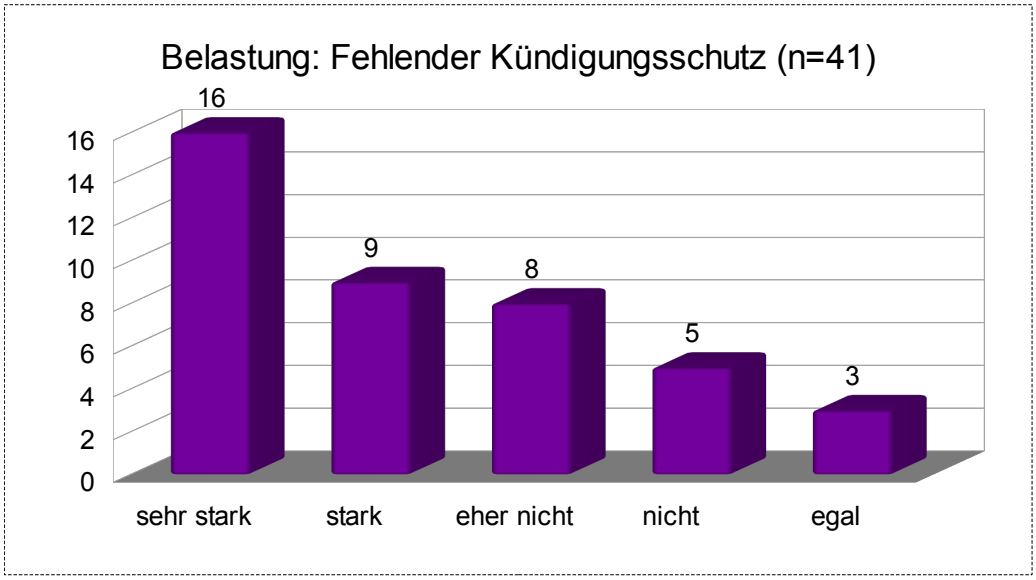

DIAGRAMM 15: BELASTUNG – FEHLENDER KÜNDIGUNGSSCHUTZ

5. Das Fehlen von bezahltem Urlaub

Die Angaben zum Fehlen von bezahltem Urlaub ergeben ein vielschichtiges Bild. 26 Personen, d.h. mehr als 63% der befragten Personen, empfinden das Fehlen von bezahltem Urlaub als *sehr starke* Belastung; zehn Personen sehen darin eine *starke* Belastung. Zwei bzw. drei Personen sehen in diesem Punkt *eher keine* bis *keine* Belastung.

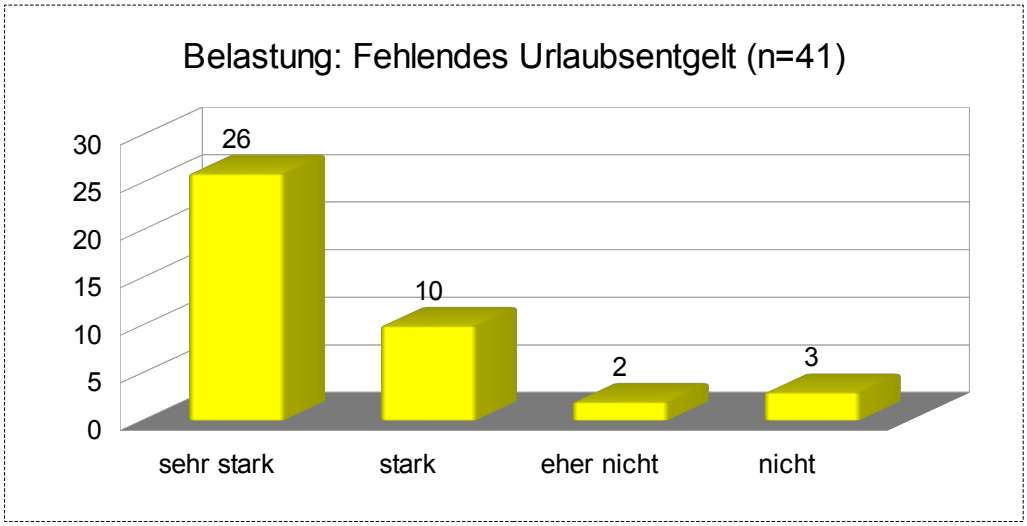

DIAGRAMM 16: BELASTUNG – FEHLENDES ULRAUBSENTGELT

Auffallend bei den oben aufgeführten Balkendiagrammen ist, dass alle Aspekte (ausgenommen ist die Höhe des Einkommens) von der absoluten Mehrheit der befragten Personen entweder als *sehr starke* oder als *starke* Belastung wahrgenommen werden. Nur eine Minderheit des Befragtenpools scheint sich mit den Gegebenheiten des FDVs tendentiell belastungsfrei arrangieren zu können.

7.2.2.2. Ersatzsuche und ihr Belastungspotenzial

Mehr als 64% der befragten Personen gibt an, dass sie im Krankheitsfall eine Ersatzlehrperson suchen müssen. Auf 28,9% des Befragtenpools trifft dies nicht zu.

Für 48% der Personen, die im Krankheitsfall einen Ersatz suchen müssen, stellt die Suche eine *sehr starke* Belastung dar. 27% sehen darin eine *starke* Belastung. 10% sehen in der Ersatzsuche *eher keine* Belastung; 6% sehen darin *keine* Belastung. Die Ersatzsuche und der damit verbundene Aufwand ist 6% der Befragten gleichgültig.

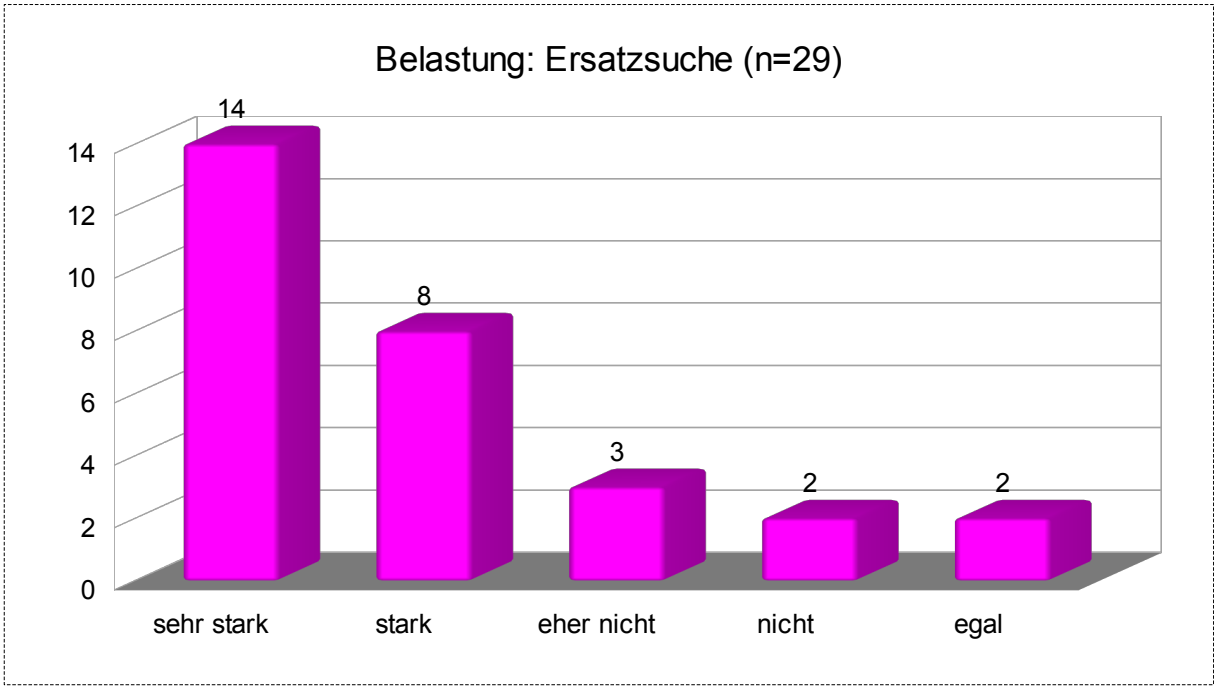

DIAGRAMM 17: BELASTUNG – ERSATZSUCHE

7.2.3. Arbeitsmotivation

Die Hälfte der Personen (21) sieht keinen Zusammenhang zwischen den arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen des FDVs und ihrer Arbeitsmotivation. Die andere Hälfte gibt an, dass sie die Bedingungen des Vertrages als Einflussfaktor auf ihre Arbeitsmotivation wahrnehmen. Jene, auf die dies zutrifft, wurden um eine Beschreibung eben dieses Einflussfaktors gebeten. Die Antworten wurden kategorisiert, mit Namen versehen, der den Inhalt der Aussagen widerspiegelt und nach dem Kriterium der Häufigkeit gereiht.
Die größte Gruppe stellen die „Emotionalen" dar (28,5%). Die Gruppen der „Bezahlung-vs-Aufwand-Orientierten" und die der „Zwiegespaltenen" belaufen sich auf 19% respektive 14%. Der übrige Teil (38,5%) konnte aufgrund der Nicht-Kategorisierbarkeit nicht verwertet werden.

Die „Emotionalen"

Die größte Gruppe (28,5%), die „Emotionalen", macht die Emotionen für die mangelnde Motivation verantwortlich. Gefühle wie Wut entstehen nicht zuletzt durch die arbeitsrechtliche Gestaltung des Dienstvertrages:

> *Ich kann mich kaum mit der Institution identifizieren, da sie mich nicht fix anstellen möchten, weshalb mir alles, was über meinen Unterricht hinausgeht, relativ egal ist. Die allgemeine Motivation leidet auch, da man sich machtlos und ausgebeutet in diesem System fühlt. Warum sollten Unterrichtende außerhalb des regulären Schulbetriebes kein Recht aufeinen fixen Arbeitsplatz und Arbeitsrechte, so wie sie fast jede/-r hat, haben? Es macht mich eher wütend auf die Arbeitgeber.*

Die befragte Person macht die ArbeitgeberInnen für die ungerechte Behandlung der ArbeitnehmerInnen verantwortlich.

Eine andere befragte Person äußert hierzu Ähnliches:

> [F]*ühle mich nicht gerecht behandelt bzw. als Deutschtrainerin ernst genommen* [Anm. v. V.C.].

Die als ungerecht empfundene Behandlung der befragten Person, die auf arbeitsrechtliche

Nebenwirkungen des Dienstvertrages zurückgeführt werden können, mündet schließlich in einem geminderten Motivationsniveau.

Die „Bezahlung-vs-Aufwand-Orientierten"

Die zweite Gruppe (19%), die „Bezahlung-vs-Aufwand-Orientierten" behält, im Kontext der Motivation den Zusammenhang zwischen Leistung und Entlohnung im Blickfeld:

> [D]*as bedeutet z.B. so wenig unbezahlte Zeit wie möglich in den Job zu investieren, weil ich bekomme es weder finanziell noch anderweitig vergütet. Ich arbeite, um zu überleben. Motivation ist da mal mehr, mal weniger vorhanden* [Anm. v. V.C.].

Das Zitat der befragten Person verdeutlicht, dass die Motivation schwankt, was auf unbezahlte Arbeitstätigkeiten zurückzuführen ist. Die Begleiterscheinungen dieser Schwankungen werden als gegeben hingenommen.

Die „Zwiegespaltenen"

Die letzte Gruppe, die „Zwiegespaltenen", die sich auf 14% beläuft, zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie auf der einen Seite Freude beim Arbeiten verspürt, auf der anderen Seite jedoch entnervt auf die Zustände reagiert, die durch den FDV entstehen:

> [I]*ch* [bin] *meistens eh motiviert, weil es* [das Unterrichten] *mir Spass macht. Aber manchmal nervts mich schon, dass ich so viel unbezahlt arbeiten muss. Am meisten stört mich, dass ich mich krank in die Arbeit schleppen muss, damit ich kein Geld verdiene. Dann geb ich mir natürlich auch keine Mühe mehr* [Anm. durch V.C.].

Zunächst zeigt sich anhand des Zitats, dass die befragte Person in der Regel motiviert ist. Sie begründet dies durch die Freude am Lehrberuf. Die zynische Äußerung zum Arbeitsverhältnis, was sich nicht zuletzt durch das *kein Geldverdienen* ausdrückt, deckt hingegen die Frustration auf, die durch das Arbeitsverhältnis verursacht wird. Des Weiteren wird hier der unterschwellige Zwang zur Arbeitstätigkeit im Krankheitsfall offenbart. Und schließlich empfindet die befragte Person unbezahlte Arbeit als „störend".

Die KursteilnehmerInnen nehmen in dieser Gruppe eine Sonderstellung ein. Mit Verweis auf diese wird etwa deutlich, dass sie eine Art Kompensationsfunktion haben:

> *Ich weiß, dass ich jederzeit ohne Kurse dastehen könnte, da mein Chef von der launischen Sorte ist. Dass ich dann nicht mit vollem Einsatz für eine Firma arbeite, in der ich keine längere Zukunft sehe, ist irgendwie klar. Als Angestellte hätte ich wenigstens ein bisschen Schonfrist. Ansonsten motivieren mich meine teilnehmer schon sehr.*

Eine weitere Person äußert hierzu:

> [M]*an* [fragt] *sich mehrmals täglich warum man sich das eigentlich antut - die Antwort darauf geben dann die TN* [KursteilnehmerInnen] *mit denen und für die man arbeitet...*[Anm. v. V.C.].

Die Niedergeschlagenheit der Lehrperson, die mehrmals am Tag aufkommt, wird durch die Lernenden gedämpft. Sie fungieren damit als abfedernde positive Komponente, die die arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen kompensieren.

7.2.4. Zusammenfassung

Der FDV wirkt sich negativ auf die Arbeitszufriedenheit von DaF/Z-Lehrpersonen aus. Die negativen Zusammenhänge liegen auf drei Ebenen vor. Die erste Ebene betrifft das Beschäftigungsverhältnis im Allgemeinen. Hierbei wird deutlich, dass knapp weniger als die Hälfte der befragten Personen das Beschäftigungsverhältnis mit *geht so* bewerten. Knapp weniger als ein Viertel ist mit diesem *nicht zufrieden*. Demgegenüber sind knapp mehr als ein Viertel mit ihrem Beschäftigungsverhältnis *zufrieden*. Bezeichnend ist zudem, dass niemand angibt, *sehr zufrieden* zu sein.

Auf der zweiten Ebene identifizieren 65% der befragten Personen das atypische Beschäftigungsverhältnis als Einflussfaktor auf ihre Arbeitszufriedenheit, wobei durch die qualitative Analyse der offenen Fragen deutlich wird, dass für 57% dieser Personen das ausschlaggebende Moment für Unzufriedenheit die durch das Arbeitsverhältnis provozierte Unsicherheit darstellt.

Die arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen des FDVs sind auf der dritten Ebene verortet.

Insbesondere die fehlenden Sonderzahlungen, das Fehlen des Kündigungsschutzes sowie das fehlende Urlaubsentgelt werden jeweils von der absoluten Mehrheit mit *nicht gut* bewertet. Die Rede ist von all jenen arbeitsrechtlichen Gegebenheiten, auf die Beschäftigte in einem NAV bei Bedarf zurückgreifen können.

Inwiefern sich der Dienstvertrag auf die Arbeitsmotivation von DaF/Z-Lehrpersonen auswirkt, geht aus den Ergebnissen nicht eindeutig hervor. Genau die Hälfte der befragten Personen sieht einen Zusammenhang zwischen dem FDV und der Arbeitsmotivation, wohingegen die verbleibende Hälfte dies für sich nicht erkennen kann. Jene, die ihre Arbeitsmotivation beeinflusst sehen, sind gekennzeichnet durch ein zwiegespaltenes Verhältnis zum Arbeitsverhältnis, durch Gefühle wie Wut oder durch die Haltung, Bezahlung und Aufwand stets in Relation zu setzen. Die eingeschränkte Aussagekraft der Ergebnisse zur Arbeitsmotivation führt zwangsläufig dazu, einen wesentlichen Aspekt zur Beurteilung der Arbeitsleistung unberücksichtigt lassen zu müssen.

Etliche sozial- und arbeitsrechtliche Elemente des FDVs sind als Belastung für DaF/Z-Lehrpersonen zu deuten. Hervorzuheben sind insbesondere die Schwankungen des Gehalts, die fehlenden Sonderzahlungen, das fehlende Urlaubsentgelt sowie der auf ein gesetzliches Minimum reduzierte Kündigungsschutz. Diese sozial- und arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen stellen jeweils für die absolute Mehrheit der befragten Personen eine *sehr starke* respektive *starke* Belastung dar. Auch die Ersatzsuche (im Krankheitsfall etwa), die aus der rechtlichen Gestaltung des FDVs resultiert, stellt für die absolute Mehrheit eine *sehr starke* bzw. *starke* Belastung dar.

Dass wesentliche Kernaspekte des FDVs für die Mehrheit im Kontext von geminderter Arbeitszufriedenheit eine Belastung darstellen, nährt die Vermutung einer geminderten Arbeitsleistung.

