



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Berufliche Selbstwahrnehmung von Lehrkräften für
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an privaten
Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich“

verfasst von / submitted by
Mag. Waltraud Zirngast

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

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

o.Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

DANK

Empirische Forschung ist auf die Unterstützung durch viele Menschen angewiesen.

Ich bin den Bildungsinstituten, Interessensgruppen und Einzelpersonen, die mitgeholfen haben über mein Forschungsvorhaben zu informieren und die eine Teilnahme an der Online-Befragung empfohlen haben, zu großem Dank verpflichtet. Insbesondere auch allen, die den Fragebogen bearbeitet und damit ihr Interesse an meinem Forschungsprojekt zum Ausdruck gebracht und so zu seinem Erfolg beigetragen haben.

Ich danke meinem Mann Werner Zirngast dafür, dass er mich bei der Einarbeitung in die Begriffswelt der nichtparametrischen Statistik angeleitet und mich bei der Auswahl der statistischen Prüfverfahren beraten hat.

Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm hat mir in meinem Forschungsprozess großes Vertrauen entgegengebracht und mich im Arbeitsprozess sehr ermutigt. Dafür bin ich ihr außerordentlich dankbar.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Forschung zum beruflichen Selbstverständnis von FremdsprachenlehrerInnen	3
3.	Forschungsdesign	11
3.1	Forschungsmethodischer Ansatz	12
3.2	Datenerhebung und Datenaufbereitung	13
3.3	Form und Güte des Fragebogeninstruments	14
3.4	Definition der theoretischen Konstrukte	16
3.4.1	Selbstwirksamkeitserwartung	19
3.4.2	Didaktische Grundüberzeugung	19
3.4.3	Bindung an den Beruf, an das Fach und an den Arbeitgeber	20
3.4.4	Kollegiale Kooperation	21
3.4.5	Berufliche Zufriedenheit	22
3.5	Präzisierung der Forschungsfragen	23
3.5.1	Hypothesen zu Selbstwirksamkeitserwartungen	23
3.5.2	Hypothesen zu den didaktischen Grundüberzeugungen	23
3.5.3	Hypothesen zur Berufszufriedenheit, zur Bindung an den Beruf und an das Fach	24
3.5.4	Hypothesen zu kollegialer Kooperation	24
4.	Deskriptivstatistische Datenanalyse	25
4.1	Soziodemografie der Stichprobe	25
4.2	Deskription der konstruktbezogenen Variablen	29
4.2.1	Selbstwirksamkeitserwartungen	30

4.2.2	Didaktische Grundüberzeugungen	34
4.2.3	Bindung an den Beruf, an das Fach und an den Arbeitgeber	43
4.2.4	Kollegiale Kooperation	48
4.2.5	Berufliche Zufriedenheit von DaF/DaZ-Lehrkräften	54
5.	Statistische Prüfung und Interpretation von Zusammenhängen zwischen den konstruktbezogenen Variablen	60
5.1	Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Bindung an den Beruf und berufliche Zufriedenheit	62
5.2	Kollegiale Kooperation, Bindung an den Beruf und an das Fach DaF/DaZ	68
5.3	Didaktische Grundüberzeugungen, berufliche Zufriedenheit, Selbstwirksamkeitserwartungen und die Bindung an das Fach DaF/DaZ	69
5.3.1	Didaktische Grundüberzeugungen und berufliche Zufriedenheit	70
5.3.2	Didaktische Grundüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen	72
6.	Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Forschungsergebnisse	77
	Literaturverzeichnis	82
	Tabellenverzeichnis	89
	Abbildungsverzeichnis	90
	Anhang: Papierform des Fragebogens	90
	Abstract	102

1. Einleitung

Im Zuge des Anstiegs von internationalen Migrationsbewegungen in die deutschsprachigen Länder ist die Vermittlung von Deutsch als Ziel- bzw. Zweitsprache zu einem zunehmend wichtigen Unterrichtsfeld geworden und in Österreich ins Zentrum der Debatten um eine erfolgreiche staatliche Integrationspolitik gerückt. Gleichwohl ist es den österreichischen Lehrkräften bislang nicht gelungen, als geschlossene Berufsgruppe mit gemeinsamen Interessen aufzutreten und ihre Fachexpertise in den öffentlichen migrations- bzw. bildungspolitischen Diskurs einzubringen.

Die marginalisierte Stellung der Lehrkräfte für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist jedoch nicht nur ein Faktum der Bildungs- und Sozialpolitik, sie ergibt sich ebenso aus einem Desiderat in der fremdsprachendidaktischen Forschung. Dort fehlt es nämlich weithin an geeignetem „Erklärungswissen“, das sich auf die Lehrpersonen als zentrale TrägerInnen intendierter Sprachlehr- und Lernprozesse bezieht. Wenn man die Zahl an einschlägigen Publikationen zum Maßstab nehmen darf, so scheint das Interesse an der empirischen Aufklärung der Selbstkompetenz dieser Lehrkräfte wie an der Entwicklung ihrer Wissens- und Vorstellungswelten unter bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen gering.

Dieser „blinde Fleck“ in der Professionsforschung stellt, weil das Verständnis von den realen Lehr- und Lernprozessen unvollständig bleibt, einen erheblichen Mangel in der Fremdsprachenforschung dar. Nur wenn wir wissen, wie Lehrkräfte das Bedingungsgefüge ihrer beruflichen Umwelt wahrnehmen bzw. welche Umstände sie in ihrer Tätigkeit unterstützen oder behindern, können wir ein fundiertes Verständnis davon erlangen, was an Lehr- und Lernprozessen im Unterricht tatsächlich realisierbar erscheint. Eines der unbestrittenen Postulate der modernen Bildungs- und Unterrichtsforschung ist ja, dass die Entwicklung nachhaltiger pädagogischer Qualität voraussetzt, dass Lehrkräfte als aktive, mit einem vielfältigen und komplexen Erfahrungswissen ausgestattete ExpertInnen wahrgenommen werden.

Deshalb habe ich es mir für das vorliegende Forschungsprojekt zum Ziel gesetzt, berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache unter den gegebenen institutionellen Bedingungen privater österreichischer Erwachsenenbildungseinrichtungen quantitativ sichtbar zu machen.

Als Impuls für eine professionsinterne Selbstvergewisserung und Diskussion, aber auch um zu einer faktenbasierten Selbstpräsentation der Berufsgruppe beitragen zu können, indem ihr berufliches Selbstverständnis in den öffentlichen Diskurs eingebracht wird.

Nach dieser Darlegung meines Erkenntnisinteresses gibt Kapitel 2 einen Überblick zum Forschungsstand des Themenkomplexes „Lehrerkognitionen“. Dabei wird der Schwerpunkt auf die fremdsprachendidaktische Lehrerforschung gelegt. Dies geschieht mit dem Ziel, den theoretischen Bezugsrahmen abzustecken, in den das vertretene Forschungsanliegen der Studie eingebettet werden kann.

Kapitel 3 legt das Forschungsdesign dar. Nach der Begründung der Wahl eines quantitativen Untersuchungsansatzes und einer Online-Befragung als Methode zur Datengewinnung wird die rationale Konstruktion des Fragebogeninstruments erklärt. Mit der Begründung der Hypothesen wird das Kapitel abgeschlossen.

Die zwei folgenden Kapitel stellen die empirischen Teile der Studie dar. Kapitel 4 liefert eine deskriptivstatistische Datenanalyse. Zunächst wird die Stichprobe der Lehrkräfte für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nach soziodemografischen Merkmalen beschrieben und anschließend die Verteilung der konstruktbezogenen Merkmale in dieser Stichprobe analysiert. Kapitel 5 prüft die gestellten Hypothesen unter Anwendung verteilungsfreier statistischer Tests und unterwirft aufgefundene Effekte, über die keine Vorannahmen bestanden, inhaltlichen Plausibilitätsüberlegungen.

Kapitel 6 fasst die wichtigsten Untersuchungsergebnisse zusammen und diskutiert sie im Kontext der für die Berufsgruppe der Lehrkräfte für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Österreich bestehenden Berufsbedingungen und Beschäftigungsverhältnisse.

2. Forschung zum beruflichen Selbstverständnis von FremdsprachenlehrerInnen

Auch wenn in der „Faktorenkomplexion des Fremdsprachenunterrichts“ dem Lehrerhandeln eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird (Königs 1983: 17 f.), stellt doch die systematische Erforschung der Denk- und Vorstellungswelten von Lehrkräften ein vergleichsweise junges Forschungsfeld dar. Trautmann (2010: 346) hält fest, dass innerhalb der Fremdsprachendidaktik empirische Lehrerforschung lange Zeit überhaupt nicht stattgefunden habe. Bis Mitte der 1990er Jahre war in der Sprachlehrforschung ein behavioristisch determiniertes Prozess-Produkt-Paradigma vorherrschend, das hauptsächlich auf quantifizierbare Zusammenhänge zwischen bestimmten Variablen des Lehrerverhaltens und dem Lernzuwachs bei den LernerInnen abzielte. In dieser Perspektivierung wurden Lehrkräfte vornehmlich als „didaktische Handwerker“ gesehen, die mittels richtiger Methodik einen möglichst effizienten Spracherwerb von Lernenden gewährleisten sollten.

„Among many applied linguists, for a long time language teachers were seen as technicians who needed merely to ‘apply’ the right methodology in order for the learners to acquire the target language” (Varghese/Morgan/Johnston/Johnson 2005: 22).

Dem vielschichtigen, das Sprachenlernen determinierende Bedingungsgefüge konnte dieser behavioristische Ansatz nicht gerecht werden, weil er nicht nur die Lehrerpersönlichkeit als Faktor für den Lernerfolg ausblendete (Schart 2014: 38), sondern auch von einer Beleuchtung soziokultureller Faktoren der Lernumgebung absah.

Im Zuge der kognitiven Wende in den 1980er Jahren wurde das Prozess-Produkt-Paradigma zunächst durch das sogenannte „Expertenparadigma“ abgelöst. Hier richtete sich das Interesse auf die kognitiven Strukturen, die dem Lehrerhandeln zugrunde liegen, wobei der Fokus auf den bewussten Planungs- und Entscheidungsprozessen im Unterrichtsgeschehen lag und Lehrkräfte vornehmlich in der Rolle als (alleinverantwortliche) „Entscheidungsträger“ (decision maker) in den Blick genommen wurden (vgl. Duxa 2001: 80 f.).

In den 1990er Jahren war es der US-Wissenschaftler Donald Freeman, der eine Erweiterung eines solch eng gefassten kognitiven Ansatzes forderte. Mit ihm vollzog sich die Abwendung von experimentell orientierten Forschungsdesigns, die auf beobachtbare Unterrichtstechniken

und Lerneffekte abstellten, hin zu einem „interpretive search of meaning“, in dem es um die Erforschung subjektiver Sichtweisen ging, welche die Handlungen im Unterricht begleiten oder ihnen vorausgehen (Bromme 1997: 188).

Der 1996 von Donald Freeman und Jack Richards herausgegebene Sammelband *„Teacher learning in language teaching“* versucht einem solchen Ansatz zur Erforschung der Gedanken- und Erfahrungswelten von Sprachlehrkräften gerecht zu werden. In fünfzehn Einzelstudien, die in einem breiten methodischen und inhaltlichen Bogen Lernprozesse und Aspekte des Lehrerlebens thematisieren, wird die Innensicht von Lehrkräften auf ihr berufliches Werden und Tun beleuchtet.

“Our point is a basic one, namely, that in order to better understand language teaching, we need to know more about language teachers: what they do, how they think, what they know, and how they learn. Specifically, we need to understand more about how language teachers conceive of what they do: what they know about language teaching, how they think about their classroom practice, and how that knowledge and those thinking processes are learned through formal teacher education and informal experience on the job” (Freeman/Richards 1996: 1).

Ausgehend von solchen sehr weit gefassten Beschreibungen des Gegenstandsbereichs, die das Lernen, Denken, Wissen und Handeln von Sprachlehrkräften zum Inhalt haben, bildete sich in den folgenden Jahren eine vielgestaltige, aber auch „extrem uneinheitliche und unübersichtliche“ Forschungslandschaft aus (Caspari 2016: 306). *„The overriding impression“*, so ist auch in einer englischsprachigen Sammelrezension zum Forschungsstand von Sprachlehrerkognitionen zu lesen, *“is one of diversity, with hardly any replication or evidence of systematic programmes of research“* (Borg 2003: 83).

Das Fehlen eines einheitlichen Rahmenkonzepts zur Erforschung von (Sprach-)Lehrerkognitionen, das dort kritisch angemerkt wird, ist nicht zuletzt auch durch die terminologische Unbestimmtheit von Begriffen wie *„teacher cognition“*, *„teacher knowledge“*, *„teacher beliefs“*, *„teacher thinking“* oder *„teacher identity“* bedingt. Dies ist u.a. wohl dem Umstand geschuldet, dass verschiedene Formen des (Lehrer-)Wissens in unserem Denken so eng miteinander verknüpft sind, dass sie sich weder ontologisch noch heuristisch trennscharf voneinander separieren lassen. Mit Bezug auf Planungs- und Entscheidungsprozesse im Sprachunterricht wurde dies in einer vielzitierten Forschungsarbeit zum Thema *„Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice“* von Devon Woods demonstriert (Woods 1996). Anhand von Interviews, Unterrichtsbeobachtungen und

Unterrichtsprotokollen zum unterrichtlichen Handeln von *ESL(English-as-a-Second-Language)*-Sprachlehrkräften konnte der Autor zeigen, dass sich keine klaren Unterscheidungen zwischen „objektivem“ Wissen und „subjektiven“ Überzeugungen ausmachen lassen, sondern dass „*beliefs*“ (persönliche Überzeugungen), „*assumptions*“ (Vermutungen) und „*knowledge*“ (Faktenwissen) so genannte BAK-Netzwerke bilden, die in einer dynamischen und überlappenden Beziehung zueinander stehen.

Seit diesen Anfängen in den 90er Jahren hat sich die Erforschung von Sprachlehrerkognitionen in verschiedene Zweige ausdifferenziert. Während ein kognitiv ausgerichteter Zweig der Lehrerforschung eine „Topologie des professionellen Wissens“ (Bromme 1997: 195) zu erarbeiten sucht, um Domänen des Lehrerwissens theoretisch aufzugliedern, verfolgt ein narrativ-(berufs-)biographischer Ansatz die Erforschung der persönlichen Komponenten des Lehrerseins. Dieser Ansatz geht davon aus, dass „biographische und professionelle Identität (...) im LehrerInnenberuf nicht voneinander zu trennen, sondern eng miteinander verschränkt (sind)“ (Dirks 2000: 240). Die Ausbildung von berufsbezogenen Wissens- und Überzeugungssystemen, so das zentrale Postulat, ist als Prozess zu sehen, der sich über die gesamte Spanne des Berufslebens hinweg vollzieht, wobei persönliche (Sprach-)Lernerfahrungen in Schule und Studium besonders prägend wirken (Dirks 2000: 240; Caspari 2003: 262 f.).

Bei den Studien, die das „persönliche Erfahrungswissen“ von Lehrkräften erforschen, handelt es sich in der Hauptsache um intensive Fallanalysen, die in der Regel aus extensiven Beobachtungen und Interviews einer oder sehr weniger LehrerInnen hervorgehen (Schocker-von Ditfurth 2001: 26). Als Beispiel für einen solchen Ansatz lässt sich die Monographie von Una Dirks nennen. Darin untersucht die Autorin, wie sich im Zuge der politischen Transformationsprozesse in den 1980er und 1990er Jahren in Ostdeutschland das Rollenverständnis von EnglischlehrerInnen veränderte, welche Faktoren dafür ausschlaggebend waren und ob eine produktive Neuorientierung bzw. Anpassung an die neuen rechtlichen und pädagogischen Rahmenbedingungen mehr oder weniger gut gelungen ist. Auf der Grundlage biografisch-narrativer Interviews rekonstruiert die Autorin signifikante Grundphänomene der Berufsbioografien. Als zentrales Ergebnis ihrer Forschung kann man festhalten, dass sich unter den geänderten Rahmenbedingungen eine selbstwertstabilisierende Einbindung in das LehrerInnenkollegium und ein positives Feedback seitens der SchülerInnen als die entscheidenden Faktoren einer positiven Identifikation mit dem Berufsfeld „EngischlehrerIn“ und der beruflichen Weiterentwicklung erwiesen (Dirks 2000: 202).

Aus dem Bestreben, eine integrative Sicht auf die vielfältigen handlungsleitenden Kognitionen von Lehrkräften zu entwickeln, ist ein Forschungsansatz entstanden, der sich die analytische Beschreibung eines Gesamtkonstrukts „*teacher professional identity*“ bzw. eines „beruflichen Selbstverständnisses“ zum Ziel gesetzt hat. Ganz allgemein ausgedrückt, geht es dabei um das berufliche Selbstbild von LehrerInnen, von dem man annimmt, dass es ein strukturiertes Gefüge von Selbstwahrnehmung, Wissen und Überzeugungen darstellt. Eine Arbeit aus dem deutschsprachigen Raum, die sich einer solchen Forschungsrichtung zuordnen lässt, ist die Habilitationsschrift von Daniela Caspari (2003) zum beruflichen Selbstverständnis von LehrerInnen moderner Schulfremdsprachen. In ihrer Monografie untersucht die Autorin berufliche Erfahrungsstrukturen, Wissensbestände und Einstellungen von SprachlehrerInnen an Gymnasien und Gesamtschulen in Mittelhessen. Die Datenbasis der Untersuchung stellen Interviews mit insgesamt über 30 Fremdsprachenlehrkräften dar. Zwölf dieser Interviews unterzieht Caspari einer detaillierten Deutungsmusteranalyse und hält als zentrales Untersuchungsergebnis fest, dass das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte als eine komplexe, differenzierte und in großen Teilen kohärente subjektive Theorie rekonstruiert werden kann (Caspari 2003: 81 f.). Als das strukturierende Prinzip solcher subjektiven Theorien fungieren, so Caspari, einzelne Deutungsmuster, die sehr häufig aus dem biografisch geprägten Bereich persönlicher Sprachlernerfahrungen stammen und Aussagen zum Aufgaben- und Funktionsverständnis beinhalten. In ihrer Analyse kommt Caspari zu dem Schluss, dass für ihre ProbandInnen zwei unterrichtliche Funktionsbereiche zentral sind: die Vermittlung von Sprache, Wissen und Kultur und die erzieherisch-pädagogische Arbeit (Caspari 2003: 258). Mikro- und makrokontextuelle Bezüge im Denken der LehrerInnen nehmen in der Arbeit nur einen sehr untergeordneten Rang ein. Die Autorin begründet dies damit, dass diese Dimension der „sozialen Umwelt“ von den befragten Lehrkräften selbst nur selten explizit angesprochen wurde (Caspari 2003: 87).

Demgegenüber wird in der Dissertation von Joachim Appel (2000) strukturellen Rahmenbedingungen ein wichtiger Stellenwert in Bezug auf das „Erfahrungswissen von FremdsprachenlehrerInnen“ eingeräumt. Appel befragte 20 FremdsprachenlehrerInnen zu ihrem biografisch-beruflichen Hintergrund, den berufsspezifischen Wertvorstellungen und zu fremdsprachendidaktischen Überzeugungen. Lehrerwissen wird von ihm als „Erfahrungswissen“ gesehen, da es von Lebenserfahrungen geprägt und in konkrete Praxiszusammenhänge eingelassen ist. Zudem ist dieses Wissen Teil der Berufskultur und kann daher nur in seiner sozialen Dimensionierung adäquat verstanden werden. Dementsprechend arbeitet

Appel in der hermeneutischen Analyse der Interviews auch überindividuelle Muster im Erfahrungswissen von Fremdsprachenlehrkräften heraus. Die Themenbereiche beziehen sich dabei auf Auslandserfahrungen, die institutionelle Ausbildung und die Einstellungen von SprachlehrerInnen zu den Themen Prüfen und Bewerten, Lehrbuch, Grammatik, Einsprachigkeit im Unterricht und „natürliches“ versus „künstliches“ Lernen.

In seiner Analyse der kontextuellen Strukturen, die dem Erfahrungswissen der befragten Lehrkräfte zugrunde liegen, hat Appel in erster Linie die Anforderungen der unmittelbaren Unterrichtssituation im Blick und behandelt „Kontexte jenseits der Klassenzimmertür“ (vgl. Appel 2000: 97-109) nur in kursorischer Form. Er thematisiert, dass die Zielvorstellungen der Lehrkräfte in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht stark von der Schulart geprägt sind und dabei staatliche Lehrpläne eine wichtige Rolle spielen. Als andere wichtige strukturelle Determinanten der beruflichen Alltagskultur von Sprachlehrkräften im öffentlichen Schuldienst beschreibt er das Spannungsfeld zwischen „Individualismus“ und „Kooperation“. Einerseits schätzen die LehrerInnen die soziale Abgeschlossenheit der Klassensituation nach außen hin als wichtigen Frei- und Schutzraum, andererseits aber messen sie informellen kollegialen Kontakten einen hohen emotionalen Stellenwert bei (Appel 2000: 105). Auf andere, das Arbeitsleben von Lehrkräften bestimmende soziale Faktoren, wie Beschäftigungsverhältnisse oder schulinterne Hierarchien, geht Appel nicht ein.

Eine Erklärung dafür, dass bei Caspari und Appel die mikro- und makrokontextuellen Rahmenbedingungen des unterrichtlichen Tuns von Fremdsprachenlehrkräften im öffentlichen Schulwesen nicht oder nur sehr schwach beleuchtet werden, könnte darin liegen, dass für das pädagogische Handeln von Gymnasial- bzw. Oberstufenlehrkräften die vergleichsweise stabilen sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen ihres unterrichtlichen Handelns stärker implizit als explizit bestimmend sind und daher bei den Befragungen der Lehrkräfte auch selten zur Sprache kommen. Ein Forschungsansatz, der auf die Innenperspektive der Lehrenden fokussiert ist, birgt jedoch die Gefahr in sich, dass die kontextuelle Einbettung von Selbstauskünften nicht angemessen berücksichtigt wird (Krumm 1989: 98).

Während der schulische Fremdsprachenunterricht am historisch klar definierten Ort „Schule“ stattfindet und der Schulunterricht in vielfältiger Weise staatlich reguliert ist (vgl. Klemm 2011), bleibt der Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung einer differenzierten, politisch kaum regulierten Landschaft von Bildungseinrichtungen unterschiedlichen Insti-

tutionentyps überlassen (vgl. Faulstich/Zeuner 2006: 188 ff.). Eine Untersuchung zu dieser speziellen Lehrsituation in der Erwachsenenbildung hat 1990 Christ vorgelegt. In seiner empirischen Studie „Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung“ befragte er Fremdsprachenlehrkräfte zu Charakteristika des Fremdsprachenunterrichts mit Erwachsenen bzw. zu ihrem didaktischen Problembewusstsein und rekonstruierte typische berufliche Sozialisationsprofile. Zudem beschrieb er die prekarierten Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in diesem Berufsfeld. Was die berufsspezifischen Haltungen und das didaktische Problembewusstsein der von ihm befragten Fremdsprachenlehrkräfte betrifft, konstatiert Christ eine durchgehend hohe Identifikation mit der Unterrichtstätigkeit und dem Beruf. Gleichzeitig allerdings billigt er den Lehrkräften ein nur geringes professionelles Selbstbewusstsein zu, da er ein bloß geringes Interesse an fachbezogenen theoretischen Fragen vorfinden konnte. Eine gewisse Skepsis gegenüber abstrakterem fachdidaktischen Wissen scheint im Übrigen unter Lehrkräften weit verbreitet zu sein. So artikulierten selbst universitäre Sprachlehrkräfte in einer Befragung von Willis Edmondson (1998: 88) ein akzentuiertes Misstrauen gegenüber der Sprachlehrforschung.

Als zentrales Merkmal, das den Sprachunterricht in der Weiterbildung von jenem des schulischen Unterrichts unterscheidet, beschreibt Christ die größere Heterogenität der Lernendengruppen. Sie erfordert von Seiten der Lehrenden eine größere Flexibilität im Eingehen auf individuelle Lernbedürfnisse der TeilnehmerInnen und stärker differenzierende Unterrichtsverfahren. Außerdem, so Christ, lernen Erwachsene im Unterschied zu SchülerInnen aus freien Stücken und somit tritt in der Erwachsenenbildung die Kontrollfunktion der Lehrperson gegenüber beratenden Funktionen zurück. An dieser Stelle wird deutlich, wo die Bruchstelle zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem Unterricht aus Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (kurz: DaF/DaZ) in der Erwachsenenbildung liegen kann. Letzterer gilt unter den in Österreich gegebenen politischen Rahmenbedingungen jedenfalls in Teilbereichen als Element der staatlichen Arbeitsmarkt- und Integrationspolitik und ist somit politischen Interventionsmaßnahmen ausgesetzt. Dies bedeutet, dass das „Prinzip der Freiwilligkeit“, das in historischer Perspektive die Erwachsenenbildung von der Schule abgrenzt, für viele Lernende in /DaZ-Kursen nur in eingeschränktem Maße gilt. So müssen Deutsch-lernende, die in Österreich der gesetzlichen Integrationsvereinbarung unterliegen, innerhalb bestimmter Fristen erfolgreich Deutschprüfungen absolvieren.

Aus diesen Unterschieden entstehen für Lehrkräfte für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache rahmenbedingte Konfliktfelder und spezifische Herausforderungen. Einige dieser Konfliktfelder hat Agnes Becker (2014) in ihrer Forschungsarbeit über „Dozenten im Integrationskurs nach dem Zuwanderungsgesetz“ aus der Sicht bundesdeutscher DaZ-Lehrkräfte herausgearbeitet. Methodisch verfolgt die Autorin dabei einen gemischten Ansatz und ergänzt empirische Befunde aus einer quantitativen Befragung von knapp 80 KursleiterInnen durch problemzentrierte Interviews. Theoretische Basis ihrer Untersuchung ist die soziale Rollentheorie, mittels der sie typische Rollenkonflikte analysiert, denen DozentInnen in Integrationskursen ausgesetzt sind.

Der Unterricht in DaZ-Integrationskursen, so einer der Befunde von Becker, unterscheidet sich von anderen Bildungsangeboten in der Erwachsenenbildung wesentlich dadurch, dass sich der Kontakt der Lehrkräfte zu den KursteilnehmerInnen sehr viel intensiver gestaltet und einen hohen Aufwand an sozialer Beratung bzw. Betreuung beinhaltet. Zu einer solchen Einschätzung gelangt auch eine Wiener Diplomarbeit zum Thema „Brennpunkt Integration – KursleiterInnen als ‚Feuerwehr‘. Zur Situation von Unterrichtenden in Deutsch-Integrationskursen“ (Dallinger 2009).

Die Arbeit von Becker liefert darüber hinaus eine vertiefte Einsicht zu den typischen beruflichen Herausforderungen, vor denen sich DaF/DaZ-Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung gestellt sehen, sowie zu ihrer Wahrnehmung von Konfliktfeldern im Spannungsfeld zwischen KursleiterInnenrolle, politischen Vorgaben, den Erwartungen von Kursträgern und der Lernenden, wie auch zur Wahrnehmung und Bewältigungsform der Beschäftigungsverhältnisse. Was die Einordnung in den fremdsprachendidaktischen Diskurs anlangt, ist anzumerken, dass sich die Arbeit von Becker im theoretischen Zugang an soziologischen Fragestellungen (Rollenkonflikte) orientiert, nicht aber – wenigstens nicht in systematisierender Form – an der Fremdsprachenforschung bzw. an Fragestellungen, die sich auf das Sprachlehr- und -lerngeschehen beziehen.

In den sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen des beruflichen Handelns liegt wohl einer der Hauptgründe dafür, dass einschlägige Befunde der Lehrerforschung im öffentlichen Schulwesen nicht unbesehen auf die private Erwachsenenbildung übertragen werden können. Nun stellt sich die gegenwärtige Forschungslage dazu aber so dar, wie sie Christ (1990: 12) schon vor mehr als einem Vierteljahrhundert beschrieben hat: „Wer ... den Plan fasst, das

Berufsbild des Fremdsprachenlehrers in der Weiterbildung zu beschreiben, ist auf eigene Untersuchungen angewiesen. Die Literatur gibt wenig dazu her. Einschlägige Untersuchungen fehlen“. Forschung zu Lehrkräften in der privaten österreichischen Erwachsenenbildung im Kontext der beruflichen Rahmenbedingungen und der besonderen pädagogischen Herausforderungen stellt immer noch ein Desiderat dar. Und dies bleibt insbesondere mit Blick auf den DaF/DaZ-Bereich unverständlich, wenn man seinen erheblichen gesellschaftlichen Bedeutungszuwachs in den letzten Jahrzehnten bedenkt.

Als Resümee dieses Forschungsüberblicks lässt sich festhalten, dass in der internationalen Fremdsprachenforschung berufsbezogene Wissens- und Überzeugungssysteme von Lehrkräften aus verschiedenen Forschungsrichtungen unter jeweils unterschiedlichen theoretischen und methodischen Prämissen untersucht worden sind. In der Fremdsprachendidaktik des deutschsprachigen Raums ist die Erforschung von Lehrerkognitionen dabei wenig prominent nur mit einigen Monografien vertreten. Insbesondere im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache besteht ein deutlicher Mangel an empirischer Forschung, welche die Denk- und Handlungswelten von Lehrkräften beleuchten würde. Sieht man von den Arbeiten von Agnes Becker und Susanne Duxa ab, so bleibt dieser Forschungsbereich selbst in wissenschaftlichen Publikationsorganen Einzeldarstellungen überlassen, die eher als essayistische Anschauungsberichte aus der Praxis zu lesen sind denn als theoriegeleitete Forschungsprojekte. Diese Forschungslücke wirkt negativ auf die Fremdsprachendidaktik zurück. Wenn nämlich im Dunklen bleibt, wie Lehrkräfte denken und wie sie das Bedingungsgefüge ihrer beruflichen Umwelt wahrnehmen, kann letztlich auch das Verständnis von realen und realisierbaren Lehr- und Lernprozessen im DaF/DaZ-Unterricht ein nur fragmentiertes bleiben. Ein „sprachlos“ verbleibendes Erfahrungswissen, wie es Susanne Duxa in ihrer Dissertation aus dem Jahre 2001 nennt, kann nicht in die Theoriebildung der Sprachlehrforschung einfließen, die somit eine wichtige Quelle für den Erkenntnisgewinn ausspart. Auch haben Lehrkräfte, die sich im akademischen Diskurs nicht widerfinden, wenig Grund den fachwissenschaftlichen Diskurs als ihr Forum anzuerkennen und sich damit auseinanderzusetzen (Duxa 2001: 115). So gesehen fällt letztlich die akademische Klage über die „Theoriefeindlichkeit“ von Lehrkräften auf die Sprachlehrforschung selbst zurück.

3. Forschungsdesign

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit ist das Ziel gesetzt, einen Beitrag zur Schließung der dargestellten Forschungslücke zu leisten und berufsbezogene Einstellungen und Überzeugungen der Berufsgruppe der DaF/DaZ-Lehrkräfte an privaten österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen quantitativ sichtbar zu machen. Dabei wird von Fragestellungen, Konzepten und Befunden der allgemeinen empirischen Lehrerforschung, vor allem der Fremdsprachenlehrerforschung ausgegangen werden.

