



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Professionelles Handeln im Lehrerberuf, anhand des Domänenkonzepts der Arbeitsgruppe EPIK, im Fokus von Kollegialität und Kooperation“

Verfasserin

Barbara Winhofer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, November 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Univ. Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Ich versichere, dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im Inland noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ich versichere, dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, am 12.November 2011

Barbara Winhofer

Inhalt	
Vorwort	5
Danksagung	7
1. Einleitung	8
1.1 Einführung in den aktuellen Forschungsstand	9
1.2 Zielsetzung der Arbeit	14
1.3 Struktur der Arbeit	16
1.4 Forschungslücke und Forschungsfrage	18
1.5 Methodisches Vorgehen	19
2. Professionalität im Lehrerberuf – professionelles Handeln	22
2.1 Begriffliche Vorklärung	22
2.1.1 Professionstheoretische Ansätze	24
2.2 Strukturtheoretischer Ansatz	25
2.3 Professionelles Selbst	28
2.4 Theorie der Strukturierung	31
2.4.1 Verhältnis von Struktur und Profession	33
2.5 Zwischenresümee	34
3. Kompetenzen (als Indikatoren professionellen Handelns)	36
3.1 Begriffsklärung	36
3.1.1 Kompetenzdiskurs im deutschsprachigen Raum	38
3.2 Kompetenzmodelle	39
3.3 Standardmodelle	41

3.3.1	Standardmodell nach Terhart	41
3.3.2	INTASC Standards	42
3.3.3	Standardmodell nach Oser.....	43
3.4	Schulentwicklungscompetenz in Österreich	44
3.5	Zwischenresümee	45
4.	Das Domänenkonzept der Arbeitsgruppe EPIK.....	47
4.1	Einführung in das Domänenkonzept	47
4.2	Domänen – Kompetenzfelder nach EPIK	49
4.3	Domäne „Kollegialität und Kooperation“	52
4.4	Begriffsklärung „Kooperation“	53
4.5	Einführung zu Kooperation im Lehrerberuf.....	53
4.5.1	Aktueller Forschungsstand zu Lehrerkooperation	56
4.5.2	Formen von Kooperation.....	57
4.5.3	Die Bedeutung von Lehrerkooperation	60
4.5.4	Die Notwendigkeit von Lehrerkooperation	61
4.6	Sechste Disziplin.....	62
4.7	Zwischenresümee	63
5.	Zusammenfassung des theoretischen Bezugsrahmens.....	64
6.	Forschungsmethodisches Vorgehen der empirischen Untersuchung	69
6.1	Begründungen der Methodenwahl	69
6.2	Das Experteninterview – Eine allgemeine Einführung.....	70
6.3	Expertinnen und Experten.....	72

6.4	Vorbereitung und Durchführung des Interviews.....	73
6.4.1	Datenerhebung – Interviewpartner/innen - Interviewablauf..	75
6.5	Auswertung der empirischen Daten mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring.....	78
7.	Darstellung und Interpretation der Interviews.....	81
7.1	Themenkategorie 1: Bedeutung von Pädagogisch professionellem Handeln im Lehrerberuf.....	81
7.2	Themenkategorie 2: Strukturelle Rahmenbedingungen und vorhandene Ressourcen für ein gelungenes Miteinander	83
7.3	Themenkategorie 3: Räumliche und Zeitliche Begebenheiten und Möglichkeiten für ein gelungenes Miteinander	84
7.4	Themenkategorie 4: Umgang, Austausch und Beziehung zwischen und mit dem Kollegium	85
7.5	Themenkategorie 5: Hinderliche Faktoren für ein gelungenes gewolltes Miteinander	88
7.6	Themenkategorie 6: Individuelle Motivation und persönliche Wünsche für Kollegialität und Kooperation im Lehrerkollegium	88
8.	Diskussion der empirischen Ergebnisse – Theoretisierung und Rückbindung an den Stand der Forschung.....	92
9.	Resümee und Ausblick.....	97
10.	Literaturverzeichnis.....	100
	Abkürzungsverzeichnis.....	111
	Anhang.....	112