7.3. Antworten im Kontext der Unterrichtsqualität

7.3.1. Unterrichtsgestaltung

32 Personen, d.h. 80%, geben an, dass sich der FDV nicht auf die Unterrichtsgestaltung auswirkt. 20% der befragten Personen können hingegen einen Zusammenhang zwischen ihrer Gestaltung des Unterrichts und dem Dienstvertrag erkennen.

Ein Teil dieser Ausführungen (28%)[43] ist dadurch gekennzeichnet, dass die befragten Personen Verbesserungspotenzial an ihrem Unterricht erkennen können:

> [I]*ch glaube, ich würde ähnlich unterrichten. Vielleicht etwas motivierter bzw. strukturierter, wenn ich mich auf fixe Gegebenheiten verlassen könnte* [Anm. v. V.C.].
>
> [I]*ch könnte noch viel besser unterrichten* [Anm. v. V.C.].

Prägend in einem weiteren Teil der Ausführungen (28,5%) ist die Effizienz, wobei der Faktor Arbeit stets in Zeit umgerechnet bzw. in Relation gesetzt wird:

> *Je mehr ich arbeite, vorbereite, nachbereite, desto weniger verdiene ich.*

7.3.2. Unterrichtsplanung

Allgemeines

Im Rahmen der Onlinebefragung sollte in Erfahrung gebracht werden, welche Aspekte bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt werden. Besonders häufig wurden folgende für den Unterricht relevante Prinzipien und Aspekte genannt:

1. Zielgruppenorientiertheit
2. Ausgewogener Einsatz der klassischen Fertigkeiten
3. Abwechslung

43 D.h. 28% jener Personen, die einen Zusammenhang zwischen dem FDV und der Unterrichtsgestaltung erkennen können. Gemeinsam mit weiteren 28,5% sind 56,6% dieser Personen abgedeckt. Die restlichen 43,5% bleiben aufgrund mangelnder Signifikanz unberücksichtigt.

4. Authentizität
5. Themen- und grammatikzentrierte Inhalte
6. Kreativität und Spiele.

Die Auflistung entspricht der Häufigkeit, nach denen die Unterrichtsprinzipien aufgezählt wurden.

Die Unterrichtsvorbereitung und der Zeitfaktor

Aus der Befragung von DaF/Z-Lehrpersonen geht weiters hervor, wie viel Zeit sie in die Vorbereitung ihres Unterrichts investieren. Die Graphik veranschaulicht die (unbezahlte) Arbeitszeit zur Unterrichtsplanung pro Woche.

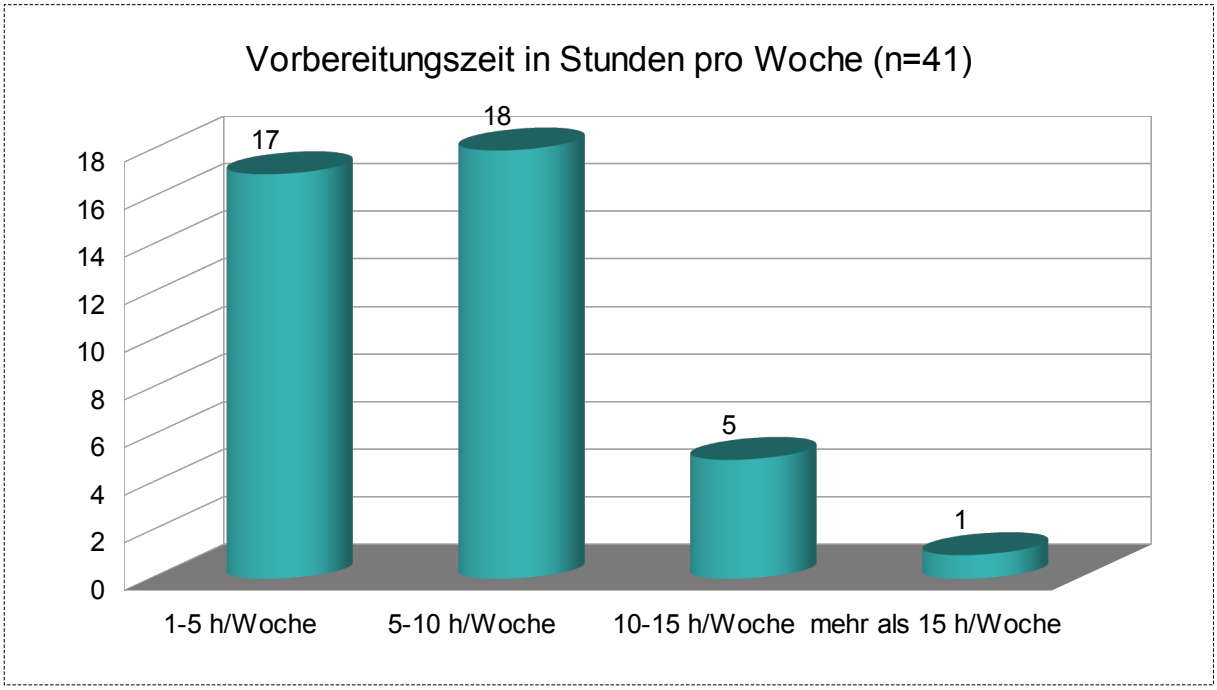

DIAGRAMM 18: VORBEREITUNGSZEIT

Die absolute Mehrheit arbeitet zwischen einer und zehn Stunden pro Woche, ohne dafür entlohnt zu werden. Dies trifft auf weitere sechs Personen zu, wobei diese im Hinblick auf die Vorbereitungszeit ein Arbeitsvolumen von mehr als zehn Stunden pro Woche haben.

Die Unterrichtsvorbereitung und der Freie Dienstvertrag

19 Personen (n=42), d.h. mehr als 45% der Befragten, sehen einen Zusammenhang zwischen dem FDV und ihrer Unterrichtsplanung: Demnach beeinflusst dieser Vertrag die Art, wie die befragten Personen ihren Unterricht vorbereiten. Mehr als 54% hingegen sehen keinen Zusammenhang.

Die Argumentationsstruktur der 42%, die die Gestaltung des Dienstvertrages als Einflussfaktor auf die Unterrichtsvorbereitung wahrnehmen, kann in drei Kategorien eingeteilt werden, die ihrerseits mit einem dem Inhalt entsprechenden Namen versehen wurden. Die größte Gruppe (57%) bildet die sogenannte „Aufwand-vs-Bezahlung-Orientierten".

> *Je weniger ich verdiene, desto weniger bereite ich vor.* [...] *Würde ich wissen, dass ich regelmäßig Kurse habe bzw. rechtzeitig über die Kursstufe informiert werde kann ich auch kreative Pausen in meiner Freizeit einplanen, um Material etc. aufzubereiten. Wir schreiben 2014, Februar und ich bin heuer bereits das zweite Mal von der Gebietskrankenkasse abgemeldet worden* [Anm. v. V.C.].

Die Unsicherheit, mit der der FDV verknüpft ist, in Kombination mit einem niedrigen Stundenlohn, verunmöglicht es der befragten Person, kreative Pausen einzulegen, um in der Freizeit den Unterricht vorzubereiten. Interessant ist, dass sie die Bereitschaft aufweist, unbezahlt in der Freizeit zu arbeiten.

> [W]*ürde ich Vor- und Nachbereitung als Dienstzeit anerkannt und bezahlt bekommen, könnte ich dafür auch mehr Zeit verwenden* [Anm. v. V.C.].

Auch anhand dieses Zitats wird deutlich, dass mehr Zeit in die Planung des Unterrichts investiert werden würde, würde der FDV Vor- und Nachbereitungszeit als Dienstzeit anerkennen und dementsprechend entlohnen.

Die zweite Gruppe (15%) stößt sich an der Einsicht, dass eine immer größere Überschneidung zwischen Beruflichem und Privatem feststellbar ist. Diese ist auf zwei Ebenen zu verorten. Die eine Ebene betrifft das Zuhause, das immer mehr zu einem Arbeitsplatz mutiert:

> [*Z*]*eit gedrängt, meine Wohnung ist kein Büro* [Anm. v. V.C.].

Die andere Ebene bezieht sich auf die Freizeit, die durch die Gestaltung des FDVs keine mehr zu sein scheint:

> *Ich bin extrem genervt, wenn ich zu lange für die Vorbereitungen brauche. Ich kürze meine Vorbereitungszeit dadurch zwar nicht, aber es belastet mich, zu wissen, dass ich meine ganze unbezahlte Freizeit vertue.*

Die Vorbereitung des Unterrichts wird zwar nicht unmittelbar in Mitleidenschaft gezogen. So wird hier jedoch deutlich, dass die Gestaltung des Dienstvertrages eine Belastung für die befragte Person darstellt.

Eine weitere Person konstatiert zu ihrer Vorbereitungszeit im Kontext des FDVs:

> [S]*ie* [die Anstellungsform als Freie DienstnehmerIn] *macht sie weniger - die Vorbereitung passiert in meiner Freizeit* [Anm. v. V.C.].

Die dritte Gruppe (10%) zeichnet sich dadurch aus, dass sie im Hinblick auf die Unterrichtsplanung permanent unter Leistungsdruck steht, um weiterhin erwerbstätig zu bleiben oder um dem Konkurrenzdruck standhalten zu können:

> [H]*abe das gefuehl, immer 'top' sein zu muessen, um weitere auftraege zu bekommen (werde befeedbacked)* [Anm. v. V.C.].
>
> *Die Konkurrenz schläft nicht.*

7.3.3. Unterrichtsnachbereitung

Allgemeines

Die BefragungsteilnehmerInnen geben an, folgende Aspekte bei der Nachbereitung ihres Unterrichts zu berücksichtigen bzw. folgende Arbeiten im Rahmen der Nachbereitung zu verrichten:

1. (Selbst-)Reflexion
2. Korrekturarbeiten
3. Notizen zu einzelnen Lernenden
4. Dokumentation des Unterrichtsverlaufs
5. Wiederholung bei Bedarf
6. Einbettung der vergangenen Unterrichtseinheit im Hinblick auf die folgende Unterrichtseinheit.

Analog zur Unterrichtsvorbereitung wurden auch hier die wesentlichen Aspekte nach deren Häufigkeitsnennung aufgereiht.

Die Unterrichtsnachbereitung und der Zeitfaktor

Aus dem Balkendiagramm ist zu entnehmen, wie viel Zeit die befragten Personen für die Nachbereitung ihres Unterrichts aufbringen. Auch hier handelt es sich um Arbeitszeit, die von Seiten der BildungsträgerInnen nicht entlohnt wird.

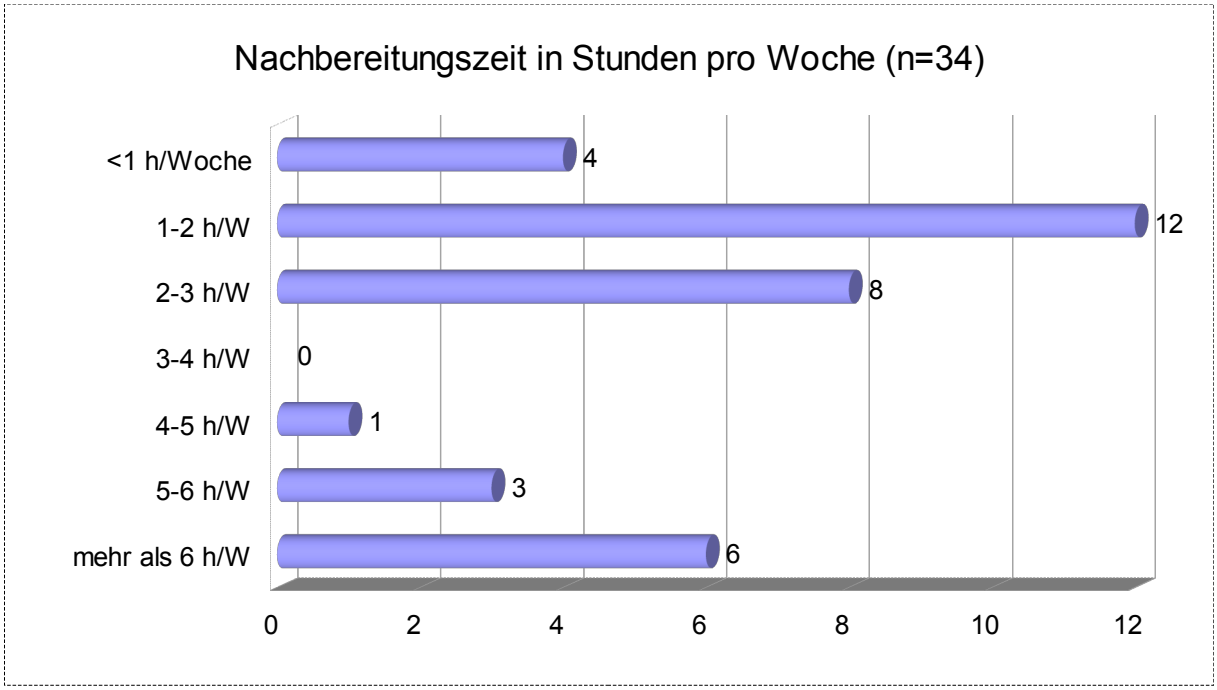

DIAGRAMM 19: NACHBEREITUNGSZEIT

Die Unterrichtsnachbereitung und der Freie DienstnehmerInnenvertrag

Aus der Befragung geht hervor, dass mehr als 38% der Personen den FDV als Einflussfaktor auf die Nachbereitung des Unterrichts bestimmen. Mehr als 61% sehen den FDV als unabhängige Komponente, d.h. es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Arbeitsvertrag und der Nachbereitung des Unterrichts.

Bei näherer Betrachtung der Argumentations- und Bewältigungsstruktur der 35% im Hinblick auf die Nachbereitungszeit, sind insbesondere jene Befragten (35%)[44] aufgefallen, die die Nachbereitungszeit auf ein Minimum reduzieren. Dies wird damit begründet, dass diese Zeit nicht entlohnt wird bzw. die Entlohnung für geleistete Unterrichtseinheiten zu gering ausfällt:

> [D]*ie Bezahlung beeinflusst die Vorbereitung* [Anm. v. V.C.][45].

Eine andere befragte Person bringt zum Ausdruck, dass die Zeit zu knapp ist, und dass sie andere, d.h. weitere Einnahmequellen, beachten muss:

> *Ich muss künftig reduzieren, da die Zeit nicht vorhanden ist, und ich mich um meine anderen Einnahmensquellen kümmern muss.*

7.3.4. Reflexion, Austausch und Rat

Reflexion

95% der befragten Personen gibt an, über ihren Unterricht zu reflektieren. 4% der befragten Personen verzichtet auf die Unterrichtsreflexion, begründet dies jedoch nicht.

Austausch und Rat[46]

Durch das Online-Interview soll in Erfahrung gebracht werden, ob und in Bezug auf welche

44 Die restlichen 65% sind bezüglich ihrer Inhalte zu stark zertreut.
45 Die Nachbereitung ist laut der befragten Person Teil der Vorbereitung.
46 Freilich ist die Betrachtung von Austausch und die Suche nach Rat als Teil der Reflexion eine berechtigte Sichtweise. All diese Aspekte in den Tätigkeiten zur Nachbereitung zu subsumieren ist auch denkbar. Um ein möglichst detailliertes Bild zu erhalten, wurde hier jedoch zwischen diesen Aspekten differenziert.

Aspekte DaF/Z-Lehrpersonen sich untereinander austauschen bzw. um Rat suchen. Der Aspekt, der mit Abstand am meisten als Grundlage für den Austausch im Kollegium sorgt, ist der Umgang mit Lernenden. Fragen zum Unterricht wurde als zweithäufigster Grund genannt, gefolgt vom Beschaffen von Lehrmaterialien und Feedback zu diesen. Eine genauere Betrachtung der sonstigen Gründe für den Austausch zwischen Lehrenden offenbart, dass mehr als 36% des Befragtenpools sich über die arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen des FDVs austauscht.