In Abgrenzung zu anderen Projekten wird hier nicht den Versuch unternommen, das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften als holistische Variable oder in sich kohärente subjektive Theorie zu verstehen. Der Versuch einer begrifflichen Festlegung von „*professional self*“ erweist sich als „*messy work*“ (Dotger/Smith 2009). Der Begriff lässt sich nur auf einer sehr abstrakten Ebene definieren bzw. ist empirisch quantitativ schwer fassbar. Darüber hinaus scheint auch nicht mit Bestimmtheit geklärt, ob das komplexe Ineinanderspiel einzelner Wissens- und Überzeugungskomponenten tatsächlich als ein kohärentes Identitätskonstrukt verstanden werden kann (Canrinus et al. 2011: 593).

Das Forschungskonzept hier folgt der norwegischen Erziehungswissenschaftlerin Esther Canrinus (2011: 18), die „*teachers' professional identity*“ als ein fließendes Konzept beschreibt, das im Rahmen eines kontinuierlichen Interaktionsgeschehens mit dem beruflichen Kontext geformt und ständig umgeformt wird. In diesem Sinne bestimmen die kontextrelevanten subjektiven Wahrnehmungen und Überzeugungen das berufliche Selbstverständnis. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf fünf zentrale Bereiche, in denen die subjektiven Wahrnehmungen und Überzeugungen von Lehrkräften nach Erkenntnissen der allgemeinen Lehrerforschung handlungswirksam werden können:

1. Kompetenzerwartungen in Bezug auf das eigene unterrichtliche Handeln (vgl. Hertrampf/Herrmann 1999; Schmitz/Schwarzer 2000; Messner/Reusser 2000; Tschannen-Moran/Woolfolk Hoy 2001; Schulte 2008).

2. Didaktische Überzeugungen zum Lernen und Lehren (vgl. Leuchter 2009; Schmich/Schreiner 2010; Hofmann 2010; Fastner/von Saldern 2011; Reusser/Pauli/Elmer 2011; Schlichter 2012).
3. Gebundenheit an die berufliche Tätigkeit, die Bildungsinstitution und das Unterrichtsfach (vgl. Coladarci 1992; Thien/Razak/Ramayah 2014).
4. Einschätzung der kollegialen Kooperation (vgl. Bogler/Somech 2004; Boller 2009; Schmich/Buchert 2010; Fastner/von Saldern 2011; Hongboontri/Keawkhong 2014).
5. Zufriedenheit mit institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit (vgl. Dinham/Scott 2000; Griva/Panitsidou/Chostelidou 2012).

3.1 Forschungsmethodischer Ansatz

Forschungen zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrkräften haben in der Vergangenheit zumeist auf Einzelfallanalysen und -interpretationen abgestellt. Dadurch kann zwar der idiosynkratische Charakter von persönlichen Wissens- und Einstellungssystemen gut beschrieben werden, doch wird dabei ihr sozialer und intersubjektiver Charakter unterbewertet. Damit bleibt dann auch die Frage offen, ob und inwieweit die Forschungsergebnisse über den beschriebenen Einzelfall hinaus für die Berufsgruppe der Fremdsprachenlehrkräfte tatsächlich repräsentativ sind. Personenorientierte Studien enthalten zwar eine Fülle von Details, die eine „Resonanz“ zu den Erfahrungen anderer hervorrufen mögen, Verallgemeinerungen lassen sie jedoch nur in eingeschränktem Umfang zu. Die Erträge solcher Studien sind entweder sehr partikular oder sehr allgemein, wie beispielsweise die immer wieder getroffene Aussage, das Erfahrungswissen von Lehrern sei „komplex, konsistent und stabil“ (Richards 1998: 70).

Für Untersuchungen von Lehrkräften im öffentlichen Schuldienst, deren Berufsbild und Berufswirklichkeit einheitlichen Regelungen des öffentlichen Rechts unterliegt, mag man diese Einschränkung in der Aussagekraft unter der Annahme akzeptieren, dass in qualitativen Studien der symptomatische Einzelfall stellvertretend für vergleichbare Lehrergruppen

angesehen werden kann. Bei der sehr heterogen zusammengesetzten Gruppe von DaF/DaZ-Lehrkräften in der österreichischen Erwachsenenbildung unter privatwirtschaftlichen Organisationsbedingungen ist der Einwand, dass eine Lehrerforschung mit „handverlesenen“ Lehrenden wenig Aussagekraft für die Berufsgruppe insgesamt besitze, hingegen wohl aufrechtzuerhalten (vgl. Duxa 2001: 95). Es scheint daher angezeigt, eine Untersuchung im quantitativen Paradigma zu präferieren. Da aber keine genauen Daten, weder über die statistische Zusammensetzung der Zielgruppe österreichischer DaF/DaZ-Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung noch zur Struktur ihres Berufsfeldes vorliegen, kann keine repräsentative Stichprobe gezogen werden. Methodisch angemessen erscheint unter diesen Umständen eine Ad-hoc-Befragung von DaF/DaZ-Lehrkräften. Dabei kann man mit einer einmaligen Datenerhebung das Auslangen finden, wenn man akzeptiert, dass dadurch lediglich Strukturen von Zusammenhängen ermittelt werden können und die Gültigkeit der Untersuchungsergebnisse nur für den Moment der Befragung nachgewiesen ist.

3.2 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Der Datenerhebung liegt ein für den Untersuchungszweck erstellter Online-Fragebogen zugrunde. Die Online-Umfrage wurde zwischen Mai und Juli 2016 über den Befragungsserver SoSci Survey durchgeführt. SoSci Survey stellt ein leistungsstarkes Instrument zur Verfügung, das speziell für qualitativ hochwertige wissenschaftliche Befragungen konzipiert worden ist. Zielgruppe waren Lehrkräfte, die an privaten Institutionen der Erwachsenenbildung in Österreich DaF/DaZ-Kurse abhielten. Verlangt waren Angaben zu Individualmerkmalen und die Reaktion auf insgesamt 33 nach Zufall gereihten Statements in zwei Blöcken. Die Statements operationalisieren acht theoretische Konstrukte, die in Kapitel 3.4 dargestellt werden.¹

¹ Der eingesetzte Fragebogen ist in der Anlage in der Papierform angeschlossen.

3.3 Form und Güte des Fragebogeninstruments

Der Nutzen eines Erhebungsinstruments wird umso größer, je stärker einschlägige Gütekriterien erfüllt werden. Die Güte schriftlicher Befragungen sollte anhand bestimmter Kriterien nachgewiesen werden. Die wichtigsten sind Objektivität, Reliabilität, Validität, Skalierung, Normierung, Testökonomie, Nützlichkeit, Zumutbarkeit, Unverfälschbarkeit und Fairness (Bühner 2011: 58 ff.; Moosbrugger/Kelava 2012: 8ff.). Im Folgenden wird die Konstruktion des eingesetzten Fragebogens nach diesen Gütekriterien beschrieben.

Das Kriterium der Objektivität bezieht sich auf die Aspekte der Durchführung, Auswertung und Interpretation. Um Durchführungsobjektivität sicherzustellen, wurde dem Fragebogen eine einheitliche Instruktion zur Bearbeitung vorangestellt. Objektivitätsmängel werden unterbunden, indem die Daten auf der Grundlage des neutralen Softwarepakets SoSci Survey anonym und unter Wahrung von Freiwilligkeit erhoben werden.

Die Reliabilität des Fragebogens wird unter Anwendung der der IBM-Software SPSS Statistics 24 bestimmt (Split-half-Reliabilität nach Spearman-Brown).

Ob der Fragebogen misst, was er zu messen beabsichtigt, soll durch eine logische Validitätsprüfung bestimmbar werden. Deswegen folgt die Item- und Skalenkonstruktion der folgenden festen Regel. Für die einzelnen theoretischen Konstrukte werden Arbeitsdefinitionen erstellt. Anschließend werden auf der Grundlage eines erfahrungsgeleiteten intuitiven Ansatzes Operationalisierungen vorgenommen, die konkrete berufliche Situationen ansprechen und die Aspekte der definierten Konstrukte abdecken. Dies fallweise unter Anlehnung an Operationalisierungen in der klassischen Lehrerforschung und unter Wahrung unterschiedlicher Ausprägungsgrade der interessierenden Merkmale. Die einzelnen Items werden anschließend in Statementform gebracht, wobei positive und negative Formulierungen balanciert werden. Negativ gepolte Items werden vor der Auswertung umcodiert.

Das Gütekriterium der Skalierung betrifft die Konstruktion der Antwortskalen des Fragebogens. Dazu gilt hier das Folgende. Die Befragten sollen bei jedem Item ihre Zustimmung bzw. Ablehnung auf einer fünfstufigen bipolaren Skala mit der Zahlenvergabe 1 bis 5 und den Endpunktumschreibungen „Trifft nicht zu“ bzw. „Trifft zu“ markieren. Dies macht die Stärke

einer Zustimmung bzw. Ablehnung abbildbar. Ausgewertet werden die sich direkt ergebenden Zahlenwerte. Ohne weitere Annahmen über die Abstände zwischen den Skalenstufen können diese Rohwerte nur Rangreihen bilden und stellen damit Messwerte auf ordinalem Datenniveau dar. Damit ist eine Mindestbedingung des Gütekriteriums der Skalierung erfüllt. Die Skalen der Konstrukte werden durch summative Rohwerte einzelner Items gebildet, das ordinale Messniveau beschränkt aber die Anwendbarkeit statistischer Analyseverfahren. Vorzuziehen sind deswegen nichtparametrische Tests, vor allem Chi-Quadrat-Verfahren, um Unterschiede, Rangkorrelationsanalysen, um Zusammenhänge zu überprüfen.

Die einmalige, österreichweite Online-Befragung erhebt keinen Anspruch auf Stichprobenrepräsentativität. Um möglichst viele Lehrkräfte für die Befragung zu gewinnen, wurden Teilnahmeeinladungen sowohl in sozialen Medien wie über Informationen an Interessensverbände der Berufsgruppe und an alle über öffentliches Adressenmaterial elektronisch erreichbaren privaten Institute mit DaF/DaZ-Kursen ausgesprochen und der Link mitgeteilt, unter dem der Fragebogen im Internet abrufbar war. Die Zusammensetzung der Befragtengruppe nach soziodemografischen Merkmalen wird in der Auswertung dargestellt.

Dem Gütekriterium der Testökonomie wird dadurch Rechnung getragen, dass die Datenerhebung und -aufbereitung vergleichsweise geringe zeitliche und finanzielle Ressourcen beansprucht.

Die Anonymität der Befragung trägt dazu bei, Verzerrungen durch ein sozial erwünschtes Antwortverhalten zu verhindern. Bei den Formulierungen wurde darauf geachtet, dass die interessierenden Sichtweisen nur indirekt und möglichst suggestionsfrei angesprochen werden. In der Instruktion wird zwar um eine spontane, aber auch möglichst zutreffende Beantwortung gebeten. Zum Befragungszweck ist nur deklariert, dass die Befragung einer realistischen Beschreibung der Berufssituation von Lehrkräften für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der privaten Erwachsenenbildung unter einem wissenschaftlichem Ansatz dienen soll. Die Anonymität der Befragung schützt zudem vor persönlich diskriminierenden Interpretationen, womit auch das Gütekriterium der Fairness erfüllt ist.

3.4 Definition der theoretischen Konstrukte

Im folgenden Kapitel werden zunächst die theoretischen Konstrukte und zugehörigen Items des eingesetzten Fragebogens aufgelistet und es wird ihre rationale Fundierung dargestellt. Angeschlossen sind die Hypothesen über Zusammenhänge zwischen den konstruktbezogenen Variablen, wie sie sich unter Bezugnahme auf einschlägige Befunde, vor allem der schulbezogenen Lehrerforschung ergeben.

Tabelle 3.4.0.1: Liste der Fragebogenitems, geordnet nach theoretischen Konstrukten

Itemnummer	Itemformulierung
„Selbstwirksamkeitserwartung“	
(13+)	Sie trauen sich zu, auch bei sehr schwierigen und unmotivierten KursteilnehmerInnen optimale Lernfortschritte zu erzielen.
(18-)	Sie erleben es als zu anstrengend, ständig auf einem höchstmöglichen Leistungsniveau zu unterrichten.
(22+)	Ihre beruflichen Kompetenzen reichen bei Weitem, den Spracherwerb Ihrer KursteilnehmerInnen bestmöglich zu fördern.
(24-)	Die nervlichen Anspannungen, denen man in Ihrem Lehrberuf ausgesetzt ist, sind übermäßig hoch.
(30+)	Sie wären in der Lage, Ideen zu entwickeln, wie sich hoch problematische Unterrichtssituationen bewältigen lassen.
(31+)	Durch Ihren Unterricht leisten Sie einen substanziellen Beitrag, dass Ihre KursteilnehmerInnen dem Leben in der österreichischen Gesellschaft besser gewachsen sind.

„Didaktische Grundüberzeugung: Konstruktivismus“	
(36+)	Die Aufgaben im Lehrbuch zu erledigen steht für Sie nicht fest - Hauptsache, Ihre KursteilnehmerInnen entwickeln persönliche Lernstrategien.
(38+)	Die KursteilnehmerInnen sollen selbst entscheiden, welche Lerninhalte für sie wichtig sind.
(39+)	Ihre KursteilnehmerInnen lernen am meisten, wenn sie im Kurs eigenständig sprachliche Aufgaben zu lösen versuchen.
(41+)	Die gemeinsame Bewältigung von sprachlichen Aufgaben in Kleingruppen ist in vielen Situationen wirksamer als lehrerzentrierter Unterricht („Frontalunterricht“).
„Didaktische Grundüberzeugung: Instruktivismus“	
(35+)	Als KursleiterIn ist man im Sprachkurs wie der Dirigent/die Dirigentin eines Orchesters.
(37+)	Sie geben Ihren LernerInnen aus Prinzip genaue Anleitungen, wie sie die deutsche Sprache richtig verwenden sollen.
(40+)	Fehler in der Sprachproduktion werden von Ihnen im Kurs immer umgehend korrigiert.
(42+)	Die Vermittlung der deutschen Grammatikregeln soll in den Kursen im Vordergrund stehen.
„Bindung an den Beruf“	
(11+)	Den Unterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache erleben Sie als eine besonders anregende und abwechslungsreiche Tätigkeit.
(15+)	Sie sind stolz darauf, Personen mit migrantischem Hintergrund zu unterrichten.
(27-)	Sie können sich eine Reihe anderer Berufstätigkeiten vorstellen, die Sie lieber ausüben würden
„Bindung an das Fach“	
(23+)	Sie nehmen häufig an angebotenen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für DaF/DaZ teil (Seminare, Tagungen, Vorträge).
(32+)	Sie halten sich in der allgemeinen fachdidaktischen Diskussion stets auf dem Laufenden.
„Bindung an den Arbeitgeber“	
(20-)	Bei vergleichbarer Bezahlung spielt es für Sie keine Rolle, an welcher Erwachsenenbildungseinrichtung Sie unterrichten.

„Kollegiale Kooperation“	
(12+)	Der Pausentratsch mit Ihren BerufskollegInnen ist Ihnen wichtig.
(19+)	Wenn für Sie Schwierigkeiten auftauchen, die mit dem Unterricht zu tun haben, holen Sie sich bei anderen DaF-/DaZ-Lehrkräften Unterstützung.
(21-)	Sie pflegen kaum private Kontakte mit BerufskollegInnen.
(25+)	Unterrichtsangelegenheiten besprechen Sie mit DaF/DaZ-KollegInnen auch in Ihrer Freizeit.
(29+)	Sie tauschen häufig mit BerufskollegInnen Unterrichtsmaterialien aus.
(33-)	Fachbezogene Gespräche mit DaF-/DaZ-KollegInnen langweilen Sie.
„Berufliche Zufriedenheit“	
(10+)	Die Zusammenarbeit mit Ihren DaF-/DaZ-KollegInnen ist in der Regel angenehm und konstruktiv.
(14-)	Allzu oft wird Ihre Unterrichtsarbeit durch die räumlichen und technischen Gegebenheiten an den Kursorten übermäßig erschwert.
(16-)	Sie können sich selten angemessen in institutionelle Entscheidungsprozesse, die Ihren Unterricht betreffen, einbringen.
(17+)	Sie fühlen sich in Ihrer Arbeit von Ihren Vorgesetzten geschätzt.
(26+)	Finanzielle Abgeltung und soziale Absicherung entsprechen durchaus Ihren beruflichen Leistungen als DaF-/DaZ-Lehrkraft.
(28-)	Institutsinterne Konferenzen, um Unterrichtsangelegenheiten zu besprechen, sind Ihres Erachtens selten ergiebig.
(34-)	Der Beruf von DaF-/DaZ-KursleiterInnen hat in der Öffentlichkeit ein zu geringes Ansehen.

Legende:

Die den Items vorangestellte Nummer bezeichnet die Itemposition im Fragebogen. Das nachgestellte Vorzeichen, ob eine positive (+) oder negative (-) Polung vorliegt.

3.4.1 Selbstwirksamkeitserwartung

Das Konstrukt “Selbstwirksamkeitserwartung” (engl.: *self-efficacy*) bezieht sich auf das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten Handlungen erfolgreich durchführen zu können. Alfred Bandura, auf den die theoretische Fundierung ursprünglich zurück geht, definiert *self-efficacy* als „*the belief in one’s capabilities to organize and execute courses of action required to produce given attainments*“ (Bandura 1995: 2).

In einem berufsspezifischeren Sinne lassen sich Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen als die Überzeugung konkretisieren, einen positiven Effekt auf den Lernfortschritt der Lernenden auszuüben bzw. die Schwierigkeiten des unterrichtlichen Alltags kompetent zu meistern (Tschannen-Moran/Woolfolk Hoy 2001). Sie beinhalten zumeist subjektive Erfolgswahrnehmungen in konkreten beruflichen Feldern und können persönliche soziale und biographische Entscheidungen beeinflussen.

In der Forschungsliteratur gelten Selbstwirksamkeitserwartungen als zentraler Aspekt des berufsbezogenen Selbstkonzepts und es wird ihnen ein großer Einfluss darauf zugeschrieben, wie sehr sich Lehrkräfte beruflich engagieren (Schmitz/Schwarzer 2002: 207).

Dem Konstrukt entsprechen im Fragebogen sechs Statements, die sich auf die Selbsteinschätzung der allgemeinen unterrichtsbezogenen Wirksamkeit (Item 13, 22, 31), die Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf innovatives unterrichtliches Handeln (Item 30) und die Bewältigung stressrelevanter unterrichtlicher Situationen beziehen (Item 18 und 24).

3.4.2 Didaktische Grundüberzeugung

Eine allgemein akzeptierte Definition darüber, was unter einem effektiven Fremdsprachenunterricht zu verstehen ist, gibt es selbst unter ExpertInnen nicht (vgl. Bell 2005: 259 f.). Man kann aber davon ausgehen, dass erfolgreichem unterrichtlichen Handeln von Lehrkräften – mehr oder weniger bewusst – bestimmte allgemeine Annahmen darüber zugrunde liegen, wie Lernprozesse in einem Fach gelingen (Kunter/Pohlmann 2015: 272). In der Unterrichts-

forschung gut dokumentiert ist, dass sich solche Überzeugungen mit zwei lerntheoretisch hergeleiteten didaktischen Orientierungen in Verbindung bringen lassen, nämlich einer traditionellen Sichtweise auf Unterricht (instruktivistischer Ansatz) und einem konstruktivistischen Ansatz (Hofmann 2010: 51-62). Gemäß einer instruktivistischen Einstellung wird das Lernen als regelhaft ablaufender Informationsverarbeitungsprozess begriffen, der von der Lehrperson gelenkt werden muss und ein systematisch-schrittweises methodisches Vorgehen bzw. eine stark systematisierte Lernumgebung erfordert. Dagegen betont eine konstruktivistische Auffassung von Lernprozessen aktive und eigenständige Wissenskonstruktionen der Lernenden und weist kooperativen sowie selbstbestimmten Lernformen einen zentralen Stellenwert zu. Den Lehrkräften wird eine moderierend-beratende Rolle zugeschrieben.

Konstruktivistische bzw. instruktivistische didaktische Positionierungen können durch den Ausbildungshintergrund (MacDonald/Badger/White 2001) und durch die Berufserfahrung (Messner/Reusser 2000; OECD 2009: 115; Fastner/von Saldern 2011:7) bedingt sein.

Der Fragebogen enthält insgesamt acht Statements, die jeweils einem der beiden Konzepte zugeordnet werden können, jeweils zur Hälfte abgestuft instruktivistischer bzw. konstruktivistischer Natur. Die Skalen sind in der Tendenz als Alternativen konstruiert, sodass sich eine sehr hohe Zustimmung zu einem konstruktivistischen Grundverständnis und eine sehr hohe Zustimmung zu einem instruktivistischen Grundverständnis widersprechen würden. Ungeachtet dieser Kontrastierung ermöglicht die Trennung in zwei Skalen die Feststellung, ob beide Überzeugungen gleichzeitig nebeneinander bestehen.

3.4.3 Bindung an den Beruf, an das Fach und an den Arbeitgeber

In der einschlägigen Forschung wird der Zusammenhang zwischen beruflichen Haltungen und effizienter Berufstätigkeit auf ein Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren zurückgeführt. In dieser Faktorenkomplexion kommt dem Aspekt, der in der Fachliteratur unter dem Terminus „*teacher professional commitment*“ eingeführt ist, eine zentrale Bedeutung zu. Er lässt jedoch unterschiedliche Interpretationen zu. Somech/Bogler (2002) sehen darin eine psychisch-emotionale Bindung (vgl. Canrinus 2011: 595), die auf unterschiedliche Aspekte

des Berufslebens bezogen ist. Dies kann bei Lehrkräften z.B. die Verbundenheit mit der Unterrichtstätigkeit sein oder die berufliche Verantwortungsbereitschaft gegenüber den Lernenden. Ein anderer Definitionsansatz betrachtet ein solches „*commitment*“ als Ergebnis des Abwägens von Vor- und Nachteilen des Berufs mit einer entsprechend mehr oder weniger großen Bereitschaft zum Berufswechsel („*continuance commitment*“).

Diese unterschiedlichen Definitionsansätze werden hier aufgegriffen und erweitert. Der Fragebogen enthält insgesamt sechs Items in drei Skalen. Zwei Items nehmen Bezug auf das Unterrichten bzw. die spezifische Zielgruppe der Lernenden und ein Item auf die Bereitschaft im Beruf zu verbleiben. Diese Items bilden die Skala „Bindung an den Beruf“. Zwei weitere Items messen die Einstellung gegenüber persönlicher Fortbildung und zum fachdidaktischen Diskurs im Allgemeinen. Sie operationalisieren zusammen die „Verbundenheit mit dem Fach DaF/DaZ“. Einen gesonderten Aspekt beruflicher Bindung stellt die organisationale Verbundenheit (*organizational commitment*) gegenüber dem Arbeitgeber bzw. der Bildungsinstitution dar, an der man arbeitet. Diese wird per Einzelitem gemessen.

Die Differenzierung in drei Skalen ermöglicht differenziertere Hypothesen. So gibt es empirische Belege dafür, dass Lehrkräfte, die eine hohe berufliche Bindung aufweisen, auch stärker bereit sind sich beruflich zu engagieren bzw. Reformprozesse in die eigene Unterrichtspraxis umzusetzen (Bogler/Somech 2004; Thien/Razak/Ramayah 2014). Außerdem liefert eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Bindung an den Beruf einen Beitrag zur Aufklärung der Ausprägung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und beruflicher Zufriedenheit (Bogler/Somech 2004; Adebomi/Ibitoye/Sanni 2012).

3.4.4 Kollegiale Kooperation

Unter dem Begriff „Kollegiale Kooperation“ lassen sich unterschiedliche Formen der formellen und informellen Zusammenarbeit subsumieren. Die Untersuchung beschränkt sich darauf, Lehrkräfte nach ihren informellen berufsbezogenen Kontakten bzw. Aktivitäten zu befragen. Der Forschungsliteratur lässt sich entnehmen, dass informelle, von Lehrkräften selbstbestimmt praktizierte Formen kollegialen Austausches für die persönliche berufliche Entwicklung wirkungsvoll sind (Messner/Reusser 2000: 168; Schütt 2009: 15 f.). Auch

liefern sie Hinweise darauf, ob unter Lehrkräften Strukturen von *professional communities* bestehen, in denen man sich man sich wechselseitig informiert und unterstützt (vgl. Castaneda 2011).

Der Fragebogen enthält sechs Items, welche die Lehrkräfte nach Aktivitäten befragt, die im engeren oder weiteren Sinne mit informeller Lehrerverkooperation in Verbindung zu bringen sind.

3.4.5 Berufliche Zufriedenheit

Über die kontextuellen Rahmenbedingungen des unterrichtlichen Handelns in der Erwachsenenbildung liegen insgesamt nur sehr wenige empirische Daten vor. Insbesondere fehlen quantifizierende Analysen, wie DaF/DaZ-Lehrkräfte selbst diese kontextuellen Faktoren wahrnehmen und bewerten. Kognitionen, die sich darauf beziehen, sollen im Rahmen des Konstrukts „Berufliche Zufriedenheit“ Untersuchungsgegenstand sein. In einem allgemeinen Sinne lässt sich „Berufliche Zufriedenheit“ als ein positiv oder negativ wertendes Urteil, das jemand über seinen Beruf oder seine berufliche Situation abgibt, auffassen (Weiss 2002: 175). Es kann sich ebenso auf einzelne Aspekte der beruflichen Tätigkeit richten (Noori/Fatemi/Najjari 2014). In dieser Arbeit wird das Konstrukt als Zufriedenheit mit dem institutionellen beruflichen Umfeld und als Wahrnehmung der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung der Berufstätigkeit definiert (vgl. Dinham/ Scott 2000; Noori/Fatemi/Najjari 2014).

Im Fragebogen gehören sieben Items zur Skala „Berufliche Zufriedenheit“, davon betreffen fünf Items die Zufriedenheit mit mikro-kontextuellen Umständen auf der Ebene der Bildungsinstitute und zwei Items makro-kontextuelle Sachverhalte (Item 26 und 34).

3.5 Präzisierung der Forschungsfragen

Die allgemeine Forschungsfrage der gegenständlichen Untersuchung lautet:

Welche subjektiven Überzeugungen prägen das berufliche Selbstverständnis von DaF/DaZ-Lehrkräften in der privaten österreichischen Erwachsenenbildung und in welchem Zusammenhang untereinander stehen sie?

Im Folgenden werden dazu präzise Untersuchungsannahmen getroffen. Die vermuteten Beziehungen meinen in der Regel monotone Zusammenhänge, die sich sprachlich durch die Vergleichsform „je – desto“ zum Ausdruck bringen lassen.

3.5.1 Hypothesen zu Selbstwirksamkeitserwartungen

Lehrkräfte, die ein höheres Niveau der Selbstwirksamkeitserwartung zum Ausdruck bringen, fühlen sich dem Lehrerberuf auch stärker verbunden (vgl. Coladarci 1992; Bogler/Somech 2004).

Unter Bezugnahme auf Befunde der allgemeinen Lehrerforschung wird weiters angenommen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen ebenso mit der beruflichen Zufriedenheit zusammenhängen (vgl. Schwarzer/Jerusalem 2002: 35; Klassen/Chiu 2010; Adebomi/Ibitoye/Sanni 2012).

3.5.2 Hypothesen zu den didaktischen Grundüberzeugungen

Zum Untersuchungsbereich der didaktischen Grundüberzeugungen von DaF/DaZ-Lehrkräften werden die folgenden Hypothesen überprüft:

Instruktivistische und konstruktivistische Überzeugungen stellen alternative didaktische Akzentsetzungen dar (vgl. Fastner/von Saldern 2011: 5).

Ergänzend dazu wird ein Zusammenhang zwischen den beiden didaktischen Grundüberzeugungen und dem pädagogischen Ausbildungshintergrund (Schocker-von Ditfurth 2001; MacDonald/Badger/White 2001), dem soziodemografischen Merkmal Geschlecht (OECD 2009: 113) und der Berufserfahrung (Messner/Reusser 2000:159 f.; Schlichter 2011: 21 ff.; Fastner/von Saldern 2011) angenommen.

3.5.3 Hypothesen zur Berufszufriedenheit, zur Bindung an den Beruf und an das Fach

Es wird angenommen, dass die Bindung an den Beruf und die berufliche Zufriedenheit zusammenhängen (vgl. Adebomi/Ibitoye/Sanni 2012) und dass die Bindung an das Fach mit Selbstwirksamkeitserwartungen in Zusammenhang steht (Mayr/Müller 2010: 21f.).

3.5.4 Hypothesen zu kollegialer Kooperation

Es wird angenommen, dass positiv wahrgenommene Sozialbeziehungen und ein optimistisches Selbstwirksamkeitsempfinden zusammenhängen (Hongboontri/Keawkhong 2014) und ebenso in Zusammenhang stehen mit der Bindung an den Beruf (Bogler/Somech 2004; Day/Stobart/Sammons/Kington 2006a), der Bindung an das Fach (Mayr/Müller 2010) und mit der beruflichen Zufriedenheit (Gehrmann/Hübner 1997).

4. Deskriptivstatistische Datenanalyse

4.1 Soziodemografie der Stichprobe

Im Folgenden wird die der Untersuchung zugrunde liegende Stichprobe statistisch beschrieben. Die Interpretation der deskriptiven Befunde erfolgt mit Blick auf Annahmen der allgemeinen Lehrerforschung.

Im Fragebogen wurden Individualdaten zu folgenden soziodemografischen Variablen abgefragt:

1. Geschlecht;
2. Alter;
3. Höchster Bildungsabschluss;
4. Universitäre Ausbildung;
5. Lehramtsstudium;
6. Spezielle Ausbildung für DaF/DaZ-KursleiterInnen;
7. DaF/DaZ-Berufserfahrung in Jahren;
8. Beschäftigung an mehreren Bildungsinstitutionen;
9. Berufserfahrungen außerhalb des Bildungswesens.

Die Gesamtstichprobe umfasst 304 Lehrkräfte, die den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben, davon rund 80 % Frauen und 20 % Männer. Gut 60 % der Befragten (N=186) gehören einer mittleren Altersgruppe zwischen 30-49 Jahren an, 17 % sind unter 29 Jahren und gut ein Fünftel über 50 Jahre alt. Eine Mehrheit der Lehrkräfte gibt eine Berufstätigkeit als Lehrkraft im DaF/DaZ-Bereich zwischen 4 und 11 Jahren an (43,4 %), rund 30 % üben den Beruf kürzer, gut 26 % länger aus.

Tabelle 4.1.1: Beschreibung der Stichprobe nach den Merkmalen Geschlecht, Alter und Berufserfahrung aus DaF/DaZ (N=304)

	Geschlecht		Alter in Jahren			Berufstätigkeit DaF/DaZ in Jahren		
	weibl.	männl.	-29	30-49	50+	< 3	4-11	11+
absolut	243	61	52	186	66	92	132	80
Prozent	79,9	20,1	17,1	61,2	21,7	30,3	43,4	26,3

Dass Berufseinstiege und berufliche Laufbahnen der befragten DaF/DaZ-Lehrkräfte diskontinuierlich verlaufen, erscheint durch den Befund belegt, dass 46,7 % der Lehrkräfte angeben, über einen längeren Zeitraum (mehr als drei Jahre) in einem anderen Beruf außerhalb des Bildungsbereiches tätig gewesen zu sein. Außerdem waren zum Befragungszeitpunkt 43,8 % bei mehr als einem Arbeitgeber beschäftigt.

Was den Ausbildungshintergrund anlangt, fällt der hohe Anteil von DaF/DaZ-Lehrkräften mit Hochschulabschluss von 87,5 % (N=266) auf. In der Altersgruppe bis 29 beträgt er sogar 94,2 Prozent (N=49). Diese Zahlen liegen über dem ohnedies schon sehr hohen Akademi-kerInnenanteil in vergleichbaren Datensätzen zu Lehrkräften in der Erwachsenenbildung allgemein (Gutknecht/Gmeiner 2008).