Vorwort

Der Titel des Romans „Zusammen ist man weniger allein“ von Anna Gavalda¹ trifft die Grundaussage der vorliegenden Arbeit, da der Roman von drei Einzelgängern handelt, die vorerst nebeneinander her leben, einsam sind und schlussendlich den weiteren Weg gemeinsam gehen. Im Laufe der Handlung lernen sie, dass sie zusammen stärker sind, voneinander lernen und sich dadurch ihr Leben erleichtern können. Die vorliegende Arbeit handelt nicht von Romanfiguren, sondern von Lehrkräften, die lernen und bereit sein sollten, sich gemeinsam auszutauschen, weiterzuentwickeln und zusammen zu arbeiten. Immer wieder lässt sich erkennen, dass Lehrkräfte vieles alleine bewältigen wollen und nur ungern auf die Hilfe ihrer Kolleginnen und Kollegen zurückgreifen. In dieser Arbeit wird dargelegt, wie wichtig es wäre, sich vom Einzelkämpfertum zu lösen und in Richtung gemeinsames Lernen und Arbeiten zu gehen. Der Schulalltag einer Lehrerin bzw. eines Lehrers wird in der heutigen Zeit immer herausfordernder und schwieriger, einerseits aufgrund des gesellschaftlichen Wandels und andererseits aufgrund der Veränderungen des Bildungssystems und Innovationen speziell in der Institution Schule. Deshalb könnten sich die Lehrpersonen durch die Kooperationsbereitschaft den Schulalltag ein wenig erleichtern, gegenseitig helfen, voneinander und miteinander lernen und gemeinsam an der Entwicklung von Unterricht teilhaben.

Ferner trifft die Aussage, „Zusammen ist man weniger allein“ auch die Zeit während meines Studiums und vorrangig meines Diplomarbeitsprozesses, weil insbesondere mit der Zusammenarbeit und gemeinsamer Unterstützung durch besondere Menschen, die vorliegende Arbeit in dieser nicht Form möglich gewesen wäre.

Die mit Höhen und Tiefen gekennzeichnete intensive Zeit während meines Studiums, indem ich mich unter anderem für den Schwerpunkt Schulpädagogik entschied, haben in bestimmten Lebensphasen prägende Spuren hinterlassen.

¹ Anna Gavalda ist Schriftstellerin und Journalistin, lebt und arbeitet in Paris. Der Grund für die Erwähnung liegt einerseits daran, dass es einer meiner Lieblingsfilme ist (Buch wurde auch verfilmt) und andererseits trifft der Titel genau die Grundessenz meiner Diplomarbeit und meines Lebens.

Das persönliche Interesse aufgrund familiärer Lehrer geschichten, die aktuellen Diskussionen rund um das Bildungssystem, sowie die Professionalisierung von Lehrern auch im internationalen Kontext erweckten meine Neugier und veranlassten mich dazu, sich mit dieser Thematik näher auseinanderzusetzen und eine Arbeit zu verfassen.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin, Frau Prof. Dr. Ilse Schritteser, die mich vor allem in den Anfangsphasen mit Ideen Anregungen, fachlicher Unterstützung und konstruktiv kritischen Anmerkungen während des Diplomarbeitsprozesses unterstützt hat, bedanken.

Weiters möchte ich den Interviewpersonen danken, für die Bereiterklärung, die Zeit und die Durchführung meiner Interviews.

Mag. Angelika Pechmann danke ich erstens für die Kontakte der interviewten Personen und zweitens für die bereits intensive und bereichernde Freundschaft, die wir miteinander verbringen.

Einen besonderen Dank möchte ich Frau Mag. Monika Hofer M.A. aussprechen, die mich mit Ihren Worten und Gedanken sowie literarischen Hinweisen unterstützt und motiviert hat.

Mag. Johannes Wunsch danke ich für die anfänglichen Denkanstöße und Gespräche, die mein Gedankenchaos geordnet haben.

Danken möchte ich ebenfalls all meinen Freundinnen und Freunden, insbesondere Mag. Katharina Wunsch, für die enge Freundschaft und die aufmunternden und motivierenden Worte, die intensiven Diskussionen und vor allem die liebevolle und spontane Unterstützung bezüglich Mila; allen anderen für die lustigen, fröhlichen und tief sinnigen Gespräche in dieser Zeit.

Last but not least, möchte ich meinen Eltern danken, für die emotionale und vor allem finanzielle Unterstützung während meines Studiums.

Den letzten und ganz besonderen Dank möchte ich meinem Freund Willi und meiner Tochter Mila aussprechen, für Ihre liebevolle, tolerante, durchhaltende Art, für die emotionale und seelische Unterstützung und das gemeinsame Miteinander.