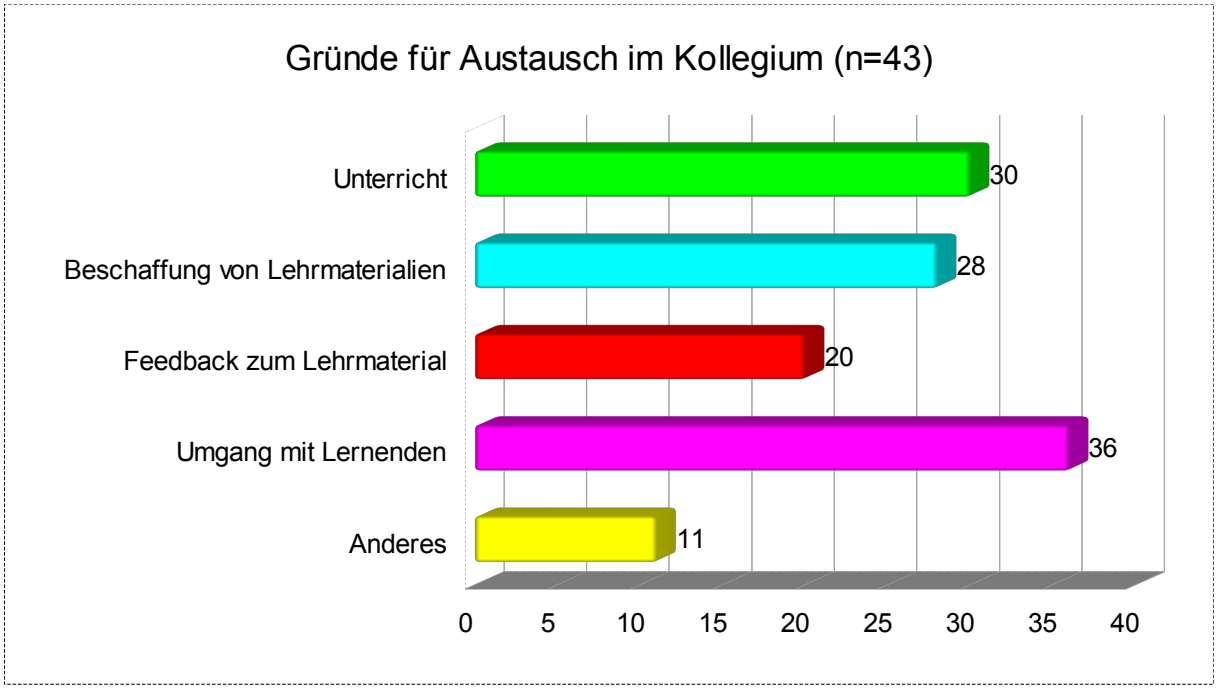

DIAGRAMM 20: GRÜNDE FÜR AUSTAUSCH IM KOLLEGIUM

7.3.5. Lern- und Lehrmaterialien

39 Personen, d.h. 86% des Befragtenpools (n=45), bekommen von ihren ArbeitgeberInnen Lern- und Lehrmaterialien bereitgestellt. Von diesen 86% sind 19 Personen, d.h. 48%, dazu verpflichtet, diese in ihrem Unterricht einzusetzen. 15 dieser 19 Personen erstellen ihre eigenen Lern- und Lehrmaterialien, obwohl sie sich auf die Materialien des Instituts beschränken könnten.

Insgesamt führen 90% der befragten Personen Didaktisierungen durch. 9% verzichten auf diese Tätigkeiten.

Das unten aufgeführte Balkendiagramm veranschaulicht, welche Aspekte durch die Erstellung eigener Lern- und Lehrmaterialien abgedeckt werden sollen:

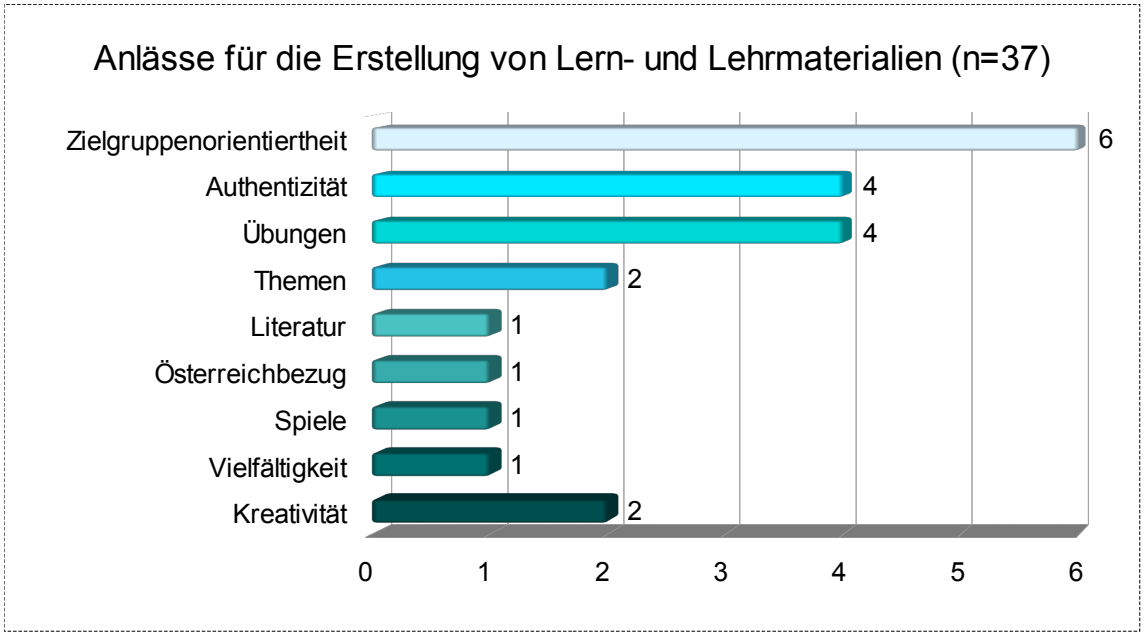

DIAGRAMM 21: ANLÄSSE FÜR DIE ERSTELLUNG VON LERN- UND LEHRMATERIALIEN

Der wichtigste Grund für die Didaktisierung von Lern- und Lehrmaterialien stellen die KursteilnehmerInnen dar. Sechs Personen möchten durch die Erstellung von Materialien gezielt auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen. Mit der Authentizität als wichtiges Unterrichtsprinzip begründen vier Personen ihre Didaktisierungen. Weitere vier BefragungsteilnehmerInnen urteilen, dass die zur Verfügung gestellten Materialien zu wenige Übungen enthalten. Literatur, die auch zur Authentizität gezählt werden kann, bildet zusammen mit dem Österreichbezug als Teil der Landeskunde, den kreativen Spielen und dem Aspekt der Vielfältigkeit im Unterricht weitere wesentliche Gründe für die Erstellung von Lern- und Lehrmaterialien. Dass Lehrpersonen Freude bei dieser Aktivität verspüren, bringt der Balken zur Kreativität zum Ausdruck. Zwei Personen erstellen ihre Materialien nicht nur für ihren Unterricht, sondern auch für sich selbst. Denn die kreative Arbeit bietet eine Abwechslung zum Unterrichten.

Die restlichen vier Personen (von 19) bekommen Lern- und Lehrmaterialien zur Verfügung gestellt, nutzen diese und verzichten auf das Didaktisieren. Die Begründung ist hierbei stets

die gleiche – die fehlende Zeit:

> [S]*ehr selten schon, aber meistens habe ich keine Zeit dazu. wenn, dann mache ich etwas kreatives, das ich in der Form nirgends finde* [Anm. v. V.C.].
>
> *Zeitmangel.*
>
> *Weil das sehr zeitaufwendig ist und es im Internet sehr viele zur Verfügung gestellte Materialien gibt, die man auch abändern kann.*

Eine Person begründet den Verzicht auf eigene Didaktisierungen mit einem Nebeneffekt des FDVs:

> [Z]*u viel unbezahlte arbeit* [Anm. v. V.C.].

7.3.6. Zusammenfassung

Stets eine Minderheit sieht einen Zusammenhang zwischen dem FDV und außerunterrichtlichen Tätigkeiten sowie der Gestaltung des Unterrichts. Knapp weniger als die Hälfte der befragten Personen stellt Auswirkungen des FDV auf die Vorbereitung des Unterrichts fest. Mehr als 50% erkennen keinen Zusammenhang. In Bezug auf die Nachbereitung des Unterrichts geht aus der Online-Befragung Ähnliches hervor. 38% können Auswirkungen – bewirkt durch den FDV – im Hinblick auf die Nachbereitung feststellen. Auf mehr als 61% trifft dies nicht zu. Für 80% der befragten Personen ist der FDV eine unabhängige Komponente, d.h. dieser hat keine Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung. Auf 20% der befragten Personen trifft dies hingegen zu.

Obwohl das Gros der befragten Personen Lern- und Lehrmaterialien zur Verfügung gestellt bekommt, arbeitet sie in der Freizeit, um wesentliche Unterrichtsprinzipien in ihrem Unterricht zu berücksichtigen. 86%, d.h. 39 Personen, bekommen Lern- und Lehrmaterialien von ihren ArbeitgeberInnen zur Verfügung gestellt. Davon sind knapp weniger als die Hälfte, d.h. 19 Personen, zur Verwendung dieser Materialien verpflichtet. Von diesen 19 Personen erstellen 15 Lehrende (78%) Didaktisierungen, um etwa dem Unterrichtsprinzip der Zielgruppenorientiertheit angemessen Rechnung zu tragen. Begründet wird dies u.a. damit,

dass die zur Verfügung gestellten Materialien als unzulänglich erachtet werden.

Dieses Engagement, das sich in den Didaktisierungen manifestiert, spiegelt sich in den Reflexionstätigkeiten sowie im Austausch im Kollegium wider. Die absolute Mehrheit der Personen, die an der Befragung teilnahmen, d.h. 95%, reflektiert über ihren Unterricht. Der Anlass für den Austausch im Kollegium stellen der Unterricht, der Umgang mit Lernenden sowie die Beschaffung von Lern- und Lehrmaterialien dar.

7.4. Weitere Ergebnisse

7.4.1. Die DaF/Z-Lehre und die Zukunft

39 Personen, d.h. fast 87% der befragten Personen, können sich vorstellen, in Zukunft weiterhin als DaF/Z-Lehrperson tätig zu sein. Drei Personen können sich dies für ihre Zukunft nicht vorstellen.

In Zukunft DaF/Z-Lehrperson

Für mehr als die absolute Mehrheit der befragten Personen ist die DaF/Z-Lehre zukunftsträchtig. Die Beweggründe, die hinter dieser Entscheidung stecken, umfasst bei der Mehrheit[47], 86%, die Liebe zum Beruf und das Verständnis der DaF/Z-Lehre als Berufung.

> *Ich unterrichte wahnsinnig gerne, die Gruppen, die Themen, die sprachlichen und methodisch-didaktischen Herausforderungen reizen mich sehr. Ich denke sehr oft über meine Arbeit nach und liebe die Herausforderung!*
>
> *Weil es mein Beruf ist und ich meinen Beruf liebe.*

Eine weitere überaus wichtige Komponente bei der Untersuchung der Beweggründe stellen die Lernenden dar. Die Tatsache, dass sich der Lehrberuf nicht zuletzt durch die Zusammenarbeit mit jugendlichen und erwachsenen Menschen auszeichnet, ist für 7% ausschlaggebend, sich weiterhin im DaF/-Z-Bereich beruflich zu betätigen. Die dezidierte

47 Jene, die im DaF/Z-Bereich weiterhin tätig bleiben wollen, und dies aus Liebe zum Beruf tun, entsprechen 60%.

TeilnehmerInnen-Orientiertheit stellt sich in den nachstehenden Begründungen der befragten Personen als nicht zu vernachlässigendes Charakteristikum heraus:

> *Ich mag meine Arbeit mit Jugendlichen, mIt Menschen generell, die hier die Sprache erlernen wollen und mit einem großen Paket an Lebensgeschichten in die Klasse kommen und uns damit bereichern.*
>
> [I]*ch liebe die arbeit mit migrantInnen. es ist genau meines* [Anm. v. V.C.].
>
> *Dankbarkeit der TeilnehmerInnen.*

Dass sich die absolute Mehrheit für die DaF/Z-Lehre entscheidet, sollte nicht zur Schlussfolgerung verleiten, es handle sich um eine homogene Mehrheit mit ähnlicher Argumentationsstruktur. Der Mangel an Alternativen zum FDV im DaF/Z-Bereich mündet bei manchen befragten Personen in eine mehr oder weniger ausgeprägte resignative Haltung. Immerhin 5% jener Personen, die sich vorstellen können, in Zukunft als DaF/Z-Lehrperson tätig zu sein, gibt bei der Begründung an, dies aus Mangel an alternativen Lösungsmöglichkeiten zu tun:

> [M]*angel an alternativen* [Anm. v. V.C.].

Eine weitere Person beschreibt ihre berufliche Situation wie folgt:

> *Ich mache das seit 6 Jahren. Ich habe aufgehört zu zählen, wie oft ich diesen Beruf vorhatte, nicht mehr auszuüben. Arbeitslosenzeit ist irgendwie kreative Auszeit. Ich schreibe gerne Bewerbungen in meiner Urlaubszeit (Arbeitslosenzeit), in der Hoffnung etwas besseres zu finden, oder gleichwertiges mit besserer Anstellung oder ähnliches im Bildungsmanagement. Und irgendwann geht das Arbeitslosengeld zu Ende, das Sozialamt ist aufgrund meiner privaten Situation der Ansicht, dass ich keine Sozialhilfe beziehen kann und so nimmt das Drama seinen Lauf. Ein Arbeitgeber, sehr schlecht Bezahlung, hat immer Platz für mich. Das ist dann mein Plan B. Freie Dienstnehmerin für 16 Euro die Stunde, bis mein anderer Arbeitgeber - dem ich eigentlich den Rücken zu drehen wollte, wieder einen Kurs für mich reserviert. Ewiger Kreislauf. Ein anderer Punkt ist oft hart. Zu sehen, dass manche TN sehr gut in unser Sozialsystem integriert werden, ich auf der anderen Seite immer wieder mit nem Fuß in der Arbeitslose stehe.*

Der Mangel an Alternativen mündet schließlich in einen Teufelskreis, der sich durch den

ständigen Wechsel von Erwerbstätigkeit auf der einen und Arbeitslosigkeit auf der anderen Seite auszeichnet und von dem sich die befragte Person nicht zu trennen im Stande sieht.

Mit dem Hinweis auf die DaF/Z-Tätigkeit im Rahmen eines FDVs als Nebenerwerb, wird eine weitere Argumentationslinie jener befragten Personen aufgedeckt, die sich vorstellen können, weiterhin als DaF/Z-Lehrperson tätig zu sein. Hierbei tritt zutage, dass die DaF/Z-Lehre als FD nur deshalb für 7% eine Möglichkeit darstellt, weil es sich um einen Nebenerwerb handelt:

> [U]*nter diesem arbeitsverhältnis könnte ich nicht leben (=nebenerwerb!)* [Anm. v. V.C.].

In Zukunft keine DaF/Z-Lehrperson

Jene Personen, die sich für ihre Zukunft nicht vorstellen können, als DaF/Z-Lehrperson zu arbeiten, begründen dies ausschließlich mit den arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen des FDVs. Kein anderer Grund wird in diesem Kontext genannt.

> [Z]*u schlechte Bezahlung und Arbeitsbedingungen* [Anm. v. V.C.].
>
> *Wegen dem freien Dienstvertrag.*

Schlussbemerkung

Die Motivationsstruktur des Befragtenpools, die eine DaF/Z-Karriere für sich in Betracht ziehen, ist eine heterogene. Zwar ändert sich letztlich nichts an den Vorstellungen zum Lebensentwurf der befragten Personen; und dies nicht zuletzt aufgrund der Liebe zum Beruf oder aufgrund des dem Lehrberuf inhärenten Spezifikums der Zwischenmenschlichkeit. Für die absolute Mehrheit ist die DaF/Z-Lehre auch in Zukunft eine Option; dies ist jedoch nicht ohne Weiteres und für alle gültig. Eine differenzierte Betrachtung der Motivationsstruktur deckt auf, dass die arbeitsrechtliche Gestaltung des FDVs 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.

Die Menschen, die der DaF/Z-Lehre abgeneigt sind, begründen ihre Entscheidung mit dem FDV. Für sie ist es nicht möglich, die Lehre von diesem Vertrag getrennt zu betrachten. Oder anders formuliert: Die Lehre scheint nicht das Problem zu sein, sondern der Rahmen, in der diese derzeit stattfindet.

7.4.2. Der Freie Dienstvertrag und die Zukunft

86,9% der befragten Personen kann sich vorstellen, in Zukunft weiterhin als FD tätig zu sein. Mehr als 22% der Befragten lehnen dies für ihre Zukunft ab.

In Zukunft Freie DienstnehmerIn

Die Begründungsstruktur jener Personen, die sich vorstellen können, in Zukunft als FD tätig zu sein, ist dahingehend zu unterscheiden, ob diesbezüglich eine Einschränkung geäußert wurde[48]. Die Einschränkungen umfassen zeitliche Eingrenzungen sowie private bzw. berufliche Grundvoraussetzungen, die gewährleistet sein müssen, um weiterhin im Rahmen dieses Vertrages zu arbeiten. Eine Person begründet ihre Entscheidung mit der (möglichen) Familiengründung:

> [N]*icht für immer, mit Familie nicht möglich* [Anm. v. V.C.].

Eine andere Person nennt die potentielle finanzielle Abhängigkeit vom Lebenspartner als ausschlaggebenden Grund:

> *Ein paar Jahre noch, aber dann nicht mehr. Das ist mir zu anstrengend und zu ungewiss. Und ich will auch nicht irgendwann von meinen Mann abhäig* [= abhängig] *sein müssen* [Anm. v. V.C.].

Berufliche Voraussetzungen setzen sich zusammen aus der Fixanstellung zum einen und der Unterrichtstätigkeit an ausschließlich einer Bildungsinstitution zum anderen:

48 Jene, die eine Einschränkung äußerten, umfassen 16% all jener Personen, die es sich vorstellen können, in Zukunft als FD tätig zu sein.

Ich kann mir vorstellen, dann über einen längeren Zeitraum als Dienstnehmerin tätig zu sein, wenn ich daneben eine Fixanstellung habe (fixes Einkommen, Versicherung).

[K]*önnte ich als FDN meine 30 UE in einer Institution unterrichten, wäre ich damit auch glücklich* [Anm. v. V.C.].