Mehr als die Hälfte der befragten KollegInnen verfügt zudem über einen Ausbildungshintergrund, der in einem fachkompetenzbezogenen Zusammenhang mit der Lehrtätigkeit aus Deutsch als Fremd- und Zweitsprache steht. Von den 304 Befragten haben 115 Deutsche Philologie (Germanistik) studiert und weitere 52 ein Fremdsprachenstudium absolviert.

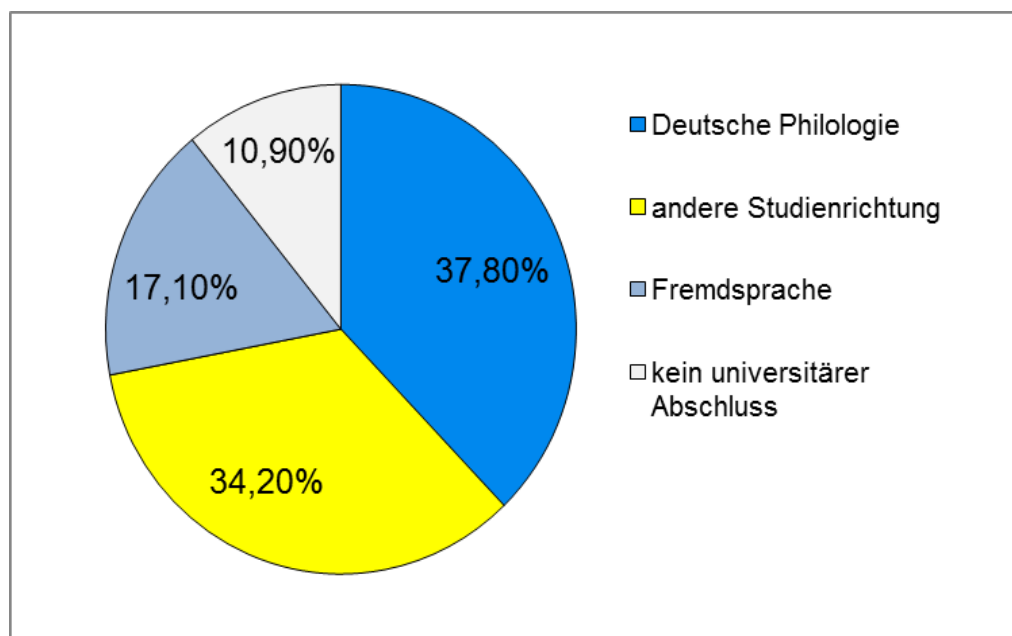


Abb. 4.1.2: Universitäre Studienrichtungen der Befragten in Prozent (N=304)

Zwei soziodemografische Fragen bezogen sich auf den pädagogischen Ausbildungshintergrund. 87,17 % der Befragten können darauf zurückgreifen. Von den 304 Lehrkräften weisen 63 ein Lehramtsstudium und gleichzeitig eine einschlägige Zusatzausbildung zur SprachkursleiterIn DaF/DaZ auf (universitäre Ausbildung DaF/DaZ; VHS: Lehrgang für SprachkursleiterInnen; BFI: Diplomlehrgang DaF/DaZ oder andere einschlägige Lehrgänge im Umfang von mindestens 100 Stunden). 41 Personen haben ein Lehramtsstudium absolviert, aber keine fachspezifische Zusatzausbildung aus DaF/DaZ. 161 Personen haben nur eine fachspezifische Zusatzausbildung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 39 Befragte verfügen über keine pädagogische Ausbildung.

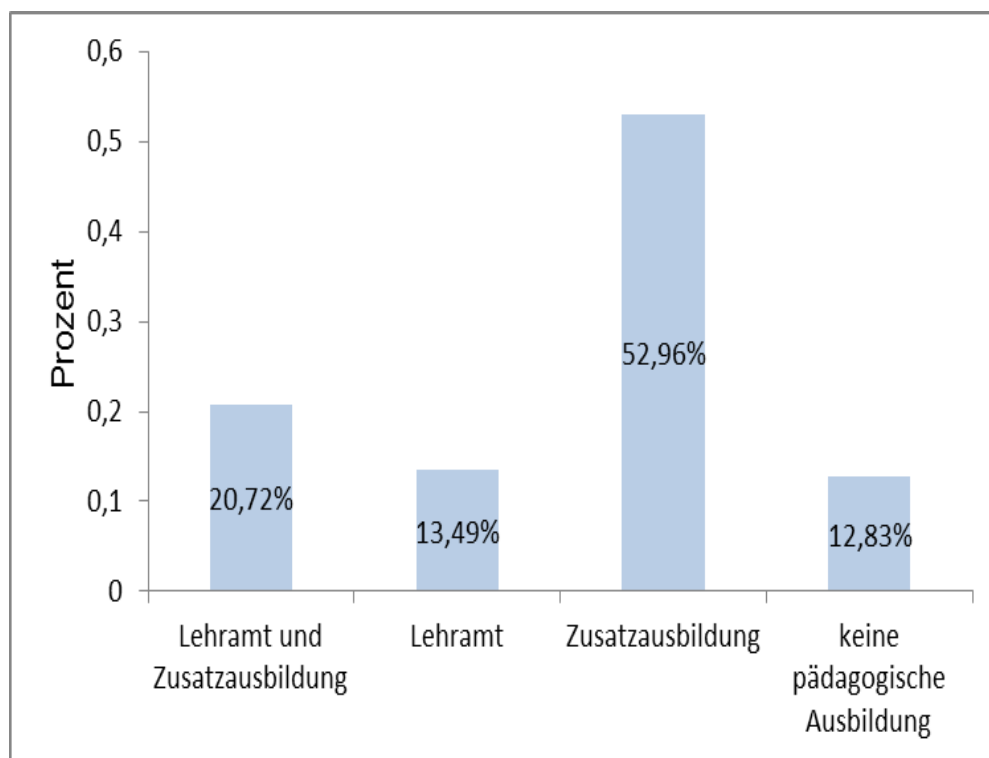


Abb. 4.1.3: Pädagogischer Ausbildungshintergrund der Befragten in Prozent (N=304)

In Bezug auf die unterschiedlichen Einstiegsvoraussetzungen lässt sich aus dem Datensatz ermitteln, dass Lehramtsstudium und Zusatzausbildung in gewissem Umfang Alternativen darstellen: Lehrkräfte ohne Lehramtsstudium weisen häufiger ein Zusatzstudium für DaF/DaZ auf als Lehrkräfte, die ein Lehramtsstudium absolviert haben.

Tabelle 4.1.4: Kreuztabelle Lehramtsstudium - Zusatzausbildung DaF/DaZ (N=304)

		Zusatzausbildung DaF/DaZ		
		ja	nein	gesamt
Lehramtsstudium	ja	63	41	104
	nein	161	39	200
	gesamt	224	80	304

Chi-Quadrat= 14,006; Signifikanz= 0,001

Zudem fällt auf, dass von den 92 DaF/DaZ-EinsteigerInnen (1 bis 3 Jahre Berufserfahrung) 68 eine DaF/DaZ-Zusatzausbildung angeben (73,9 %), aber nur 24 ein anerkanntes Lehramtszeugnis besitzen (26,1 %). Offenbar haben sich die fachspezifischen Ausbildungen als effektive Voraussetzung für den Berufseinstieg etabliert. Das könnte teils damit zusammenhängen, dass der Österreichische Integrationsfonds und das Arbeitsmarktservice Österreich als größte indirekte Arbeitgeber eine einschlägige tertiäre Ausbildung als formales Anstellungserfordernis protegieren, was Lehrkräften mit einem fachfremden Grundstudium ohne Lehramtsausbildung über eine spezielle Zusatzausbildung einen Quereinstieg ins Berufsfeld ermöglicht.

Resümierend lässt sich festhalten, dass in der vorliegenden Stichprobe mehr als die Hälfte der DaF/DaZ-Lehrkräfte ein Hochschulstudium mit einem gewissen Fachkompetenzbezug zum akademischen Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache abgeschlossen hat und dass ein Großteil auf einen zweckdienlichen pädagogischen Ausbildungshintergrund zurückgreifen kann. Das Bild einer „naturwüchsigen Professionalisierung“, das Herbert Christ (1990: 55) für die 1980er Jahre für Fremdsprachenlehrkräfte in der Erwachsenenbildung beschrieben hat und das in der Öffentlichkeit weit verbreitete Bild von reinen „DaF-TrainerInnen“, die mehr oder weniger zufällig im Beruf gelandet sind, trifft auf die österreichischen Verhältnisse daher wohl nicht (mehr) zu. Die deskriptiven Befunde der vorliegenden Studie legen vielmehr die Annahme nahe, dass es sich bei österreichischen DaF/DaZ-Lehrkräften typischerweise um eine Berufsgruppe handelt, die nicht nur weitestgehend akademisch grundqualifiziert ist,

sondern in sehr hohem Maße auch auf eine Ausbildung verweisen kann, die einen spezifischen Bezug zu ihrer pädagogischen Tätigkeit aufweist.

4.2 Deskription der konstruktbezogenen Variablen

Im Folgenden werden die auf die einzelnen Konstrukte bezogenen Messergebnisse beschrieben. Dies auch danach, wie häufig die Befragten bei fünf vorgegebenen Skalenstufen die beiden höchsten, die mittlere bzw. die beiden niedrigsten Skalenstufen markiert haben. Markierungen der beiden niedrigsten Skalenstufen bringen eine gering positive Einstellung, Markierungen der beiden höchsten Skalenstufen eine hoch positive Einstellung zum Ausdruck. Da einzelne Items im Fragebogen negativ formuliert sind, musste in diesen Fällen vor der Auswertung eine Umcodierung vorgenommen werden. Die betroffenen Statements sind in Abbildung 3.4.1 gekennzeichnet. Die dort den Items in Klammer beigefügte Ziffer bezeichnet die Position des Items im Fragebogen, das nachgestellte Vorzeichen, ob eine positive (+) oder negative (-) Formulierung vorliegt.

Die Mediane in den Tabellen geben jene Skalenstufe an, oberhalb der 50 % der Messwerte liegen. Außerdem werden die Trennschärfekoeffizienten zur Beurteilung der Güte der Skalen berichtet (vgl. Bühl 2016: 591 ff.). Die Trennschärfen der Items und die Reliabilität des gesamten Fragebogens und der Teilskalen sowie sämtliche Korrelationen wurden mit der Statistik-Software SPSS 24 (Standardeinstellungen) berechnet.

Aus der Trennschärfenanalyse ergab sich keine Notwendigkeit, bestimmte Items des Fragebogens in der Auswertung unberücksichtigt zu lassen.² Die Stärke der Korrelationen wird nach Gignac/Szodorai (2016) beurteilt.³

² Zu entfernen sind gemäß Faustregel Items mit einem Trennschärfekoeffizienten unter 0,19 (vgl. Pospeschill 2010: 83).

³ Die Autoren schlagen vor, Korrelationskoeffizienten folgend zu interpretieren: Koeffizienten von 0,1 bestätigen schwache Zusammenhänge, Koeffizienten von 0,2 Zusammenhänge in typisch mittlerer Stärke und Koeffizienten ab 0,3 relativ starke Zusammenhänge.

Aus der Reliabilitätsanalyse des Fragebogeninstruments ergaben sich die folgenden akzeptablen statistischen Kennwerte.

Tabelle 4.2.0.1: Messgenauigkeit des Fragebogeninstruments. Reliabilitätskoeffizienten nach Spearman-Brown (N=304)

Skala	Reliabilitätskoeffizient
Gesamtfragebogen (33 Items)	0,649
Teilskala „Selbstwirksamkeitserwartung	0,677
Teilskala „Didaktische Grundüberzeugung: Konstruktivismus“	0,561
Teilskala „Didaktische Grundüberzeugung: Instruktivismus“	0,515
Teilskala „Bindung an den Beruf“	0,596
Teilskala „Bindung an das Fach“	0,590
Teilskala „Kollegiale Kooperation“	0,725
Teilskala „Berufliche Zufriedenheit“	0,639

4.2.1 Selbstwirksamkeitserwartungen

In der Forschungsliteratur wird Lehrer-Selbstwirksamkeitsüberzeugungen für ein effizientes Lehr- und Lerngeschehen große Bedeutung zugeschrieben (vgl. Messner/Reusser, 2000: 167; Uredi 2015: 400). Albert Bandura (1978), der das Konstrukt im Rahmen seiner sozial-kognitiven Theorie entwickelt hat, geht von einem „reziproken Determinismus“ zwischen Umweltbedingungen, Verhalten und persönlichen Faktoren aus. Dabei kommt zuversichtlichen Erwartungen künftige Situationen trotz Schwierigkeiten erfolgreich bewältigen zu können, eine zentrale Bedeutung zu. Lehrkräfte, die von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt sind, treten mit mehr Selbstvertrauen und größerer Ausdauer an schwierige unterrichtliche Situationen heran als solche, die an ihren eigenen Fähigkeiten zweifeln (Lamy 2015: 101).

„In educational settings was found that when teachers believe that they can make a difference with their students, they do” (Bogler/Somech 2004: 284).

Umgekehrt können Erfolgserfahrungen die subjektive Einschätzung der eigenen Wirksamkeit wiederum erhöhen. Die Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit stellt ein wichtiges Bestimmungsstück der Motivation von Lehrkräften dar, durch das letztlich auch die Leistungen der Lernenden beeinflusst werden (Woolfolk Hoy/Burke-Spero 2005). In diesem Sinne erscheinen Lehrerselbstwirksamkeitserwartungen als „Kern des Kerns“ eines modernen Konzepts von Lehrerpersönlichkeit“ (Hertrampf/Herrmann 1999: 56).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen der DaF/DaZ-Lehrkräfte wurden mit der folgenden Teilskala gemessen, deren einzelne Items sich auf unterschiedliche unterrichtliche Herausforderungen beziehen.

Tabelle 4.2.1.1: Statistische Kennwerte der Skala „Selbstwirksamkeitserwartung“ (N=304)

Item	Statistische Kennwerte	
	Median	Trennschärfekoeffizient
(13+) Sie trauen sich zu, auch bei sehr schwierigen und unmotivierten KursteilnehmerInnen optimale Lernfortschritte zu erzielen	4	0,295
(18-) Sie erleben es als zu anstrengend, ständig auf einem höchstmöglichen Leistungsniveau zu unterrichten.	3	0,336
(22+) Ihre beruflichen Kompetenzen reichen bei Weitem, den Spracherwerb Ihrer KursteilnehmerInnen bestmöglich zu fördern.	5	0,337
(24-) Die nervlichen Anspannungen, denen man in Ihrem Lehrberuf ausgesetzt ist, sind übermäßig hoch.	3	0,239
(30+) Sie wären in der Lage, Ideen zu entwickeln, wie sich hoch problematische Unterrichtssituationen bewältigen lassen.	4	0,287
(31+) Durch Ihren Unterricht leisten Sie einen substanziellen Beitrag, dass Ihre KursteilnehmerInnen dem Leben in der österreichischen Gesellschaft besser gewachsen sind.	5	0,358
Summenscore	23	-

Die Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Befragten erscheinen auf der allgemeinen Ebene des Konstrukts relativ optimistisch. Nur ein Prozent der Befragten besitzt geringe Selbstwirksamkeitserwartungen (Summenwerte 6-12), hingegen schätzen 42,1 % ihre Selbstwirksamkeit sehr positiv ein (Summenwerte 24-30). Im Einzelvergleich aller Items der Skala fällt die wiederholte Wahl der höchsten Skalenstufen 4 oder 5 auf, die mit Ausnahme der beiden Items 18 und 24, die man als Stress-Items interpretieren kann, nie unter zwei Drittel der Befragten fällt. Bei Item 18 markieren 44,7 %, bei Item 24 nur 36,8 % die beiden höchsten Skalenstufen, die vergleichsweise geringe persönliche Belastungen bedeuten.

In der empirischen Lehrerforschung finden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zumeist hinsichtlich des Umgangs mit unterrichtlichen Herausforderungen einerseits und hinsichtlich der psychischen Bewältigung des sich aus der beruflichen Tätigkeit ergebenden Stresses andererseits Eingang in die Messskalen (vgl. Schmitz/Schwarzer 2000). Die Formulierungen der beiden „Stress-Items“ 18 und 24 nehmen Bezug auf psychische Strapazen durch unterrichtliche Herausforderungen aus DaF/DaZ. Da deren Trennschärfekoeffizienten im üblichen Rahmen bleiben (vgl. Tabelle 4.2.1.1), erweist sich ihr Einbezug in die Skala „Selbstwirksamkeitserwartung“ als gut vertretbar.

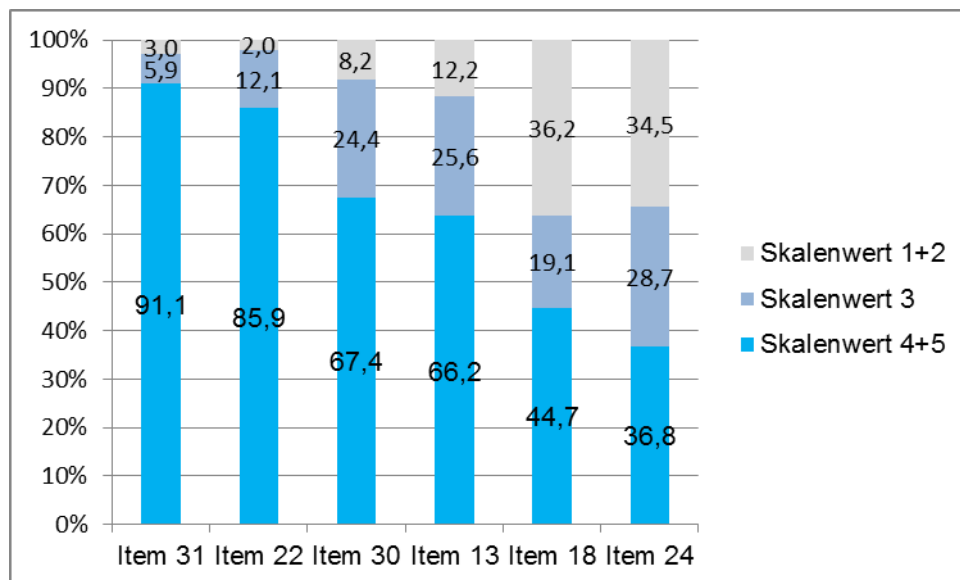


Abb. 4.2.1.2: Selbstwirksamkeitserwartungen. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)

Auffallend ist, dass die eingeschätzte eigene Wirksamkeit der Lehrkräfte deutlich über das Training sprachlicher Fertigkeiten hinauszureichen scheint. Bei Item 31, das eine Einschätzung zur Frage verlangt, ob der eigene Unterricht substanziell dazu beiträgt, dass die KursteilnehmerInnen dem Leben in der österreichischen Gesellschaft besser gewachsen sind, vergeben auf der fünfstufigen Skala 91 % zustimmend die höchsten bzw. zweithöchsten Punkte. Offenbar sehen die befragten DaF/DaZ-Lehrkräfte in ihrer Tätigkeit mehr als ein „Sprachtraining“. Sie zählen es wohl auch zu ihrem Kompetenz- und Verantwortungsbereich zur sozialen Integration der Lernenden beizutragen. Gestützt wird diese Vermutung durch LehrerInnenberichte in qualitativen Studien, die in die Richtung gehen, dass der Unterricht aus Deutsch als Zweitsprache starke Züge sozialer Arbeit trägt, weil insbesondere die Situation von lernenden MigrantInnen und AsylwerberInnen häufig von psychischen Belastungen, unsicheren Lebenssituationen und finanziellem Druck geprägt ist. Dies führe zu Aufmerksamkeitsproblemen und Motivationslosigkeit und aus der Sicht der Lehrenden dazu, dass sie verstärkt mit psychologischer Arbeit beschäftigt seien (Dallinger 2009: 63 f.). Der Kontakt zu den TeilnehmerInnen gestalte sich besonders intensiv und enthielte häufig Elemente sozialer Beratung bzw. persönlicher Betreuung der KursteilnehmerInnen. Ein besonderes Problem stellt zudem die Heterogenität der Lerngruppen dar, die von den Lehrkräften eine hohe Flexibilität im Eingehen auf die Lernbedürfnisse und eine differenzierte Unterrichtsgestaltung erfordert (vgl. Christ 1990: 93 f.).

Bezieht man die Interkorrelationen der Items, also die innere Struktur der Skala in die Betrachtung mit ein, so fällt auf, dass zwischen Item 31⁴ und den beiden Stressitems 18 und 24⁵ kein signifikanter Zusammenhang besteht, während die restlichen Items damit relativ stark und sehr signifikant korrelieren (Korrelationskoeffizienten Rho nach Spearman: 0,324 bzw. 0,438 bzw. 0,380). Dies führt zur Vermutung, dass die selbstbewusste Verortung der gesellschaftlichen Bedeutung des eigenen beruflichen Handelns (Item 31) im Grunde mit der eigenen fachlich-pädagogischen Befähigung in Zusammenhang gebracht wird⁶ und nur unwesentlichen Bezug hat zum psychischen Durchhaltevermögen in unterrichtlichen Belastungssituationen.

⁴ (31+) Durch Ihren Unterricht leisten Sie einen substanziellen Beitrag, dass Ihre KursteilnehmerInnen dem Leben in der österreichischen Gesellschaft besser gewachsen sind.

⁵ (18-) Sie erleben es als zu anstrengend, ständig auf einem höchstmöglichen Leistungsniveau zu unterrichten.

(24-) Die nervlichen Anspannungen, denen man in Ihrem Lehrberuf ausgesetzt ist, sind übermäßig hoch.

⁶ (13+) Sie trauen sich zu, auch bei sehr schwierigen und unmotivierten KursteilnehmerInnen optimale Lernfortschritte zu erzielen. (22+) Ihre beruflichen Kompetenzen reichen bei Weitem, den Spracherwerb Ihrer KursteilnehmerInnen bestmöglich zu fördern. (30+) Sie wären in der Lage, Ideen zu entwickeln, wie sich hoch problematische Unterrichtssituationen bewältigen lassen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die deskriptiven Befunde das Bild von DaF/DaZ-Lehrkräften mit hohem Vertrauen in die eigenen beruflichen Fähigkeiten zeichnen, die nichtsdestoweniger stark an schwierigen Rahmenbedingungen zu leiden haben. Dies steht in einem klaren Widerspruch zur gängigen Vorstellung mangelnden Berufs- und Professionsverständnisses unter ErwachsenenbildnerInnen (vgl. Kraft 2006: 6).

Die Analyse von Subgruppenunterschieden ergibt keinen signifikanten Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartungen mit den soziodemografischen Merkmalen Geschlecht, Ausbildungshintergrund und Alter. Wohl aber zeigen erfahrenere DaF/DaZ-Lehrkräfte (soziodemografisches Merkmal 7) signifikant positivere Selbstwirksamkeitserwartungen (Trendtest nach Jonckheere-Terpstra; vgl. Bühl 2016: 414).

4.2.2 Didaktische Grundüberzeugungen

In verschiedenen wissenschaftlichen Studien wird das Aufgaben- und Funktionsverständnis von Lehrkräften als zentraler Aspekt einer „professional identity“ thematisiert (vgl. Beijaard/Verloop/Vermunt 1999; Caspari 2003: 207). Dabei ergibt sich die Schwierigkeit, dass Lehrkräfte in unterschiedlichen beruflichen Situationen viele, oft nur schwer voneinander abgrenzbare Aufgaben erfüllen. Um zu einer Systematik in der Beschreibung dieser Aufgaben zu gelangen, legte Caspari (2003: 213 f.) in einer Interviewstudie Lehrkräften Kärtchen mit Metaphern, die berufliche Aufgaben repräsentierten (z.B. „Animateur“, „Erzieher/in“, „Lernberater/in“), vor und ordnete die Aufgabenbeschreibungen der Lehrkräfte im Anschluss den Kategorien Vermittlungsfunktion bzw. Erziehungsfunktion zu. In formal ähnlicher Weise werden unterrichtliche Anforderungsbereiche kategorisiert, wenn zwischen fachlicher Wissensvermittlung („*subject matter experts*“) sowie didaktischen („*didactical experts*“) und pädagogischen („*pedagogical experts*“) Aufgabenfeldern unterschieden wird (Beijaard/Verloop/Vermunt 1999). In diesen Fällen gelangt man aber nur zu sehr allgemeinen Forschungsbefunden, die im Grunde genommen nicht viel mehr besagen, als dass die meisten Lehrkräfte ihre Tätigkeit in einem Spannungsfeld der Aufgabenfelder verorten. „*Most of the teachers in this study saw themselves as a combination of subject matter experts, didactical experts and pedagogical experts*“ (ebd.: 761). Daher wurde hier entschieden, die Fragestellung gezielt auf Unterschiede in der fachdidaktischen Grundorientierung zu beziehen, die

dem spezifischen Aufgaben- und Funktionsverständnis zugrunde liegt. In Anlehnung an Ergebnisse der klassischen Lehrerforschung wird dazu auf die idealtypische Gegenüberstellung von instruktivistischen und konstruktivistischen didaktischen Überzeugungen zurückgegriffen (vgl. OECD 2009: 92f.; Hofmann 2010: 52 f.).

Die beiden Positionen basieren auf unterschiedlichen Annahmen darüber, wie Wissen konzeptualisiert ist und wie Lernprozesse funktionieren. Entsprechend unterschiedlich werden auch die Lehrerrollen definiert. Gemäß einem instruktivistischen Informationsverarbeitungsansatz wird Lehren und Lernen eher im Sinne eines Sender-Empfänger-Modells („*transmission view*“) verstanden, bei dem eine fest umschriebene Menge an Informationen von der Lehrkraft an die SchülerInnen weitergegeben wird. Die didaktisch-methodische Kernaufgabe der Lehrkraft besteht dann darin, Informationen so aufzubereiten, dass sie von den Lernenden effektiv aufgenommen, gespeichert und wieder abgerufen werden können. Das kann etwa so geschehen, dass komplexe Sachverhalte auf kleinere Einheiten heruntergebrochen werden, genügend Zeit zum Speichern, d.h. Üben, bereitgestellt wird und Fehler beim Abruf vom Lehrenden möglichst umgehend korrigiert werden.

Demgegenüber sehen Lehrkräfte, die ein konstruktivistisches Verständnis des Lehr-Lern-Prozesses vertreten, LernerInnen als aktive TeilnehmerInnen im Prozess des Wissenserwerbs. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht dann vornehmlich darin, den Lernprozess zu moderieren und durch individuelle Hilfestellungen den Wissensaufbau der Lernenden zu unterstützen. Und sie geben explorierend-entdeckenden bzw. kooperativen Unterrichtsmethoden den Vorzug. In diese Richtung hat sich auch die moderne Fremdsprachendidaktik im Zuge der sogenannten „kommunikativen Wende“ entwickelt. Während ein traditioneller Sprachunterricht, so Michael Legutke, die Lernenden in der Rolle passiver Rezipienten sprachlicher Strukturen sieht, gestalten sie in einem „handlungsorientierten Unterricht“ als aktive und kreative SprachnutzerInnen das Lerngeschehen mit (Legutke 1993: 307). Unterrichtsinhalte werden dann nicht mehr entlang vorgegebener curricularer Vorgaben abgearbeitet, sondern mit den Lernenden gewissermaßen ausverhandelt. Im Unterrichtsdesign rückt die von Lernenden selbst regulierte Gruppenarbeit in den Vordergrund.

Die folgenden statistischen Deskriptionen charakterisieren die didaktischen Positionierungen der befragten DaF/DaZ-Lehrkräfte. Ganz allgemein betrachtet befürworten die Befragten stärker konstruktivistische Überzeugungen mit eher selbstgesteuerten Sprachlernprozessen.

Auf der Instruktivismus-Skala stimmen 19,7 % der Befragten mit hohen Werten zu (Summenwerte 16-20), auf der Konstruktivismus-Skala jedoch 47 %. Auf der Konstruktivismus-Skala markieren nur zwei Prozent der Befragten die niedrigsten Skalenwerte (Summenwerte 4-8), 6,6 Prozent auf der Instruktivismus-Skala. Diese stärkere Befürwortung konstruktivistischer Positionen entspricht dem, was auch Lehrkräfte im öffentlichen Schuldienst angeben (vgl. OECD 2009: 95 ff.).

Tabelle 4.2.2.1: Skala „Didaktische Grundüberzeugung: Instruktivismus“ mit statistischen Kennwerten (N=304)

Item	Median	Trennschärfekoeffizient
(35+) Als KursleiterIn ist man im Sprachkurs wie der Dirigent/die Dirigentin eines Orchesters.	4	0,326
(37+) Sie geben Ihren LernerInnen aus Prinzip genaue Anleitungen, wie sie die deutsche Sprache richtig verwenden sollen.	4	0,378
(40+) Fehler in der Sprachproduktion werden von Ihnen im Kurs immer umgehend korrigiert.	3	0,446
(42+) Die Vermittlung der deutschen Grammatikregeln soll in den Kursen im Vordergrund stehen.	3	0,388
Summencore	13	

Tabelle 4.2.2.2: Skala „Didaktische Grundüberzeugung: Konstruktivismus“ mit statistischen Kennwerten (N=304)

Item	Median	Trennschärfekoeffizient
(36+) Die Aufgaben im Lehrbuch zu erledigen steht für Sie nicht fest - Hauptsache, Ihre KursteilnehmerInnen entwickeln persönliche Lernstrategien.	4	0,377
(38+) Die KursteilnehmerInnen sollen selbst entscheiden, welche Lerninhalte für sie wichtig sind.	3	0,390
(39+) Ihre KursteilnehmerInnen lernen am meisten, wenn sie im Kurs eigenständig sprachliche Aufgaben zu lösen versuchen.	4	0,438
(41+) Die gemeinsame Bewältigung von sprachlichen Aufgaben in Kleingruppen ist in vielen Situationen wirksamer als lehrerzentrierter Unterricht („Frontalunterricht“)	5	0,399
Summencore	15	

Im Unterrichtsgeschehen schließen instruktivistisch und konstruktivistisch ausgerichtete Unterrichtssequenzen einander nicht aus und man kann davon ausgehen, dass erfahrene Lehrkräfte Elemente beider Konzeptionen situationsangemessen einsetzen. Deswegen sind die instruktivistischen und konstruktivistischen Statements inhaltlich abgestuft, gleichwohl lässt sich aus den Zustimmungen zu der einen und der anderen Skala eine gewisse Parteinahme für die eine oder andere didaktische Grundüberzeugung ableiten. Wie die Ergebnisse zeigen, besteht denn auch eine sehr signifikante negative Korrelation zwischen den Messwerten der Instruktivismus- und Konstruktivismus-Skala: Je instruktivistischer man eingestellt ist, desto weniger ist man konstruktivistisch eingestellt, je konstruktivistischer desto weniger instruktivistisch.