„Zusammenkommen ist ein Beginn

Zusammenbleiben ein Fortschritt

Zusammenarbeiten ein Erfolg“

Henry Ford

1. Einleitung

Die Kooperation einzelner Individuen kann als Ausdruck vom Zusammenhandeln verschiedener Akteure sowie als ein Resultat von Rekontextualisierungsleistungen gesehen werden. Entsprechend herausfordernd erscheint die Aufgabe, Kooperation im schulischen Kontext – insbesondere vor allem aber die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen- zu thematisieren und zu analysieren.

Eine lateinische Redewendung lautet: „Nemo dat quod non habet“ – frei übersetzt bedeutet dies: „Niemand kann etwas weitergeben, dass er nicht selbst besitzt“. Schülerinnen und Schüler, Eltern aber auch die Gesellschaft allgemein erwarten von Lehrpersonen ein professionelles Handeln im Unterricht.

Dabei stellt sich die Frage: Welche Fertigkeiten und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen sollten Lehrerinnen und Lehrer besitzen, um professionell handeln zu können? Die Ergebnisse der großen schulvergleichenden Untersuchungen aber auch bildungspolitisch motivierte Schulreformen wie zum Beispiel die Einführung der Bildungsstandards sowie der Zentralmatura bzw. der Diskurs um eine gemeinsame Schule der 10-14 jährigen und die eventuelle Abschaffung der Gymnasien, eröffnen neue Perspektiven für das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern.

Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA Studien haben die Leistungen der Lehrpersonen das öffentliche Bewusstsein geprägt und dazu aufgefordert ihre Arbeit vermehrt in den Blick zu nehmen. Demzufolge wurde natürlich auch die Forderung nach einer Professionalisierung des Lehrerberufs immer deutlicher.

Zurückgreifend auf das lateinische Zitat vom Beginn, bedeutet dies, dass Lehrerinnen und Lehrer sich zuerst Kompetenzen aneignen sollten, um diese auch in der richtigen Situation einsetzen und diese dann den Schülerinnen und Schülern weitergeben zu können. Das Domänenkonzept der Arbeitsgruppe EPIK², auf welches in der vorliegenden Arbeit näher eingegangen wird, definiert Kompetenzfelder, die zum einen individuelle Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern beschreiben, entsprechendes Wissen und Können von Lehrenden verlangen, sowie die Gestaltung von Systemstrukturen inkludieren und „Ausdruck eines professionellen Habitus“³ sind.

Gleichzeitig fordern aber auch die Vielschichtigkeit und Komplexität der Aufgaben sowie die zunehmende Vernetztheit verschiedener Tätigkeiten, wie z.B. Erziehen, Beraten, Diagnostizieren, Lehren, etc., der Lehrerinnen und Lehrer dazu auf, miteinander zu kooperieren. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Lehrpersonen ergibt sich aus den Ergebnissen verschiedener Studien aus der Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung (Dalin 1996, Steinert u.a. 2006, Steinert&Klieme 2003, Rolf 2000, Maag Merki 2009, Terhart&Klieme 2006) die die Bedeutung dieser mehrfach belegen. Kooperation bietet sich aus dieser Sicht als Form für handelnde und ihre Möglichkeitsspielräume nutzende Akteure an, wie wir sie in Schulsystemen finden, insbesondere könnte das kooperative und kollegiale Handeln von Lehrpersonen zu einer zentralen Grundfigur individueller als auch institutioneller Weiterentwicklung werden.

1.1 Einführung in den aktuellen Forschungsstand

Zwar hat die Diskussion um die Frage, ob „pädagogische Berufe als Professionen zu betrachten sind“ (Schrittesser 2011, S.96), nach wie vor Konjunktur, jedoch hat man sich in letzter Zeit immer mehr davon distanziert

² EPIK bedeutet: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext

³ Diese Formulierung ist aus: <http://epik.schule.at> entnommen und bedeutet bezugnehmend auf den Ansatz von Helsper (2001), dass zum einen „Professionelle“ auf der Grundlage von Erfahrungen und praktischem Können in Schulsituationen sowohl situativ-spontan als auch routiniert handeln können müssen („praktisch-pädagogischer Habitus“). Zum anderen sollen sie in der Lage sein, sich im Bezug zur pädagogischen Praxis in ein reflexives Verhältnis setzen zu können („wissenschaftlich-reflexiver Habitus“)

von Semi-Professionen zu sprechen, weil die Lehrkräfte teilweise schon grundlegende Funktionen, Aufgaben und Anforderungen eines Professionellen erfüllen. Damit sind gemeint, eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung, Berufsethos, Autonomie, Bearbeitung von Widersprüchen, Antinomien und Paradoxien (vgl. Combe/Helsper 1996, S.9; vgl. Combe 2005, S.7; vgl. Bauer/Kopka/Brindt 1996, S.10).