Jene Personen, die die Frage ohne Bedingung bejahen, können im Wesentlichen in drei Gruppen eingeteilt werden. Die erste Gruppe, die mehr als 37% ausmacht, zeichnet sich hauptsächlich durch ihre resignative Grundhaltung aus:

Wo wird man in Wien als DaZ-Trainerin angestellt und angemessen bezahlt? Ich habe keine Wahl.

[W]*eil das halt so ist* [Anm. v. V.C.].

[W]*eil es sonst keine andere Anstellungsart gibt* [Anm. v. V.C.].

Ob die befragte Person weiß, dass andere Anstellungsarten durchaus existieren, diese jedoch von den diversen BildungsträgerInnen nicht angeboten werden, kann hier nicht zuletzt aufgrund der Unmöglichkeit, Rückfragen zu stellen, nicht näher erörtert werden. Festzuhalten ist, dass knapp weniger als ein Drittel jener Personen, die sich vorstellen können, weiterhin als FD tätig zu sein, diese Begründungslogik aufweist.

Weitere 25% der Personen zeichnen sich durch Optimismus aus. Charakteristisch für sie ist, dass sie die positiven Seiten des FDVs sehen und/oder einen Vorteil aus den Gestaltungsformen des Vertrages schlagen:

[B]*esser freie dienstnehmerin als gar kein job* [Anm. v. V.C.].

Mir gefällt, dass ich mir die Kurse selber einteilen kann und die Sommerferien 2 Monate siind.

[E]*s gibt eben viel freiheit, aber kaum sicherheit* [Anm. v. V.C.].

Vielleicht gehe ich demnächst spontan ins Ausland mit meinem Partner und da ist es gut, spontan aus dem Arbeitsverhältnis rauszukommen.

Und schließlich lassen sich weitere 12% in der Gruppe der „Etablierten" zusammenfassen. Die grundlegenden Elemente des FDVs haben keine Relevanz für die befragten Personen. Die Unabhängigkeit vom Einkommen, das aus dem FDV erzielt wird, spielt hier eine übergeordnete Rolle:

> *Weil ich eine Fixanstellung im Büro habe, kann ich es mir "leisten". Nur ist mir bewusst, dass nur wenige Unterrichtende dieses Privileg genießen.*
>
> *Ich bin finanziell nicht sonderlich abhängig von der Kontinuität des Gehalts, dafür verdiene ich genug und genieße die Freiheiten.*
>
> *Weil das für mich nur ein Zeitvertreib ist.*

In Zukunft keine Freie/r DienstnehmerIn

Ausschlaggebend für die Ablehnung des FDVs als zukunftsträchtiges Arbeitsverhältnis stellt bei mehr als ein Drittel der Störfaktor Unsicherheit und die fehlende Planbarkeit der Zukunft dar:

> *Über längeren Zeitraum nicht, weil zu unsicher. In nächster Zeit wird sich an meinem Anstellungsverhältnis aber nichts ändern.*
>
> *Es ist nicht mehr tragbar. Wenn ich nicht muss, dann mache ich es nicht weiter. Im Moment habe ich ein Aufnahmeverfahren für einen Job, bei dem ich 1200 netto, bar auf die Kralle bekommen würde. Nicht die Welt. Definitiv nicht meine Qualifikation. Dafür habe ich sicher nicht studiert. Aber, und das macht es doch schmackhaft: jeden Monat einen fixen Betrag. Ich kann mein Leben kalkulieren. Vielleicht nicht auf großem Fuß, aber auf Dauer und ich muss mich nicht weiterhin mit inkompetenen AMS-Betreuern rumplagen, die glauben, dass ich keine praktische Ausbildung genossen habe und genau genommen für einen Hungerlohn arbeiten gehen kann.*

Eine andere befragte Person führt zahlreiche kritische Punkte des FDVs an, die letztlich – und vor allem in Kombination – in Unsicherheit und mangelnde Planbarkeit des zukünftigen Lebens münden (können):

> [K]*eine Sicherheit, kein bezahlter Urlaub, kein bezahlter Krankenstand, kein 13./14. Gehalt, kein Kündigungsschutz, kein regelmäßiges Einkommen, notwendige selbstständige Auseinandersetzung mit Einkommenssteuergrenzen usw. und Bezahlung der Einkommenssteuer* [Anm. v. V.C.].

Dreh- und Angelpunkt bei einer weiteren Gruppe, die ebenfalls mehr als ein Drittel jener Personen ausmacht, die sich nicht vorstellen können, in Zukunft als FD tätig zu sein, ist der Störfaktor in Form eines unsicheren Einkommens:

> *Die unsichere Einkommenssituation, die fehlenden Sozialleistungen wie Krankenstand sind eine belastende Lebenssituation. Aus diesem Grund werde ich die Unterrichtstätigkeit vielleicht nicht fortsetzen.*

> *Weil das unsichere Einkommen dazu führt, dass ich einen zweiten, nicht meiner Ausbildung entsprechenden Nebenjob machen muss (der ebenso ungesichert ist, aber zwei unsichere Jobs machen einen halbwegs sicheren).*

Und schließlich spielen private Faktoren wie die potentielle Familiengründung bei 25% eine nicht unwesentliche Rolle:

> [A]*ls Elternteil ist es nicht gut möglich* [Anm. v. V.C.].

> [W]*enn man sich ein Leben und vielleicht auch noch eine Familie aufbauen will dann ist das keine Zukunft - man brennt aus...*[Anm. v. V.C.].

Schlussbemerkung

Zwar ist die absolute Mehrheit nicht abgeneigt, in Zukunft als FD tätig zu sein. Eine differenzierte Betrachtung ermöglicht jedoch, die Entscheidung der befragten Personen richtig deuten zu können. Ein vielschichtiges Bild zeigt das Resultat: Neben den OptimistInnen stellt die DaF/Z-Lehre im Rahmen eines FDVs nur unter bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen eine Option dar. So werden diese entweder durch die befragten Personen selbst gestellt (private und/oder berufliche Voraussetzungen) oder aber diese sind für die befragten Personen bereits Realität. Dies trifft insbesondere bei jenen Personen zu, die nicht vom Einkommen, das im Rahmen des FDVs erzielt wird, abhängig sind. Andere Personen scheinen sich hingegen mit der Arbeitssituation abgefunden zu haben; dem soll in der vorliegenden Masterarbeit durch das „Ja mit Einschränkungen" Rechnung getragen werden.

Fehlende Planbarkeit des Lebens und die mit dem FDV verbundene Unsicherheit sind die wesentlichen Gründe, warum dieser Arbeitsvertrag aus Sicht der befragten Personen nicht

länger erstrebenswert erscheint.

7.4.3. Freie DienstnehmerInnen in der DaF/Z-Lehre und ihr Prekaritätspotenzial

Auf theoretischer Ebene wurde bereits diskutiert, inwiefern es sich beim Freien DienstnehmerInnenverhältnis um eine prekäre Erwerbsstelle handelt (vgl. das Kapitel 3.5.). Die im Zuge der Masterarbeit erhobenen Daten erlauben einen tieferen Einblick in das Arbeitsverhältnis, sodass konkretere Aussagen zu dessen Prekaritätspotenzial getroffen werden können. Die wesentlichen Eckpfeiler der RODGERS'schen Definition zur prekären Erwerbsstelle bilden der Grad der Arbeitsplatzsicherheit, fehlende Schutzbestimmungen[49], die Kontrolle der Arbeitssituation[50] und mangelnde Existenzsicherung.

Grad der Arbeitsplatzsicherheit: Befristung des Arbeitsverhältnisses

31 Personen (n=45), die absolute Mehrheit, können nach Beendigung eines Kurses mit der automatischen Neuzuteilung eines Sprachkurses rechnen. Auf 14 Personen trifft dies nicht zu. Mit Blick auf diese Minderheit müssen zwei Personen nach maximal einem Monat mit der Suche nach einer neuen Erwerbsstelle beginnen, um einen nahtlosen Übergang zwischen Gehaltszahlungen gewährleisten zu können. Für fünf Personen gilt dies nach maximal drei Monaten. Nach maximal sechs Monaten beginnt die Suche für vier Personen; für zwei Personen nach maximal sechs Monaten.

49 Die fehlenden Schutzbestimmungen umfassen auch Gewohnheitsrechte: Darunter sind etwa Sonderzahlungen oder bezahlter Urlaub zu verstehen. Empirische Daten sind hierfür nicht notwenig, um den FDV diesbezüglich einstufen zu können. Ein Blick auf die Struktur des Vertrages ist hinreichend.

50 Zur Kontrolle der Arbeitssituation kann aufgrund der in der Masterarbeit gewählten Fragestellungen keine Aussagen getroffen werden.

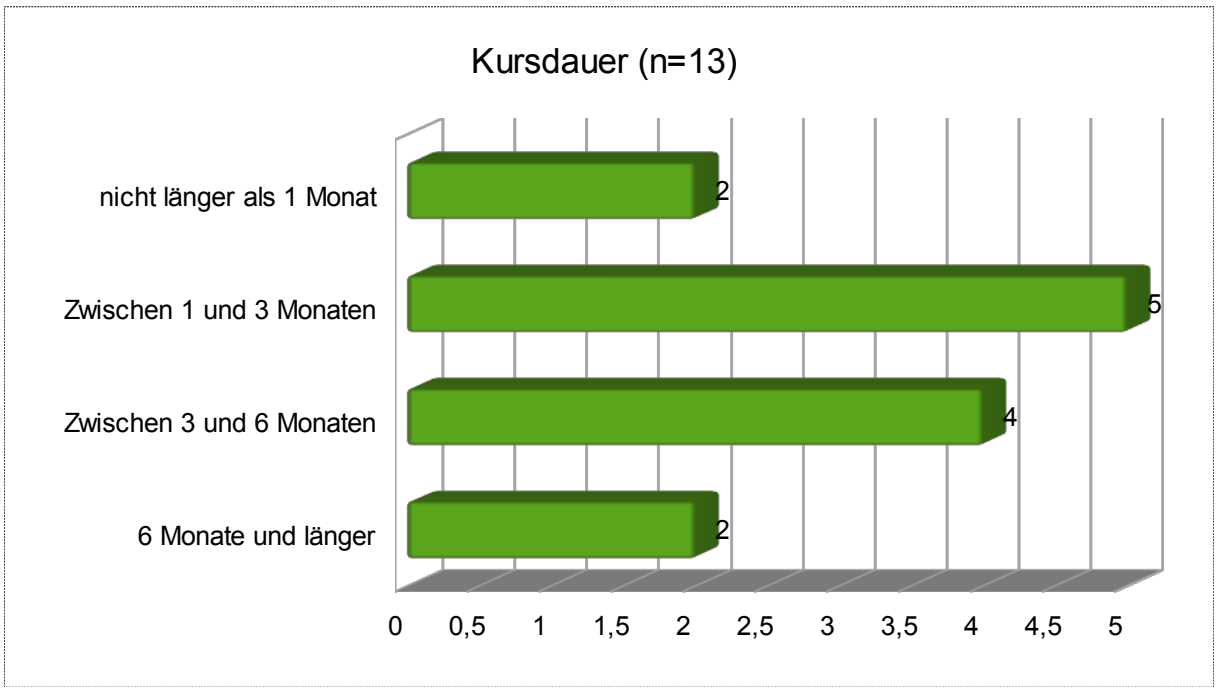

DIAGRAMM 22: KURSDAUER

Die längerfristige Planungsunsicherheit, die sich nicht zuletzt durch die 14-tägige Kündigungsfrist manifestiert, betrifft 31% des Befragtenpools. RODGERS stuft ein Arbeitsverhältnis dann als prekär ein, wenn der Grad der Arbeitsplatzsicherheit u.a. durch einen kurzfristigen Zeithorizont geprägt ist (vgl. Kapitel 3.5.). Dieser kurzfristige Zeithorizont variiert bei knapp weniger als ein Drittel der befragten Personen zwischen einem und sechs Monaten.

Mangelnde Existenzsicherung: das Gehalt ist vorab unbekannt

Mangelnde Existenzsicherung umfasst laut RODGERS u.a. den Umstand, das Gehalt im Voraus nicht zu kennen. Bei FD resultieren schwankende Einkommen etwa daraus, dass Feiertage auf einen Werktag fallen. Damit müssen aus Sicht der ArbeitnehmerInnen Einkommenseinbußen hingenommen werden. Einkommensschwankungen stellen für die Mehrheit eine Belastung dar und wurden in Kapitel 7.2.2. hinreichend erläutert.

Ein nicht unwesentlicher Aspekt, der keinen Eingang in RODGERS Definition zur prekären Erwerbsstelle findet, ist jener der unentgeltlichen Arbeit[51]. Besonders der Lehrberuf macht

51 Denkbar wäre, unentgeltliche, jedoch für die Ausübung eines Berufs nicht minder relevante Tätigkeiten in die

Tätigkeiten erforderlich, die vor und/oder nach dem Unterrichten verrichtet werden müssen. Denn zielgerichteter und strukturierter Unterricht möchte geplant sein (zur Diskussion ebendieser Tätigkeiten vgl. Kapitel 5.3.). Um die soziale Realität ebenjener FD, die im DaF/Z-Bereich tätig sind, genauer erfassen zu können, ist die Betrachtung der unentgeltlichen Arbeit unabdingbar.

Unentgeltliche Arbeit

Anhand der empirischen Daten kann das Arbeitsvolumen der befragten Personen in Erfahrung gebracht werden. Das unten aufgeführte Diagramm[52] verdeutlicht die Verteilung jener Arbeitsstunden, die im Unterrichtsraum geleistet werden. Die absolute Mehrheit unterrichtet zwischen einer und 25 Stunden pro Woche, wobei jeweils zehn Personen zwischen 15 und 20 respektive zwischen 20 und 25 Stunden pro Woche arbeitet. Nur eine kleine Minderheit überschreitet die 26 bzw. 30 Stundenmarke.

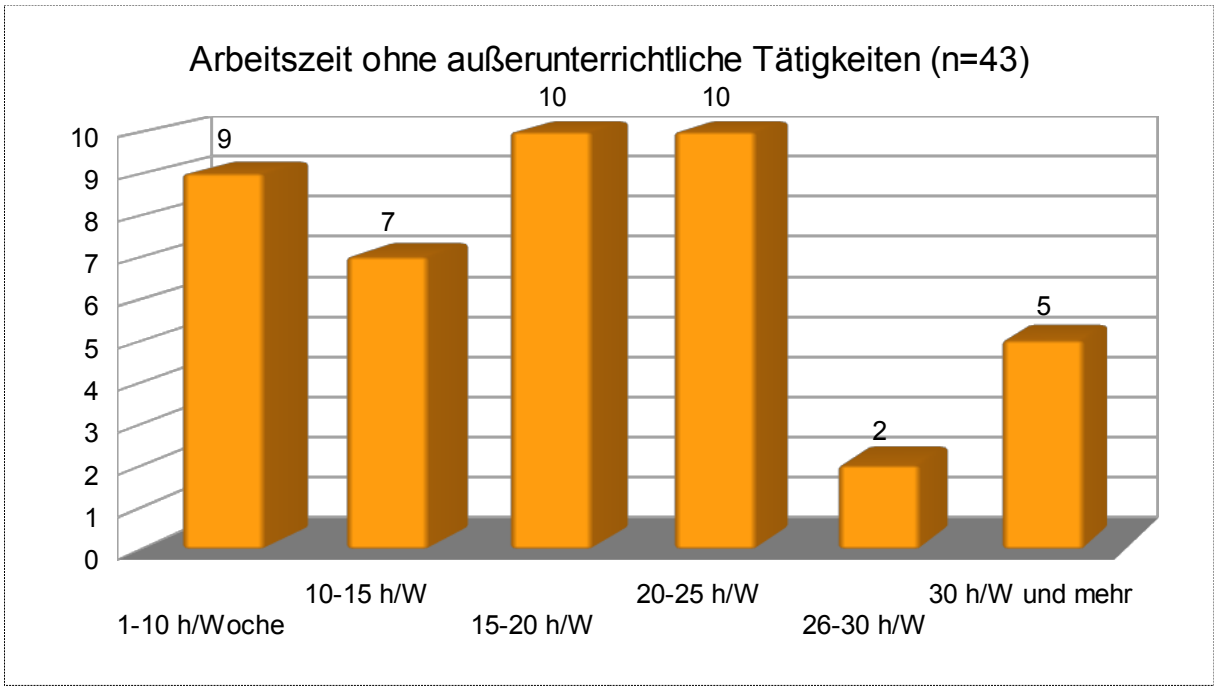

DIAGRAMM 23: ARBEITSZEIT OHNE AUSSERUNTERRICHTLICHE TÄTIGKEITEN

Anhand der Frage nach der gesamten Arbeitszeit – die befragten Personen wurden ersucht, Vor- und Nachbereitungszeiten hierbei zu berücksichtigen – erschließt sich ein

Definition aufzunehmen.
52 Die Angaben resultieren aus den Stundenplänen der befragten Personen.

arbeitsintensiveres Bild. Die Mehrheit der Interview-TeilnehmerInnen arbeitet zwischen 30 und 40 Stunden pro Woche. Nur eine Person arbeitet weniger als zehn Stunden pro Woche, acht Personen zwischen 10 und 20 Stunden, fünf Personen mehr als 40 Stunden und eine Person mehr als 50 Stunden pro Woche.