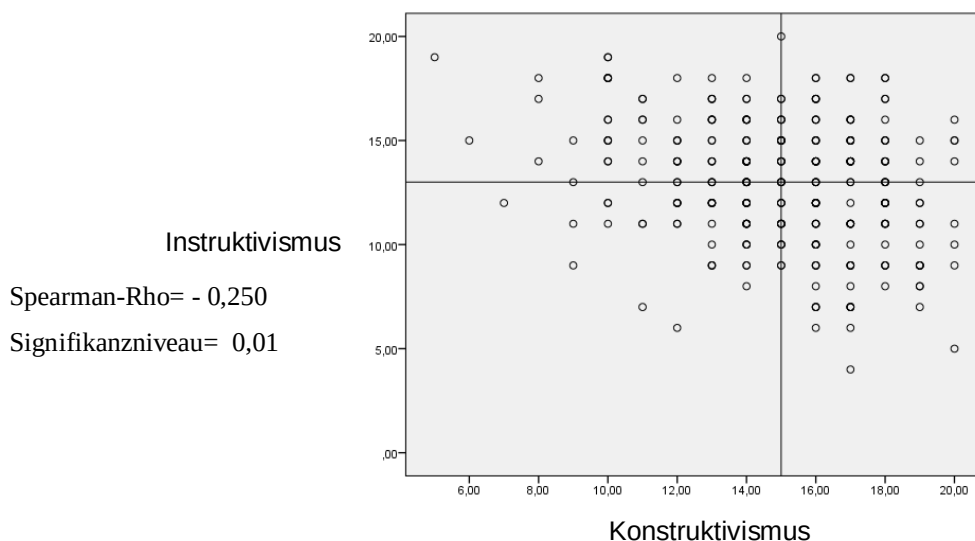


Abb. 4.2.2.3: Korrelation der Messwerte der Skalen „Instruktivismus“ und „Konstruktivismus“. Streudiagramm mit Medianlinien (N=304)

Die Zustimmungswerte zu den unterschiedlichen Items legen die Reaktionsstruktur eines gemäßigten Konstruktivismus frei. Die Lehrkräfte treten sehr für Kleingruppenarbeit (Item 41), eigenständiges Lernen (Item 39) und die Vermittlung persönlicher Lernstrategien ein (Item 36), stehen aber gleichzeitig dem Gedanken skeptisch gegenüber, dass die KursteilnehmerInnen selbst entscheiden sollen, welche Lerninhalte für sie wichtig sind (Item 38), und schreiben einem stark anleitenden (Item 37), ja sogar dirigierenden pädagogischen Handeln (Item 35) einen vergleichsweise hohen Stellenwert zu.

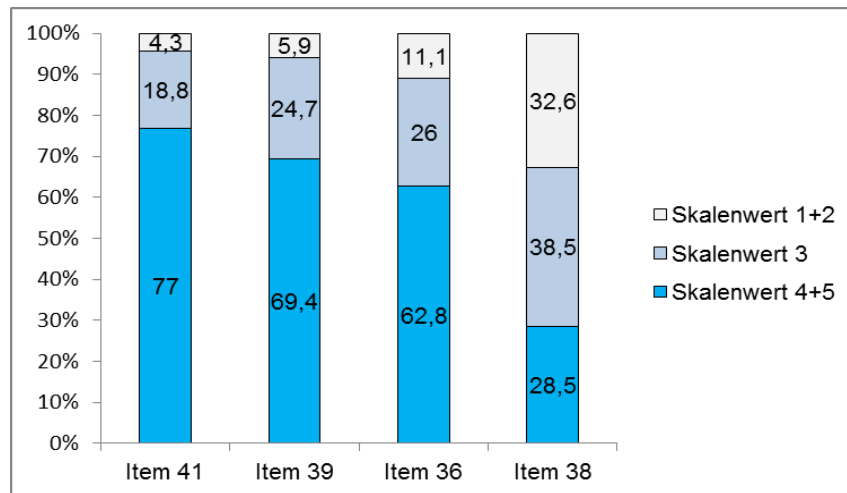


Abb. 4.2.2.4: Konstruktivistische Grundorientierung. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)

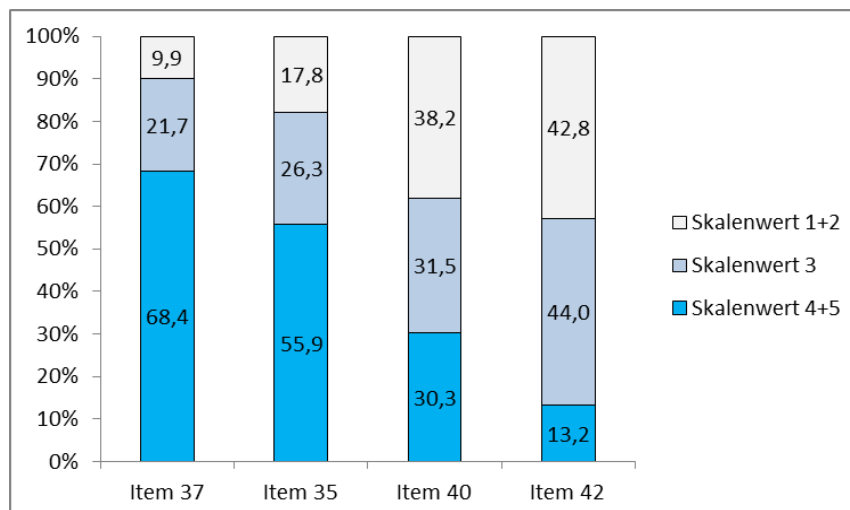


Abb. 4.2.2.5: Instrukivistische Grundorientierung. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)

Legenden:

(36+) Die Aufgaben im Kursbuch zu erledigen steht für Sie nicht fest - Hauptsache, Ihre KursteilnehmerInnen entwickeln persönliche Lernstrategien.

(38+) Die KursteilnehmerInnen sollen selbst entscheiden, welche Lerninhalte für sie wichtig sind.

(39+) Ihre KursteilnehmerInnen lernen am meisten, wenn sie im Kurs eigenständig sprachliche Aufgaben zu lösen versuchen.

(41+) Die gemeinsame Bewältigung von sprachlichen Aufgaben in Kleingruppen ist in vielen Situationen wirksamer als lehrerzentrierter Unterricht („Frontalunterricht“).

(35+) Als KursleiterIn ist man im Sprachkurs wie der Dirigent/die Dirigentin eines Orchesters.

(37+) Sie geben Ihren LernerInnen aus Prinzip genaue Anleitungen, wie sie die deutsche Sprache richtig verwenden sollen.

(40+) Fehler in der Sprachproduktion werden von Ihnen im Kurs immer umgehend korrigiert.

(42+) Die Vermittlung der deutschen Grammatikregeln soll in den Kursen im Vordergrund stehen.

Dass eine konstruktivistische Grundposition mit klaren Einschränkungen versehen wird, lässt sich in Übereinstimmung mit Ergebnissen einer Diskursanalyse des Sprachlehrforschers Willis J. Edmondson interpretieren. Edmondson (1998) hat aus einer Gruppendiskussion mit vier universitären FremdsprachenlehrerInnen zum Thema „Lehrerrolle“ ein Vorbehaltsmuster herausgearbeitet, gemäß dem sich die Beteiligten zwar einerseits zum Prinzip einer Lernerorientierung bekannten, gleichzeitig jedoch spezifische Einschränkungen nannten, welche die Aufrechterhaltung des eigenen Autoritätsanspruches als notwendig erscheinen ließen. Beispiele für solche Argumentationsmuster, wie sie Edmondson zitiert, wären etwa *„The teacher is an organiser/manager but at times an autocrat“* oder *„Teachers offer their wares, and students choose their purchases, but teachers are also taskmasters“* (ebd.: 9).

Freilich darf man aus Selbstauskünften von Lehrkräften ihre Überzeugungen betreffend keine direkten Rückschlüsse auf die tatsächliche Unterrichtspraxis ziehen. In der wissenschaftlichen Literatur finden sich durchaus kontroverse Einschätzungen dazu, ob und inwiefern deklarierte didaktisch-pädagogische Überzeugungen das konkrete Unterrichtsverhalten tatsächlich bestimmen (vgl. Zheng 2009; Kistner/Rakoczy/Otto 2015). Die AutorInnen der internationalen TALIS-Studie betonen, dass didaktische Grundhaltungen nur eine von mehreren Variablen darstellen, welche für das konkrete Unterrichtsverhalten von LehrerInnen maßgeblich sind. Insbesondere wird darauf hingewiesen, dass die Entscheidungen von Lehrkräften für oder gegen bestimmte Unterrichtsverfahren stark von den unterrichtlichen Rahmenbedingungen, wie etwa der Größe und Zusammensetzung der LernerInnengruppe (*„macro-adaptivity of instruction“*), beeinflusst werden (OECD 2009: 90 f.). So wurde beobachtet, dass Lehrkräfte, die mit größeren Lerngruppen arbeiten oder bestimmten Lerngruppen eine geringere Lernmotivation zuschreiben, weniger konstruktivistisch orientierte Unterrichtsverfahren einsetzen.

Bei Betrachtung der Interkorrelationen zwischen den Items fällt auf, dass hohe Zustimmungswerte zu einem grammatikzentrierten Unterricht (Item 42) in einem relativ starken und statistisch sehr signifikanten Ausmaß mit dem Bekenntnis zu einer strikten Fehlerkorrektur in der Sprachproduktion der Lernenden (Item 40) einhergehen (Spearman- $Rho = 0,418$). Man kann diesen Zusammenhang als Indiz dafür werten, dass sich die Lehrkräfte mit diesen Positionen dem Ansatz einer *„accuracy work“* (Portmann 1991: 154) verpflichtet fühlen, bei der Regelformulierung, formbezogene Übungen und die Fehlerkorrektur im Vordergrund stehen. Ein Sprachunterricht, der die Grammatikvermittlung in den Vordergrund rückt, findet

unter den befragten DaF/DaZ-Lehrkräften freilich nur mehr wenige uneingeschränkte BefürworterInnen. Nur 13,2 % stimmen einem so fokussierten Unterricht mit den höchsten bzw. zweithöchsten Skalenwerten zu, hingegen lehnen ihn 42,8 % mit Markierungen auf den beiden niedrigsten Skalenstufen eher ab.

Generell weist nahezu ein Drittel der befragten DaF/DaZ-Lehrkräfte (30,3 %) einer „umgehenden Korrektur von Fehlern in der Sprachproduktion“ den höchsten bzw. zweithöchsten Punktwert zu. Es ist dies jenes Item der Instruktivismus-Teilskala, bei dem es unter den Lehrkräften den geringsten Konsens zu geben scheint: 38,1 % der Lehrkräfte markieren die beiden niedrigsten Skalenstufen, 30,3 % die beiden höchsten und 31,6 % die mittlere. Zu einem ähnlichen Befragungsergebnis kommt eine Befragung unter Fremdsprachenlehrkräften an Hochschulen in den USA. Darin spiegelt sich, so interpretiert die Autorin ihre Befragungsbefunde, die kontroverse wissenschaftliche Debatte wider, die keinen Konsens darin findet, ob und inwiefern Fehlerkorrekturen für das Lerngeschehen im Sprachunterricht tatsächlich förderlich sind (Bell 2005: 266).

Starke Übereinstimmung gibt es unter den DaF/DaZ-Lehrkräften dahingehend, dass der eigenständigen Lösung sprachlicher Aufgaben durch die LernerInnen und der Entwicklung persönlicher Lernstrategien ein höherer Stellenwert einzuräumen ist als dem strikten Abarbeiten eines vorgegebenen Aufgabenzyklus, wie er etwa in Kursbüchern vorgegeben ist. Auch präferieren über drei Viertel der Befragten Kleingruppenarbeiten gegenüber einem lehrerzentrierten Frontalunterricht.

Die instruktivistischen Positionen nehmen offensichtlich mit der Berufserfahrung zu, denn die Datenauswertung erbringt einen statistisch sehr signifikanten Zusammenhang mit dem soziodemografischen Merkmal Berufstätigkeit als DaF/DaZ-Lehrkraft in Jahren (Jonckheere-Terpstra-Test, vgl. Bühl 2016: 414). Dieses Ergebnis stimmt mit Befunden über Lehrkräfte im öffentlichen Schuldienst überein (Fastner/von Saldern 2011: 5).

Die Frage, wie bedeutsam der Ausbildungshintergrund für die didaktische Positionierung berufstätiger Lehrkräfte ist, wird in der einschlägigen Literatur uneinheitlich beantwortet (Schocker-von Ditfurth 2001: 415 f.; Zheng 2009: 78 f.; Schlichter 2012: 3 f.). Manche ForscherInnen vertreten die Auffassung, dass theoretische Wissensbestände, wie sie beispielsweise in LehrerInnenausbildungsprogrammen vermittelt werden, keinen oder nur

geringen Einfluss auf die Überzeugungen und das konkrete Unterrichtshandeln der im Beruf stehenden Lehrkräfte ausüben. Entscheidend sei das auf den eigenen (Sprach-) Lernerfahrungen basierende Erfahrungswissen (Caspari 2003: 206). Andere Studien finden Belege für einen solchen Einfluss. So etwa kommt Marita Schocker-von Ditzfurth (2001) in ihren Forschungen zur universitären Ausbildung angehender EnglischlehrerInnen zu dem Schluss, dass eine FremdsprachenlehrerInnenausbildung durchaus sehr wirkungsvoll sein kann und in der Praxis häufig auch ist.

Diese Befragung österreichischer DaF/DaZ-Lehrkräfte liefert ebenfalls Hinweise darauf, dass die fachdidaktische Positionierung vom persönlichen Ausbildungshintergrund abhängt. Lehrkräfte mit einschlägiger fachspezifischer Ausbildung (universitäre Ausbildung DaF/DaZ; VHS: Lehrgang für SprachkursleiterInnen; BFI: Diplomlehrgang DaF/DaZ; andere einschlägige Lehrgänge im Umfang von mindestens 100 Stunden) sind konstruktivistischer eingestellt (Mediantest, Chi-Quadrat= 12,654) und weniger instruktivistisch (Mediantest, Chi-Quadrat= 6,949) als Befragte ohne eine solche Ausbildung. Demgegenüber neigen Lehrkräfte mit einem Lehramtsstudium zu einer instruktivistischen Grundhaltung (Mediantest, Chi-Quadrat= 11,062) und sind weniger konstruktivistisch orientiert (Mediantest, Chi-Quadrat= 9,795) als Befragte ohne staatlich anerkanntes Lehramtsstudium. Alle Chi-Quadrat-Werte sind sehr signifikant. Anzumerken ist dazu, dass 85 % der Lehramtsstudien an Hochschulen in unterschiedlichen Studienrichtungen absolviert wurden, über deren fachdidaktische Ausrichtung wenig bekannt ist (vgl. Herzog-Punzenberger 2012: 146).

Da es sich im Falle der hier abgefragten fachspezifischen Ausbildung aus DaF/DaZ um eine Zusatzausbildung im Anschluss an ein anderes Grundstudium handelt, kann man aus diesen Befunden den Schluss ziehen, dass eine systematische Auseinandersetzung mit dem Sprachenlernen in spezifischen Lehrgängen, behavioristische Haltungen bzw. Commonsense-Vorstellungen von einem linear-progressiven Sprachlerngeschehen zugunsten konstruktivistischer Haltungen zu relativieren imstande ist (vgl. MacDonald et al. 2001). Das wäre insbesondere dann zu erwarten, wenn die Verbundenheit mit dem Fach DaF/DaZ aufrechterhalten bleibt und sich die Lehrkräfte während ihrer Berufstätigkeit „in der allgemeinen fachdidaktischen Diskussion stets auf dem Laufenden“ halten (Item 32) sowie „häufig an angebotenen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für DaF/DaZ“ teilnehmen (Item 23). In der Tat zeigt sich bei den Lehrkräften mit Zusatzausbildung eine signifikant stärkere Verbundenheit mit dem Fach (Mediantest, Chi-Quadrat= 6,091). Und es fällt auch

der statistische Zusammenhang zwischen der fachlichen Verbundenheit, also dem Interesse an fachbezogenen Diskussionen und Fortbildungen, und einer konstruktivistischen Grundposition sehr signifikant aus: Je stärker die fachliche Verbundenheit, desto ausgeprägter die konstruktivistische Positionierung (Spearman-Rho= 0,188). Demgegenüber ist eine signifikante Korrelation zwischen einer instruktivistischen Positionierung und fachlicher Verbundenheit nicht nachweisbar.

Das Interesse am Fach DaF/DaZ, das durch eine fachspezifische Ausbildung bewirkt wird, geht wiederum mit stärkeren sozialen Bindungen im beruflichen Umfeld einher. Die Befragungsergebnisse belegen einen sehr signifikanten Zusammenhang zwischen den Skalen „Bindung an das Fach“ und „Kollegiale Kooperation“: Je stärker die fachliche Verbundenheit, desto intensiver die kollegiale Kooperation (Spearman-Rho= 0,205). Eine solche Bindung an das Fach steht aber auch mit den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Zusammenhang. Es besteht nämlich eine sehr signifikante Korrelation zwischen der fachlichen Verbundenheit und der Selbstwirksamkeitserwartung: Je stärker die persönliche fachliche Verbundenheit, desto positiver die eigene Selbstwirksamkeitserwartung (Spearman-Rho= 0,297).

Diese statistischen Befunde (vgl. Tabelle 5.0.1) liefern in der Zusammenschau u.a. das folgende Faktorengeflecht, wobei allerdings die Kausalrichtungen nicht eindeutig klärbar sind, vermutlich liegen Wechselwirkungen vor (vgl. Mayr/Müller 2010: 20).

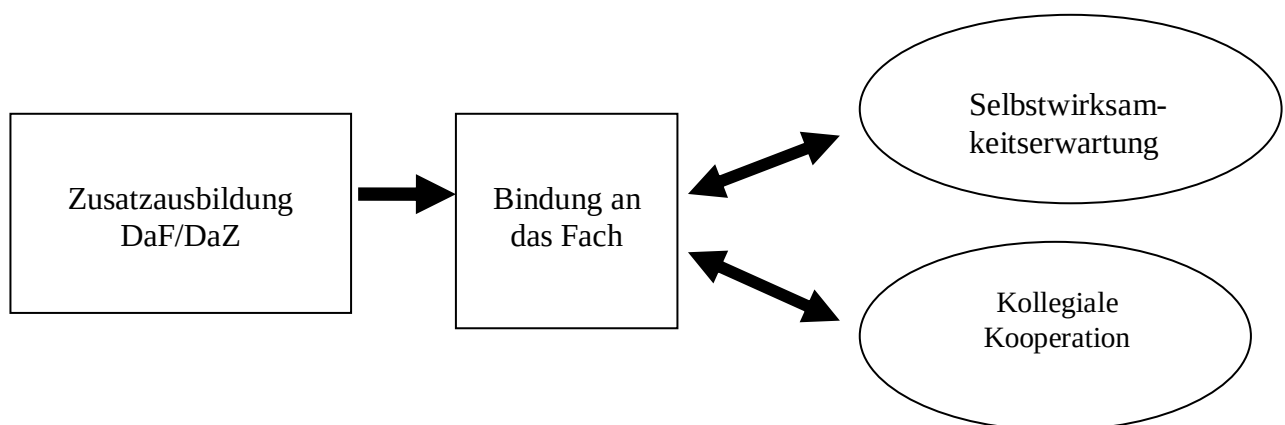


Abb. 4.2.2.6: Komplexion der Variablen „Bindung an das Fach“, Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Kollegiale Kooperation“ bei Lehrkräften mit fachspezifischer Zusatzausbildung

Offensichtlich kann eine fachspezifische Ausbildung aus DaF/DaZ bei bestehendem Interesse am Fach, das während der Berufstätigkeit aufrecht erhalten bleibt, eine professionelle fachdidaktische Grundorientierung nicht nur herbeiführen, sondern diese auch in die Berufspraxis verankern. Aus diesem Blickwinkel kann man sagen, dass sich Arbeitgeber in der privaten Erwachsenenbildung mit Interesse an einem effektiven Kursgeschehen jedenfalls auf der guten Seite befänden, würden sie bei ihren Lehrkräften eine einschlägige fachspezifische Ausbildung voraussetzen, ihnen Foren für eine Teilnahme am laufenden fachdidaktischen Diskurs wie für qualitätsvolle Fort- und Weiterbildungen bieten und institutionelle Strukturen realisieren, die auf eine gezielte Förderung fachlicher Kommunikation und praktischer Zusammenarbeit unter den Lehrkräften ausgerichtet sind.

4.2.3 Bindung an den Beruf, an das Fach und an den Arbeitgeber

Dass in Berufsbiografien von DaF/DaZ-Lehrkräften nicht nur der Wechsel des Arbeitsplatzes, sondern auch ein Berufswechsel keine Seltenheit ist, wird durch die vorliegenden Erhebungsdaten dadurch belegt, dass 46,7 % der Lehrkräfte ihren Angaben zufolge über einen längeren Zeitraum (länger als drei Jahre) in einem anderen Beruf außerhalb des Bildungsbereiches tätig gewesen sind. Die Zahl sagt für sich genommen wenig aus, da Stellen- bzw. Berufswechsel in der privaten Erwachsenenbildung eher selten Ausdruck einer bewussten beruflichen Umorientierung sind. Der Anlass dafür liegt oft in befristeten Arbeitsverträgen und in prekärer Entlohnung.

Im Fokus der gezielten Berufswahl oder einer gewollten beruflichen Umorientierung können unterschiedliche Überzeugungen stehen. Den Ausschlag geben kann eine rationale Abwägung von Vor- und Nachteilen eines Berufs und die entsprechend mehr oder weniger große Bereitschaft im Beruf zu verbleiben, andererseits die emotionale Gebundenheit an das berufliche Tun selbst (Day/Stobart/Sammons/Kington 2006a: 193). Deswegen stellen „*passion*“ oder „*emotional attachment*“ häufig jene Ausdrücke dar, mit denen Lehrkräfte selbst ihre berufliche Gebundenheit beschreiben:

„Accompanying this notion that a committed teacher has a passion for some aspect of teaching, is the idea that this passion or „love“ of the job is what sustains and motivates these teachers in what many of them consider to be a complex and difficult

role. In most cases these teachers seem to transcend the everyday difficulties via the passion they feel for the work. In this regard, these teachers consider their emotional attachment or passion to be the core element of teacher commitment. Passion, rather than merely external rewards or recognition, is seen to be the essential element that sustains and maintains teachers' interest in the job and their willingness to remain in the profession. As one of the teachers suggests: 'You don't come into this job for the money. You don't do it to get rich. You do it for the love on it.' (Crosswell/Elliott 2009; vgl. Choi/Tang 2011: 90).

Für solche Kognitionen wird in der englischen Fachliteratur der Ausdruck “(teacher) *professional commitment*” verwendet (vgl. Somech/Bogler 2002: 556 f.), der sich mit “Bindung an den Beruf” übersetzen lässt.

Die Skala „Bindung an den Beruf“ umfasst hier drei Statements. Sie betreffen den Bleibewunsch im Beruf (Item 27), die subjektiv empfundene Identifikation mit der Unterrichtstätigkeit (Item 11) und die positive Wahrnehmung der Zielgruppe der Lernenden (Item 15). Ihre emotionale Konnotation soll eine unvermittelte, gefühlsbedingte Reaktion („*affective commitment*“; vgl. Canrinus et al. 2011: 595) provozieren.

Eines der primären Berufswahlmotive von Lehrkräften stellen fachbezogene Interessen dar (Caspari 2003: 157). So ist von FremdsprachenlehrerInnen bekannt, dass ihre beruflichen Entscheidungen erheblich vom kognitiv geprägten Interesse an der Fremdsprache beeinflusst werden. Von der “Bindung an den Beruf” lässt sich also das Interesse an der Fachdisziplin und der subjektive Wunsch der Lehrkräfte abgrenzen, in der Entwicklung der eigenen Lehrperson durch eine Erweiterung des eigenen professionellen fachlich-pädagogischen Wissensbestandes voranzukommen. Dafür wird hier der Ausdruck „Bindung an das Fach“ verwendet. Diese Skala umfasst die Items 23 und 32, die nach persönlichen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten wie nach der Teilnahme am laufenden fachdidaktischen Diskurs fragen. Ob und in welchem Ausmaß sich DaF/DaZ-Lehrkräften dem Arbeitgeber, bei dem sie aktuell beschäftigt sind, verbunden fühlen („*organizational commitment*“), wird mit dem Einzelitem 20 erhoben.

Tabelle 4.2.3.1: Statistische Kennwerte der Skalen „Bindung an den Beruf“, „Bindung an das Fach“ und „Bindung an den Arbeitgeber“ (N=304)

	Median	Trennschärfe- koeffizient
Bindung an den Beruf		
(11+) Den Unterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache erleben Sie als eine besonders anregende und abwechslungsreiche Tätigkeit.	5	0,478
(15+) Sie sind stolz darauf, Personen mit migrantischem Hintergrund zu unterrichten.	5	0,354
(27-) Sie können sich eine Reihe anderer Berufstätigkeiten vorstellen, die Sie lieber ausüben würden.	4	0,404
Summenscore	13	
Bindung an den Arbeitgeber		
(20-) Bei vergleichbarer Bezahlung spielt es für Sie keine Rolle, an welcher Erwachsenenbildungseinrichtung Sie unterrichten.	4	
Bindung an das Fach		
(23+) Sie nehmen häufig an angebotenen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für DaF/DaZ teil (Seminare, Tagungen, Vorträge).	3	0,418
(32+) Sie halten sich in der allgemeinen fachdidaktischen Diskussion stets auf dem Laufenden.	4	0,418
Summenscore	7	

Die Ergebnisse belegen, dass die „Bindung an den Beruf“ im Allgemeinen hoch ist. Nahezu zwei Drittel der Befragten (64,1 %) zeigen eine hohe Berufsverbundenheit (Summenwerte 12-15), nur 3,3 Prozent eine geringe berufliche Bindung (Summenwerte 3-6). Frauen zeigen eine signifikant stärkere Gebundenheit an den Lehrberuf DaF/DaZ als Männer (Mediantest, Chi-Quadrat= 4,533). Ebenso findet sich eine starke berufliche Bindung sehr signifikant häufiger bei Lehrkräften mit als ohne eine fachspezifische Zusatzausbildung (Mediantest, Chi-Quadrat= 8,481).

Die differentielle Betrachtung ergibt, dass 85,5 % der Befragten ihre Unterrichtstätigkeit als überdurchschnittlich anregend und abwechslungsreich empfinden (Item 11) und 72 % besonders stolz darauf sind, Personen mit migrantischem Hintergrund zu unterrichten (Item 15). Diese Befragten haben jeweils eine der beiden höchsten Skalenstufen markiert. 57,9 % der Befragten können sich einen Berufswechsel nicht oder nur schwer vorstellen (Skalenstufen 4 und 5), knapp ein Fünftel allerdings schon (Skalenstufen 1 und 2).

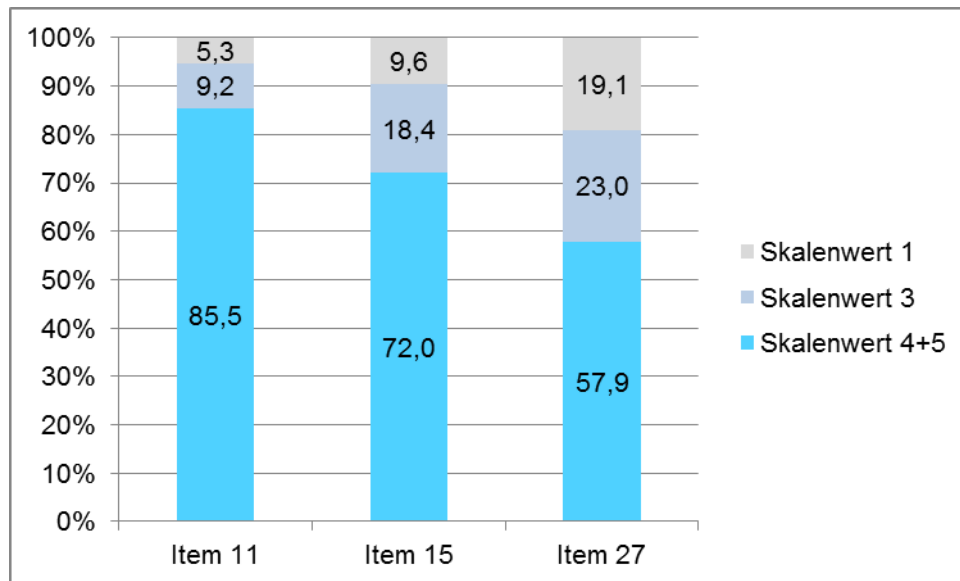


Abb. 4.2.3.2: Skala „Bindung an den Beruf“. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)

Legende:

(11+) Den Unterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache erleben Sie als eine besonders anregende und abwechslungsreiche Tätigkeit.

(15+) Sie sind stolz darauf, Personen mit migrantischem Hintergrund zu unterrichten.

(27-) Sie können sich eine Reihe anderer Berufstätigkeiten vorstellen, die Sie lieber ausüben würden.

Die Ergebnisse bestätigen qualitative Forschungsbefunde, denen zufolge unter DaF/DaZ-Lehrkräften eine hohe Identifikation mit der unterrichtlichen Tätigkeit und positive Emotionen gegenüber der spezifischen Zielgruppe der Lernenden feststellbar sind (Becker 2014: 159; Willinger-Rypar 2016: 125). Man kann dies als einen Beleg für eine im Allgemeinen von Gratifikationen unabhängige Motivation für den Verbleib im Beruf betrachten und vermuten, dass die Gründe für eine geringe berufliche Verbundenheit eher jenseits der Klassenzimmer liegen. Darauf deuten auch die Befunde zur Frage nach der subjektiven Verbundenheit mit Arbeitgeber hin. 35,2 % zeigen eine nur geringe oder sehr geringe Bindung an den Arbeitgeber („Bei vergleichbarer Bezahlung spielt es für Sie keine Rolle, an welchen Erwachsenenbildungseinrichtungen Sie DaF/DaZ unterrichten“), doch bringen fast zwei Drittel der Befragten eine starke oder sehr starke Verbundenheit mit dem Beruf zum Ausdruck. Die emotionale Bindung an den Beruf scheint relativ hoch, die Loyalität gegenüber dem die Gratifikationen leistenden Dienstgeber relativ gering.

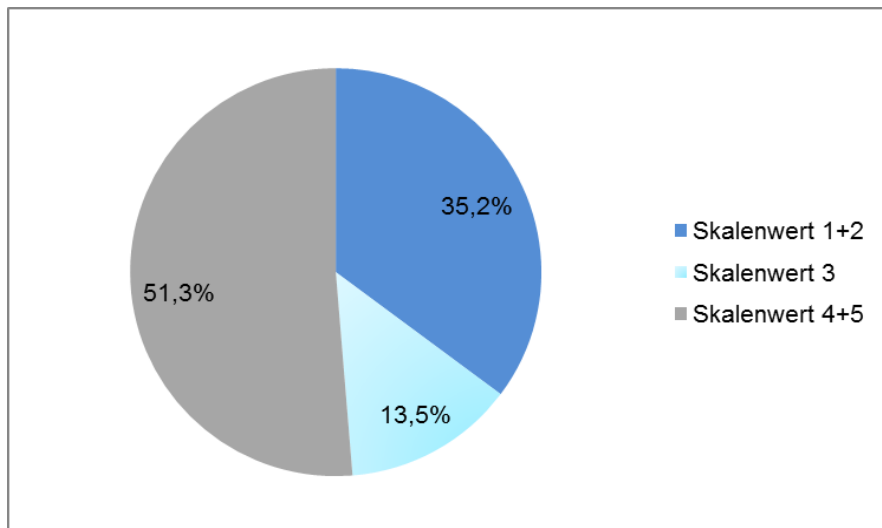


Abb. 4.2.3.3: Bindung an den Arbeitgeber („*organizational commitment*“). Prozentuelle Verteilung der markierten Skalenstufen bei Item 20 (N=304)

Eine schwache Verbundenheit mit der Institution, an der man als Lehrkraft tätig ist, wirkt beidseitig negativ. Sie führt dazu, dass die Bereitschaft zu einem über den Unterricht hinausgehenden Engagement sinkt und die Fluktuation des Lehrpersonals vor Ort ansteigt, was eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung und -sicherung am Standort in Frage stellt (vgl. Crosswell/Elliot 2009).