Dafür gibt es mehr oder weniger Übereinstimmung darüber, dass der Lehrerberuf zwar professionalisierbar, jedoch dieser Prozess noch nicht abgeschlossen ist, und dass es sich bei pädagogischen Berufen dennoch um eine Profession handelt, allerdings in Abgrenzung zu den klassischen Professionen (vgl. Schrittmesser 2011, S.96). Ulrich Oevermann (1996) versucht aufzuzeigen, dass zentrale Grundlagen des von ihm entwickelten strukturtheoretischen Professionsansatzes bereits bei Parsons (1968), Marshall (1963) oder Weber (1972) entwickelt wurden (vgl. Helsper 2011, S.149). Er vertritt die Position, dass pädagogisches Handeln professionalisierungsbedürftig ist bzw. die Lehrertätigkeit zu den professionalisierungsbedürftigen Berufen zählt. In Anlehnung an die Oevermannsche Professionstheorie haben sich verschiedene strukturtheoretisch orientierte Ansätze bzw. verschiedene Positionen zur Lehrerprofessionalität herausgebildet. Ausgehend von der Oevermannschen Tradition lassen sich weitere anknüpfende Ansätze, sowie gegensätzliche Positionen im Professionalisierungsdiskurs finden.

Koring, der zwar die Oevermannsche Professionstheorie empirisch gewendet auf Unterricht und Lehrerhandeln bezieht, sieht in seinem Konzept, im Gegensatz zu Oevermann, der den Fokus stark auf den Therapiebegriff legt, eine Ausdifferenzierung dreier Perspektiven: „Es geht um stellvertretende Deutung 1. der pädagogischen Situation und Interaktion selbst; 2. der Konstituierung der Themen und der Sachbezüge in der subjektiven Aneignung und 3. der aktuellen sowie der zukünftigen Bezüge des Unterrichts“ (Koring 1989, S.98f). Somit gelingt es Koring, eine „empirische Konkretisierung der Oevermannschen Überlegungen“ herzustellen. Er „kann dabei Perspektiven für

eine auf Unterricht und Lehrerhandeln fokussierte Spezifizierung der Lehrerprofessionalität andeuten“ (Helsper 2011, S.155).

Wagner legt in seinem Konzept den Fokus stärker auf die pädagogische Handlungssituation und auch er kann wesentliche Aussagen der strukturtheoretischen Professionstheorie bestätigen. So wie Oevermann, der die zentralen Elemente der Lehrerprofessionalität in der Wissensvermittlung, Normenvermittlung und der prophylaktisch-therapeutischen Dimension sieht, bezieht sich auch Wagner auf diese Dreidimensionalität von Lehrerhandeln. Jedoch relativiert Wagner auch den Therapiebezug der Oevermannschen Tradition, da er vorschlägt, „die Lehrerprofessionalität im Kern um die Sachbezüge und das inhaltliche Lernen als einer Dialektik von Emergenz und Determination zu zentrieren“ (Wagner 1998, S.163).

Im Gegensatz dazu, hat sich Helsper mit Widersprüchlichkeiten des professionellen Lehrerhandelns beschäftigt und diese bilden einen zentralen Ausgangspunkt für den Ansatz struktureller Professionsantinomien. Er weist dabei auf fünf Antinomien⁴ hin und spricht von dem schwierigen Verhältnis zwischen Organisation und Professionellen. Einerseits kann die Organisation als Entlastung für die Lehrenden gelten, andererseits kann die Organisation wiederum eine Einschränkung im professionellen Handeln darstellen (vgl. Helsper 1996, S.534f).