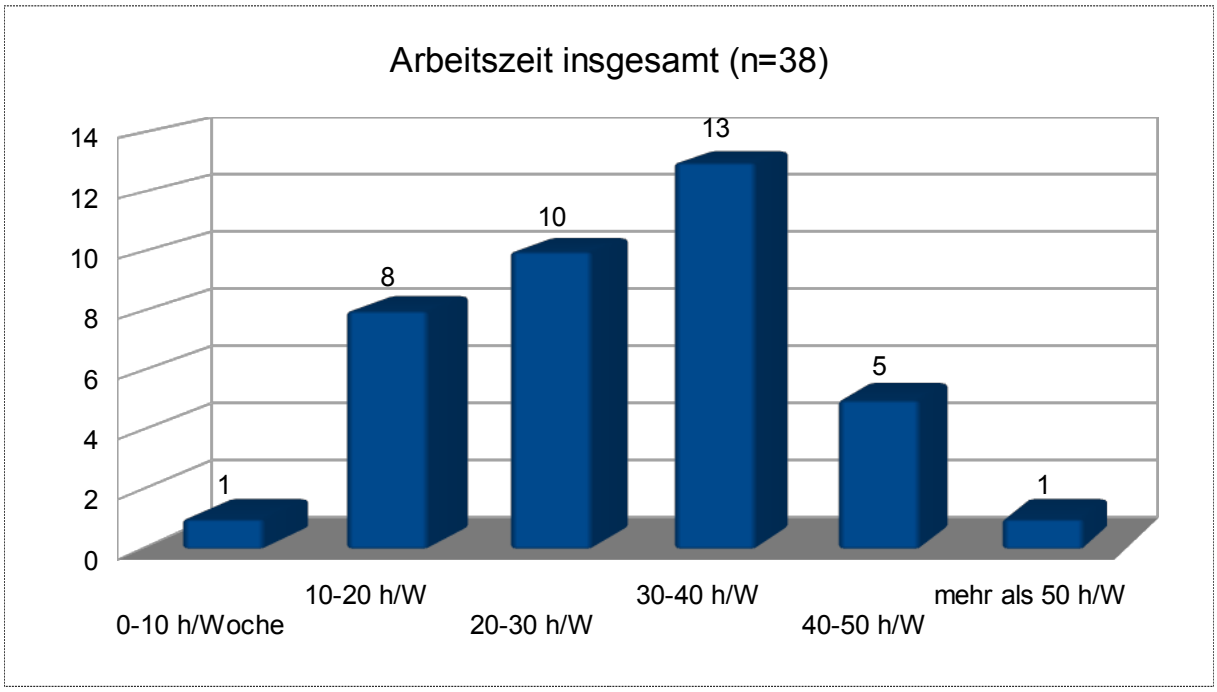

DIAGRAMM 24: ARBEITSZEIT INSGESAMT

Berechnet man den Median der angegebenen Arbeitszeiten, so beträgt die durchschnittliche Arbeitszeit, die *de facto* im Unterricht geleistet wird, 18,5 Stunden pro Woche (n=43).

Der Durchschnittswert jener Arbeitszeit, die sowohl Vor- wie auch Nachbereitungstätigkeiten inkludiert[53], beläuft sich auf 30 Stunden pro Woche (n=38). Mit anderen Worten: Tendentiell bekommen die befragten DaF/Z-Lehrpersonen lediglich knapp mehr als die Hälfte ihrer Arbeitszeit entlohnt.

In den Kapiteln zur Unterrichtsvor- und -nachbereitung (7.3.2. und 7.3.3.) wurden deren zeitliche Dimensionen bereits näher ausgeführt. Dies gilt auch für außerunterrichtliche Tätigkeiten wie den Austausch im Kollegium oder die Reflexion zum Unterricht. Bisher nicht

53 Jene Tätigkeiten, die den Austausch mit KollegInnen umfassen, die Reflexion über den Unterricht, oder die Erstellung von Lern- und Lehrmaterialien, wurden bei der Frage nach der Gesamtarbeitszeit nicht berücksichtigt; siehe Anhang.

berücksichtigt, wurden hingegen administrative und unterrichtsrelevante Tätigkeiten, die nicht von minderer Bedeutung sind. So ist aus den Daten zu erschließen, dass mehr als 50% des Befragtenpools Zusatzleistungen erbringen muss, die im Stundensatz als inkludiert gelten. Darunter zählen neben der Vor- und Nachbereitung des Unterrichts vor allem die Dokumentation und das Verfassen von Berichten, die Teilnahme an Teamsitzungen sowie administrative Tätigkeiten wie die E-Mail Korrespondenz mit ArbeitgeberInnen.

Schlussbemerkung

Die theoretische Annäherung an das atypische Arbeitsverhältnis erlaubt die Schlussfolgerung, dass es sich beim Freien DienstnehmerInnenverhältnis um eine prekäre Erwerbsstelle handelt. Eine empirische Annäherung eröffnet eine differenziertere Sichtweise: Lediglich knapp weniger als ein Drittel der befragten Personen ist von der Befristung des Arbeitsverhältnisses und damit von eingeschränkter Arbeitsplatzsicherheit unmittelbar betroffen.

Mangelnde Existenzsicherung, die laut RODGERS die Unkenntnis des Gehalts umfasst, ist – objektiv betrachtet – für alle befragten Personen zutreffend. Die Stichprobe muss jedoch dahingehend unterschieden werden, welche Gestalt der Umgang mit den Einkommensschwankungen annimmt. Hier wird ersichtlich, dass die Schwankungen für die Mehrheit der Interview-TeilnehmerInnen eine Belastung darstellen.

In Bezug auf unentgeltliche Tätigkeiten, die DaF/Z-Lehrpersonen leisten, drängt sich die Frage auf, ob es sich weniger um eine prekäre Erwerbsstelle, denn um ein ausbeuterisches Arbeitsverhältnis handelt. Dass derart viele Tätigkeiten, die ihrerseits mit großem zeitlichen Aufwand verbunden sein können und indessen unerlässlich für den Lehrberuf in Hinblick auf die Unterrichtsqualität sind, von Seiten der ArbeitgeberInnen unentlohnt bleiben, deutet drauf hin, dass es sich nicht um ein prekäres als vielmehr um ein Arbeitsverhältnis mit ausbeuterischen Elementen handelt.

III Schluss

8. Resumé, Schlussfolgerungen und Ausblick

Die empirische Erhebung der Masterarbeit bestätigt die Ergebnisse, die etwa die Mikrozensuserhebung der Statistik AUSTRIA (2012) für die Jahre 2005 bis 2011 hervor brachte: Atypische Beschäftigung ist weiblich. Das für die vorliegende Masterarbeit gewählte Forschungsdesign, welches eine spezifische flexible Beschäftigungsform, nämlich die der FD im Kontext der DaF/Z-Lehre in den Blick nimmt, liefert Ergebnisse, die als eindeutige Bestätigung der Mikrozensuserhebung zu deuten sind.
Hier treffen zwei problematische Kräfte aufeinander: Zum einen sehen sich Frauen mit atypischen Beschäftigungsverhältnissen in der DaF/Z-Lehre konfrontiert, weil etwa FDV die dominierenden Verträge sind, die derzeit auf dem DaF/Z-Arbeitsmarkt angeboten werden. Zum anderen haben atypische Beschäftigungsformen in Soziales, Erziehung und Bildung Einzug gehalten, der mithin als Frauen-Domäne und Niedriglohnsektor bezeichnet wird (vgl. AMS 2013; SIMSA 2004: 75; KUHNLEIN/WOHLFAHRT 2006). Die Benachteiligung von Frauen greift damit in doppeltem Maße.

Arbeitsleistung

Die Betrachtung der Arbeitsbedingungen, die von außen auf FD im DaF/Z-Bereich einwirken (beispielsweise arbeitsschutzrechtliche Regelungen, die Art des Beschäftigungsverhältnisses, die Entlohnungsform etc.) verbunden mit jenen Arbeitsbedingungen, die von innen geschaffen werden (insbesondere im Hinblick auf Arbeitszufriedenheit, Arbeitsmotivation, Belastung und Stress) erlauben die Deutung, dass diesbezüglich Verbesserungspotenzial vorherrscht. Hinsichtlich der von HACKER (1998) angesprochenen Leistungsvoraussetzungen hat die Mehrheit der ProbandInnen eine mehr oder minder umfangreiche Ausbildung in DaF/Z erhalten[54]. Lediglich fünf Personen sind trotz fehlender einschlägiger Ausbildung als DaF/Z-Lehrpersonen tätig.

54 Für einen kritischen Einblick in die Ausbildungsmöglichkeiten im DaF/Z-Bereich und den damit verbundenen beruflichen Einstiegschancen vgl. POLAK (2014).

Arbeitszufriedenheit

Der FDV kann anhand der Ergebnisse aus der Befragung als Triebfeder für Arbeitsunzufriedenheit[55] gedeutet werden. Für die Arbeitsunzufriedenheit nicht relevant sind indes die Lehre selbst und die damit verbundenen Tätigkeiten. Es sind die arbeitsrechtlichen Konsequenzen des FDVs, die als bedeutsame Einflussfaktoren auf die Arbeitszufriedenheit einwirken. Besonders hohe Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit haben die fehlenden Sonderzahlungen, der auf ein gesetzliches Minimum reduzierte Kündigungsschutz und das fehlende Urlaubsentgelt. Damit sind jene vertraglichen Regelungen angesprochen, die die Abgrenzung zum NAV markieren. Aufschlussreich ist ferner, dass die Unzufriedenheit bei 60% der ProbandInnen auf die Unsicherheit zurückzuführen ist, die der FDV produziert. Die Unsicherheit, die sich etwa in der fehlenden Planbarkeit des zukünftigen Lebens manifestiert, ist auch im Abschlussbericht für das Projekt „Analyse der Arbeitsbedingungen, -belastungen und Beschwerden von abhängig Beschäftigten unter besonderer Berücksichtigung von flexiblen Arbeitsformen", das im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin für Deutschland durchgeführt wurde, ausschlaggebendes Moment. In diesem Bericht werden dauerhafte Unsicherheitserfahrungen mit gesundheitlichen Auswirkungen der Beschäftigten in Korrelation gesetzt (vgl. FUCHS/CONRADS 2003).

Belastung und Stress

Es überrascht nicht, dass es eben diese oben erwähnten vertraglichen Regelungen sind, die für die ProbandInnen eine große Belastung darstellen. Neben den fehlenden Sonderzahlungen, dem fehlenden Urlaubsentgelt und dem verkürzten Kündigungsschutz sind hier darüber hinaus die Schwankungen des Einkommens sowie die Ersatzsuche von geeignetem Lehrpersonal (beispielsweise im Krankheitsfall) als belastende Faktoren einzustufen. Die Belastungsfähigkeit der befragten Personen, die durch den Dienstvertrag stark beansprucht wird, hat ihrerseits negative Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit (vgl. HACKER 1998). Um die Ergebnisse klar einordnen zu können, empfiehlt HACKER (1998), diese beiden Parameter nicht getrennt, sondern vielmehr als einander bekräftigende und

55 Eine arbeitspsychologische Analyse von Arbeitszufriedenheit in Bezug auf DaF/Z-Lehrende, die als FD beschäftigt sind, ermöglicht m.E. eine klare Unterscheidung zwischen Arbeitsunzufriedenheit und Nicht-Zufriedenheit. Ein transdisziplinärer Forschungsansatz erscheint daher besonders sinnvoll.

komplementierende Faktoren zu betrachten.

Arbeitsmotivation

Die Ergebnisse aus der Analyse von Arbeitsmotivation könnten als Widerspruch, paradoxerweise auch als Bestätigung dafür interpretiert werden, dass die Arbeitsmotivation einen unabhängigen Parameter darstellt. Die Hälfte der befragten Personen identifiziert den FDV und den damit verbundenen arbeits- und sozialrechtlichen Folgeerscheinungen als hemmend für ihre Arbeitsmotivation. Im Sinne FELFES sind diese dann als für die Arbeitsleistung störende Faktoren zu verstehen (vgl. FELFE 2012: 142). Die Folge für knapp 20% der BefragungsteilnehmerInnen (n=21) ist ein reduziertes Arbeitsvolumen (im Hinblick auf außerunterrichtliche Tätigkeiten etwa). Bei knapp 30% werden durch den Vertrag Emotionen hervorgerufen, die Auswirkungen auf die Motivation haben. Und schließlich zeichnen sich 14% durch ein zwiespältiges Verhältnis zur beruflichen Tätigkeit aus: Eine stark ausgeprägte durch das Arbeitsverhältnis bedingte Frustration einerseits, die Liebe zum Unterrichten und Freude am Unterrichten andererseits. Letztere könnten interessante Anhaltspunkte für weitere Forschungsarbeiten liefern, sodass Näheres zur Motivation von atypisch beschäftigten DaF/Z-Lehrenden in Erfahrung gebracht werden kann. Das Diskussionspapier von Claudia SCHMEISSER etwa, in welchem sie sich u.a. mit der (intrinsischen) Motivation von atypisch Beschäftigten im Sozialbereich auseinandersetzt, veranschaulicht, dass ein hohes Identifikationspotenzial mit dem ausgeübten Beruf trotz mangelhafter Arbeitsbedingungen motivierend wirken kann (vgl. SCHMEISSER 2013: 35f.). Diese Ergebnisse bieten Anlass – auch in Hinblick auf die verbliebene Hälfte, die aufgrund des Themas nicht näher befragt werden konnte (n=42) – der Frage nachzugehen, welche Rolle die Freude am Unterrichten oder die Liebe zum Beruf bei der Betrachtung von Arbeitsmotivation spielt.

Unterrichtsqualität

Außerunterrichtliche Tätigkeiten

Es liegt stets für weniger als die Hälfte der Stichprobe ein Zusammenhang zwischen dem FDV und außerunterrichtlichen Tätigkeiten vor. Dieser Zusammenhang äußert sich etwa in

der Reduktion der Vor- und/oder Nachbereitungszeit[56] des Unterrichts. Im Rahmen der Unterrichtsplanung werden zwei wesentliche didaktische Prinzipien verwirklicht: Zielgruppenorientiertheit und Authentizität. Zu wichtigen methodischen Prinzipien zählen der ausgewogene Einsatz der klassischen Fertigkeiten und Abwechslung (vgl. FRITZ/FAISTAUER 2008). Die Nachbereitung umfasst u.a. die am häufigsten aufgezählten Aspekte (Selbst-)Reflexion, Korrekturarbeiten, Notizen zu einzelnen Lernenden und Wiederholung. Letztere deuten meines Erachtens darauf hin, dass die befragten Lehrpersonen den Lernfortschritt/-rückschritt im Blick behalten.[57]

Mit der Gestaltung des Unterrichts verhält es sich ähnlich. Lediglich eine Minderheit, die Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung identifiziert, hält eine Optimierung des Unterrichts für möglich, oder zeichnet sich dadurch aus, Arbeitszeit in Relation zum Einkommen zu setzen, was schließlich in Reduktionsmaßnahmen der Arbeitszeit mündet. Reduktion der außerunterrichtlichen Tätigkeitszeiten sagt dennoch nichts über Unterrichtqualität aus.

Lern- und Lehrmaterialien[58]

Obwohl sich ein Gutteil der befragten Lehrpersonen auf Lern- und Lehrmaterialien, die von den jeweiligen Bildungsinstituten bereitgestellt werden, beschränken könnten, sind sie stets darum bemüht, wichtige Prinzipien, die effizienten Unterricht gewährleisten, zu berücksichtigen. Insbesondere die Prinzipien zur LernerInnenzentriertheit, Authentizität sowie geeignete Übungen[59] sollen durch zusätzliche Didaktisierungsarbeiten verwirklicht werden. Dies ist aus Sicht der befragten Personen nicht zuletzt aufgrund der Unzulänglichkeit der durch die Bildungsinstitute angebotenen Lern- und Lehrmaterialien unbedingt erforderlich[60]. Eben diese Bemühungen, die DaF/Z-Lehrpersonen auf sich nehmen, deuten auf die

56 Die Reduktion der außerunterrichtlichen Tätigkeit allein hat nur eine begrenzte Aussagekraft im Hinblick auf die Unterrichtsqualität.

57 Dieser Aspekt könnte in einer gesonderten Arbeit empirisch belegt werden.

58 Bei der Auswertung der Ergebnisse zu den Lern- und Lehrmaterialien wird der Fokus auf jene Befragten gelegt, die sich auf die Verwendung der von den Bildungsinstituten angebotenen Materialien beschränken können. Begründet wird dieser Zugang damit, dass sich Lehrpersonen, die keine Materialien zur Verfügung gestellt bekommen, unweigerlich mit der Frage auseinander setzen müssen, welche Gegenstände im Unterricht behandelt werden sollen.

59 Ob es sich hierbei um das methodische Prinzip des Recycling handelt, geht aus den Ergebnissen nicht hervor.

60 DaF/Z-Lehrpersonen haben nicht immer die Wahl, welche Lern- und Lehrmaterialien, darunter insbesondere Lehrwerke, im Unterricht zum Einsatz kommen. Dass diese stets auf wesentliche Qualitätsmerkmale geprüft werden müssen, wurde im theoretischen Teil (Kapitel 5.4.4.) ausführlich erläutert. Ob die Verantwortung nun bei den Bildungsinstitutionen oder bei den LehrwerksentwicklerInnen liegt, sei dahingestellt.