In der einschlägigen Fachliteratur wird Lehrkräften in der Erwachsenenbildung gerne eine Art Semi-Professionalität zugeschrieben, ein intuitives, auf das Klassenzimmer konzentriertes, erfahrungsgeleitetes Handeln und eine abwehrende Haltung gegenüber theoretischen Begründungsweisen (vgl. Christ 1990). Die Befunde der vorliegenden Studie belegen für die DaF/DaZ-Lehrkräfte eine solche Einstellung nicht. Die befragten Lehrkräfte bringen ein hohes Interesse am fachdidaktischen Diskurs zum Ausdruck. 61,9 % der DaF/DaZ-LehrerInnen geben mit den beiden höchsten Punktwerten auf der fünfstufigen Skala an, sich in der allgemeinen fachdidaktischen Diskussion stets auf dem Laufenden zu halten (Item 32). Auf die Frage, ob man häufig an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für DaF/DaZ teilnimmt (Item 23), fällt diese Zustimmung etwas niedriger aus (49,7 %), sie ist aber immer noch relativ hoch. Eine Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass DaF/DaZ-Lehrkräfte, wie die Kursleitenden in der Erwachsenenbildung sonst, oft mit einer Reihe von Fortbildungsbarrieren konfrontiert sind. Sie müssen Weiterbildungen häufig selbst finanzieren und

Termine lassen sich mitunter schwer mit den unterrichtlichen Verpflichtungen vereinbaren (vgl. Becker 2014: 165 f.).

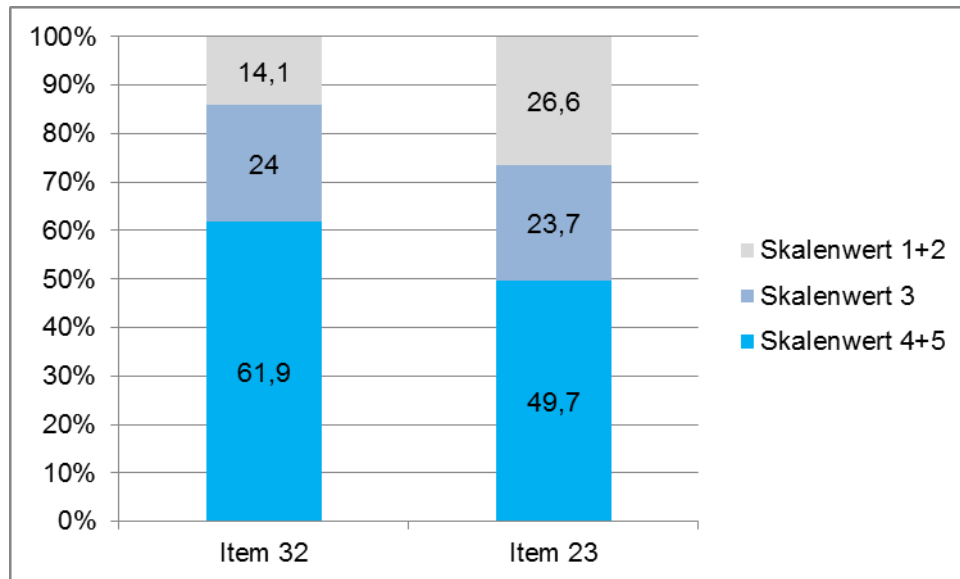


Abb. 4.2.3.4: Skala „Bindung an das Fach“. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)

Legende:

(32+) Sie halten sich in der allgemeinen fachdidaktischen Diskussion stets auf dem Laufenden.

(23+) Sie nehmen häufig an angebotenen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für DaF/DaZ teil (Seminare, Tagungen, Vorträge).

4.2.4 Kollegiale Kooperation

In ihrer Arbeit über die berufliche Entwicklung von DDR-Lehrkräften während der Transformationsperiode ab 1989 hat Una Dirks kollegiale Kommunikationsstrukturen als zentral dafür herausgearbeitet, ob Lehrpersonen im Zuge der Umstrukturierung des Bildungssystems und der neuen pädagogischen Rahmenbedingungen zu einer „produktiven Neuorientierung“ gelangten (Dirks 2000: 201 ff.). Ein ähnliches Bild erbringt der OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) mit der Feststellung, dass Qualitätssicherung und Schulentwicklung gemeinsame Ziele und die Kooperation zwischen den Lehrkräften erfordern.

„To achieve complex objectives such as quality of education and school development requires common goals and cooperation among staff, which facilitate the co-ordination of resources and strategies of individual teachers, since no teacher can achieve such goals without at least some input from others. Furthermore, co-operation among staff creates opportunities for social and emotional support, exchange of ideas and practical advice” (OECD 2009: 101).

Die Zusammenarbeit unter FachkollegInnen verdient nicht bloß unter dem Gesichtspunkt einer Optimierung unterrichtlichen Handelns Beachtung. Positiv erlebte Kommunikations- und Kooperationsstrukturen geben den Lehrkräften auch emotionalen Rückhalt und schaffen einen Ausgleich zu den alltäglichen Belastungen der Unterrichtssituation (Appel 2000: 106; Messner/Reusser 2000: 168). Darüber hinaus fördern sie im Allgemeinen das Entstehen eines selbstbewussten Professionsempfindens als Mitglied ihrer Berufsgruppe (Fastner/von Saldern 2011; Bogler/Somech 2004).

In der Erwachsenenbildung schaffen die typischen räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen allerdings eine Reihe von Kooperationshemmnissen, welche die fachliche Kommunikation und Zusammenarbeit erschweren. Allein der Umstand, dass die Lehrkräfte oft gleichzeitig an verschiedenen Bildungsinstituten tätig sind und ihre Kurse zu ganz unterschiedlichen Tageszeiten stattfinden, beschränkt die Gelegenheiten zum Austausch mit den FachkollegInnen. So bleibt es schwierig, ein erklärtes Interesse an beruflicher Kooperation im Arbeitsalltag auch zu praktizieren.

Wie eine jüngere Befragung von SprachkursleiterInnen aus verschiedenen europäischen Ländern zeigt, wird dem Kontakt mit FachkollegInnen zwar mehrheitlich ein sehr hoher Stellenwert beigemessen (75,8%), doch fühlt sich ein Viertel der Befragten kaum oder in keinerlei kollegiale Kontaktstrukturen am Bildungsort eingebunden (CODIGO 2012-2014). Dies trifft freiberuflich tätige LehrerInnen stärker als festangestellte. Dass fehlende institutionalisierte Gelegenheiten zum beruflichen Austausch von österreichischen Lehrkräften in der Erwachsenenbildung sehr kritisch wahrgenommen werden, geht aus einer Umfrage unter SprachkursleiterInnen an Volkshochschulen hervor. Die „Institutionalisierung von Vernetzung und Austausch zwischen den Lehrenden“ wurde dort zu 76 % als wenig bzw. nicht zufriedenstellend bewertet (Gächter/Feigl-Bogenreiter 2009: 22 f.). Man kann in diesem Zusammenhang von einem erzwungenen Individualismus („*constrained individualism*“) sprechen, der den beruflichen Alltag dort charakterisiert, wo Lehrkräfte aufgrund von

situationsbedingten oder administrativen Barrieren kaum Kooperationsmöglichkeiten vorfinden (Hargreaves 1994: 172).

Für die befragten DaF/DaZ-Lehrkräfte lässt sich feststellen, dass die informelle Zusammenarbeit generell als positiv wahrgenommen wird. Auf der allgemeinen Ebene der Variablen messen nur 4,3 Prozent einem fachlichen und kollegialen Austausch fast keinen oder nur einen sehr geringen Stellenwert bei (Summenwerte 6-12), hingegen reagieren 38,8 % mit einer hohen oder sehr hohen Zustimmung (Summenwerte 24-30).

Tabelle 4.2.4.1: Statistische Kennwerte der Skala „Kollegiale Kooperation“ (N=304)

	Median	Trennschärfe- koeffizient
(12+) Der Pausentratsch mit Ihren BerufskollegInnen ist Ihnen wichtig.	4	0,330
(19+) Wenn für Sie Schwierigkeiten auftauchen, die mit dem Unterricht zu tun haben, holen Sie sich bei anderen DaF/DaZ-Lehrkräften Unterstützung.	4	0,452
(21-) Sie pflegen kaum private Kontakte mit BerufskollegInnen.	3	0,469
(25+) Unterrichtsangelegenheiten besprechen Sie mit DaF/DaZ-KollegInnen auch in Ihrer Freizeit.	4	0,518
(29+) Sie tauschen häufig mit BerufskollegInnen Unterrichtsmaterialien aus.	3	0,495
(33-) Fachbezogene Gespräche mit DaF/DaZ-KollegInnen langweilen Sie.	5	0,325
Summenscore	22	

Im Vergleich der Einzelitems zeigt sich eine Struktur zwischen den Polen „fachbezogene Gespräche führen“ (Item 33) und „private Kontakte pflegen“ (Item 21). Fachbezogenen Gesprächen wird ein deutlich höherer Stellenwert eingeräumt als dem Pausentratsch mit BerufskollegInnen, in dessen Verlauf berufliche Themen wohl nur en passant ansprechbar sind.

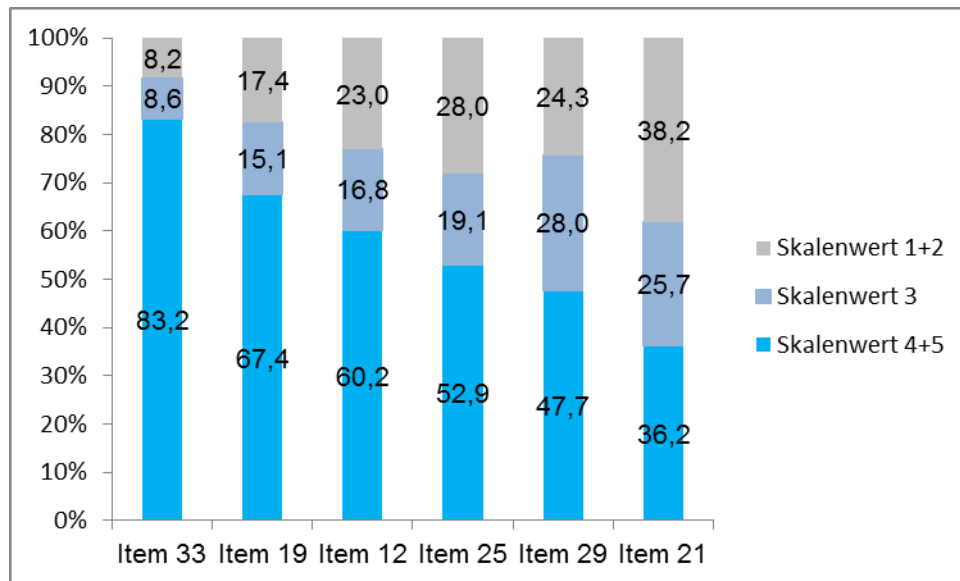


Abb. 4.2.4.2: Kollegiale Kooperation. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)

Die Bedeutung, die fachbezogene Gespräche in den Augen der Befragten einnehmen, lässt auf eine entstehende Berufsgemeinschaft schließen, in der sich ein gemeinsamer „Jargon“ und ein spezifisches Handlungsrepertoire herausbilden können, die dann das Denken und Handeln der Einzelnen mitformen. Zumal sich der Unterricht im Bereich DaF/DaZ als klar abgegrenzter Aufgabenbereich innerhalb des Sprachenlernens in der Erwachsenenbildung darstellt. Die Annahme, dass die informellen Interaktionsstrukturen auf eine solche „community of practice“ (vgl. Wenger 1998) hinauslaufen könnten, wird durch eine Analyse der anderen Items gestützt. Hoch fallen nämlich auch die Werte bei jenem Item aus, das nach dem Austausch von Unterrichtsmaterialien fragt (Item 29). Rund 48 % der Befragten geben an, auf diese Weise mit den FachkollegInnen zu kooperieren. Berücksichtigt man die vergleichsweise schwierigen äußeren Rahmenbedingungen für einen beruflichen Austausch, so darf man solche Werte als durchaus hoch einschätzen. Sie reichen an jene Werte heran, die für österreichische AHS-Lehrkräfte erhoben wurden. In der TALIS-Studie aus dem Jahr 2008 gaben 50% der AHS-LehrerInnen an, monatlich (30%) bzw. wöchentlich (20%) Unterrichtsmaterialien auszutauschen (Schmich /Burchert 2010: 68). Mehr als 50 % der befragten DaF/DaZ-Lehrkräfte tauschen sich über berufliche Angelegenheiten selbst in ihrer Freizeit aus (Item 25). Noch ein drittes Item ist mit einem praktischen Anlass konnotiert (Item 19: „Wenn für Sie Schwierigkeiten auftauchen, die mit dem Unterricht zu tun haben, holen Sie sich bei anderen DaF/DaZ-Lehrkräften Unterstützung“). Betrachtet man die Interkorrela-

tionen der drei Kooperationsitems 19, 25 und 33, so zeigen sich relativ starke und sehr signifikante gegenseitige Zusammenhänge.

Tabelle 4.2.4.3: Interkorrelationen der Items 19, 25 und 33 (N=304)

	Item		
	(19+)	(25+)	(29+)
(19+) Wenn für Sie Schwierigkeiten auftauchen, die mit dem Unterricht zu tun haben, holen Sie sich bei anderen DaF-/DaZ-Lehrkräften Unterstützung.		0,386**	0,377**
(25+) Unterrichtsangelegenheiten besprechen Sie mit DaF/DaZ-KollegInnen auch in Ihrer Freizeit.	0,386**		0,387**
(29+) Sie tauschen häufig mit BerufskollegInnen Unterrichtsmaterialien aus.	0,377**	0,387**	

** Spearman-Rho. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant

Diese Zusammenhänge lassen sich als weiteres Indiz dafür auffassen, dass für DaF/DaZ-Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung wie für Lehrkräfte im öffentlichen Schuldienst gilt, dass das weit verbreitete Bild des Einzelkämpfertums einer deutlichen Relativierung bedarf (Appel 2000: 103). Unter DaF/DaZ-Lehrkräften findet auf informeller Ebene offensichtlich viel berufsbezogene Kommunikation und praktische Zusammenarbeit statt und kann oft nur so stattfinden (vgl. Christ 1990; vgl. Schlögl/Gläser 2015). Ob ihre Bedeutung über die unterrichtliche Ebene hinausreicht oder nicht, jedenfalls kann man sagen, dass die informellen Interaktionsstrukturen einen Kontext formen, der das konkrete berufliche Handeln und Denken von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache erst verstehbar macht.

Wie man die kollegiale Kooperation ohne institutionelle Absicherung in ihrer subjektiven Bedeutung zu verstehen hat, hat Agnes Becker (2014) anhand der Situation von DozentInnen in Integrationskursen in Deutschland herausgearbeitet. Dem Großteil der Lehrkräfte geht es sowohl um den gedanklichen Austausch mit den KollegInnen als auch um wechselseitige

Unterstützung in schwierigen beruflichen Situationen. Eine von ihr interviewte Lehrkraft hat dies in folgender Weise zum Ausdruck gebracht:

„ich glaube, weil wir lehrer immer so einzelkämpfer sind in der klasse und weil es dann einfach so wichtig ist, dass man noch so anderes kollegiales umfeld hat [...] und sich austauschen einfach, weil man muss es ja auch loswerden, wenn man gerade probleme in der klasse hatte oder so, und dann sagt der andere, ja, das hatte ich auch schon. und habe ich gesagt, ja und wie hast du das gelöst und getan. oder man berät gemeinsam, was man in so einer situation machen könnte und wie man reagieren kann“ (Becker 2014: 202).

In der vorliegenden Erhebung zeigen sich weibliche Lehrkräfte kooperationsfreudiger als männliche (Mediantest, Chi-Quadrat = 6,533). Die schwachen, aber signifikanten Unterschiede bestätigen ähnliche Befunde aus der allgemeinen Lehrerforschung (Schmich/Buchert 2010: 67 f.; Boller 2009: 108; Gehrman 2003: 169 f.). Andere soziodemografische Variablen, wie etwa das Dienstalter (vgl. Boller 2009: 108) oder der Ausbildungshintergrund, scheinen für das Kooperationsverhalten nicht erheblich zu sein. Man könnte meinen, erwartungsgemäß, da die konkreten Interaktionen der Lehrkräfte maßgeblich durch die jeweiligen sozial-organisatorischen Kontexte der Bildungseinrichtungen für Erwachsene bestimmt werden (vgl. Gieseke 2010: 391). So konnten etwa für den Bereich „*English as a foreign language*“ enge Wechselwirkungen zwischen Organisationskulturen und dem Kooperationsverhalten von Lehrkräften nachgewiesen werden (Hongboontri/Keawkhong 2014: 66; Boller 2009: 108).

4.2.5 Berufliche Zufriedenheit von DaF/DaZ-Lehrkräften

Über die Arbeitsverhältnisse von DaF/DaZ-Lehrkräften in Österreich liegen wenige sozialstatistische Untersuchungen vor. Belegt ist, dass, wie in der Erwachsenenbildung insgesamt (Schlögl/Gläser 2015: 03-3), prekäre Arbeitsbedingungen vorherrschen und dass diese Bedingungen von den Lehrkräften als sehr belastend erlebt werden. In ihrer Diplomarbeit zur Situation von Unterrichtenden in Deutsch-Integrationskursen stellt Lisa-Janina Dallinger (2009: 48) dar, wie sich die Lehrkräfte über ihr Belastungserleben äußern:

„In jedem Gespräch war auch die Rede von den Rahmenbedingungen, unter denen die Lehrerinnen arbeiten müssen. Ohne Ausnahme hat sich jede Gesprächspartnerin sehr kritisch dazu geäußert. Oft musste dieses Thema gar nicht von mir eingeführt werden, sondern war eines der ersten Anliegen, welche die Lehrerinnen von selbst ansprachen. Die Stellungen dazu fallen auch häufig sehr heftig aus, viele Interviewpartnerinnen sind sichtlich aufgebracht.“

Ähnliche Beobachtungen aus Gesprächen mit polnischen *EFL*(*English-as-a-foreign-language*)-Lehrkräften berichtet Bill Johnston (1997: 691). In seiner Analyse deutet er sie dahingehend, dass unter prekarierten Beschäftigungsverhältnissen die Verknüpfung von unterrichtsbezogenen und sozioökonomischen Diskursen typisch ist:

„The teachers told their life stories within a complex discursive context in which many occupational, socioeconomic, and cultural discourses competed for dominance“

Geht man von einer solchen mentalen Verknüpfung aus, dann liegt die Vermutung nahe, dass in einem Bereich, wo „nicht nur in Einzelfällen [...] das Bild von ErwachsenenbildnerInnen als DienstleisterInnen in jenes von DienstbotInnen [kippt]“ (Schlögl/Gläser 2015: 3), die subjektive Einschätzung der Beschäftigungsbedingungen bei DaF/DaZ-Lehrkräften in vielfältiger Hinsicht mit Kognitionen, die sich auf das unterrichtliche Handeln beziehen, in Zusammenhang steht.

In die subjektive Sichtweise beruflicher Rahmenbedingungen können sowohl Bewertungen der materiellen und sozialen Beschäftigungssicherheit einfließen wie eine mehr oder weniger große Zufriedenheit mit den mikrokontextuellen Strukturen auf der Ebene der Bildungsinstitutionen, an denen die Lehrkräfte beschäftigt sind. Die Skala „Berufliche Zufriedenheit“ erfasst beide Aspekte.

Tabelle 4.2.5.1: Statistische Kennwerte der Skala „Berufliche Zufriedenheit“ (N=304)

Item	Median	Trennschärfe- koeffizient
(10+) Die Zusammenarbeit mit Ihren DaF/DaZ-KollegInnen ist in der Regel angenehm und konstruktiv.	4	0,207
(14-) Allzu oft wird Ihre Unterrichtsarbeit durch die räumlichen und technischen Gegebenheiten an den Kursorten übermäßig erschwert.	3	0,325
(16-) Sie können sich selten angemessen in institutionelle Entscheidungsprozesse, die Ihren Unterricht betreffen, einbringen.	3	0,368
(17+) Sie fühlen sich in Ihrer Arbeit von Ihren Vorgesetzten geschätzt.	4	0,471
(26+) Finanzielle Abgeltung und soziale Absicherung entsprechen durchaus Ihren beruflichen Leistungen als DaF/DaZ-Lehrkraft.	1	0,374
(28-) Institutsinterne Konferenzen, um Unterrichtsangelegenheiten zu besprechen, sind Ihres Erachtens selten ergiebig.	3	0,330
(34-) Der Beruf von DaF/DaZ-KursleiterInnen hat für Sie in der Öffentlichkeit ein zu geringes Ansehen.	1	0,313
Summenscore	20	

Die statistische Analyse zeigt, dass sich die meisten Reaktionen der Befragten, wenn alle Einzelaspekte einbezogen werden, um die Skalenmitte gruppieren. Eine besonders hohe oder besonders geringe allgemeine Zufriedenheit wird nur von sehr wenigen zum Ausdruck gebracht. Nur 10,9 % sind stärker unzufrieden (Summenwerte 7-14), lediglich 6,9 % sind sehr zufrieden (Summenwerte 28-35). In der differentiellen Analyse zeigen sich jedoch starke Unterschiede in Bezug auf die durch die Einzelitems repräsentierten Teilaspekte.

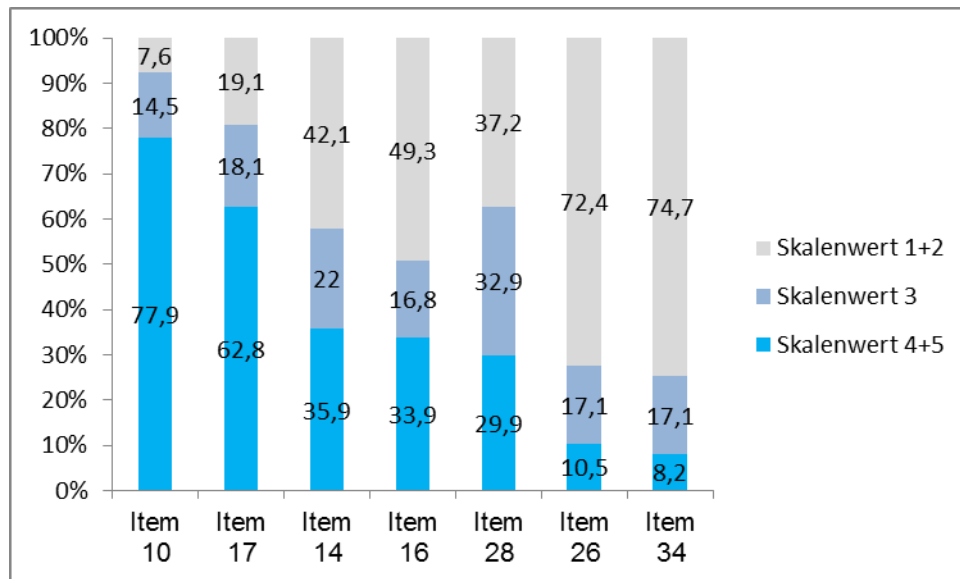


Abb. 4.2.5.2: Berufliche Zufriedenheit. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)

Legende:

(10+) Die Zusammenarbeit mit Ihren DaF/DaZ-KollegInnen ist in der Regel angenehm und konstruktiv.

(17+) Sie fühlen sich in Ihrer Arbeit von Ihren Vorgesetzten geschätzt.

(14-) Allzu oft wird Ihre Unterrichtsarbeit durch die räumlichen und technischen Gegebenheiten an den Kursorten übermäßig erschwert.

(16-) Sie können sich selten angemessen in institutionelle Entscheidungsprozesse, die Ihren Unterricht betreffen, einbringen.

(28-) Institutsinterne Konferenzen, um Unterrichtsangelegenheiten zu besprechen, sind Ihres Erachtens selten ergiebig.

(26+) Finanzielle Abgeltung und soziale Absicherung entsprechen durchaus Ihren beruflichen Leistungen als DaF/DaZ-Lehrkraft.

(34-) Der Beruf von DaF/DaZ-KursleiterInnen hat für Sie in der Öffentlichkeit ein zu geringes Ansehen.

Besonders hoch ist die Zufriedenheit der befragten DaF/DaZ-Lehrkräfte in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den KollegInnen. Knapp 78% reagieren auf diesen Aspekt mit dem höchsten bzw. zweithöchsten Zustimmungswert. Geringer, aber immer noch hoch ist die Zufriedenheit, wenn man Lehrkräfte danach befragt, ob sie sich in ihrer Tätigkeit von den Vorgesetzten geschätzt fühlen. Knapp 63 % der Befragten stimmen hier auf den beiden höchsten Skalenstufen zu. Beinahe ein Fünftel markiert bei dieser Frage aber nur eine der beiden niedrigsten Skalenstufen und bringt damit zum Ausdruck, sich wenig oder sehr wenig geschätzt zu fühlen.

Den einzelnen DaF/DaZ-Lehrkräften an privaten Institutionen der Erwachsenenbildung wird viel Eigeninitiative und -verantwortung abverlangt und Vorgesetzte nehmen in der Regel keinen persönlichen Einfluss auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Was den alltäglichen

Umgang zwischen Lehrkräften und Institutsleitungen anlangt, herrscht im Allgemeinen ein kollegialer Gestus vor. Indem Vorgesetzte auf institutioneller Ebene organisatorische Abläufe reibungslos gestalten, können sie die Lehrkräfte im Unterrichtsalltag entlasten und sie im Umgang mit den KursteilnehmerInnen unterstützen. Eine Studie von Becker (2014: 186 ff.) zur Berufssituation von Lehrkräften in Integrationskursen in Deutschland liefert dafür einen empirischen Beleg. Dort bewerten die KursleiterInnen ihre Kontakte zu den verantwortlichen Kursträgern mehrheitlich „als sehr gut und vertrauensvoll“ und man schreibt diesen Kontakten für die Bewältigung der alltäglichen Unterrichtsarbeit eine hohe Bedeutung zu. Allerdings zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass mit den institutionellen Entscheidungsstrukturen vor Ort, die kursübergreifende pädagogische Belange betreffen, eine vergleichsweise geringe Zufriedenheit besteht. Wenn es darum geht, Institutskonferenzen zur Besprechung von Unterrichtsangelegenheiten und die Möglichkeiten sich in institutionelle Entscheidungsprozesse einzubringen, zu bewerten, fällt die Zufriedenheit der Befragten mäßig aus. Für gut 37 % besteht eine nur unterdurchschnittliche Ergiebigkeit von Institutskonferenzen (Skalenstufen 1 und 2) und nur gut ein Drittel der Befragten vermerkt, dass man sich angemessen in institutionelle Entscheidungsprozesse, die den Unterricht betreffen, einbringen kann (Skalenstufen 3 und 4). Knapp die Hälfte verneint dies deutlich (Skalenstufen 1 und 2). Ein erheblicher Teil der Lehrkräfte schätzt demnach die Partizipationsmöglichkeiten auf institutioneller Ebene als eher gering ein bzw. scheint der Meinung zu sein, dass ihr Erfahrungswissen und ihre Expertise in institutionellen Entscheidungsprozessen nur unzureichend Gehör findet.

Die Wahrnehmung von problematischen Rahmenbedingungen spiegelt sich auch in der Unzufriedenheit mit den räumlichen und technischen Gegebenheiten an den Kursorten wider. Mehr als 40 % der befragten Lehrkräfte geben an, dass diese Gegebenheiten die Unterrichtsarbeit häufig erschweren. Ähnliches ergibt sich aus einer Umfrage unter KursleiterInnen an Volkshochschulen aus dem Jahr 2009. Rund 35 % der Befragten waren dort mit der allgemeinen Ausstattung und 45 % mit der technischen Ausstattung mäßig bzw. nicht zufrieden. Am kritischsten fiel die Einschätzung der KursleiterInnen zu den Räumlichkeiten für die Vor- und Nachbereitung („Lehrerzimmer“) aus, 60 % waren damit gar nicht oder nur wenig zufrieden (Gächter/Feigl-Bogenreiter 2009).

Beträchtlich fällt die berufliche Unzufriedenheit der DaF/DaZ-Lehrkräfte mit ihrem sozialen Status aus. Nur gut 10% der Befragten sind der Auffassung, dass finanzielle Abgeltung und

soziale Absicherung ihren beruflichen Leistungen gut oder sehr gut entsprechen, hingegen sind über 72 % der Meinung, dass dies kaum zutrifft (Skalenstufen 1 und 2). Knapp drei Viertel der Befragten schätzt auch das gesellschaftliche Ansehen ihres Berufs als unterdurchschnittlich ein, 50,3 % markieren hier gar nur die niedrigste Skalenstufe.

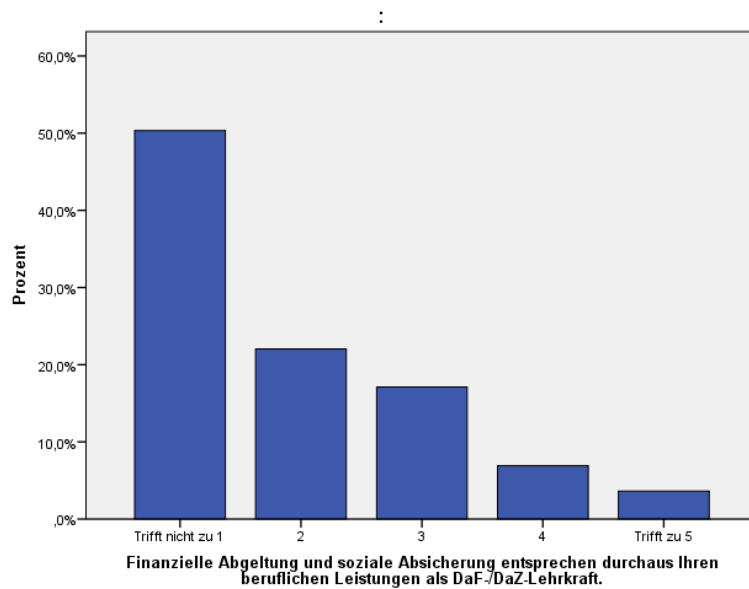


Abb. 4.2.5.3: Verteilung der markierten Skalenstufen bei Item 34 in Prozent (N=304)

In ihrer Drastik, nicht aber in der Tendenz überraschen diese Befunde. Sie spiegeln im Grunde nur die realen Beschäftigungsverhältnisse wider. Seit 2005 ist zwar der sogenannte BABE-KV (Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen – Kollektivvertrag) in Kraft, der Lehrkräften in privaten Bildungseinrichtungen Anstellungsverhältnisse und damit mehr soziale Sicherheit bieten soll, doch ist darin der zeitliche Anteil für Vor- und Nachbereitungszeiten nicht geregelt. Dies kann dazu führen, dass Lehrkräfte bis zum Ausmaß der wöchentlichen Gesamtarbeitszeit von 38,5 Stunden vor der Klasse stehen müssen. In diesem Fall würde die Entlohnung, bezogen auf den Umfang der reinen Unterrichtsverpflichtung, in etwa der Hälfte des Gehalts eines vergleichbaren Lehrers an öffentlichen Schulen in dessen ersten Dienstjahren entsprechen.⁷ Deutschkursanbieter am Markt unterschreiten die Entlohnung nach BABE durch Freie Dienstverträge und spezielle Honorarvereinbarungen mitunter sogar noch sehr deutlich. Insofern vollzieht sich die Lehrtätigkeit aus DaF/DaZ in der österreichischen Erwachsenenbildung in einem „strukturell prekären Be-

⁷ Die Lehrkräfte werden mehrheitlich im Verwendungsbereich 4a des Kollektivvertrages eingestuft und bekommen und nicht mehr als fünf Dienstjahre angerechnet. Man kann also von einem monatlichen Bruttobezug von rund 2.400 Euro ausgehen (vgl. Gewerkschaft der Privatangestellten 2012).

schäftigungsfeld“, in dem zwar hohe Qualifikationsanforderungen gestellt werden, das sich aber durch geringe Entlohnungen auszeichnet (vgl. Bandorski 2013: 102 ff.).