Im Gegenzug dazu, stellen Wernets Arbeiten, innerhalb der strukturtheoretischen Professionskonzepte, eine klare Zurückweisung der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerhandelns dar, da seine These besagt, „dass es sich beim Lehrerberuf strukturlogisch nicht um eine Profession handle“ (Wernet 2005, S.137ff). Der Grund liegt in der gesellschaftlichen Vereinnahmung und dadurch fehle den Lehrenden die Autonomie von Professionellen (vgl. Wernet 2005, S.140ff).

Combes Ansatz zur Lehrerprofessionalität lässt sich dem strukturalen Professionsparadigma zuordnen. Im Mittelpunkt seiner Arbeiten stehen Fragen

⁴ Werner Helsper (1996, S.530) nennt die fünf Antinomien: Distanz vs. Nähe; Subsumtion vs. Rekonstruktion; Einheit vs. Differenz; Organisation vs. Interaktion/Kommunikation; Heteronomie vs. Autonomie.

an, wie neue und offene Bildungsprozesse gegen die erstarrten Unterrichtsformen im Unterricht möglich werden können, dies wird bei Oevermann und auch bei Wernet vernachlässigt (vgl. Helsper 2011, S.157).

Eine Verbindung zwischen strukturtheoretischen Professionskonzepten und der Theorie des Lehrerwissens und Lehrerkönnens, skizziert der Ansatz von Kolbe (vgl. Kolbe 2001, 2005; Kolbe/Combe 2008). Ebenso zielt Radtke (2004) auf eine Klärung des Verhältnisses von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. Sein Ansatz ist aufgrund eines systemtheoretischen Bezugs, an der Peripherie des strukturtheoretischen Professionskonzepts anzusiedeln, obwohl er seinen Ansatz schon als strukturtheoretischen definiert.

Obwohl eine Unterschiedlichkeit zwischen den verschiedenen theoretischen Konzeptionen von professionellem Handeln ersichtlich wird – etwa u.a. professionelles Handeln als Vermitteln von Widersprüchen oder als Handeln unter Bedingungen von Unsicherheit und Nichtwissen - lässt sich, wie eingangs schon erwähnt, feststellen, dass es sich bei pädagogischen Berufen, dennoch um eine Profession handle, jedoch in Abgrenzung zu den traditionellen Professionen und es erscheint in der Fachdebatte mit der Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh 2004, S.363) eine relativ große Einigkeit zu bestehen (vgl. Reh 2004, S.363; vgl. Schritteser 2011, S.96).

Die aktuelle Forschung bzw. die dazugehörige Literatur zeigt, dass als Formel für Steigerungsmöglichkeiten, die Begriffe pädagogische Professionalität und Professionalisierung in den letzten Jahren zunehmend populärer geworden sind und dadurch aus den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen zwei Perspektiven zu erkennen sind (vgl. Reh 2004, S.359; vgl. Schratz u.a. 2008, S.123). „Eine auf den zu verändernden organisatorischen Rahmen von Lehrerarbeit, die dann zu einer Qualitätssteigerung der Arbeit führe“ und andererseits eine „auf die zu steigernde Kompetenz der Lehrerinnen, auf individuelle Bildungs- oder Lernprozesse als entscheidenden Ansatzpunkt“ (Reh 2004, S. 359). Im wissenschaftlichen Diskurs sind sich Forscher und Forscherinnen (vgl. u. a. Achtenhagen & Baethge 2005; Arnold & Schüssler 2001; Clement 2002; Erpenbeck & Rosenstiel 2003; Weinert 2001) einig, dass weder ein disziplinübergreifendes noch ein pädagogisch-einheitliches

Verständnis von Kompetenz existiert. Weinert (2001, S.46) konkludiert, dass kein kollektiv-konzeptioneller Rahmen für den Begriff der Kompetenz deduziert werden kann. Oelkers verweist an dieser Stelle darauf, dass die „Entwicklung nach Zielen und Bilanzen, Flexibilisierung der Zeiten, diskursive Kollegialität, internes Controlling und Veränderung der Schulaufsicht in Schulentwicklung“ (Oelkers 2003, S.125) die Professionalität festigen könnte, während „Terhart auf eine pragmatische Professionalität im Sinne von Lernbereitschaft und Habitus – Änderung“ (Reh 2004, S.359) bei Lehrenden setzt.