Qualitätssicherung des Unterrichts hin.

Reflexion und Austausch

Die Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung zeigen zudem auf, dass die absolute Mehrheit über ihren Unterricht reflektiert. Inwiefern die Reflexion zyklisch verläuft, ist nicht ohne Weiteres belegbar. Austausch im Kollegium findet statt, wobei Aspekte wie Unterricht, der Umgang mit Lernenden und/oder die Beschaffung von Lern- und Lehrmaterialien hierbei zentral sind. Diese Tätigkeiten deuten meines Erachtens ebenfalls darauf hin, dass die Qualitätssicherung des Unterrichts im Interesse der befragten Lehrpersonen liegt.

Die DaF/Z-Lehre und die Zukunft

Knapp weniger als 90% kann sich vorstellen, in Zukunft weiterhin als DaF/Z-Lehrperson tätig zu sein. Die detaillierte Analyse offenbart, dass diese Entscheidung mit der Liebe zum facettenreichen Beruf begründet wird. Weitere wesentliche Gründe sind der Mangel an Alternativen und die Tatsache, dass es sich bei der DaF/Z-Lehre um einen Nebenerwerb handelt.
Die Minderheit lehnt die DaF/Z-Lehre aufgrund des FDVs und den daraus resultierenden Arbeitsbedingungen für sich ab. Dies ist insofern bedeutsam, als dass die Tätigkeit *per se* nicht als Grund genannt wird, sondern in welchem Beschäftigungsverhältnis diese derzeit in Wien stattfindet.

Der Freie Dienstvertrag und die Zukunft

Für mehr als 80% ist Erwerbstätigkeit im Rahmen des FDVs eine Option, allerdings werden hierfür von Teilen der Befragten Bedingungen geäußert. Die Erwerbstätigkeit ist an berufliche und/oder private Grundvoraussetzungen geknüpft. Weitere wesentliche Elemente der Begründung sind Optimismus, finanzielle Unabhängigkeit vom Einkommen, das durch die Lehrtätigkeit erzielt wird, und Resignation. Die resignative Haltung mündet schließlich in der Bereitschaft, Arbeitsbedingungen zu akzeptieren, die nicht optimal sind[61]. Unsicherheit, die

61 Ulrich PRÖLL und Dietmar GUDE kommen in ihrem Abschlussbericht für das Projekt „Gesundheitliche Auswirkungen flexibler Arbeitsformen. Risikoabschätzung und Ableitung von Gestaltungsanforderungen", das im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin in Deutschland durchgeführt wurde, zu der Schlussfolgerung, dass sich insbesondere befristet Beschäftigte durch die Akzeptanz negativer

durch mangelhafte Planbarkeit des zukünftigen Lebens und durch unsichere Einkommen zum Ausdruck kommt, sind weitere Gründe für die Ablehnung des Arbeitsverhältnisses für die Zukunft.

Unter Bezugnahme auf das Diagramm 1, in der ersichtlich wird, dass die Beschäftigtenzahl nach einem Jahr Beschäftigungsdauer kontinuierlich sinkt, ab fünf Jahren Beschäftigungsdauer wieder leicht steigt, aber im Vergleich deutlich geringer ausfällt – und unter Berücksichtigung der bedingten Bereitschaft, im Rahmen eines FDVs weiterhin erwerbstätig zu sein, kann zum Anlass genommen werden, diesem Zusammenhang in einer gesonderten Arbeit auf den Grund zu gehen. Die Ergebnisse der Tabelle geben zudem Anlass zu der Annahme, dass die DaF/Z-Lehre in naher Zukunft zwar nicht Gefahr läuft, ausgebildete Lehrpersonen aufgrund des Beschäftigungsverhältnisses in Massen zu verlieren. Sie stellt *in summa* aber auch kein attraktives und verheißungsvolles Betätigungsfeld dar.

Als Freie/r DienstnehmerIn in der DaF/Z-Lehre

Inwiefern der FDV ein prekäres atypisches Beschäftigungsverhältnis darstellt[62], wurde mehrfach und unter Berücksichtigung verschiedener Gesichtspunkte bereits erörtert. Die Diskussion soll an dieser Stelle um unentlohnte Arbeitszeit ergänzt werden, mit der sich DaF/Z-Lehrpersonen konfrontiert sehen. Die ausbleibende Entlohnung von außerunterrichtlichen Tätigkeiten[63], die notgedrungen in der Freizeit der Lehrpersonen erledigt werden muss, führt lediglich bei Teilen der befragten Personen zu einer Reduktion dieser Tätigkeiten.[64] Um das Ausmaß dieser Verhältnisse genauer verstehen zu können, ist die Konsultation des Modells zu beruflichen Gratifikationskrisen von SIEGRIST ratsam. Denn die dauerhafte fehlende Belohnung – verstanden als Belastung – führe laut SIEGRIST zu Enttäuschungen auf Seiten der ArbeitnehmerInnen, da keine vertragliche Reziprozität vorliegt (vgl. SIEGRIST/THEORELL 2008: 103). Wiederholte Enttäuschungen, so SIEGRIST weiter, führten auf lange Sicht zu gesundheitsschädlichen Auswirkungen (vgl. ebd.). Sich hier mehr Klarheit zu verschaffen, im Zuge anschließender Untersuchungen, erscheint mir sinnvoll und

Arbeitsbedingungen auszeichnen (GUDE/PRÖLL 2003: 106).

62 Der Verfasserin der Arbeit ist bewusst, dass mit dieser Formulierung die subjektive Wahrnehmung der Beschäftigten ausgeblendet wird. Dass diese jedoch mitgedacht werden muss, wurde im theoretischen Teil der Arbeit diskutiert.

63 Vor- und Nachbereitung, Reflexion und Austausch im Kollegium.

64 Möglich wäre es, die Reduktion wesentlicher für den Unterricht relevanter Tätigkeiten als Bewältigungsstrategie im Sinne PELIZZARIS zu deuten. Im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten könnte hier Klarheit geschaffen werden.

unbedingt erforderlich.[65]

Schlussfolgerungen und Ausblick

Um klare Aussagen zur Arbeitsleistung von DaF/Z-Lehrpersonen in Wien machen zu können, sind nicht nur eindeutige Ergebnisse im Hinblick auf Arbeitszufriedenheit sowie Belastung und Stress, sondern auch bezüglich der Arbeitsmotivation notwendig. Die empirische Erhebung liefert zur Motivation jedoch keine zuverlässigen Daten. Da diese dennoch eine nicht unwesentliche Rolle spielt (KLEINBECK 1996; HACKER 1998), ist hier maximal von einer eingeschränkten Arbeitsleistung auszugehen.

Die Unterrichtsqualität – soweit diese mit den für die Masterarbeit gewählten Instrumenten messbar ist – wird trotz der Ergebnisse zur Arbeitsleistung lediglich bei einer Minderheit beeinflusst. Diese steuert den prekären Arbeitsbedingungen mit einer Reduktion der unentlohnten Arbeitszeit entgegen. Die Kritik erscheint durchaus berechtigt, die Qualität des Unterrichts mittels Analyse von außerunterrichtlichen Tätigkeiten bewerten zu wollen. Diese wurden daher durch Fragen zur Unterrichtsgestaltung komplementiert, die ihrerseits das Endergebnis der empirischen Untersuchung bekräftigen[66]: Begrenzte Zufriedenheit sowie Belastungs- und Stresserfahrungen, die aus dem atypischen Arbeitsverhältnis abzuleiten sind, beeinflussen die Unterrichtsqualität nicht notwendigerweise.

Die Deregulierung des Arbeitsmarktes der 1980er Jahre, im Zuge dessen atypische Beschäftigungsverhältnisse eingeführt wurden, hat zu einer Entlastung der ArbeitgeberInnen im Hinblick auf Personalnebenkosten beigetragen (vgl. FINK 2000: 402). Aus arbeitsmarktpolitischer Sicht ist mit der Deregulierung die Hoffnung verbunden, die Arbeitslosenzahlen zu senken (vgl. OSCHMIANSKY/KÜHL 2010).

Auf der einen Seite befinden sich qualifizierte atypisch Beschäftigte, die negative Arbeitsbedingungen akzeptieren (müssen), ohne dabei Abstriche bei der Unterrichtsqualität zu machen, da die Lernenden nicht die Leidtragenden sein sollen. Und auf der anderen Seite sind ArbeitgeberInnen durch die Senkung der Personalnebenkosten finanziell entlastet. Die

65 Dass Flexibilisierung mit Krankheit korreliert, bestätigen Tatjana FUCHS und Ralph CONRADS im Abschlussbericht für das Projekt „Analyse der Arbeitsbedingungen, -belastungen und Beschwerden von abhängig Beschäftigten unter besonderer Berücksichtigung von flexiblen Arbeitsformen" (vgl. FUCHS/CONRADS 2003).

66 Auch unter Berücksichtigung der Unterrichtsgestaltung sind Aussagen zur Unterrichtsqualität mit Vorsicht zu genießen. Die Unterrichtsbeobachtung als Instrument der Qualitätsanalyse weist wie jedes andere Messinstrument Grenzen auf. Es empfiehlt sich daher z.B., die Lernenden als einen Parameter bei der Bewertung der Unterrichtsqualität mitzudenken.

(arbeitsmarktpolitische) Rechnung scheint damit aufzugehen. Welche Auswirkungen die derzeitigen Entwicklungen auf die sozialen Sicherungssysteme oder die Gesundheit von atypisch Beschäftigten in Zukunft haben werden, bleibt abzuwarten.

Die vorliegende Arbeit wirft mehr Fragen auf, als sie zu beantworten im Stande ist. Das mindert aber nichts an der Bedeutung der Ergebnisse, die Anlass für weitere Forschungsarbeiten bieten könnten. Vereinzelt wurde bereits auf diverse Forschungsdesiderate hingewiesen.

Der Hinweis auf die Analyse von Loyalität zum/r ArbeitgeberIn, die durch die befragten Personen wiederholt angeschnitten wurde, konnte aufgrund der Themenstellung nicht beleuchtet werden. Einige Interview-TeilnehmerInnen brachten an mehreren Stellen zum Ausdruck, dass die Loyalität zum/r ArbeitgeberIn durch das atypische Beschäftigungsverhältnis in Mitleidenschaft gezogen würde. Welche Rolle mangelhafte, fehlende Loyalität spielt, könnte unter Berücksichtigung von Arbeitsleistungen und/oder Unterrichtsqualität in einer gesonderten Arbeit beleuchtet werden.

Für die Zukunft bleibt zu hoffen, dass der Beruf „Lehrende von Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache“ mit all seinen Facetten als ein solcher anerkannt wird. Die Politik muss sich der Frage annehmen, wo bzw. ob die Anwendung von FDV sinnvoll ist. DaF/Z im Rahmen eines FDVs auszuüben, erscheint nicht zuletzt im Hinblick auf außerunterrichtliche Tätigkeiten, die einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung des Unterrichts leisten – dessen ungeachtet derzeit unentlohnt bleiben – nicht vertretbar.

Auch kann es nicht im Sinne der Politik sein, einerseits mittels eines ausgebauten Bildungssystems qualifizierte Arbeitskräfte zu produzieren, die aber andererseits aufgrund der Beschäftigungsart erhöht Gefahr laufen, arbeitslos zu werden. Denn diese müssen wiederum (dies allerdings erst seit 2008) von den sozialen Sicherungssystemen aufgefangen werden. Diesen zirkulären Missstand zu beseitigen, ist ein ehrgeiziges, dennoch erstrebenswertes Ziel.

9. Verzeichnisse

9.1. Literaturverzeichnis

AGUADO, Karin / RIEMER, Claudia (2010): Lernstile und Lern(er)typen. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 94, 850-858.

AMS (2011): Informationen über atypische Beschäftigungsverhältnisse http://www.ams.at/_docs/001_atypischeBV.pdf.pdf [Zugriff: 22.11.2013].

AMS (2013): Frauen und Männer am Arbeitsmarkt. Soziales, Erziehung und Bildung. http://bis.ams.or.at/qualibarometer/gender.php?id=80 [Zugriff: 3.1.2015].

AK I, ARBEITERKAMMER (2014): Freier Dienstvertrag. http://www.arbeiterkammer.at/beratung/steuerundeinkommen/freiedienstnehmerinnen/arbeitsrechtfuerfreiedienstnehmerinnen/Freier_Dienstvertrag.html [Zugriff: 23.5.2014].

AK II, ARBEITERKAMMER (2014): Freie DienstnehmerInnen. http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/Publikationen/ArbeitundRecht/Freie_DienstnehmerInnen_2014_neu.pdf [Zugriff: 23.5.2014].

ATTESLANDER, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berkin: Erich Schmidt.

AUER, Christina (2013): Fremdsprachenerwerb Erwachsener in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

BAUR, Rupprecht S. / SCHÄFER, Andrea (2010): Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 119, 1073-1085.

BETTERMANN, Rainer (2010): D-A-CH-Konzept. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, 41.

BIMMEL, Peter (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 92, 842-850.

BÖHRS, Hermann (1958): Arbeitsleistung und Arbeitsentlohnung. Wiesbaden:

Betriebswirtschaftlicher Verlag.

BRDAR-SZABO, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 52, 518-531.

BRINKMANN, Ulrich / DÖRRE, Klaus / RÖBENACK, Silke (2006): Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Bonn: Wirtschafts- und Sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum, Abt. Arbeit und Sozialpolitik.

BRUGGEMANN, Agnes / GROSKURTH, Peter / ULICH, Eberhard (1975): Arbeitszufriedenheit. Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.

BUTTARONI, Susanna / KNAPP, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Fernkurse der Wiener Volkshochschulen. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

BÜSSING, André / BISSELS, Thomas / FUCHS, Vera / PERRAR, Klaus-M. (1999): A dynamic model of work satisfaction: Qualitative Approaches. Human Relations, 52, 999-1028.

CASTEL, Robert (2009): Die Wiederkehr der sozialen Unsicherheit. In: Castel, Paul / Dörre, Klaus (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/Main, New York: Campus, 21-34.

DUDEN (2007): Deutsches Universalwörterbuch. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim [u.a]: Dudenverlag, 1169.

FAISTAUER, 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. Horizonte. Sonderheft der IDT 2013, 2, 90-101.

FAISTAUER, Renate (2006): Neue Lehrwerke auf dem methodisch-didaktischen Prüfstand. In: ÖdaF-Mitteilungen. Lehrwerke und Curricula. Wohin geht der Trend?, 2, 10-27.

FANDRYCH, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 112, 1008-1020.

FELFE, Jörg (2012): Arbeits- und Organisationspsychologie 1. Arbeitsgestaltung, Motivation und Gesundheit. Stuttgart: W. Kohlhammer.

FINK, Marcel (2000): Atypische Beschäftigung und deren politische Steuerung im internationalen Vergleich.
http://www.oezp.at/pdfs/2000-4-01.pdf
[Zugriff: 22.11.2013].

FINK, Marcel / TÁLOS, Emmerich (o.J.): Atypische Beschäftigungsverhältnisse. http://www.forba.at/de/documents/veranstaltungen/dejavu/talos.pdf [Zugriff: 22.11.2014].

FRITZ, Thomas (2010): Fremdsprachenwachstum. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, 94-95.

FRITZ, Thomas / FAISTAUER, Renate (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. VÖV-Edition, Sprachen 2. Wien: Verbandösterreichischer Volkshochschulen, 125-133.

FSG, PflichtschullehrerInnen (o.J.): LehrerInnendienstrecht – SP-Gewerkschafter: „Gordischer Knoten" Arbeitszeit. http://www.apsfsg.at/medien/presseaussendungen/lehrerinnendienstrecht-sp-gewerkschaftergordischer-knoten-arbeitszeit [Zugriff: 29.7.2014].

FUCHS, Tatjana / CONRADS, Ralph (2003): Flexible Arbeitsformen. Arbeitsbedingungen, -belastungen und Beschwerden. Eine Analyse empirischer Daten. Dortmund, Berlin, Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

FUNK, Hermann (2010): Lehrwerk. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, 188-189.

GERLACH, Roland (2009): Zur Rettung der freien Dienstnehmer – ein Diskussionsbeitrag. In: Marhold, Franz (Hrsg.): AsoK. Arbeits- und SozialrechtsKartei. Freier Dienstvertrag und Scheingewerbetreibende, 13, Wien: Linde.

GLABONIAT, Manuela (2010): Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 144, 1288-1299.

GPA djp I (2014): work@education. Die Interessensgemeinschaft für Menschen im Bildungsbereich. http://www.gpadjp.at/cms/A03/A03_1.10.5/berufsleben/interessengemeinschaften/work-education [Zugriff: 2.7.2014].

GPA djp II (2014): work@social. Die Interessensgemeinschaft für Menschen in Gesundheits- und Sozialberufen. http://www.gpa-djp.at/cms/A03/A03_1.10.3 [Zugriff: 2.7.2014].

GPA djp III (2014): work@professional. Die Interessensgemeinschaft für Führungskräfte und FachexpertInnen.

http://www.gpa-djp.at/cms/A03/A03_1.10.1
[Zugriff: 2.7.2014].