Analysiert man die Befragungsdaten mit Blick auf diese prekären Beschäftigungsverhältnisse differenzierter, so ergeben sich folgende Befunde:

a) Die Unzufriedenheit der Befragten mit fachspezifischer Zusatzausbildung aus DaF/DaZ mit der Entlohnung und der sozialen Absicherung ist sehr signifikant (Mediantest, Chi-Quadrat= 8,609).

b) Mit der Entlohnung und sozialen Absicherung unzufriedene Lehrkräfte sind häufig an mehr als einer Bildungsinstitution beschäftigt (Mediantest, Chi-Quadrat= 4,391, Signifikanzniveau= 0,036).

Nicht weiter verwunderlich ist, dass Lehrkräfte mit einem hochschulmäßigen Bildungsabschluss solche Beschäftigungsverhältnisse kritisch bewerten. Denn sowohl vom Qualifikationsprofil als auch von der Lehrtätigkeit her betrachtet, ist für diese Lehrkräfte ein Vergleich ihrer Gehälter und Arbeitsbedingungen mit jenen von Oberstufen-LehrerInnen im öffentlichen Schulwesen naheliegend. Bemerkenswert ist, dass Lehrkräfte mit einer spezifischen DaF/DaZ-Ausbildung mit der finanziellen Abgeltung und sozialen Absicherung besonders unzufrieden sind.

Der Befund, dass über 43 % der Befragten mehrfach beschäftigt sind, legt die Vermutung nahe, dass für viele die Aufrechterhaltung eines ohnehin nicht unbescheidenen Lebensstandards durch ein einziges Einkommen aus einem einzelnen Beschäftigungsverhältnis nicht gesichert ist, da es als prekär zu bewerten ist.

Zusammenhänge zwischen beruflicher Zufriedenheit mit anderen soziodemografischen Variablen wie Alter oder Geschlecht sind durch die Daten nicht mit statistischer Signifikanz belegbar (vgl. Gehrman 2003: 193).

5. Statistische Prüfung und Interpretation von Zusammenhängen zwischen den konstruktbezogenen Variablen

Im Rahmen dieses Kapitels sollen Zusammenhänge zwischen den verschiedenen konstruktbezogenen Variablen nach den in Kapitel 3.4.7 formulierten Hypothesen statistisch geprüft und interpretiert werden. Darüber hinaus werden auch statistische Befunde berichtet und Plausibilitätsüberlegungen unterworfen, für die keine Hypothesen gestellt wurden. Gegenstand der konstruktbezogenen Variablen sind berufsbezogene Kognitionen der befragten Lehrkräfte. Der sprachlichen Einfachheit halber wird hier von „Instruktivisten“ und „Konstruktivisten“ gesprochen, wenn die subjektiven Überzeugungen der Befragten zu den beiden didaktischen Grundpositionen gemeint sind.

Die folgende Übersicht über die ermittelten Zusammenhänge zeigt erwartungsgemäß, dass zwischen den einzelnen konstruktbezogenen Variablen ein beziehungsreiches Gefüge besteht.⁸

Tabelle 5.0.1: Zusammenhänge zwischen den konstruktbezogenen Variablen. Korrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Selbstwirksamkeitserwartung		0,020	0,425**	0,019	0,297**	<u>0,215**</u>	-0,005	0,355**
(2) Bindung an den Arbeitgeber	0,020		0,038	0,045	0,018	<u>-0,216**</u>	0,022	<u>0,130*</u>
(3) Bindung an den Beruf	0,425**	0,038		0,146*	<u>0,175**</u>	0,087	0,075	0,293**
(4) Kollegiale Kooperation	0,019	0,045	0,146*		0,205**	0,001	0,089	0,017
(5) Bindung an das Fach	0,297**	0,018	<u>0,175**</u>	0,205**		0,081	<u>0,188**</u>	0,126
(6) Instruk. Grundüberzeugung	<u>0,215**</u>	<u>-0,216**</u>	0,087	0,001	0,081		-0,250**	0,095
(7) Konstrukt. Grundüberzeugung	-0,005	0,022	0,075	0,089	<u>0,188**</u>	-0,250**		<u>-0,214**</u>
(8) Berufliche Zufriedenheit	0,355**	<u>0,130*</u>	0,293**	0,017	0,126	0,095	<u>-0,214**</u>	

** sehr signifikant, * signifikant; Korrelationen mit Signifikanz, für die keine Hypothesen gestellt wurden, sind unterstrichen.

⁸ Die statistischen Prüfungen stellen Rangkorrelationsanalysen dar, wobei bei jeweils zweiseitiger Prüfung eine maximale Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 Prozent vereinbart wird. Für ein erreichtes Signifikanzniveau von 5 Prozent wird die Bezeichnung „signifikant“ verwendet, für ein Signifikanzniveau von 1 Prozent die Bezeichnung „sehr signifikant“.

Das Design der vorliegenden Studie ist so angelegt, dass als Variablen sowohl Wahrnehmungen von Lehrkräften erfasst werden, die sich auf das professionelle Selbst beziehen („Selbstwirksamkeitserwartungen“, „Bindung an den Beruf“, „Bindung an das Fach“ und „Didaktische Grundüberzeugung“), als auch subjektive Bewertungen beruflicher Kontextbedingungen („Berufliche Zufriedenheit“, „Bindung an den Arbeitgeber“ und „Kollegiale Kooperation“).

In der Frage, wie das individuelle Denken und Handeln von Lehrkräften mit seinem Kontext verbunden ist, spiegelt die LehrerInnenforschung die Spannung zwischen individualistischen und strukturalistischen Erklärungen sozialen Handelns in der soziologischen Theoriebildung wider (vgl. Gehrman 2003: 74-106). Während in der psychologischen Lehrerforschung Persönlichkeitsmerkmale, die subjektive Deutung bzw. Verarbeitung von Erfahrungen und berufsbezogene Selbstkonzepte als für das berufliche Denken und Handeln entscheidend angesehen werden, interpretieren berufssoziologische Forschungsansätze das berufliche Selbstverständnis als Anpassungsprozess an externe soziale Normen und die objektiven Bedingungen der Berufs- und Arbeitssituation (vgl. Bauer 1980: 13).

In der vorliegenden Studie wird einem sozialtheoretischen Ansatz in der Tradition Anthony Giddens gefolgt und berufliches Denken und Handeln nicht nur als Ausdruck verinnerlichter Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Verhaltensmuster gesehen, sondern auch als Ergebnis laufender rationaler Auseinandersetzung mit den Bedingungen der umgebenden sozialen Strukturen. Damit wird hier die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrkräften als eine ständige Interaktion zwischen Person und Kontext interpretiert. In der subjektiven Deutung und Verarbeitung externer Bedingungen liegt, so heißt es bei Goodson/ Cole (2014: 88), das verbindende Glied zwischen Person und Struktur:

„We consider teachers as persons and professionals whose lives and work are influenced and made meaningful by factors and conditions inside and outside the classroom and school. Events and experiences, both past and present, that take place at home, school, and in the broader social sphere help to shape teachers’ lives and careers. How teachers construe their professional realities and how they carry out their lives in classrooms is an ongoing process of personal and contextual interpretation.“

Ins Zentrum der Interpretation der empirischen Befunde rücken damit Überlegungen, in welchem Zusammenhang Wahrnehmungsdimensionen von Lehrkräften, die sich auf das professionelle Selbst beziehen (Selbstwirksamkeitserwartung, berufliche Bindung und

didaktische Grundhaltung), und wahrgenommene berufliche Rahmenbedingungen zueinander stehen. Inhaltlich leitend dabei ist dabei die Bezugnahme auf Fragestellungen, Konzepte und Befunde der allgemeinen empirischen Lehrerforschung, wie sie in Kapitel 3 dargestellt wurden. Die Darstellung der empirisch belegten Zusammenhänge wird im Folgenden unter Bezugnahme auf Befunde der klassischen Lehrerforschung nach drei Faktorenkomplexen zusammengefasst.

5.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Bindung an den Beruf und berufliche Zufriedenheit

Nach der sozial-kognitiven Theorie von Albert Bandura (1993) üben Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einen entscheidenden Einfluss auf das praktische Denken und Handeln aus. Lehrpersonen, die sich selbst im unterrichtlichen Alltag als kompetent und wirkungsvoll einschätzen, identifizieren sich stärker mit ihrer beruflichen Rolle und meistern berufsbezogene Herausforderungen besser als Lehrkräfte, die an der eigenen Selbstwirksamkeit zweifeln (Messner/Reusser 2000). Optimistische Selbstwirksamkeitserwartungen stärken die berufliche Bindung, erhöhen die Widerstandskraft gegenüber beruflichem Stress und stellen die Voraussetzung für berufliche Zufriedenheit dar (Schwarzer/Jerusalem 2002: 35; Klassen/Chiu 2010; Adebomi/Ibitoye/Sanni 2012). Insofern lässt sich die „Selbstwirksamkeitserwartung“ als „Kernelement“ der „Lehrerpersönlichkeit“ betrachten (Hertrampf/Herrmann 1999).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass, entsprechend den Hypothesen in den Kapiteln 3.4.7.1 und 3.4.7.3, jede der Skalen „Selbstwirksamkeitserwartung“, „Bindung an den Beruf“ und „Berufliche Zufriedenheit“ mit jeder anderen in einem sehr signifikanten, teils relativ starken und Scheinkorrelationen ausschließenden Zusammenhang steht. Je optimistischer die Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften sind, schwierige Anforderungen im Lehrerberuf erfolgreich zu bewältigen, desto positiver die Werte, die sie auf den Skalen zur beruflichen Bindung und Zufriedenheit markieren. Und je größer die berufliche Zufriedenheit, desto stärker die subjektive Bindung an den Beruf.

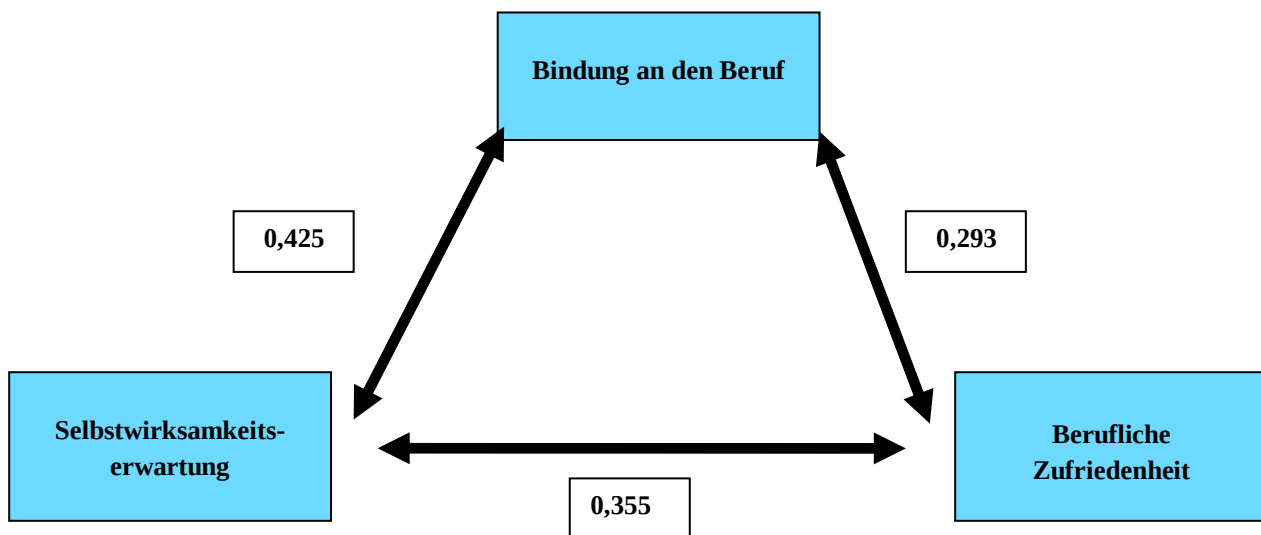


Abb. 5.1.1: Zusammenhänge zwischen „Selbstwirksamkeitserwartung“, „Bindung an den Beruf“ und „Beruflicher Zufriedenheit“. Korrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)

Über die Kausalrichtung der Zusammenhänge können diese Korrelationen keinen Aufschluss geben. Erhöhen optimistische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen tatsächlich die Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen oder ist es gerade umgekehrt? Nach Gehrman (2003: 103) ist es problematisch, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einen so zentralen Stellenwert zuzuschreiben, dass berufliches Denken und Handeln als ein Produkt „autosuggestiver Selbstwirksamkeit“ erscheint. Vielmehr muss man von einem Einfluss organisatorischer Faktoren ausgehen, welche die Arbeitsbedingungen bestimmen (vgl. Mogg 2013: 206). Dies lässt sich hier durch die Überlegung ergänzen, dass es die vorherrschenden, überaus schwierigen Arbeitsbedingungen in der Erwachsenenbildung wenig wahrscheinlich machen, dass optimistische Selbstwirksamkeitserwartungen latente Unzufriedenheit mit den konkreten Arbeitsverhältnissen gänzlich „überschreiben“ können, sodass man trotz sehr schlechter Rahmenbedingungen der Lehrtätigkeit eine hoch positive Selbstwirksamkeitserwartung entwickeln würde. Eher ist anzunehmen, dass eine hohe Unzufriedenheit mit den konkreten Arbeitsbedingungen mit einer geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugung einhergeht. Die folgende Tabelle 5.1.2 fasst zusammen, welche wahrgenommenen beruflichen Rahmenbedingungen im Einzelnen mit den Selbstwirksamkeitserwartungen der befragten Lehrkräfte in welchem Zusammenhang stehen.

Tabelle 5.1.2: Zusammenhänge zwischen „Selbstwirksamkeitserwartung“ und Indikatoren für „Berufliche Zufriedenheit“. Korrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)

Items der Skala „Berufliche Zufriedenheit“	Skala „Selbstwirksamkeitserwartung“
(17+) Sie fühlen sich in Ihrer Arbeit von Ihren Vorgesetzten geschätzt.	0,373**
(14-) Allzu oft wird Ihre Unterrichtsarbeit durch die räumlichen und technischen Gegebenheiten an den Kursorten übermäßig erschwert.	0,241**
(28-) Institutsinterne Konferenzen, um Unterrichtsangelegenheiten zu besprechen, sind Ihres Erachtens selten ergiebig.	0,220**
(16-) Sie können sich selten angemessen in institutionelle Entscheidungsprozesse, die Ihren Unterricht betreffen, einbringen.	0,211**
(10+) Die Zusammenarbeit mit Ihren DaF-/DaZ-KollegInnen ist in der Regel angenehm und konstruktiv.	0,123*
(26+) Finanzielle Abgeltung und soziale Absicherung entsprechen durchaus Ihren beruflichen Leistungen als DaF-/DaZ-Lehrkraft.	0,066
(34-) Der Beruf von DaF-/DaZ-KursleiterInnen hat in der Öffentlichkeit ein zu geringes Ansehen.	0,099

** sehr signifikant, * signifikant

Bei Betrachtung der monotonen Zusammenhänge fällt auf, dass nur die mikrokontextuellen Indikatoren statistisch relevant sind. Die Skala „Selbstwirksamkeitserwartung“ korreliert relativ stark mit der Wahrnehmung, ob man sich von den Vorgesetzten geschätzt fühlt (Item 17), in mittlerer Stärke hinsichtlich der Frage, ob man sich in institutionelle Entscheidungsprozesse einbringen kann (Item 16), wie ergiebig man institutsinterne Konferenzen erlebt (Item 28) und ob die rein äußeren Arbeitsbedingungen zufriedenstellen (Item 14), relativ schwach in Bezug auf das erlebte Sozialklima im Lehrkörper (Item 10). Es bestehen somit deutliche Zusammenhänge zwischen den mikrostrukturellen Arbeitsbedingungen vor Ort und der subjektiven Erwartung, bei der Bewältigung der beruflichen Herausforderungen persönlichen Erfolg zu haben. Je unzufriedener man mit den institutionellen Arbeitsbedingungen ist, desto geringer ist die Überzeugung, die beruflichen Aufgaben erfolgreich zu meistern. Und je zufriedener man mit dem sozialen Klima innerhalb der Institution, partizipativ angelegten Arbeitsstrukturen und der räumlichen und technischen Ausstattung an den

Kursorten ist, desto größer ist das Vertrauen in den persönlichen Berufserfolg. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass institutionelle Kontexte die individuellen Selbstwirksamkeitserwartungen zumindest modifizieren können. Im Gegensatz dazu ist zwischen dem Selbstwirksamkeitsempfinden und makrostrukturellen Indikatoren beruflicher Zufriedenheit kein wesentlicher Einfluss nachweisbar. Dies deutet darauf hin, dass soziale Gratifikationen (Bezahlung, Ansehen des Berufs) die Selbstwirksamkeitserwartungen im Allgemeinen nicht verändern.

Folgt man der Befundlage in der internationalen Lehrerforschung, dann hängen berufliche Zufriedenheit und die Bindung an den Beruf ebenfalls eng zusammen (Adebomi/Ibitoye/Sanni 2012). *“Teacher who are dissatisfied with their work display lower commitment and are at greater risk for leaving the profession”* (Klassen/Chiu 2010: 742). Wie dargelegt (vgl. Abb. 5.1.1), trifft diese Annahme auf die befragten DaF/DaZ-Lehrkräfte zu: Je größer die berufliche Zufriedenheit ist, desto stärker ist die Bindung an den Beruf, und umgekehrt (Spearman-Rho = 0,293).

Auf dieser Ebene der Datenanalyse, so könnte man kritisch einwenden, bleibt der Erkenntnisgewinn aber oberflächlich. Es ist einleuchtend anzunehmen, dass Personen, die mit ihrem aktuellen Beruf unzufrieden sind, berufliche Alternativen für sich in Betracht ziehen. Erst ein Blick auf die innere Struktur der Skala ermöglicht Auskünfte darüber, was für die Betroffenen letztlich ausschlaggebend ist.

Die folgende Übersicht zeigt, welche institutionellen Rahmenbedingungen im Einzelnen und in welcher Stärke mit der Verbundenheit der DaF/DaZ-Lehrkräfte mit ihrem Beruf in Zusammenhang stehen.

Tabelle 5.1.3: Zusammenhänge zwischen „Bindung an den Beruf“ und der Zufriedenheit mit mikro-kontextuellen Rahmenbedingungen der Berufstätigkeit. Korrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)

Items der Skala „Berufliche Zufriedenheit“	Skala „Bindung an den Beruf“
(10+) Die Zusammenarbeit mit Ihren DaF-/DaZ-KollegInnen ist in der Regel angenehm und konstruktiv.	0,170**
(14-) Allzu oft wird Ihre Unterrichtsarbeit durch die räumlichen und technischen Gegebenheiten an den Kursorten übermäßig erschwert.	0,078
(16-) Sie können sich selten angemessen in institutionelle Entscheidungsprozesse, die Ihren Unterricht betreffen, einbringen.	0,234**
(17+) Sie fühlen sich in Ihrer Arbeit von Ihren Vorgesetzten geschätzt.	0,315**
(28-) Institutsinterne Konferenzen, um Unterrichtsangelegenheiten zu besprechen, sind Ihres Erachtens selten ergiebig.	0,197**

** sehr signifikant

In Analogie zu den Befunden zu den „Selbstwirksamkeitserwartungen“ gilt auch dabei, dass der wahrgenommenen Wertschätzung durch Vorgesetzte (Item 17) eine sehr signifikante und relativ starke Bedeutsamkeit zukommt. Die befragten DaF/DaZ-Lehrkräfte an privaten Erwachsenenbildungseinrichtungen, die sich in ihrer Arbeit von ihren Vorgesetzten geschätzt fühlen, neigen auch zu einer stärkeren Bindung an den Beruf (Spearman-Rho= 0,315).

Nach Einschätzung internationaler SchulexpertInnen kommt der Erfahrung eines wertschätzenden beruflichen Umfeldes in der beruflichen Entwicklung von Lehrkräften ein zentraler Stellenwert zu:

“Appraisal and feedback have a strong positive influence on teachers and their work. Teachers report that it increases their job satisfaction and, to some degree, their job security, and it significantly increases their development as teachers” (OECD 2009: 138; vgl. Day/Stobart/Sammons/Kington 2006: 254).

Andererseits steht die berufliche Bindung – auch hier ist eine Analogie zu den Datenbefunden „Selbstwirksamkeitserwartungen“ gegeben – mit der subjektiven Bewertung in Zusam-

menhang, ob man sich mehr oder weniger angemessen in institutionelle Entscheidungsprozesse einbringen kann (Item 16). Der Rangkorrelationskoeffizient Rho nach Spearman beträgt hier 0,234 und ist sehr signifikant. Für Item 28, das nach der erlebten Ergiebigkeit institutsinterner Konferenzen fragt, gilt eine schwache, dennoch sehr signifikante Korrelation (Spearman-Rho= 0,197).

Diese monotonen Zusammenhänge legen die Vermutung nahe, dass partizipative institutionelle Strukturen in der privaten Erwachsenenbildung anspornende und vertrauensbildende Wirkungen ausüben. Partizipationserfahrungen, die zufriedenstellen, bilden eine Voraussetzung, um die Identifikation mit den gestellten Aufgaben zu stärken, das berufliche Engagement zu steigern und Loyalität zu erhöhen.

„Identification“ „involvement“ und „loyalty“, schreiben Bogler/Somech (2004: 279), „imply that the members of the organization wish to be active players in the organization, have an impact on what is going on in it, feel that they have high status within it, and are ready to contribute beyond what is expected of them ... In this case, when leaders are perceived as participative, employees feel more committed to the organization, express higher levels of job satisfaction, and their performance is high.“

Dass ein wertschätzendes soziales Umfeld für das professionelle Selbst von Lehrkräften von so hoher Bedeutung ist, lässt sich auf ein grundlegendes Merkmal des pädagogischen Handelns zurückführen, das in der wissenschaftlichen Literatur als „endemische Unsicherheit“ (*endemic uncertainty*) beschrieben wird (vgl. Appel 2000: 118). Damit wird der Umstand benannt, dass ein Unterrichtsgeschehen nie vollständig kontrollierbar ist und erwünschte Lerneffekte nicht zielsicher geplant werden können. Diese Unterdeterminiertheit des Lerngeschehens macht Lehrkräfte für innere Selbstzweifel und Kritik von außen besonders anfällig und setzt sie einer strukturell verankerten „(professional) vulnerability“ aus:

“Teaching is fundamentally characterised and constituted by vulnerability. Vulnerability in that sense is not so much to be understood as an emotional state or experience (although the experience of being vulnerable definitely triggers intense emotions), but as a structural characteristic of the profession” (Kelchtermans 2009: 265).

Diese „Verletzlichkeit“ betrifft alle Lehrkräfte, in welchem Bildungssegment und unter welchen materiellen Bedingungen sie auch immer arbeiten. Es ist aber anzunehmen, dass Lehrkräfte an privaten Einrichtungen der Erwachsenenbildung vergleichsweise stärker

betroffen sind, weil zur emotionalen Bedrohung des beruflichen Selbstvertrauens aufgrund der charakteristischen Beschäftigungsbedingungen eine verständliche Sorge hinzutritt, im Konfliktfall nicht mehr weiter beschäftigt zu werden. Die vielfach befristeten Dienstverträge, aber auch unterdeterminierte innerbetriebliche Regeln und ein geringer Interessenschutz im Allgemeinen führen dazu, dass Lehrkräfte an privaten Bildungseinrichtungen vom Wohlbefinden der Institutsleitungen besonders abhängig sind. Mit Blick darauf scheinen eine wertschätzende Haltung seitens der Vorgesetzten und das begründete Vertrauen darauf, dass die eigene (Lehrer-)Perspektive in Fragen der Unterrichtsgestaltung respektiert wird, besonders wichtig (vgl. Becker 2014: 190).

5.2 Kollegiale Kooperation, Bindung an den Beruf und an das Fach DaF/DaZ

Das Konstrukt „Kollegiale Kooperation“ bezieht sich auf informelle Formen des Austausches und der Zusammenarbeit unter den DaF-/DaZ-Lehrkräften. Unter Bezugnahme auf Befunde der klassischen Lehrerforschung lassen sich Zusammenhänge sowohl mit der beruflichen Zufriedenheit (Dick/Wagner 2001; Ifanti 2011) wie mit Selbstwirksamkeitserwartungen (Hongboontri/Keawkhong 2014) und mit der Bindung an den Beruf vermuten (Bogler/Somech 2004; Day/Stobart/Sammons 2006a: 237). Diese in Kapitel 3.4.7.4 gestellten Hypothesen finden für die hier befragten Lehrkräfte nur zum Teil eine empirische Bestätigung. Statistisch ist lediglich ein schwacher signifikanter Zusammenhang zwischen der kollegialen Kooperation und der Bindung an den Beruf nachweisbar (Spearman-Rho= 0,149). Dies stimmt mit Befunden aus der allgemeinen LehrerInnenforschung überein, denen zufolge Lehrkräfte, die sich von ihren KollegInnen anerkannt und unterstützt fühlen, eine höhere berufliche Bindung aufweisen als Lehrkräfte, die solche kollegiale Beziehungen vermissen:

„The support of colleagues on whom teachers could draw and from whom they could seek advice and discuss issues relating to practice emerged as a theme across both primary and secondary phase ... regardless for school context, teachers stressed the importance of having someone to talk to when things went wrong and having the time and space to discuss problems and ways of dealing with them. Where these relationships are positive, the teachers commitment is enhanced“ (Day/Stobart/Sammons/Kington 2006a: 237).

Ein anderer Forschungsbericht zum englischen Sekundarschulwesen kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Lehrkräfte, die finden, *„Teaching is one of the most enjoyable jobs“*,

schätzen den kollegialen Austausch im Hinblick auf die Lehr-Lern-Fortschritte als besonders lohnend ein (Hudson 2005).

Zwei Forschungsannahmen zur kollegialen Kooperation (vgl. Abschnitt 3.4.7.4) lassen sich durch die vorliegenden Ergebnisse nicht bestätigen. Die Einstellung zur informellen Zusammenarbeit steht bei den befragten DaF/DaZ-Lehrkräften in keinem statistisch signifikanten Zusammenhang mit dem Vertrauen in die eigene berufliche Wirksamkeit und zur Zufriedenheit mit den beruflichen Rahmenbedingungen.

Die Daten zeigen aber eine sehr signifikante Korrelation mittlerer Stärke zwischen kollegialer Kooperation und der Bindung an das Fach DaF/DaZ (Spearman-Rho= 0,205). Dies könnte damit zu erklären sein, dass, wie unter 4.2.4 dargestellt, auf der Ebene informeller Interaktionen unter DaF/DaZ-Lehrkräften bereits eine Art von „*community of practice*“ (Wenger 1998) entstanden ist und dass Lehrkräfte an Schulen, „die sich ... oft mit Kolleginnen und Kollegen austauschen, sich auch zu formellen Fortbildungen animieren (lassen) und umgekehrt Anregungen aus diesen Fortbildungen wieder in den kollegialen Austausch einbringen“ (Mayr/Müller 2010: 20).

5.3 Didaktische Grundüberzeugungen, berufliche Zufriedenheit, Selbstwirksamkeitserwartungen und die Bindung an das Fach DaF/DaZ

In Abschnitt 3.4.7 wurden die aus der wissenschaftlichen Literatur hergeleiteten Forschungsfragen über Zusammenhänge zwischen den konstruktbezogenen Variablen präzisiert. Dabei ergaben sich keine gezielten Hypothesen zu Zusammenhängen zwischen instruktivistischen und konstruktivistischen didaktischen Grundüberzeugungen mit anderen berufsbezogenen Kognitionen.

Gleichwohl erbrachte die statistische Auswertung der Fragebogenergebnisse signifikante Korrelationen, die sich im Zusammenhang mit einzelnen Befunden aus der qualitativen und quantitativen LehrerInnenforschung und anderen einschlägigen Studienergebnissen plausibel interpretieren lassen.

5.3.1 Didaktische Grundüberzeugungen und berufliche Zufriedenheit

Die Erhebungsdaten zeigen keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen der beruflichen Zufriedenheit und einer instruktivistischen didaktischen Grundorientierung, jedoch einen sehr signifikanten Zusammenhang mit einer konstruktivistischen didaktischen Position (vgl. Abb. 5.1.1). Je akzentuierter die konstruktivistische Grundorientierung ist, desto größer ist die berufliche Unzufriedenheit, und umgekehrt (Spearman-Rho= -0,214). Dieser negative Zusammenhang gilt im Detail für die Mehrzahl der Items der Skala „Berufliche Zufriedenheit“, am stärksten und sehr signifikant in Bezug auf das subjektiv wahrgenommene öffentliche Ansehen des Berufs (Spearman-Rho= -0,215), vergleichsweise schwach hinsichtlich der persönlichen Zufriedenheit mit der finanziellen Abgeltung und sozialen Absicherung sowie den in Abbildung 5.3.1.1 angeführten institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts aus DaF/DaZ.

Man kann diese Korrelationen so verstehen, dass Lehrkräfte, die konstruktivistische Grundüberzeugungen vertreten und damit komplexere Lernaktivitäten präferieren, sich eine höhere gesellschaftliche Wertschätzung für ihr berufliches Tun erwarten, als sie zu erfahren meinen. Auch das institutionelle Umfeld, in dem sie tätig sind, schätzen „KonstruktivistInnen“ kritisch ein: Sie fühlen sich von den Vorgesetzten zu wenig wertgeschätzt, sind mit der Ergiebigkeit von Institutskonferenzen unzufrieden und sehen ihre Unterrichtsarbeit durch die räumlichen und technischen Gegebenheiten an den Kursorten allzu oft erschwert. Räumlich-technische Voraussetzungen können die Umsetzung einer konstruktivistisch akzentuierten Didaktik tatsächlich behindern oder gar verunmöglichen (vgl. Duxa 2001: 379).

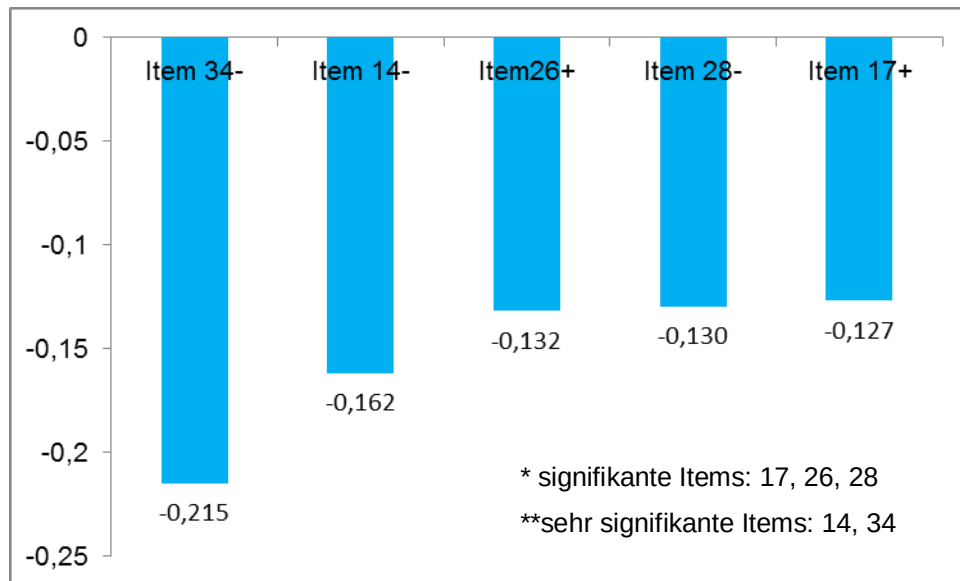


Abb. 5.3.1.1: Stärke der negativen Zusammenhänge zwischen der Variablen „Didaktische Grundorientierung: Konstruktivismus“ und makro- und mikro-kontextuellen Items der Skala „Berufliche Zufriedenheit“. Rangkorrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)

Legende:

(14-) Allzu oft wird Ihre Unterrichtsarbeit durch die räumlichen und technischen Gegebenheiten an den Kursorten übermäßig erschwert.