Die gegenseitige Berücksichtigung von Subjekt und Struktur, wie sie im Domänen Ansatz der Arbeitsgruppe EPIK formuliert wird, schließt an die von Anthony Giddens begründete Theorie der Strukturierung an. Strukturen haben nach Giddens (1997) einen doppelten Charakter, als Ermöglichung und Restriktion von Handeln und als Medium und Resultat der Praxis. Dies nennt er „duality of structure“ (Giddens 1997, S.14). „Der Begriff Struktur bezieht sich nicht nur auf Regeln, die in die Produktion und Reproduktion sozialer Systeme eingehen, sondern auch auf Ressourcen“ (Giddens 1997, S.75). Diese Erklärung lässt sich aus Giddens' Verständnis von *structure* und *agency*, herauslesen. Das heißt, Strukturen sind „nicht deterministisch zu denken, sondern kontingent und ermöglichen den Individuen auch „anders zu handeln“, also aktiv in den Handlungsfluss einzugreifen“ (Paseka/Schratz/Schrittesser 2011, S.18). Ähnlich versteht Oevermann die Sinnhaftigkeit von Strukturen. Nach Oevermann sind Strukturen „objektiv, das heißt sie existieren autonom und unabhängig vom Bewusstsein der Subjekte, auch wenn sie auf Aktionen von Subjekten zurückgehen“ (ebd. 2011, S.17). Auch bei Oevermann lässt sich eine Dualität von Struktur erkennen, es besteht nämlich „eine Gleichzeitigkeit von Determination und Emergenz“ (ebd. S.17).

In Bezug zum Lehrerberuf sind Strukturen Voraussetzungen für das professionelle Handeln im Unterricht bzw. in der Schule. Lehrende sind in ihrem Tun eingebunden in Strukturen, aber auch gleichzeitig fähig autonom zu handeln. Rahmenbedingungen sind stets in ihrer Verschränktheit zu denken und haben auch einen doppelten Charakter, als Einschränkung, sowie Ermöglichung von Handeln. Darüber hinaus werden zwei Blickwinkel

hinsichtlich Lehrer/innenprofessionalität beachtet, einerseits der Blick auf die Akteure und Akteurinnen (die Lehrenden) und andererseits der Blick auf das Bildungssystem, sowie die Organisation Schule. Damit gemeint ist auch die Sicht, zum einen auf die Diskussion um die Kompetenzen von Lehrern und Lehrerinnen und zum anderen die Diskussion um Ressourcen, Regeln und Praktiken, sowie sie in Strukturen zusammengeführt und vorgefunden werden (vgl. Paseka/Schrittesser 2008, S.2f).

In Anlehnung an den strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann und den handlungstheoretischen Ansatz von Giddens, die beide von einer Dualität der Strukturen ausgehen, und sowohl das Subjekt als auch die Struktur gleichermaßen berücksichtigen, wird auch das von Bauer (2000) konzipierte „Professionelle Selbst“ in der vorliegenden Arbeit thematisiert. Bauer verweist „auf die Diskussion um die Lehrerpersönlichkeit“, er stellt jedoch klar, dass die Eigenschaften der Lehrenden „nicht durch Persönlichkeitsstrukturen bedingt [sind], sondern Ausdruck eines Handelns in pädagogischen Systemen und innerhalb einer bestimmten Berufskultur“ (Bauer 1998, S.354) sind. Er geht von einem berufsbiografischen Ansatz aus und versucht „Professionalisierung auf der individuellen Ebene bzw. an der Schnittstelle zwischen individueller und kollektiver Ebene zu beschreiben und zu erklären“ (Bauer 2000, S.61). Terhart (1992), der sich auch auf einen berufsbiografischen Ansatz stützt, weist im Unterschied zu Bauers Ansatz eine wesentliche Differenz auf, da er „auf der Suche nach einer Entwicklungslogik ist (oder war)“, während Bauer „ohne das Konstrukt einer Entwicklungslogik auskommt“ (Bauer 2000 S.62).

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Die Themenstellung der vorliegenden Arbeit hat insofern eine aktuelle gesellschaftliche sowie bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Relevanz, da sie einen Beitrag zur Professionalisierung im Lehrerberuf leisten möchte.

Die gemachten Ausführungen verdeutlichen, dass die Erforschung des Lehrerberufes nicht trivial ist, demgemäß auch der Forschungsgegenstand Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern. Zum einen muss aufgrund der bisherigen Ausführungen von einer komplexen und heterogenen Gestalt und Struktur dieser Thematik ausgegangen werden. Andererseits ist Kooperation Teil eines komplexen und teils unübersichtlichen Systemgeschehens und somit Ausdruck des Zusammenhandelns verschiedener Akteure.