GPA djp IV (2014): work@flex. Die Interessensgemeinschaft für Menschen mit atypischen Beschäftigungen.
http://www.gpa-djp.at/cms/A03/A03_1.10.2
[Zugriff: 2.7.2014].

GROTJAHN, Rüdiger / SCHLAK, Torsten (2010): Alter. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 96, 867-875.

GUDE, Dietmar / PRÖLL, Ulrich (2003): Gesundheitliche Auswirkungen flexibler Arbeitsformen. Dortmund, Berlin, Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

HACKER, Winfried (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. Bern [u.a]: Huber.

HAENISCH, Hans (2002): Merkmale erfolgreichen Unterrichts Forschungsbefunde als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität.
http://www.qis.at/merkmaleerfolgreichenunterrichts.pdf
[Zugriff: 30.7.2014].

HANDT, Gerhard von der (2010): Qualitätsicherung und -entwicklung. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, 268.

HATTIE, John (2014): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning". 2. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

HVöSVT I, HAUPTVERBAND DER ÖSTERREICHISCHEN SOZIALVERSICHERUNGSTRÄGER (2014): Statistische Daten aus der Sozialversicherung. Beschäftigte in Österreich. April 2014.
http://www.sozialversicherung.at/portal27/portal/esvportal/content/contentWindow?contentid=10007.683681&action=2
[Zugriff: 30.5.2014].

HVöSVT II, HAUPTVERBAND DER ÖSTERREICHISCHEN SOZIALVERSICHERUNGSTRÄGER (2014): Statistische Daten aus der Sozialversicherung. Geringfügig Beschäftigte. Geringfügig freie Dienstverträge. April 2014.
http://www.sozialversicherung.at/portal27/portal/esvportal/content/contentWindow?contentid=10007.683681&action=2
[Zugriff: 30.5.2014].

HVöSVT, HAUPTVERBAND DER ÖSTERREICHISCHEN SOZIALVERSICHERUNGSTRÄGER (2013): Statistische Daten aus der Sozialversicherung. Beschäftigte in Österreich.
http://www.hauptverband.at/portal27/portal/esvportal/content/contentWindow?

&contentid=10008.555194&action=b&cacheability=PAGE&version=1393925639
[Zugriff: 30.5.2014].

HELMKE, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 3. Auflage. Stuttgart: Klett [u.a.].

HERZBERG, Frederick / MAUSNER, Bernard / SNYDERMAN, Barbara Bloch (1993): The Motivation to Work. New Brunswick, New Jersey: John Wiley.

HOFER, Konrad (2000): Arbeit ohne Schutz. Eine Analyse an Beispielen atypischer Beschäftigungsverhältnisse; [Taxifahrer, Fahrradboten, Werbemittelverteiler, Journalisten, Schauspieler, wissenschaftliche Mitarbeiter]. Wien: Verlag des österreichischen Gewerkschaftsbundes.

HÖLZL, Erik / KIRCHLER, Erich (2002): Arbeitsgestaltung in Organisationen. Wien: WUV.

JUNGHANS, Carola / FEINDT, Andreas (2007): Lernen, über den eigenen Unterricht zu reden. Das strukturierte Kreisgespräch. In: Friedrich-Jahresheft XXV, Guter Unterricht, Maßstäbe und Merkmale. Wege und Werkzeuge, 5-7.

KARASEK, Robert / THEORELL, Töres (1990): Healthy work: Stress, productivity, and reconstruction of working life. New York: Basic Books.

KELLER, Berndt / SEIFERT, Hartmut (2009): Atypische Beschäftigungsverhältnisse: Formen, Verbreitung und soziale Folgen.
http://www.bpb.de/apuz/31902/atypische-beschaeftigungsverhaeltnisse-formen-verbreitung-soziale-folgen?p=all
[Zugriff: 6.2.2014].

KLEINBECK, Uwe (1996): Arbeitsmotivation. Entstehung, Wirkung und Förderung. Weinheim, München: Juventa.

KLEPPIN, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 118, 1060-1073.

KLIPPERT, Heinz (2012): Unterrichtsvorbereitung leicht gemacht. 80 Bausteine zur Förderung selbstständigen Lernens. Weinheim, Basel: Beltz.

KNITTLER, Käthe / STADLER, Bettina (2012): Atypische Beschäftigung während der Krise nach soziodemographischen Merkmalen.
http://www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=072480
[Zugriff: 6.6.2014].

KORN, Manfred-Georg (2010): Werkverträge. Freie Dienstverträge. 6. aktualisierte Auflage. Wien: Weiss.

KÖSTER, Lutz (2010). Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen

(Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 113, 1021-1033.

KRAEMER, Klaus (2009): Prekarisierung – jenseits von Stand und Klasse? In: Castel, Paul / Dörre, Klaus (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt, New York: Campus, 241-252.

KRAEMER, Klaus (2008): Alles prekär? Die Prekarisierungsdebatte auf dem soziologischen Prüfstand. In: Eickelpasch, Rolf / Rademacher, Claudia / Ramos Lobato, Philipp (Hrsg.): Metamorphosen des Kapitalismus – und seiner Kritik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 104-117.

KRUMM, Hans-Jürgen / RIEMER, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweisprache. In: Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin [u.a.]: de Gruyter, Art. 149, 1340-1350.

KRUMM, Hans-Jürgen (2010a): Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 152, 1363-1370.

KRUMM, Hans-Jürgen (2010b): Der Faktor „Lehren" im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 101, 907-921.

KRUMM, Hans-Jürgen (2010c): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 137, 1215-1227.

KRUMM, Hans-Jürgen (2010d): Mannheimer Gutachten. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, 205.

KUHNLEIN, Gertrud / WOHLFAHRT, Norbert (2006): Soziale Träger auf Niedriglohnkurs?-Zur aktuellen Entwicklung der Arbeits-und Beschaftigungsbedingungen im Sozialsektor. WSI Mitteilungen, 59 (7), 1-16.
http://www.boeckler.de/wsimit_2006_07_kuhnlein.pdf
[Zugriff: 2.1.2015].

LAWLER, Edward E. (1973): Motivierung in Organisationen. Bern, Stuttgart: UTB.

LEGUTKE, Michael (2010): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 150, 1351-1357.

LEINER, Dominik. J. (2014). SoSci Survey (Version 2.4.00-i) [Computer Software].
https://www.soscisurvey.de
[Zugriff: 21.12.14.].

LIST, Gudula (2010): Sprachlern-Eignung und Sprachlern-Bereitschaft. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 100, 901-906.

MARX, Nicole / HUFEISEN, Britta (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 91, 826-833.

MARX, Karl (1890): Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie. Erster Band. http://bildungsverein.kpoe-steiermark.at/das-kapital-von-marx-zum-runterladen.phtml [Zugriff: 14.1.2015].

MATT, Ina / RIESENFELDER, Andreas / SCHELEPA, Susanne (2012): Working Poor in Wien. http://www.google.at/urlsa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0CGYQFjAH&url=http%3A%2F%2Fwww.waff.at%2Fhtml%2Fdynimage.aspx%3Ffile%3D%2Fmedia%2Fsecondary%2520navigation%2Fstudien%2F2011%2FWorking_Poor_in_Wien_-_waff__L_R__AK_-_01.2012.pdf&ei=u_-RU7SNNaGI4gTi3oGIAg&usg=AFQjCNE5G4SvoYnNVbBSPBJxAdB0gg-lHw&sig2=7ZwVxBRbayV_1Sg_Z5L5zg&cad=rja [Zugriff: 6.6.2014].

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

MEYER, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? 9. Auflage. Berlin: Cornelsen.

NERDINGER, Friedemann W. (2013): Arbeitsmotivation und Arbeitshandeln. Eine Einführung. Kröning: Asanger.

OECD (2012): Bildung auf einen Blick 2012. OECD Indikatoren. http://www.oecd.org/edu/Bildung%20auf%20einen%20Blick%202012%20-%20OECD-INDIKATOREN.pdf [Zugriff: 15.1.2015].

ÖIF (2014): Österreichischer Integrationsfonds: Deutschpflicht als Chance. http://www.integrationsfonds.at/magazine/ausgaben_2011/ausgabe_032011_zusammenleben_mit_charme_und_takt/deutschpflicht_als_chance/ [Zugriff: 31.7.2014].

OSCHMIANSKY, Frank / KÜHL, Jürgen (2010): Deregulierung des Arbeitsmarktes: Das Normalarbeitsverhältnis und andere Beschäftigungsformen http://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/55341/deregulierung?p=all [Zugriff: 3.1.2015].

PAUGAM, Serge (2009): Die Herausforderung der organischen Solidarität durch die Prekarisierung von Arbeit und Beschäftigung. In: Castel, Paul / Dörre, Klaus (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt, New York: Campus, 175-196.

PELIZZARI, Alessandro (2009): Dynamiken der Prekarisierung. Atypische Erwerbsverhältnisse und milieuspezifische Unsicherheitsbewältigung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

PERLMANN-BALME, Michaela (2010): Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 143, 1272-1288.

POLAK, Lisa (2014): Berufsbild DaF/DaZ-TrainerInnen – Ausbildungswege und geforderte Qualifikationen. Masterarbeit, Universität Wien.

RAITHEL, Jürgen (2008): Quantitative Sozialforschung. Ein Praxiskurs. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS.

REDAK, Vanessa / WEBER, Beat / WÖHL, Stefanie (2008): Editorial. In: Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen. Wien: Sonderzahl, 1, 1-12.

REINPRECHT, Christoph (2008): Prekarisierung und die Re-Feudalisierung sozialer Ungleichheit. In: Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen. Wien: Sonderzahl, 1, 13-23.

RIEMER, Claudia (2010): Motivation. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke, 219-220.

RIEMER, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen / Handt, Gerhard von der (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 49-81.

RITTER, Monika (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 123, 1116-1129.

RODGERS, Gerry / RODGERS, Janine (1989): Precarious jobs in labour market regulation: The growth of atypical employment in Western Europe. Genf: International Institute for Labour Studies.

RÖSLER, Dietmar (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 136, 1199-1215.

ROST-ROTH, Martina (2010): Affektive Variablen/Motivation. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 97, 876-886.

SCHILTZ, Christoph B. (2009): So viele Stunden arbeiten die Europäer pro Woche. 30.9.2009. http://www.welt.de/wirtschaft/article4224039/So-viele-Stunden-arbeiten-die-Europaeer-pro-Woche.html
[Zugriff: 29.7.2014].

SCHMEISSER, Claudia (2013): Die Arbeitswelt des Dritten Sektors: Atypische Beschäftigung und Arbeitsbedingungen in gemeinnützigen Organisationen, WZB Discussion Paper, No. SP V 2013-302.
http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2013/v13-302.pdf
[Zugriff: 7.1.2015].

SCHMIDT, Claudia (2010): Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 95, 858-876.

SCHNELL, Rainer / HILL, Paul B. / ESSER, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Auflage. München/Wien: R. Oldenbourg.

SCHOBER, Andrea (2012): Honorare und Arbeitsbedingungen in der Erwachsenenbildung 2012. Gewerkschaft der Privatangestellten – Druck – Journalismus – Papier. PDF-Datei. [E-Mail-Korrespondenz: 24.10.2013].

SCHOBER, Andrea (2013): Honorare und Arbeitsbedingungen von atypisch Beschäftigten. Gewerkschaft der Privatangestellten – Druck – Journalismus – Papier. PDF-Datei. [E-Mail-Korrespondenz: 27.5.2014].

SEIFERT, Hartmut (2006): Was hat die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes gebracht?
http://www.boeckler.de/wsimit_2006_11_seifert.pdf
[Zugriff: 5.2.2014].

SETTINIERI, Julia (2010). Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 111, 999-1008.

SIEGRIST, Johannes (1996): Soziale Krisen und Gesundheit. Eine Theorie der Gesundheitsförderung am Beispiel von Herz-Kreislauf-Risiken im Erwerbsleben. Bern [u.a]: Hogrefe.

SIEGRIST, Johannes / THEORELL, Töres (2008): Sozioökonomischer Status und Gesundheit: Die Rolle von Arbeit und Beschäftigung. In: MARMOT, Michael / SIEGRIST, Johannes (Hrsg.): Soziale Ungleichheit und Gesundheit: Erklärungsansätze und gesundheitspolitische Folgerungen. Bern: Huber, 99-130.

SILHAVY, Heidrun (2008): A typisch(e) Frauenarbeit: Realitäten – Hintergründe – Zukunftsperspektiven. In: Stelzer-Orthofer, Christine / Schmidleithner, Irmgard / Rolzhauser-Kantner, Elisabeth (Hrsg.): A typisch(e) Frauenarbeit. Zwischen Wischmopp und Laptop. Frauenerwerbstätigkeit und Prekarität. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, 21-32.

SIMSA, Ruth (2004): Arbeitsbedingungen in der Sozialwirtschaft.
http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/074_ruth_simsa.pdf
[Zugriff: 2.1.2015].

SKIBA, Eva-Maria (2010): Lernkultur. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, 192.

SORGER, Brigitte (2010): Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache (ÖDaF). In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke, 236.

SPIEKERMANN, Helmut (2010): Variation in der deutschen Sprache. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 34, 343-360.

STEFFENS, Ulrich / HÖFER, Dieter (2014): Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel. http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf [Zugriff: 15.1.2015].

STELZER-ORTHOFER, Christine (2008): Frauenerwerbstätigkeit und Prekarität. In: Stelzer-Orthofer, Christine / Schmidleithner, Irmgard / Rolzhauser-Kantner, Elisabeth (Hrsg.): A typisch(e) Frauenarbeit. Zwischen Wischmopp und Laptop. Frauenerwerbstätigkeit und Prekarität. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, 17-20.

STRUCK, Olaf (2009): „Abstiegssorgen der Mitte“ – Flexibilität benötigt Sicherheiten. In: Castel, Paul / Dörre, Klaus (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/Main, New York: Campus, 269-281.

ULICH, Eberhard (2001): Arbeitspsychologie. 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Zürich, Stuttgart: vdf Hochschulverlag, Schäffer-Poeschel.

VOGEL, Berthold (2009): Das Prekariat – eine neue soziale Lage? Die Wiederkehr der sozialen Unsicherheit. In: Castel, Paul / Dörre, Klaus (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/Main, New York: Campus, 21-34.

VöV, Verband österreichischer Volkshochschulen (o.J.): SAPA 21. Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. http://www.vhs.or.at/317/ [Zugriff: 8.7.2014].

WESTHOFF, Karl / KLUCK, Marie-Luise (2008): Psychologie Gutachten schreiben und beurteilen. 5. Auflage. Heidelberg: Springer.

WICKE, Rainer (2010): Unterrichtsplanung. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, Art. 103, 933-940.

WILLKORP, Eva-Maria (2010): Lernstil. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, 194.

9.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der Determinanten der Arbeitszufriedenheit.....40
Abbildung 2: Modell der Arbeitszufriedenheit.....43
Abbildung 3: Erweitertes Zufriedenheitsmodell.....45
Abbildung 4: Modell beruflicher Gratifikationskrisen.....49
Abbildung 5: Arbeitsmotivation und ihre Auswirkungen auf Anwesenheit, Leistung und Zufriedenheit.....52

9.3. Tabellen- und Diagrammverzeichnis

Tabelle 1: Arbeitsbedingungen....33
Diagramm 1: Beschäftigungsdauer....93
Diagramm 2: Gründe für mehrere Erwerbsstellen....94
Diagramm 3: Einkommenshöhe nach Erwerbsstellen....95
Diagramm 4: Ausbildung....96
Diagramm 5: Zufriedenheit – Beschäftigungsverhältnis....97
Diagramm 6: Zufriedenheit – Höhe des Gehalts....99
Diagramm 7: Zufriedenheit – Fehlendes 13. Monatsgehalt....100
Diagramm 8: Zufriedenheit – Fehlendes 14. Monatsgehalt....100
Diagramm 9: Zufriedenheit – Fehlen des Kündigungsschutzes....101
Diagramm 10: Zufriedenheit – Fehlendes Urlaubsentgelt....102
Diagramm 11: Belastung – Einkommenshöhe....104
Diagramm 12: Belastung – Einkommensschwankungen....104
Diagramm 13: Belastung – Fehlendes 13. Monatsgehalt....105
Diagramm 14: Belastung – Fehlendes 14. Monatsgehalt....105
Diagramm 15: Belastung – Fehlender Kündigungsschutz....106
Diagramm 16: Belastung – Fehlendes Ulraubsentgelt....106
Diagramm 17: Belastung – Ersatzsuche....107
Diagramm 18: Vorbereitungszeit....113
Diagramm 19: Nachbereitungszeit....116
Diagramm 20: Gründe für Austausch im Kollegium....118
Diagramm 21: Anlässe für die Erstellung von Lern- und Lehrmaterialien....119
Diagramm 22: Kursdauer....129
Diagramm 23: Arbeitszeit ohne ausserunterrichtliche Tätigkeiten....130
Diagramm 24: Arbeitszeit insgesamt....131

9.4. Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Anm.	Anmerkung/en
AG	ArbeitgeberIn/nen
AN	ArbeitnehmerIn/nen
AMS	Arbeitsmarktservice
Art.	Artikel
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DaF/Z	Deutsch als Fremd-/Zweitsprache
DE	Deutschland
ebd.	ebenda
et al.	et alii (lat.: und andere)
EU	Europäische Union
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
FD	Freie DienstnehmerIn/nen
FDV	Freier Dienstvertrag
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GPA djp	Gewerkschaft der Privatangestellten – Druck – Journalismus – Papier
Hrsg.	HerausgeberIn
Herh.	Hervorhebung/en
HVöSVT	Hauptverband der österreichischen SozialversicherungsträgerInnen
i.d.R.	in der Regel

IAO	Internationale Arbeitsorganisation
m.E.	meines Erachtens
NAV	Normalarbeitsverhältnis
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TN	KursteilnehmerIn/nen
u.a.	unter anderem
u.Ä.	und Ähnliches
usw.	und so weiter
u.U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
zit. nach	zitiert nach
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

Anhang

Fragebogen

0% ausgefüllt

Empirische Erhebung

Fragebogen zum Thema

Welche Auswirkungen hat der Freie Dienstnehmervertrag auf den Berufsalltag einer DaF/Z-Lehrperson in Wien?