(17+) Sie fühlen sich in Ihrer Arbeit von Ihren Vorgesetzten geschätzt.

(26+) Finanzielle Abgeltung und soziale Absicherung entsprechen durchaus Ihren beruflichen Leistungen als DaF-/DaZ-Lehrkraft.

(28-) Institutsinterne Konferenzen, um Unterrichtsangelegenheiten zu besprechen, sind Ihres Erachtens selten ergiebig.

(34-) Der Beruf von DaF-/DaZ-KursleiterInnen hat in der Öffentlichkeit ein zu geringes Ansehen.

Die Datenlage verrät, dass konstruktivistischer orientierte Lehrkräfte weniger Wertschätzung durch ihre Vorgesetzten (Item 17) wahrnehmen (Spearman-Rho= -0,127). Dies liefert einen Hinweis darauf, dass die Entwicklung didaktisch anspruchsvollerer und in der Praxis aufwändigerer Unterrichtskonzepte in aller Regel nicht unter die prioritären Zielsetzungen der privaten Institute fällt (vgl. Feld 2008). Dabei mag eine Rolle spielen, dass in privaten Erwachsenenbildungseinrichtungen die Bewältigung betriebswirtschaftlicher Ziele im Vordergrund steht, was einen Professionsbegriff begünstigt, der sich nach einem Bonmot von Wiltrud Gieseke (2010: 388) in dem Satz zusammenfassen lässt: „... professionell meint alles das, was glatt, schnell und stromlinienförmig abläuft“.

Das Gefühl der mangelnden Wertschätzung durch die Vorgesetzten könnte sich zudem daraus erklären, dass Lehrkräfte, die autonomes und kooperatives Lernen vertreten, sensibler darauf reagieren, wenn sie selbst von Institutsleitungen bloß instruiert werden, sowie grundsätzlich

höhere Ansprüche an eine partizipative Organisationskultur stellen. In pointierter Formulierung: „Empowern sollen wir nur die anderen“ (Aschemann 2015).

5.3.2 Didaktische Grundüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen

In der internationalen Forschungsliteratur finden sich Hinweise darauf, dass Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen stärker zu innovativen Unterrichtsmethoden und komplexeren Unterrichtsdesigns tendieren (vgl. Gusky 1988; Ghaith/Yaghi 1997). Man könnte demnach erwarten, dass Lehrkräfte, die ein eher konstruktivistisches Konzept vertreten, ein ausgeprägteres Selbstwirksamkeitsempfinden äußern. Eine Beziehung zwischen diesen beiden Kognitionen lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Daten bei den Befragten nicht nachweisen. Die Selbstwirksamkeitserwartungen sind mit hoher statistischer Signifikanz nur mit akzentuiert instruktivistischen Konzepten verknüpft (Spearman-Rho= 0,215). Umgekehrt gilt, wie in Kapitel 5.3.1 berichtet, hinsichtlich der Zufriedenheit mit den beruflichen Rahmenbedingungen nur für „Konstruktivisten“ ein sehr signifikanter Zusammenhang, und zwar in negativer Hinsicht (Spearman-Rho= -0,214). Diese komplexen Zusammenhänge sind in der folgenden Abbildung grafisch dargestellt.

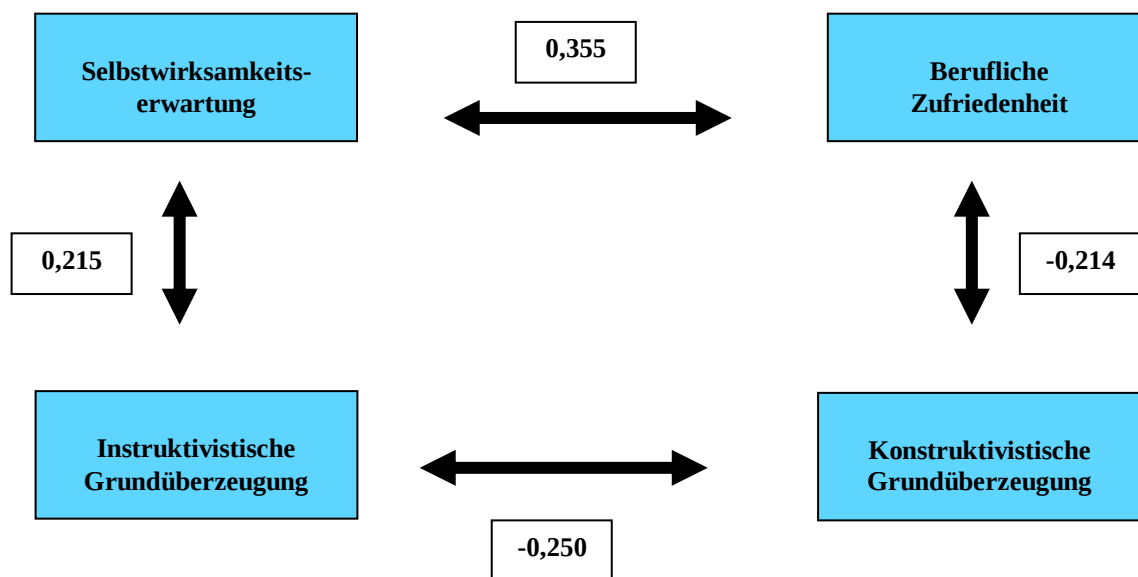


Abb. 5.3.2.1: Zusammenhänge mit statistischer Signifikanz zwischen den didaktischen Grundüberzeugungen, beruflicher Zufriedenheit und Selbstwirksamkeitserwartungen. Korrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)

Die folgende Tabelle zeigt die Unterschiede in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zwischen „InstruktivistInnen“ und „KonstruktivistInnen“ im Detail.

Tabelle 5.3.2.2: Zusammenhänge zwischen einer instruktivistischen bzw. konstruktivistischen didaktischen Grundüberzeugung mit den einzelnen Items der Skala „Selbstwirksamkeitserwartung“. Rangkorrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)

Items der Skala „Selbstwirksamkeitserwartung“	InstruktivistInnen	KonstruktivistInnen
(13+) Sie trauen sich zu, auch bei sehr schwierigen und unmotivierten KursteilnehmerInnen optimale Lernfortschritte zu erzielen.	0,280**	0,082
(18-) Sie erleben es als zu anstrengend, ständig auf einem höchstmöglichen Leistungsniveau zu unterrichten.	0,027	-0,185**
(22+) Ihre beruflichen Kompetenzen reichen bei Weitem, den Spracherwerb Ihrer KursteilnehmerInnen bestmöglich zu fördern.	0,349**	0,045
(24-) Die nervlichen Anspannungen, denen man in Ihrem Lehrberuf ausgesetzt ist, sind übermäßig hoch.	0,040	-0,094
(30+) Sie wären in der Lage, Ideen zu entwickeln, wie sich hoch problematische Unterrichtssituationen bewältigen lassen.	0,151**	0,204**
(31+) Durch Ihren Unterricht leisten Sie einen substanziellen Beitrag, dass Ihre KursteilnehmerInnen dem Leben in der österreichischen Gesellschaft besser gewachsen sind.	0,229**	0,106

** sehr signifikant

Der Tabelle 5.3.2.2 ist zu entnehmen, dass aus Sicht der befragten DaF/DaZ-Lehrkräfte eine instruktivistische Grundorientierung die wahrgenommene eigene Lehrkompetenz und Fähigkeit zu unterrichtlicher Innovation bestätigt (Item 22 und 30) und den Umgang mit schwierigen Kurssituationen erleichtert (Item 13).

Indessen reagieren Befragte, die eine konstruktivistische Position präferieren, pessimistisch auf die Frage, ob es anstrengend sei, ständig auf einem höchstmöglichen Leistungsniveau zu unterrichten (Item 18). Diese Reaktion hat aber offenkundig nichts mit dem Erleben persönlicher fachlich-pädagogischer Defizite zu tun. Denn bei Item 30, das nach der Problemlösungskompetenz für problematische Unterrichtssituationen fragt, reagieren „KonstruktivistInnen“

durchaus selbstbewusst. Darüber hinaus bringen sie, wie Tabelle 5.0.1. zeigt, eine starke fachliche Bindung zum Ausdruck.⁹

Auf der Grundlage dieser Befunde kann man die Interpretation der in Tabelle 5.3.2.1 erfassten komplexen Zusammenhänge auf zwei kurze Formeln bringen: Mit einer instruktivistischen Grundposition verbindet sich ein hohes Selbstvertrauen, den unterrichtlichen Anforderungen gerecht zu werden, und die Lehrkräfte erleben die beruflichen Rahmenbedingungen als angemessen. Mit einer konstruktivistischen Grundposition wird das unterrichtliche Handeln als fordernd wahrgenommen und man empfindet die vorgegebenen Rahmenbedingungen dafür als unzureichend.

Zwar ist jede Lehrtätigkeit mit einer gewissen pädagogischen Riskanz behaftet, bei sozial und methodisch offenen Lerndesigns trifft dies auf das unterrichtliche Handeln aber wohl besonders zu und die Wahrscheinlichkeit, dass unvorhergesehene Situationen auftreten, ist sehr hoch. Das damit verbundene Erleben „situativer Ausgesetztheit“ wird in der allgemeinen LehrerInnenforschung meist so oder ähnlich beschrieben:

“Anytime you take a risk – and anytime you try something new in the class, you’re taking a risk. There’s always a chance a kid will say, ‘this is really stupid’, that they’ll reject, it or they’ll see there’s something wrong with it. And every time you do something new, there’s something wrong with it. Anytime you take a risk in the classroom, you are vulnerable. It’s as simple as that. Which is probably why we avoid it. It’s easier to do what you know, and what is safe, and it works, and the kids are bored, and you’re bored, but that’s ok, because that’s what school is about” (Lasky 205: 908).

Zudem sind Lernprozesse, die viele Freiheitsgrade bzw. Spielräume für Interaktionen der Lernenden untereinander einschließen, zeitaufwändig (Meder 2013: 78) und führen in der Regel nicht zum Erreichen festgelegter gleicher Lernergebnisse, was als ineffizient aufgefasst werden kann (vgl. Neeb 2009). Vor allem unter dem Interpretationsschema betriebswirtschaftlicher Effizienzvorstellungen erscheinen offene Lernprozesse zu wenig „outcome-orientiert“, weil die Beurteilung der Lernerträge nicht streng vorher festgelegten Maßstäben folgen kann. Im Gegensatz dazu wird dies instruktivistisch ausgerichteten Unterrichtskonzepten mit systematisierten Lernarrangements und technizistisch angelegten Fertigkeitentrainings für gewöhnlich unterstellt.

⁹ Der Zusammenhang zwischen konstruktivistischen Grundorientierungen und dem Interesse an beruflicher Weiterbildung ist auch für Lehrkräfte im öffentlichen Schulwesen belegt (Fastner/von Saldern 2011: 1).

Blickt man auf die Bedingungen des DaF/DaZ-Unterrichts an privaten Erwachsenenbildungseinrichtungen, so lässt sich konstatieren, dass in Österreich oftmals „durch sachfremde Politikfelder gesetzte Kriterien über den Erfolg oder Nicht-Erfolg von pädagogischen Interventionen (werten)“ und es „mit der ‚Selbstbestimmung‘ im Feld des Lernens Erwachsener zumindest in bestimmten Bereichen (etwa in Integrationskursen oder eben in der arbeitsmarktpolitischen Qualifizierung) nicht weit her (ist)“ (Schlögl/Gläser 2015: 9).

In Österreich ist seit der Integrationsvereinbarung 2003 der Aufenthaltsstatus von Personen aus sogenannten Drittstaaten an die erfolgreiche Absolvierung von Sprachprüfungen geknüpft. Aus der Sicht von Lehrkräften bedeutet dies eine persönlich belastende Verantwortung dafür, dass die Lernenden am Parcours externer Prüfungen nicht scheitern. Zudem wurde mit diesen Regelungen die Kursgestaltung stark in Richtung „teaching to the test“ gelenkt, womit einer offenen Gestaltung von Lernprozessen Grenzen gesetzt sind. Ein LernerInnentraining, so der Psycholinguist Dieter Wolff (1997), „schließt Lernerautonomie per definitionem aus, da nicht Konstruktion, sondern Instruktion im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens steht“.

Unter diesem Blickwinkel ist anzunehmen, dass InstrukivistInnen für sich deshalb eine höhere Selbstwirksamkeit erwarten, weil ihnen die beruflichen Umstände entgegenkommen. Sie können sich mit den konkreten Rahmenbedingungen, unter denen von den Lehrenden eine eher instruktivistische Performanz erwartet wird, leichter arrangieren. DaF/DaZ-Lehrkräfte, die zu einer konstruktivistischen Akzentuierung in der Unterrichtsgestaltung neigen, können sich unter diesen Bedingungen kaum institutionelle Unterstützung erwarten. Sie werden daher die beruflichen Rahmenbedingungen für sich problematisieren, also damit unzufrieden sein.

Allein schon die in Österreich verbreitete Berufsbezeichnung „Trainer/in“ suggeriert ein unmittelbar output-orientiertes Verständnis von Lehr- und Lernprozessen in den Sprachkursen, das konzeptionell einer ganzheitlichen, konstruktivistischen Didaktik entgegensteht. Der Ausdruck verkürzt den Begriff „LehrerIn“ um wesentliche professionelle Aufgaben, die für vergleichbare Lehrkräfte an unter „Bildungsansprüchen“ stehenden öffentlichen Schulen nicht zur Disposition stehen. In dieser Berufsbezeichnung kommt ein durchaus problematisches Verständnis von Sprachlern- und Lehrprozessen zum Ausdruck, welches auf das Assoziationsfeld der „*army method*“ bzw. der audiolingualen Methode der 1950er und 1960er Jahre verweist (Roche/Suner 2017: 14). Ein solches „Trainingskonzept“ steht konträr zu

modernen kognitivistischen und konstruktivistischen Lern- und Lehrkonzepten und reflektiert, wie der international renommierte Fremdsprachendidaktiker Jack Richards (1991: 3) festhält, ein einigermaßen fragmentiertes Bild von Unterricht:

„Training reflects a very limited view of teachers and of teaching, one that reduces teaching to a technology and views teachers as little more than technicians. It likewise presents a fragmented and a partial view of teaching, one which fails to capture the richness and complexity of classroom life and the teacher’s role in it. It treats teaching as something atomistic rather than holistic.“

Die gängige Berufsbezeichnung „Trainer/in“ für DaF/DaZ-Lehrkräfte reduziert ein im Grunde hochkomplexes berufliches Anforderungsprofil auf das Bild eines isolierten Sprachtrainings und wertet professionelle Unterrichtskonzepte ab, die ein selbstbestimmtes Lernen und individuelle durch Sprache vermittelte Wirklichkeitserfahrungen ermöglichen.

6. Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Forschungsergebnisse

Ziel der Forschungsarbeit war es, berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (kurz: DaF/DaZ) an privaten österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen empirisch zu beleuchten und damit das professionelle Selbstverständnis einer Berufsgruppe, die sowohl im gesellschaftspolitischen wie auch im fremdsprachendidaktischen Diskurs eine Art Schattendasein führt, sichtbar zu machen.

Bislang mangelt es sowohl an (qualitativen) Einzelfallstudien als auch an quantitativen Forschungsprojekten, welche die subjektiven Sichtweisen von DaF/DaZ-Lehrkräften auf ihren Beruf beleuchten würden. Das freilich muss als ein gravierendes substanzielles Desiderat angesehen werden, da Lehrerkognitionen eine entscheidende Determinante dafür darstellen, wie sich Lehrkräfte in ihrem Beruf entwickeln und wie sie den Unterricht betreiben. Um einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten, habe ich im Frühjahr 2016 eine österreichweite Online-Befragung unter DaF/DaZ-Lehrkräften durchgeführt, die deren berufsbezogene Überzeugungen zum Gegenstand hatte. Ich bin dabei von Fragestellungen und Konzepten der allgemeinen empirischen Lehrerforschung ausgegangen und habe den Fokus auf die folgenden zentralen Bereiche gelegt, in denen die subjektiven Wahrnehmungen und Überzeugungen von Lehrkräften handlungswirksam werden können: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, didaktische Grundüberzeugungen, Bindung an den Beruf, das Fach und an den Arbeitgeber, kollegiale Kooperation und berufliche Zufriedenheit.

Aufgrund der Untersuchungsergebnisse lässt sich eingangs eines klar hervorheben: Das in der öffentlichen Wahrnehmung vorherrschende Bild von „prekarierten DaF/DaZ-TrainerInnen“ wird weder dem Qualifikationsprofil noch dem beruflichen Denken und Handeln der betreffenden Lehrkräfte gerecht. Bei den befragten DaF/DaZ-Lehrkräften handelt es sich überwiegend um BerufsträgerInnen mit akademischer Grundqualifizierung und einer Ausbildung, die einen charakteristischen Bezug zur Sprachlehrtätigkeit aufweist.

Hinsichtlich der Wirksamkeit ihres unterrichtlichen Tuns äußern diese Lehrkräfte mehrheitlich optimistische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Man zählt aber nicht nur reinen Sprachunterricht zum fachlichen Kompetenz- und Verantwortungsbereich, sondern sieht sich auch in Lage einen substanziellen Beitrag zur sozialen Integration von Lernenden zu leisten. Auch die Bindung an die berufliche Tätigkeit, also die Identifikation mit der Unterrichts-

tätigkeit und der Zielgruppe der Lernenden, sowie das Interesse an spezifischen fachdidaktischen Fragestellungen sind generell stark ausgeprägt (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.3).

Was die vorherrschenden pädagogisch-didaktischen Grundhaltungen betrifft, könnte man die Befragten als „gemäßigte KonstruktivistInnen“ charakterisieren: Sie treten zwar stark für Kleingruppenarbeit, eigenständiges Lernen und die Vermittlung persönlicher Lernstrategien ein, messen aber gleichzeitig einem anleitenden, ja sogar dirigierenden pädagogischen Handeln einen hohen Stellenwert zu (vgl. Kapitel 4.2.2).

In der Wahrnehmung beruflichen Realitäten bringen die DaF/DaZ-Lehrkräfte in mehrfacher Hinsicht starke Unzufriedenheit zum Ausdruck. Die größte Unzufriedenheit besteht mit der Einkommenssituation, der Sicherheit der Arbeitsverhältnisse und dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit. So etwa sind nur rund zehn Prozent der Lehrkräfte der Auffassung, dass finanzielle Abgeltung und soziale Absicherung ihren beruflichen Leistungen wirklich gerecht werden. Die mikrokontextuellen Bedingungen in den Erwachsenenbildungseinrichtungen werden günstiger beurteilt: Die Lehrkräfte erleben die Zusammenarbeit mit den DaF/DaZ-KollegInnen mehrheitlich als (sehr) angenehm und konstruktiv. Relativ hoch sind auch die ermittelten Zufriedenheitswerte, wenn man die KursleiterInnen danach befragt, ob sie sich in ihrer Tätigkeit von den Vorgesetzten geschätzt fühlen. Über 60% bejahen diese Frage. Deutlich geringer fällt allerdings die Zufriedenheit mit den Partizipationsmöglichkeiten auf institutioneller Ebene aus. Nur knapp 30 % sind mit der Ergiebigkeit von Institutskonferenzen und nur knapp ein Drittel ist mit ihrer Einbeziehung in institutionelle Entscheidungsprozesse in unterrichtlichen Belangen wirklich zufrieden.

Zwischen der Wahrnehmung kontextueller Arbeitsbedingungen und Überzeugungen, die sich auf didaktische Konzepte, die eigene Selbstwirksamkeit im unterrichtlichen Handeln und auf die Bindung an den Beruf beziehen, bestehen klare Zusammenhänge. Insbesondere wie die Gegebenheiten der Bildungsinstitute, an denen man arbeitet, bewertet werden, spielt dabei eine wichtige Rolle. Je positiver die wahrgenommene Wertschätzung durch Vorgesetzte und je besser die Lehrkräfte die Möglichkeiten beurteilen, sich in unterrichtlichen Belangen in institutionelle Entscheidungsprozesse einbringen zu können, desto optimistischer fallen ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aus und desto stärker ist ihre Verbundenheit mit dem Beruf (vgl. Kapitel 5.1).

Auch die pädagogisch-didaktischen Grundeinstellungen von Lehrkräften stehen mit der Bewertung institutioneller Rahmenbedingungen in Beziehung: Je akzentuierter die konstruktivistische Grundorientierung, desto größer ist die Unzufriedenheit, sowohl mit makrosozial also auch mit mikrosozial determinierten Gegebenheiten ihrer Berufswelt. Aus den Befunden lässt sich der Schluss ziehen, dass die derzeit in der privaten Erwachsenenbildung präferierten didaktischen Konzepte auf eine Stärkung instruktivistischer Lern-Lehrmethoden hinauslaufen (vgl. Kapitel 5.3).

Ich habe in diesem Zusammenhang zu argumentieren versucht, dass technizistische Vorstellungen vom Sprachenlernen und -lehren schon in der in Österreich üblichen Berufsbezeichnung „(DaF/DaZ-) Trainer/innen“ angelegt sind, die somit zu hinterfragen wäre. Eine Selbstvergewisserung unter DaF/DaZ-Lehrkräften, das darf man als praxisbezogenen Handlungsvorschlag ableiten, erscheint aus diesem Blickwinkel dringlich.

Die vorliegenden Befragungsbefunde legen die Annahme nahe, dass Voraussetzungen für eine kollektive professionelle Selbstvergewisserung bestehen. Die befragten Lehrkräfte zeigen nicht nur ein großes Interesse am fachdidaktischen Diskurs, sondern auf der informellen Ebene des beruflichen Alltags auch eine sehr positive Haltung zur beruflichen Zusammenarbeit. Dies lässt zumindest Ansätze einer „community of practice“ vermuten. Mit Bemühungen dies voranzutreiben, wäre es allerdings noch nicht getan, weil man davon ausgehen muss, dass die durch politische Vorgaben und wirtschaftliche Zwänge geprägte Landschaft privater österreichischer Erwachsenenbildungseinrichtungen und die weithin prekären Gehalts- und Beschäftigungsverhältnisse der Lehrkräfte Professionalisierungsbestrebungen nach fachwissenschaftlichen Standards strukturell entgegenwirken. Das kann dazu führen, dass sich die Lehrkräfte ihrer Berufswirklichkeit anpassen oder ihr auszuweichen trachten.

Die geringe organisationale Bindung der Lehrkräfte an den Arbeitgeber, bei dem sie aktuell beschäftigt sind, liefert einen Hinweis darauf, dass die Frage, ob „eine individuelle Professionalitätsentwicklung (...) ohne das Drehen an den Stellschrauben kollektiver Professionalisierung überhaupt machbar und sinnvoll (ist)“ (Aschemann/ Schmidt 2015: 1), mit „nein“ beantwortet werden muss. Für über 35 % der befragten Lehrkräfte besteht eine nur geringe oder sehr geringe organisationale Bindung, zugleich mit einer geringen Zufriedenheit mit den institutionellen Rahmenbedingungen. Man kann daraus schließen, dass viele Lehr-

kräfte bei ihren Arbeitgebern nicht die Voraussetzungen als gegeben ansehen, sich dauerhaft an die Bildungsinstitute, an denen sie aktuell beschäftigt sind, zu binden.

Aus der allgemeinen Schulforschung ist bekannt, dass die Verbundenheit von Lehrkräften mit der Einzelschule einen Schlüsselfaktor in der Qualitätsentwicklung des Bildungsangebots darstellt und dass sich eine schwache berufliche Bindung an den Arbeitgeber nicht nur auf die Beschäftigten selbst negativ auswirkt (Stresserleben, fehlendes Wohlbefinden etc.), sondern auch auf die Bildungseinrichtungen (Fluktuation der Beschäftigten, Absentismus, geringes freiwilliges Engagement der MitarbeiterInnen etc.). Die gegenwärtige Situation in der Erwachsenenbildung stellt aus diesem Grund das vorherrschende Paradigma, welches Qualitätssicherung und -entwicklung allein durch eine individuelle Professionalisierung von Lehrkräften und diverse Zertifizierungsprozeduren zu gewährleisten sucht, massiv in Frage. Solange keine Maßnahmen ergriffen werden, die sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen des Berufs verbessern, können ausbildungsbezogene Selektionskriterien nicht verhindern, dass gerade hoch qualifizierte Lehrkräfte ihre Bindung an den Beruf mit starken Einschränkungen versehen und sogar aus dem Beruf abwandern wollen.

Die hier präsentierte Forschungsarbeit ist in ihrer Aussagekraft limitiert. Das liegt zunächst einmal daran, dass in der Untersuchung auf keine repräsentative Stichprobe zurückgegriffen werden konnte und damit die Frage ungeklärt bleibt, ob die Gesamtheit der DaF/DaZ-Lehrkräfte abgebildet wird. Die Deskription der Gruppe der befragten DaF/DaZ-Lehrkräfte liefert nach Augenschein keine Hinweise auf denkbare Verzerrungen in der soziodemografischen Zusammensetzung. Zudem sind die sonstigen Gütekriterien für ein Fragebogeninstrument gut erfüllt.

Eine weitere Einschränkung, die im Untersuchungsdesign begründet liegt, ist darin zu sehen, dass aus dem Datensatz keine kausalen Zusammenhänge erschließbar sind. Es ist aber möglich, unter Rückgriff auf zusätzliche Informationen plausible Annahmen über kausale Zusammenhänge zu treffen. Im Rahmen dieser Arbeit habe ich die statistischen Beziehungen vor allem unter Bezugnahme auf Forschungsbefunde aus der allgemeinen Lehrerforschung diskutiert.

Die vorgelegten Befunde zum beruflichen Selbstverständnis von österreichischen DaF/DaZ-Lehrkräften könnten Ausgangspunkt für zukünftige Forschungsvorhaben darstellen. Ins-

besondere eine eingehendere Beleuchtung von Zusammenhängen zwischen Lehrerüberzeugungen, die das professionelle Selbst zum Inhalt haben und solchen, die sich auf die Wahrnehmung kontextueller Arbeitsbedingungen beziehen, könnte zu gehaltvollen Ergebnissen führen. Dabei wären sowohl die subjektiven Interpretationen des Lern- und Lehrgeschehens seitens der Lehrkräfte zu untersuchen als auch die „ökologischen“ Dimensionen des Unterrichtens im Sinne der vielfältigen Einflüsse des soziokulturellen und institutionellen Umfeldes auf die Lehrtätigkeit empirisch zu beleuchten.

Literaturverzeichnis

Adebomi, Oyewumi/Ibitoye, Hannah Olufunke/Sanni, Oluyemisi B. (2012): Job satisfaction and self-efficacy as correlates of job commitment of special education teachers in Oyo State. In: Journal of Education and Practice. 2012/3/9: 95-103.

Appel, Joachim (2000): Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik. München: Langenscheidt-Longman.

Aschemann/Schmidt (2015): Editorial. In: Aschemann, Birgit/Schmid, Kurt (Hg.): Die blinden Flecken im Professionalisierungsdiskurs. Arbeitsrealität in der Erwachsenenbildung. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2015/26: 01-1-7.

Aschemann, Birgit (2015): „Empowern sollen wir nur die anderen“: Ein Kaffeehausgespräch mit drei Erwachsenenbildnerinnen. In: Aschemann, Birgit/Schmid, Kurt (Hg.): Die blinden Flecken im Professionalisierungsdiskurs. Arbeitsrealität in der Erwachsenenbildung. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2015/26: 02-1-7.

Bandorski, Sonja (2013): Integration in unsichere Verhältnisse? Berufliche Integration im Einwanderungsland Deutschland. Internationale Hochschulschriften, Band 599. Münster, New York: Waxmann Verlag.

Bandura, Albert (1978): The self system in reciprocal determinism. In: American Psychologist 1978/33/4: 344-358.

Bandura, Albert (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In: Educational Psychologist 1993/28/2: 117-148.

Bandura, Albert (1995): Exercise of personal and collective efficacy in changing societies, In: Albert Bandura (Hg): Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University Press: 1-45.

Bandura Albert (2001): Social cognitive theory: an agentic perspective. In: Annual Review of Psychology 2001/52: 1-26.

Bauer, Karl-Oswald (2013): Kompetenzprofil LehrerIn. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas /Vogel, Peter (Hg) : Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen Springer Verlag: 49-63.

Bauer, Wolfgang (1980): Lehrerarbeit und Lehrerbewußtsein: Empirische Untersuchung zum Verhältnis von Arbeits- und Berufssituation der Lehrer und Lehrerbewußtsein. München: Minerva.

Becker, Agnes (2014): Dozenten im Integrationskurs nach dem Zuwanderungsgesetz. Rollenkonflikte und Bewältigungsstrategien. München: Herbert Utz Verlag.

Beijaard, Douwe/Verloop, Nico/Vermunt, Jan D. (1999): Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. In: Teaching and Teacher Education 2000/16: 749-764.

Beijaard, Douwe/Meijer, Paulien.M./Verloop, Nico (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. In: Teaching and Teacher Education, 20, 107-128.

Bell, Teresa R. (2005): Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: results of a questionnaire study. In: Foreign Language Annals 2005/38/2: 59-270.

Blaber, Maria/Tobash, Linda (1989): Report of employment concerns survey. In: TESOL Newsletter 1989/23/2: 4-5.

Bogler, Ronit/Somech, Anit (2004): Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. In: Teaching and Teacher Education 2004/20/3: 277-289.

Boller, Sebastian (2009): Kooperation in der Schulentwicklung. Interdisziplinäre Zusammenarbeit in Evaluationsprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Borg, Simon (2003): Teacher cognition and language education: research and practice. In: *Language Teacher* 2003/36: 81-109.
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule, Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie*, Bd. 3, Göttingen: Hogrefe: 177–212.
- Bühl, Achim (2016): *SPSS 23. Einführung in die moderne Datenanalyse*. 15. aktualisierte Auflage. Hallbergmoos: Pearson Deutschland GmbH.
- Bühner, Markus (2011): *Einführung in die Test- und Fragenbogenkonstruktion*. München: Pearson Education Deutschland GmbH.
- Canrinus, Esther T./Helms-Lorenz, Michelle/Beijaard, Douwe/Buitink, Jaap/Hofman, Adriaan (2011): Profiling teachers' sense of professional identity. In: *Educational Studies* 2011/37/5: 593-608.
- Canrinus, Esther T. (2011): Teachers' sense of their professional identity. Dissertation Rijksuniversiteit Groningen 2011.
- Caspari, Daniela (2016): Sprachenlehren als Beruf. In: Burwitz-Melzer, Eva /Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 305-311.
- Caspari, Daniela (2014): Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000 – 2013). In: *FLUL* 2014/43/1: 20-35.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Castaneda, Jose A. F.(2011): Teacher identity construction: exploring the nature of becoming a primary school language teacher. Thesis University of Newcastle November 2011.
- Choi, Pik Lin/Tang, Sylvia Yee F. (2011): Satisfied and dissatisfied commitment: teachers in three generations. In: *Australian Journal of Teacher Education* 2011/36 /7: 73 -103.
- Christ, Herbert (1990): *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung: Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Crosswell, Leanne/Elliot, Bob (2009): Committed teachers, passionate teachers: the dimension of passion with teacher commitment. Flaxton: Post Pressed. Online unter: <https://eprints.qut.edu.au/968/1/cro04237.pdf> (25.1.2018).
- CODIGO (2012-2014): Collaborative professional development for language teachers. Grundtvig Learning Partnership 2012-2014. Guidelines for collaborative professional development for language teachers. Online unter: <http://files.adulteducation.at/uploads/guidelinesCodigo-final26-9-14.pdf> (25.1.2018).
- Coladarci, Theodore (1992): Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. In: *Journal of Experimental Education* 1992/60/4: 323-337.
- Dallinger, Lisa-Janina (2009): Brennpunkt Integration – KursleiterInnen als „Feuerwehr“. Zur Situation von Unterrichtenden in Deutsch-Integrationskursen. Universität Wien Diplomarbeit 2009.
- Day, Christopher/Stobart, Gordon/Sammons, Pam et al. (2006): Variations in teachers' work, lives and effectiveness. Research Report Nr. 743. United Kingdom: Department for Education and Skills. Online unter: <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf> (28.1.2018).
- Day, Christopher/Stobart, Gordon/Sammons, Pam/Kington, Alison (2006a): Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. In: *Teacher and Teaching* 2006/12/2: 169-192. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1080/13450600500467381> (28.1.2018).

- Dick, Rolf van/Wagner, Ulrich (2001): Der AVEM im Lehrerberuf: Eine Validierungsstudie. In Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 2001/22/4: 267-278.
- Dinham, Steve/Scott, Catherine (2000): Moving into the third outer domain of teacher satisfaction. In: Journal of Educational Administration. 38/2000/4: 379-396.
- Dirks, Una (2000): Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiografische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Münster: Waxmann.
- Dotger, Benjamin H./Smith Melissa J. (2009): "Where's the line?" – negotiation simulated experiences to define teacher identity. In: The New Educator, 5, 161-180.
- Duxa, Susanne (2001): Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Edmondson, Willis J. (1998): Subjective parameters describing teaching roles. Towards a theory of tertiary foreign language instruction. In: FLuL 1998/27: 81-105.
- Fastner, Anna-Lena/Saldern von, Matthias (2011): Unterrichtsmethoden, Überzeugungen und Einstellungen der Lehrer und LehrerInnen. In: Aufgelesen 2011/2: 1-12.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. München: Juventa Verlag.
- Feld, Timm C. (2008): Leitung im Wandel: veränderte Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an das Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2008/4: 07-1-12.
- Freeman, Donald A./Richards, Jack C. (Hg.) (1996): Teacher learning in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- August Gächter/Elisabeth Feigl-Bogenreiter (Hg.) (2009): SprachkursleiterInnen an den österreichischen Volkshochschulen. Kurzfassung der Erhebung von August Gächter, Zentrum für soziale Innovation im Rahmen des esf-Projekts 21 – Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Kooperationsprojekt von Bundesinstitut für Erwachsenenbildung und Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV) gefördert durch Mittel des Europäischen Sozialfonds. VÖV-Edition Sprachen 3. Wien 2009.
- Gehrmann, Axel (2003): Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gehrmann, Axel/Hübner, Peter (1997): Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin. In: Tenorth, Heinz-Elmar [Hg.]: Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 37, Weinheim u.a.: Beltz: 375-396.
- Ghaith, Ghazi/Yaghi M. (1997): Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. In: Teaching and Teacher Education 1997/13: 451-458.
- Gieseke, Wiltrud (2010): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 385-404.
- Gignac, Gilles E./Szodorai, Eva T. (2016): Effect size guidelines for individual differences researchers. In: Personality and Individual Differences 2016/102: 74-78.
- Goodson, Ivor F./Cole Arda, L. (1994): Exploring the teacher's professional knowledge: constructing identity and community. In: Teacher Education Quarterly 1994/2/11: 85-105.
- Griva, Eleni/Panitsidou/Chostelidou, Dora (2012): Identifying factors of job motivation and satisfaction of foreign language teachers: research project design. In: Procedia. Social and Behavioral Science 46/2012: 543-547.

Gewerkschaft der Privatangestellten, Druck, Journalismus, Papier (Hg.): Honorare und Arbeitsbedingungen in der Erwachsenenbildung 2012. Wien.

Gusky, Thomas R. (1988): Teacher efficacy, self-concept and attitudes, toward the implementation of instructional innovation. In: Teaching and Teacher Education 1988/4/1: 63-69.

Gutknecht-Gmeiner, Maria (2008): Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich: In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2008/4: 06-1-22.

Harazd, Bea/Gieske, Mario/Gerick, Julia (2012): Was fördert affektives Commitment von Lehrkräften? Eine Analyse individueller und schulischer (Bedingungs-)Faktoren. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2012/2:151-168.

Hargreaves, Andy (1994): Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the in the postmodern age. London, Cassell and New York: Teachers College Press.

Helmke, Andreas et al. (2008): Alltagspraxis des Englischunterrichts. In: Klieme, Eckhard (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a.: Beltz: 371-381.

Hertrampf, Herbert/Herrmann, Ulrich (1999): „Lehrer“ – eine Selbstdefinition. Ein Ansatz zur Analyse von Lehrerpersönlichkeit und Kompetenzgenese durch das sozial-kognitive Modell der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In: Carle, Ursula/Buchen, Sylvia (Hg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 2, Weinheim: Juventa: 49-71.

Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

Hofmann, Franz (2010): Lehreinstellungen und Lehrmethoden. Wodurch unterscheiden sich Lehrpersonen bezüglich ihrer Unterrichtsgestaltung. In: Schmich, Juliane /Schreiner, Claudia (Hg.): TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010). Graz: Leykam: 51-62.

Hongboontri, Chantarath / Keawkhong, Natheeporn (2014): School culture: Teachers' beliefs, behaviors, and instructional practices. In: Australian Journal of Teacher Education 2014/39/5: 65-88.

Hudson, Mike (2005): The links between collaboration, agency, professional community and learning for teachers in a contemporary secondary school in England. In: Educate - The Journal of Doctoral Research in Education. 2005/5/2: 42-62.

Ifanti, Amalia A./ Fotopoulou Vasiliki S.(2011): Teachers' perceptions of professionalism and professional development: a case study in Greece. In: World Journal of Education 2011/1: 400-51.

Johnston, Bill (1997): Do EFL teachers have careers? In: TESOL Quarterly 1997/31/4: 681-712.

Kelchtermans, Geert (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. In: Zeitschrift für Pädagogik 2006/52/2: 220-237.

Kelchtermans, Geert (2009): Who I am in how I teach is the Message: Self-understanding, vulnerability and reflection. In: Teachers and Teaching Theory and Practice: 2009/15/2: 257-272.

Kistner, Saskia/Rakoczy Katrin/Otto, Barbara et al. (2015): Teaching learning strategies. The role of instructional context and teachers beliefs. In: Journal for educational research online 2015/7/1: 176-197.

Klassen, Robert/Chiu, Ming M. (2010): Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. In: Journal of Educational Psychology 2010/102/3: 741-756.

Klemm, Klaus (2011): Charakteristika und Rahmenbedingungen des Lehrerberufs. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda /Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann: 116-121.

Königs, Frank C. (1983): Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.

Kraft, Susanne (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. In: DIE-Reports zur Weiterbildung 2006. Online unter: https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (25.1.2018).

Krumm, Hans J. (1989): Die Bedeutung der institutionellen Bedingungen für Erforschung und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. In: Bausch, Karl R./ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans J. (Hg.): Der Fremdsprachenunterricht und seine institutionellen Bedingungen. Narr, Tübingen 1989. 92 - 100.

Kunter, Mareike/Pohlmann, Britta (2009): Lehrer. In: Wild, Elke/ Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag: 262-282.

Lamy, Christian (2015): Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Landert, Charles (2007): Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer. Bericht über die Onlinebefragung vom September/Okttober 2006. Im Auftrag des Dachverbandes LehrerInnen und Lehrer Schweiz LCH. Zürich, 30. August 2007. Online unter: https://issuu.com/lch-/docs/berufszufriedenheit_studie_2009_3df6df5bbc47bb (25.1.2018).

Lasky, Sue (2005): A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. In: Teaching and Teacher Education 2005/21: 899-916.

Legutke, Michael (1993): "Room to talk: experiential learning in the foreign language classroom". In: Die Neueren Sprachen 1993/92/4: 306-311.

Leuchter, Miriam/Pauli, Christine/Reusser, Kurt/Lipowsky Frank (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 2006/9/4: 562-579.

Leuchter, Miriam (2009): Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen. Münster: Waxmann Verlag.

Lin, Yao Jung (2014): Teacher involvement in school decision making. In: Journal of Studies in Education 2014/3: 50-58.

Lipowsky, Frank/Thußbas, Claudia/Klieme, Eckhard/Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2003): Professionelles Lehrerwissen, selbstbezogene Kognitionen und wahrgenommene Schulumwelt – Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie deutscher und Schweizer Mathematiklehrkräfte. In: Unterrichtswissenschaft 2003/31/3: 206–238.

MacDonald, Malcom/Badger, Richard/White, Goodith (2001): Changing values: what use are theories of language learning and teaching? In: Teaching and Teacher Education, 2001/17/8: 949-963.

Mayr, Johannes/Müller, Florian H. (2010): Wovon hängt es ab, wie und wieviel sich Lehrerinnen und Lehrer fortbilden. In: Schmich, Juliane; Schreiner, Claudia (Hg.): TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010). Graz: Leykam: 11-26.

Meder, Lilian, I. (2013): Psychische Belastungen von Lehrkräften im Unterricht. Ein Ländervergleich (Deutschland – Schweiz) zu Lehr-/Lernformen, Klassengröße und Unterrichtsqualität. Dissertation Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau 2013.

Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 2000/18: 157-170.

Mogg, Christina (2013): Arbeitssituation und -zufriedenheit von LehrerInnen: Von der Berufung zum Burnout. Eine soziologische Untersuchung der Einflussfaktoren. Dissertation an der Universität Wien 2013.

Moosbrugger, Helfried/Kelava, Augustin (Hg.) (2012): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin-Heidelberg: Springerverlag.

- Noori, Najmeh/Fatemi, Ali Mohammad/Najjari, Hossein (2014): The relationship between EFL teachers' motivation and job satisfaction in Mashhad language institutions. Open Access Library Journal, 1-14. Online unter: <http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1100843> (25.1.2018).
- Neeb, Kerstin (2009): Chancen und Grenzen eines konstruktivistischen Unterrichtsversuchs im schulischen Alltag. In: GW-Unterricht 2009/116: 28-46.
- OECD (2009): Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD.
- Portmann, Paul R. (1991): Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Reihe Germanistische Linguistik, Band 122. Tübingen: Niemeyer.
- Pospeschill, Markus (2010): Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese (2011): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann: 478-495.
- Richards, Jack C.R. (1998): Beyond Training. New York: Cambridge University Press
- Richards, Jack. C. (1991): Beyond training: approaches to teacher education in language teaching. In: Prospect 1991/31: 1-12.
- Roche, Jörg-Matthias/Suner, Ferran (2017): Sprachenlernen und Kognition: Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik (Kompendium DaF/DaZ) Tübingen: Francke Attempto Verlag.
- Schart, Michael (2014): Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. In: FLUL 2014/43/1: 31-50.
- Schlichter, Natalia (2012): Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen. Dissertation an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.
- Schlögl, Peter/Gläser, Arnfried (2015): Entscheidende Parameter kollektiver Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Rahmenbedingungen am „Arbeitsplatz Weiterbildung“ in Österreich und Deutschland. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 2015/26: 03-1-12.
- Schmich, Juliane/Schreiner, Claudia (Hg.) (2010): TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010). Graz: Leykam.
- Schmich, Juliane/Burchert, Anja (2010): Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern: Nur im Ausnahmefall? In: Schmich, Juliane /Schreiner, Claudia (Hg.): TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive (BIFIE-Report 4/2010). Graz: Leykam: 63-78.
- Schmitz, Gerdmarie/Schwarzer, Ralf (2000): Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14 /2000: 12-35.
- Schmitz, Gerdmarie S./Schwarzer, Ralf (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Jerusalem, Matthias / Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44. Weinheim: Beltz: 192-214.
- Schocker-von Dittfurth, Marita (2001): Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr, 2001.
- Schütt, Sabine (2009): Eine Untersuchung zu Orientierungs- und Handlungsmustern von Lehrern im institutionellen Kontext. Dissertation der Universität Rostock.
- Somech, Anit/Bogler, Ronit (2002): Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. In: Educational Administration Quarterly 38/2002/4: 555-577.

Schulte, Klaudia (2008): Selbstwirksamkeitserwartungen in der Lehrerbildung. Zur Struktur und dem Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen, Pädagogischem Professionswissen und Persönlichkeitseigenschaften bei Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Dissertation Georg-August-Universität Göttingen.

Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In : Jerusalem, Matthias/Hopf, Diether (Hg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44. Weinheim: Beltz: 28-53.

Thien, Lei Mee/Nordin Abd Razak/Ramayah T. (2014): Validating teacher commitment scale. Using a Malaysian sample. In: SAGE Open 2014: 1-9.
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2158244014536744> (25.1.2018).

Trautmann, Matthias (2010): Professionsforschung in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Königs Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Fulda: Friedrich Verlag GmbH: 346-350.

Tschannen-Moran, Megan/Woolfolk Hoy, Anita (2001): Teacher efficacy: capturing an elusive construct. In: Teaching and Teacher Education 2001/17/7: 783-805.

Uredi, Lutfi (2015): The predictive power of classroom teacher's self-efficacy. Beliefs related to implementing the constructivist approach upon their level of creating a constructivist learning environment: a Mersin case. In: Anthropologist 2015/20/1, 2: 256-267.

Varghese, Manka/Morgan, Brian/Johnston, Bill/Johnson, Kimberly (2005): Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. In: Journal of Language, Identity and Education 2005/4/1: 21-44.

Weiss, Howard. M. (2002): Deconstructing job satisfaction. Separating evaluations, beliefs and affective experience. In: Human Resource Management Review 2002/12: 173-194.

Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice. Learning, meaning and identity. New York: Cambridge University Press.

Willinger-Rypar, Karin (2016): Eine Betrachtung der Arbeitssituation von DaZ-TrainerInnen. In: ÖDaF-Mitteilungen 2016/32/1: 122-135.

Wolff, Dieter (1997): Instrukivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In: Müller-Verweyen, Michael (Hg.): Neues Lernen, selbstgesteuert, autonom. München: Goethe-Institut: 45-52.

Woods, Devon (1996): Teacher cognition in language learning. Cambridge: University Press.

Woolfolk Hoy, Anita/Burke-Spero, Rhonda (2005): Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. In: Teaching and Teacher Education 2005/21: 343-356.

Zheng, Hongying (2009): A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. In: Journal of Cambridge Studies 2009/4/1: 73-81.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.4.0.1: Liste der Fragebogenitems, geordnet nach theoretischen Konstrukten	16
Tabelle 4.1.1: Beschreibung der Stichprobe nach den Merkmalen Geschlecht, Alter und Berufserfahrung aus DaF/DaZ (N=304)	25
Tabelle 4.1.4: Kreuztabelle Lehramtsstudium - Zusatzausbildung DaF/DaZ (N=304)	28
Tabelle 4.2.0.1: Messgenauigkeit des Fragebogeninstruments. Reliabilitätskoeffizienten nach Spearman-Brown (N=304)	30
Tabelle 4.2.1.1: Statistische Kennwerte der Skala „Selbstwirksamkeitserwartung“ (N=304)	31
Tabelle 4.2.2.1: Skala „Didaktische Grundüberzeugung: Instruktivismus“ mit statistischen Kennwerten (N=304)	36
Tabelle 4.2.2.2: Skala „Didaktische Grundüberzeugung: Konstruktivismus“ mit statistischen Kennwerten (N=304)	36
Tabelle 4.2.3.1: Statistische Kennwerte der Skalen „Bindung an den Beruf“, „Bindung an das Fach“ und „Bindung an den Arbeitgeber“ (N=304)	45
Tabelle 4.2.4.1: Statistische Kennwerte der Skala „Kollegiale Kooperation“ (N=304)	50
Tabelle 4.2.4.3: Interkorrelationen der Items 19, 25 und 33 (N=304)	52
Tabelle 4.2.5.1: Statistische Kennwerte der Skala „Berufliche Zufriedenheit“ (N=304)	55
Tabelle 5.0.1: Zusammenhänge zwischen den konstruktbezogenen Variablen. Korrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)	60
Tabelle 5.1.2: Zusammenhänge zwischen „Selbstwirksamkeitserwartung“ und Indikatoren für „Berufliche Zufriedenheit“. Korrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)	64
Tabelle 5.1.3: Zusammenhänge zwischen „Bindung an den Beruf“ und der Zufriedenheit mit mikro-kontextuellen Rahmenbedingungen der Berufstätigkeit. Korrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)	66
Tabelle 5.3.2.2: Zusammenhänge zwischen einer instruktivistischen bzw. konstruktivistischen didaktischen Grundüberzeugung mit den einzelnen Items der Skala „Selbstwirksamkeitserwartung“. Rangkorrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)	73

Abbildungsverzeichnis

Abb. 4.1.2: Universitäre Studienrichtungen der Befragten in Prozent (N=304)	26
Abb. 4.1.3: Pädagogischer Ausbildungshintergrund der Befragten in Prozent (N=304)	27
Abb. 4.2.1.2: Selbstwirksamkeitserwartungen. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)	32
Abb. 4.2.2.3: Korrelation der Messwerte der Skalen „Instruktivismus“ und „Konstruktivismus“. Streudiagramm mit Medianlinien (N=304)	37
Abb. 4.2.2.4: Konstruktivistische Grundorientierung. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)	38
Abb. 4.2.2.5: Instruktivistische Grundorientierung. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)	38
Abb. 4.2.2.6: Komplexion der Variablen „Bindung an das Fach“, Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Kollegiale Kooperation“ bei Lehrkräften mit fachspezifischer Zusatzausbildung	42
Abb. 4.2.3.2: Skala „Bindung an den Beruf“. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)	46
Abb. 4.2.3.3: Bindung an den Arbeitgeber („organizational commitment“). Prozentuelle Verteilung der markierten Skalenstufen bei Item 20 (N=304)	47
Abb. 4.2.3.4: Skala „Bindung an das Fach“. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)	48
Abb. 4.2.4.2: Kollegiale Kooperation. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)	51
Abb. 4.2.5.2: Berufliche Zufriedenheit. Verteilung der markierten Skalenstufen nach Items in Prozent (N=304)	56
Abb. 4.2.5.3: Verteilung der markierten Skalenstufen bei Item 34 in Prozent (N=304)	58
Abb. 5.1.1: Zusammenhänge zwischen „Selbstwirksamkeitserwartung“, „Bindung an den Beruf“ und „Beruflicher Zufriedenheit“. Korrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)	63
Abb. 5.3.1.1: Stärke der negativen Zusammenhänge zwischen der Variablen „Didaktische Grundorientierung: Konstruktivismus“ und makro- und mikro-kontextuellen Items der Skala „Berufliche Zufriedenheit“. Rangkorrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)	71
Abb. 5.3.2.1: Zusammenhänge mit statistischer Signifikanz zwischen den didaktischen Grundüberzeugungen, beruflicher Zufriedenheit und Selbstwirksamkeitserwartungen. Korrelationskoeffizienten Rho nach Spearman (N=304)	72

Anhang: Papierform des Fragebogens

Fragebogen

für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache-KursleiterInnen in der Erwachsenenbildung

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen!

Dieser Fragebogen richtet sich an Lehrkräfte, die an privaten Institutionen der Erwachsenenbildung in Österreich DaF/DaZ-Kurse abhalten. Die Befragung soll dazu beitragen, ein realistisches Bild ihrer beruflichen Situation zu gewinnen. Da es dazu noch kaum einschlägige Untersuchungen gibt, wäre eine Teilnahme möglichst vieler aktiver Kursleiterinnen und Kursleiter an der Befragung sehr wünschenswert. Ich möchte Sie deshalb einladen, sich die Zeit zu nehmen und daran teilzunehmen. Der Fragebogen kann entweder in seiner Papierform oder online bis spätestens 30. Juni 2016 bearbeitet werden. Eine doppelte Bearbeitung würde die Ergebnisse verfälschen.

Die einzelnen Fragen sind spontan beantwortbar, die vorgesehene Auswertung im Rahmen eines wissenschaftlichen Ansatzes setzt insgesamt aber eine vollständige und möglichst zutreffende Beantwortung voraus. Dennoch hält sich der für Sie nötige Zeitaufwand in Grenzen.

Die Befragung erfolgt völlig anonym, so dass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind. Die Untersuchungsergebnisse sollen als wissenschaftliche Studie veröffentlicht werden. Außerdem besteht für InteressentInnen das Angebot, eine schriftliche Zusammenfassung der Befragungsergebnisse über meine E-Mail- Adresse anzufordern.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Mag. Waltraud Zirngast

DaF/DaZ-Kursleiterin in Wien

zirngast@gmx.at

A. Persönliche Angaben

Im Folgenden geht es um Fragen zu Ihrer Person. Bitte markieren Sie jeweils den auf Sie zutreffenden Kreis!

1. Welches Geschlecht haben Sie?

☐

weiblich

☐

männlich

2. Bitte geben Sie Ihr Alter an!

☐

- 29

☐

30 – 49

☐

50+

3. Bitte markieren Sie Ihren höchsten Bildungsabschluss!

- ☐ Matura (Abitur)
- ☐ Pädagogische Akademien (alt)
- ☐ Hochschule (Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen)

4. In welchem Fach haben Sie eine universitäre Ausbildung (Bakkalaureat oder höher) abgeschlossen?

- ☐ Deutsche Philologie (Germanistik)
- ☐ Fremdsprache (bei Muttersprache Deutsch)
- ☐ andere Studienrichtung
- ☐ kein universitärer Abschluss

5. Haben Sie ein staatlich anerkanntes Lehramtsstudium abgeschlossen?

☐

Ja

☐

Nein

6. Haben Sie eine spezielle Zusatzausbildung als SprachkursleiterIn? (Universitäre Ausbildung DaF/DaZ; VHS: Lehrgang für SprachkursleiterInnen; BFI: Diplomlehrgang DaF/DaZ; andere einschlägige Lehrgänge im Umfang von mindestens 100 Stunden)

☐

Ja

☐

Nein

7. Wie viele Jahre sind Sie schon als DaF/DAZ-Lehrkraft tätig?

☐

unter 3 Jahre

☐

4-11 Jahre

☐

11 Jahre und länger

8. Leiten Sie regelmäßig an mehr als einer Bildungsinstitution DaF/DaZ-Kurse?

☐

Ja

☐

Nein

9. Waren Sie über einen längeren Zeitraum (mehr als drei Jahre) beruflich außerhalb des Bildungswesens tätig?

☐

Ja

☐

Nein

B. Fragenteil

Im folgenden Teil wird Ihre Übereinstimmung mit einzelnen Aussagen abgefragt. Diese können Sie durch Setzen einer entsprechenden Markierung auf einer Skala von 1 bis 5 kenntlich machen.

Hierzu ein Beispiel:

„Es besteht fachlicher Konsens unter Ihren Kolleginnen und Kollegen.“

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

Wenn Sie mit einer Aussage voll und ganz übereinstimmen, dann markieren Sie bitte auf der darunter stehenden Skala den Kreis "5" (Trifft zu) an. Ist jedoch das genaue Gegenteil der Fall, sollten Sie Kreis "1" (Trifft nicht zu) ankreuzen. Mit den Ziffern dazwischen können Sie den Grad Ihrer Zustimmung zur Aussage abstufen. Markieren Sie bitte jeweils das für Sie am ehesten Zutreffende.

10. Die Zusammenarbeit mit Ihren DaF/DaZ-KollegInnen ist in der Regel angenehm und konstruktiv.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

11. Den Unterricht im Bereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache erleben Sie als eine besonders anregende und abwechslungsreiche Tätigkeit.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

12. Der Pausentratsch mit Ihren BerufskollegInnen ist Ihnen wichtig.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

13. Sie trauen sich zu, auch bei sehr schwierigen und unmotivierten KursteilnehmerInnen optimale Lernfortschritte zu erzielen.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

14. Allzu oft wird Ihre Unterrichtsarbeit durch die räumlichen und technischen Gegebenheiten an den Kursorten übermäßig erschwert.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

15. Sie sind stolz darauf, Personen mit migrantischem Hintergrund zu unterrichten.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

16. Sie können sich selten angemessen in institutionelle Entscheidungsprozesse, die Ihren Unterricht betreffen, einbringen.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

17. Sie fühlen sich in Ihrer Arbeit von Ihren Vorgesetzten geschätzt.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

18. Sie erleben es als zu anstrengend, ständig auf einem höchstmöglichen Leistungsniveau zu unterrichten.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

19. Wenn für Sie Schwierigkeiten auftauchen, die mit dem Unterricht zu tun haben, holen Sie sich bei anderen DaF/-DaZ-Lehrkräften Unterstützung.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

20. Bei vergleichbarer Bezahlung spielt es für Sie keine Rolle, an welchen Erwachsenenbildungseinrichtungen Sie DaF/DaZ unterrichten.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

21. Sie pflegen kaum private Kontakte mit BerufskollegInnen.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

22. Ihre beruflichen Kompetenzen reichen bei Weitem aus, den Spracherwerb Ihrer KursteilnehmerInnen bestmöglich zu fördern.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

23. Sie nehmen häufig an angebotenen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für DaF/DaZ teil (Seminare, Tagungen, Vorträge).

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

24. Die nervlichen Anspannungen, denen man in Ihrem Lehrberuf ausgesetzt ist, sind übermäßig hoch.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

25. Unterrichtsangelegenheiten besprechen Sie mit DaF/DaZ-KollegInnen auch in Ihrer Freizeit.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

26. Finanzielle Abgeltung und soziale Absicherung entsprechen durchaus Ihren beruflichen Leistungen als DaF/DaZ-Lehrkraft.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

27. Sie können sich eine Reihe anderer Berufstätigkeiten vorstellen, die Sie lieber ausüben würden.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

28. Institutsinterne Konferenzen, um Unterrichtsangelegenheiten zu besprechen, sind Ihres Erachtens selten ergiebig.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

29. Sie tauschen häufig mit BerufskollegInnen Unterrichtsmaterialien aus.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

30. Sie wären in der Lage, Ideen zu entwickeln, wie sich hoch problematische Unterrichtssituationen bewältigen lassen.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

31. Durch Ihren Unterricht leisten Sie einen substanziellen Beitrag, dass Ihre KursteilnehmerInnen dem Leben in der österreichischen Gesellschaft besser gewachsen sind.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

32. Sie halten sich in der allgemeinen fachdidaktischen Diskussion stets auf dem Laufenden.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

33. Fachbezogene Gespräche mit DaF/DaZ-KollegInnen langweilen Sie.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

34. Der Beruf von DaF/DaZ-KursleiterInnen hat für Sie in der Öffentlichkeit ein zu geringes Ansehen.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

35. Als KursleiterIn ist man im Sprachkurs wie der Dirigent / die Dirigentin eines Orchesters.

Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
☐	☐	☐	☐	☐

36. Die Aufgaben im Lehrbuch zu erledigen steht für Sie nicht fest - Hauptsache, Ihre KursteilnehmerInnen entwickeln persönliche Lernstrategien.

	Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
	☐	☐	☐	☐	☐

37. Sie geben Ihren LernerInnen prinzipiell sehr genaue Anleitungen, wie sie die deutsche Sprache richtig verwenden sollen.

	Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
	☐	☐	☐	☐	☐

38. Die KursteilnehmerInnen sollen selbst entscheiden, welche Lerninhalte für sie wichtig sind.

	Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
	☐	☐	☐	☐	☐

39. Ihre KursteilnehmerInnen lernen am meisten, wenn sie im Kurs eigenständig sprachliche Aufgaben zu lösen versuchen.

	Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
	☐	☐	☐	☐	☐

40. Fehler in der Sprachproduktion werden von Ihnen im Kurs immer umgehend korrigiert.

	Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
	☐	☐	☐	☐	☐

41. Die gemeinsame Bewältigung von sprachlichen Aufgaben in Kleingruppen ist in vielen Situationen wirksamer als lehrerzentrierter Unterricht („Frontalunterricht“).

	Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
	☐	☐	☐	☐	☐

42. Die Vermittlung der deutschen Grammatikregeln soll in den Kursen im Vordergrund stehen.

	Trifft nicht zu 1	2	3	4	Trifft zu 5
	☐	☐	☐	☐	☐

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Waltraud Zirngast, Schottenfeldgasse 62/9, 1070 Wien.

E-Mail: zirngast@gmx.at

Abstract

Das Ansteigen internationaler Migration hat in den deutschsprachigen Ländern dazu geführt, dass die Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ins Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt ist. Im Zuge dieser Entwicklung sind die beruflichen Anforderungen für die in diesem Berufsfeld tätigen Lehrkräfte erheblich gestiegen, die prekären Beschäftigungsbedingungen im privaten Erwachsenenbildungssektor aber haben sich nicht verbessert. Sowohl in der Bildungs- und Sozialpolitik wie in der Professionsforschung führen diese Lehrkräfte ein Schattendasein. So sind die soziodemographische Struktur der Berufsgruppe wie auch die Wahrnehmungs- und Überzeugungswelten dieser Lehrkräfte weitestgehend unerforscht geblieben. Hier setzt die vorliegende Forschungsarbeit an und hat sich die empirische Erforschung der folgenden berufsbezogenen Überzeugungen zum Ziel gesetzt: Selbstwirksamkeitserwartungen, didaktische Grundorientierungen, kollegiale Kooperation, Bindung an den Beruf, das Fach und den Arbeitgeber sowie berufliche Zufriedenheit. Zur Datenerhebung wurde 2016 österreichweit eine anonyme Online-Umfrage über den wissenschaftlichen Befragungsserver SoSci Survey durchgeführt. 304 KursleiterInnen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an privaten Erwachsenenbildungseinrichtungen haben den Fragebogen vollständig bearbeitet. Die Auswertung der Daten erfolgte mittels der IBM-Software SPSS Statistics 24 unter Anwendung nichtparametrischer Tests.

Die Analysen zeigen Lehrkräfte mit überwiegend akademischer Grundqualifizierung und einer Ausbildung, die starke Bezüge zur Sprachlehrtätigkeit aufweist. Hinsichtlich ihres unterrichtlichen Tuns äußern diese Lehrkräfte mehrheitlich ein eher optimistisches Selbstwirksamkeitsempfinden und lassen eine relativ starke Bindung an den Beruf wie eine gemäßigt konstruktivistische pädagogisch-didaktische Grundhaltung erkennen. Zwischen den subjektiven Wahrnehmungen, die sich auf kontextuellen Rahmenbedingungen im Beruf beziehen und Überzeugungen, die das berufliche Selbst bzw. die Grundhaltungen zum Lehr- und Lerngeschehen betreffen, bestehen signifikante Zusammenhänge. Dabei kommt in der Wahrnehmung der beruflichen Realitäten eine hohe Unzufriedenheit in mehrfacher Hinsicht zum Ausdruck. Vor allem mit den Beschäftigungsverhältnissen und dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit sind die befragten Lehrkräfte sehr unzufrieden. Konstruktivistisch orientierte Lehrkräfte sehen makrosoziale wie mikrosoziale Rahmenbedingungen ihrer Berufstätigkeit besonders kritisch.