Das Ziel dieser Befragung ist es, in Erfahrung zu bringen, wie es sich mit der DaF/Z-Lehre im Rahmen eines Freien Dienstnehmervertrages verhält.

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme! Das Ausfüllen des Fragebogens wird ca. 25 Minuten Zeit in Anspruch nehmen.

Sämtliche Angaben werden selbstverständlich anonym behandelt!

Autorin: Vincenza Caltabiano
Masterandin im Studienfach Deutsch als Fremd-/Zweitsprache - Universität Wien
Kontakt: caltabianovincenza@gmail.com

Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

2% ausgefüllt

I. Freie/r DienstnehmerIn

1. Befinden Sie sich derzeit in einem Freien Dienstnehmerverhältnis?

[Bitte auswählen]

Zurück

Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

4% ausgefüllt

I. Freie/r DienstnehmerIn

2. Seit wann befinden Sie sich in einem Freien Dienstnehmervertrag?
Bitte nennen Sie Monat und Jahr.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

6% ausgefüllt

I. Freie/r DienstnehmerIn

3. Stellt diese Beschäftigung Ihren Haupterwerb dar?
Bitte wählen Sie.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

8% ausgefüllt

I. Freie/r DienstnehmerIn

4. Haben Sie mehrere Jobs?
Bitte wählen Sie aus.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

10% ausgefüllt

I. Freie/r DienstnehmerIn

5. Warum haben Sie mehrere Jobs?
Bitte wählen Sie aus. Mehrfachnennungen möglich.

- [ ] Einkommenshöhe
- [ ] Zeitvertreib
- [ ] anderes:

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

12% ausgefüllt

II. Unterricht und Kurse

6. Alle Jobs an DaF/Z-Institutionen zusammen genommen – wie viele Kurse unterrichten Sie und aus wie vielen Einheiten bestehen diese (1 Einheit = ca. 45 Minuten)? Falls Sie an mehreren Institutionen unterrichten, nennen Sie bitte zum besseren Verständnis die Namen der Institutionen.
Beispiel: Montag: VHS 9:00Uhr-12:00Uhr

Montag	
Dienstag	
Mittwoch	
Donnerstag	
Freitag	
Samstag	

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

14% ausgefüllt

II. Unterricht und Kurse

7. Über wie viele Wochen erstreck/t/en sich der/die jeweilige/n Kurs/e?
Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

16% ausgefüllt

II. Unterricht und Kurse

8. Wenn ein Kurs abgeschlossen ist, bekommen Sie im Anschluss von Ihrer/m ArbeitgeberIn einen neuen Kurs automatisch zugeteilt?
Bitte wählen Sie. Wenn Sie mehrere ArbeitgeberInnen haben, können Sie eventuelle Differenzen in „Anmerkungen" beifügen.

- Ja – Anmerkungen:
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

18% ausgefüllt

II. Unterricht und Kurse

9. Wie viel Zeit wenden Sie für die Unterrichtsvorbereitung auf?
Bitte nennen Sie eine Zeitangabe.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

19% ausgefüllt

II. Unterricht und Kurse

10. Wie bereiten Sie sich auf Ihren Unterricht vor? Welche Aspekte beachten Sie dabei besonders?
Bitte erläutern Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

21% ausgefüllt

II. Unterricht und Kurse

11. Wie viel Zeit wenden Sie für die Unterrichtsnachbereitung auf?
Bitte nennen Sie eine Zeitangabe.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

22% ausgefüllt

II. Unterricht und Kurse

12. Wie bereiten Sie Ihren Unterricht nach? Welche Aspekte beachten Sie dabei besonders?

Bitte erläutern Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

24% ausgefüllt

III. Material

13. Stellt Ihnen Ihr/e ArbeitgeberIn Lehrmaterialien zur Verfügung?

Bitte wählen Sie. Wenn Sie mehrere ArbeitgeberInnen haben, können Sie eventuelle Differenzen in „Anmerkungen" beifügen.

- Ja – Anmerkungen:
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

25% ausgefüllt

III. Material

14. Welche Lehrmaterialien stellt/en Ihnen ihr/e ArbeitgeberIn/nen zur Verfügung?

Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

27% ausgefüllt

III. Material

15. Sind Sie dazu verpflichtet, diese Lehrmaterialien zu verwenden?

Bitte wählen Sie. Wenn Sie mehrere ArbeitgeberInnen haben, können Sie eventuelle Differenzen in „Anmerkungen" beifügen.

- Ja – Anmerkungen:
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

28% ausgefüllt

III. Material

16. Auf welche Lehrmaterialien greifen Sie dann zurück?
Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

30% ausgefüllt

III. Material

17. Auch wenn Sie nicht dazu verpflichtet sind, die Lehrmaterialien des Instituts zu verwenden, verwenden Sie diese dennoch?
Bitte wählen Sie.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

31% ausgefüllt

III. Material

18. Warum verwenden Sie die Lehrmaterialien, obwohl Sie nicht dazu verpflichtet sind?

Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

33% ausgefüllt

III. Material

19. Warum verwenden Sie nicht die Lehrmaterialien, die Ihnen von der Institution zur Verfügung gestellt werden?

Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

34% ausgefüllt

III. Material

20. Didaktisieren Sie selbst Materialien?
Bitte wählen Sie.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

36% ausgefüllt

III. Material

21. Warum didaktisieren Sie selbst?
Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

37% ausgefüllt

III. Material

22. Wie viel Zeit wenden Sie zum Didaktisieren auf?
Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

39% ausgefüllt

III. Material

23. Warum didaktisieren Sie nicht?
Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

40% ausgefüllt

III. Material

24. Gibt es inhaltliche Richtlinien von Seiten des Instituts, an die Sie sich halten müssen?

Bitte wählen Sie.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

42% ausgefüllt

III. Material

25. Um welche inhaltlichen Richtlinien handelt es sich dabei?

Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

43% ausgefüllt

IV. Reflexion

26. Nehmen Sie sich Zeit, um über Ihren Unterricht zu reflektieren?
Bitte wählen Sie.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

45% ausgefüllt

IV. Reflexion

27. Wie viel Zeit nehmen Sie sich für die Reflexion Ihres Unterrichts?
Bitte erläutern Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

46% ausgefüllt

IV. Reflexion

28. Warum reflektieren Sie nicht über Ihren Unterricht?
Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

48% ausgefüllt

IV. Reflexion

29. Bitten Sie Ihre KollegInnen um Rat bzgl.?
Mehrfachnennungen möglich.

- [ ] Ihres Unterrichts
- [ ] Beschaffung von Lehrmaterialien
- [ ] Feedback zu Ihren Lehrmaterialien
- [ ] im Umgang mit Lernenden
- [ ] Anderes

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

49% ausgefüllt

IV. Reflexion

30. Beeinflusst die Anstellungsform als Freie/r DienstnehmerIn die Art, wie Sie Ihren Unterricht vorbereiten?

Bitte wählen Sie.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

51% ausgefüllt

IV. Reflexion

31. Wie beeinflusst die Anstellungsform als Freie/r DienstnehmerIn Ihre Unterrichtsvorbereitung?

Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

52% ausgefüllt

IV. Reflexion

32. Beeinflusst die Anstellungsform als Freie/r DienstnehmerIn Ihre Unterrichtsgestaltung?

Bitte wählen Sie.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

54% ausgefüllt

IV. Reflexion

33. Wie beeinflusst die Anstellungsform als Freie/r DienstnehmerIn Ihre Unterrichtsgestaltung?

Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

55% ausgefüllt

IV. Reflexion

34. Beeinflusst die Anstellungsform als Freie/r Dienstnehmerin die Art, wie Sie Ihren Unterricht nachbereiten?

Bitte wählen Sie.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

57% ausgefüllt

IV. Reflexion

35. Wie beeinflusst die Anstellungsform als Freie/r DienstnehmerIn Ihre Unterrichtsnachbereitung?

Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

58% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

36. Bitte beurteilen Sie von 1 bis 4 (sehr gut bis schlecht)...
Für mich ist...

	sehr gut 1	2	3	nicht gut 4	egal
die Höhe des Gehalts					
das Fehlen eines 13. Monatsgehalts					
das Fehlen eines 14. Monatsgehalts					
das Fehlen eines Kündigungsschutzes					
das Fehlen eines Urlaubsanspruches					
die Höhe der Sozialabgaben					

Zurück Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

60% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

37. Wie sehr belasten Sie folgende Aspekte?
Bitte markieren Sie.

	sehr stark			nicht	egal
die Höhe des Einkommens					
die Schwankungen des Einkommens					
das Fehlen von bezahltem Urlaub					
das Fehlen vom 13. Monatsgehalt					
das Fehlen vom 14. Monatsgehalt					
das Fehlen eines Kündigungsschutzes					

Zurück Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

61% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

38. Müssen Sie im Krankheitsfall einen Ersatz für Ihren Unterricht suchen?
Bitte wählen Sie. Wenn Sie mehrere ArbeitgeberInnen haben, können Sie eventuelle Differenzen in „Anmerkungen" beifügen.

- Ja – Anmerkungen:
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

63% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

39. Wie sehr belastet Sie die Ersatzsuche im Krankheitsfall?
Bitte markieren.

sehr stark	stark	ein bisschen	nicht	egal

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

64% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

40. Wie viele Stunden arbeiten Sie insgesamt pro Woche (Unterrichtszeit, Vor- und Nachbereitungszeit zusammen genommen)?
Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

66% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

41. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Anstellungsverhältnis?
Bitte markieren.

sehr zufrieden	zufrieden	geht so	nicht zufrieden	egal
○	○	○	○	○

Zurück Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

67% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

42. Beeinflusst Ihr Anstellungsverhältnis Ihre (Arbeits-)Motivation?
Bitte wählen Sie.

- ○ Ja
- ○ Nein

Zurück Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

69% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

43. Wie beeinflusst Ihr Anstellungsverhältnis Ihre (Arbeits-)Motivation?
Bitte beschreiben Sie.

Zurück Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

70% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

44. Beeinflusst Ihr Anstellungsverhältnis Ihre Arbeitszufriedenheit?
Bitte wählen Sie.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

[67]

72% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

45. Wie beeinflusst Ihr Anstellungsverhältnis Ihre Arbeitsmotivation?
Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

67 Frage 45 enthält einen Fehler: Statt des Einflusses auf die Arbeitsmotivation sollte hier der Einfluss des Anstellungsverhältnisses auf die Arbeitszufriedenheit erfragt werden.

73% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

46. Können Sie sich vorstellen, weiterhin als DaF/Z-Lehrperson tätig zu sein?
Bitte wählen Sie.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

75% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

47. Warum können Sie sich (nicht) vorstellen, über einen längeren Zeitraum als DaF/Z-Lehrperson tätig zu sein?
Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

76% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

48. Können Sie sich vorstellen, weiterhin als Freie/r DienstnehmerIn tätig zu sein?
Bitte wählen Sie.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

78% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

49. Warum können Sie sich (nicht) vorstellen, über einen längeren Zeitraum als Freie/r DienstnehmerIn tätig zu sein?
Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

79% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

50. Hatten Sie die Wahl zwischen der Anstellung als Freie/n DienstnehmerIn und einer anderen Anstellungsform?

Bitte wählen Sie.

- Ja - Anstellungsform:
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

81% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

51. Warum haben Sie sich für den Freien Dienstnehmervertrag entschieden?

Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

82% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

52. Gibt es im Rahmen Ihres Freien Dienstnehmervertrages Zusatzleistungen, die Sie erbringen müssen, und die in Ihrem Stundensatz als inkludiert gelten?
Bitte beschreiben Sie.

- Ja
- Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

84% ausgefüllt

V. Arbeitsrechtliche Rahmenbedingungen

53. Welche Zusatzleistungen müssen Sie erbringen?
Bitte beschreiben Sie.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

85% ausgefüllt

VI. Statistische Angaben

54. Sie sind...
Bitte markieren Sie.

[Bitte auswählen]

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

87% ausgefüllt

VI. Statistische Angaben

55. Familienstand:
Bitte markieren Sie. (Mehrfachnennung möglich)

- ☐ ledig
- ☐ verheiratet
- ☐ Lebensgemeinschaft

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

88% ausgefüllt

VI. Statistische Angaben

56. Haben Sie Kinder?
Bitte wählen Sie.

- ○ Ja
- ○ Nein

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

90% ausgefüllt

VI. Statistische Angaben

57. Wie viele Kinder haben Sie?
Bitte wählen Sie.

[Bitte auswählen]

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

91% ausgefüllt

VI. Statistische Angaben

58. Nennen Sie bitte das Alter Ihrer/s Kinder/s.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

93% ausgefüllt

VI. Statistische Angaben

59. Welchen höchsten Bildungsabschluss haben Sie?
(Bei einem Studium nennen Sie bitte auch das Studienfach.)

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

94% ausgefüllt

VI. Statistische Angaben

60. Haben Sie eine der unten aufgeführten Ausbildungen?
Bitte markieren.

- DaF/Z Masterstudium
- Grazer Lehrgang
- Lehrgang der Wiener Volkshochschulen
- andere:

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

96% ausgefüllt

VI. Statistische Angaben

61. Wie hoch ist ungefähr Ihr monatliches Nettoeinkommen?
Gemeint ist der Betrag, der sich aus allen Einkünften zusammensetzt und nach Abzug der Steuern und Sozialversicherungen übrig bleibt.

[Bitte auswählen]

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

97% ausgefüllt

62. Wo ist Ihr Tätigkeitsort?

Bitte markieren Sie.

- Wien
- andere

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

99% ausgefüllt

VI. Statistische Angaben

63. Möchten Sie zu dieser Befragung oder zum besseren Verständnis Ihrer Antworten noch etwas anmerken?

Ist Ihnen während der Teilnahme an dieser Befragung etwas negativ aufgefallen? Waren die Fragen an einer Stelle nicht klar oder war Ihnen die Beantwortung unangenehm? Bitte schreiben Sie kurz ein paar Stichworte dazu.

Zurück | Weiter

Befragung unterbrechen

caltabianovincenza@gmail.com

Vielen lieben Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Einladung zum SoSci Panel

Liebe Teilnehmerin,
lieber Teilnehmer,

das nicht-kommerzielle SoSci Panel würde Sie gerne zu weiteren wissenschaftlichen Befragungen einladen. Das Panel achtet Ihre Privatsphäre, gibt Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter und wird Ihnen pro Jahr maximal vier Einladungen zu qualitativ hochwertigen Studien zusenden.

E-Mail: Am Panel teilnehmen

Sie erhalten eine Bestätigungsmail, bevor Ihre E-Mail-Adresse in das Panel aufgenommen wird. So wird sichergestellt, dass niemand außer Ihnen Ihre E-Mail-Adresse einträgt.

Der Fragebogen, den Sie gerade ausgefüllt haben, wurde gespeichert. Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.

caltabianovincenza@gmail.com

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Auswirkungen des Freien Dienstvertrages auf den Berufsalltag von DaF/Z-Lehrpersonen in Wien. Die Kernfragen sind: Ist die Arbeitsleistung von DaF/Z-Lehrpersonen durch das atypische Beschäftigungsverhältnis eingeschränkt? Welche Auswirkungen hat dieses Beschäftigungsverhältnis auf die Unterrichtsqualität? Um diesen Fragen nachzugehen, wurde ein quantitatives Forschungsdesign gewählt. Dieses umfasst die Erstellung eines Online-Fragebogens sowie die Beschreibung und Auswertung der daraus gewonnenen Daten. Aus der empirischen Untersuchung resultieren ambivalente Schlussfolgerungen: Eingeschränkte Arbeitsleistungen liegen zwar vor; die Unterrichtsqualität bleibt von diesen Einschränkungen indessen mehrheitlich unberührt.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Vincenza Caltabiano
E-Mail	caltabianovincenza@gmail.com

Ausbildung

2011-2015	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien
2010-laufend	Bachelorstudium Internationale Entwicklung, Universität Wien
2006-2010	Bachelorstudium Übersetzen und Dolmetschen, Universität Innsbruck Abschluss: Bachelor of Arts
1991-2004	Chiemgau-Gymnasium, Traunstein (DE), Abitur Grundschule, Forst (DE)

Berufserfahrung

2015-laufend	Deutsch als Zweitsprache-Lehrende, VHS Brigittenau
2011-2013	Tutorin im BA-Seminar „Politikwissenschaftliche Aspekte der Internationalen Entwicklung – Menschenrechte", Internationale Entwicklung, Universität Wien