Zahlreiche Studien der Schulentwicklungs-, Schuleffektivitäts- und Unterrichtsforschung zeigen, dass die Kooperation und Kollegialität im Lehrerberuf, bzw. dass professionelle Zusammenarbeit zwischen dem Kollegium in der Schule eine zunehmend wichtigere Rolle spielt und dass die professionelle Zusammenarbeit an Schulen, dazu beitragen kann, organisatorische Anforderungen besser und produktiver zu bewältigen, und damit die Verbesserung der Gestaltung schulischer Prozesse in Bezug auf das Lernen der Schüler und Schülerinnen zu verwirklichen.

Es gibt verschiedene Ansätze und Forschungsfragen zur Lehrerkooperation sowie empirische Befunde aus dem internationalen und nationalen Raum (vgl. Fussangel/Gräsel 2011, S.667ff). Jedoch zeigt sich innerhalb der verschiedenen Ansätze zur Lehrerkooperation eine Gemeinsamkeit: „Mit der Zusammenarbeit von Lehrpersonen werden in der Regel hohe Erwartungen verbunden, die sich auf verschiedene Dimensionen von Schulqualität richten“ (Little 1990). Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, stellt unter anderem eine wichtige Strategie für die Entwicklung von Schule und Unterricht dar. Das heißt, die Anforderungen des Lehrerberufs können besser bewältigt werden, wenn die Lehrenden zusammen arbeiten.

Ergebnisse aus der empirischen Forschung zur Schul- und Unterrichtsqualität, die sich auf die Notwendigkeit von Kooperation bezieht, zeigen auf, dass jene Schulen, in denen die Schülerleistungen als erfolgreich gemessen wurden, eine hohe Bereitschaft der Kooperation zwischen dem Kollegium gekennzeichnet sind. Zugleich wurde auch in der Lehrerbelastungsforschung festgestellt, „dass produktiv erlebte Formen der Zusammenarbeit Schutz gegen hohe Belastungen und Burnout bieten“ (vgl. Gräsel u.a. 2006, S.205). Jedoch wird in dieser Studie

ersichtlich, dass in der Schulpraxis Kooperation und Kollegialität noch relativ wenig an Bedeutung zugesprochen bekommen bzw. noch gar nicht stattfinden (vgl. Terhart & Klieme 2006).

Somit lässt sich feststellen, wie anfangs schon erwähnt, dass die Notwendigkeit der Kooperation für die Zukunft des Lehrerberufs von relevanter Bedeutung ist, diese jedoch im realen Schulalltag eher randständig vorzufinden ist.

Die geplante Diplomarbeit soll einen Beitrag zur Debatte um die Relevanz von pädagogischer Professionalität in Hinblick auf die dafür erforderliche Kollegialität und Kooperation leisten. Ziel ist es ebenfalls, durch die vorliegende Forschungsarbeit eventuell strategisch bedeutsame Erkenntnisse zur aktuellen Situation im Lehrerberuf, in Bezug auf die Handlungspraxis, sowie auf die strukturellen Rahmenbedingungen und der individuellen Motivation von Lehrern und Lehrerinnen beitragen zu können.

1.3 Struktur der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist gegliedert in drei Teile. Im ersten Teil wird der theoretische Rahmen bzw. die theoretische Grundlage der Arbeit bestimmt. Der zweite Teil umfasst den empirischen Teil. Der dritte Teil schließt die Arbeit mit einem allgemeinen Resümee ab und bietet Platz für einen möglichen Ausblick für sich aus der Untersuchung ergebende weitere Forschungsfragen.

Zu Beginn soll der theoretische Teil der Arbeit behandelt werden. Begriffsbestimmungen und Erläuterungen, sowie die Verwendung des Professionsbegriffs werden für das weitere Verständnis der Arbeit dargelegt. In Zusammenhang mit der Fragestellung werden folglich der strukturtheoretische Ansatz Oevermanns, der handlungstheoretische bzw. konstitutionstheoretische Ansatz Anthony Giddens und das professionelle Selbst von Bauer tiefergehend betrachtet, die außerdem eine Verbindung zum Domänenkonzept der AG EPIK aufweisen.

In einem weiteren Kapitel des Theorieteils, setzt sich die Autorin mit dem Diskurs rund um den Kompetenzbegriff auseinander, sowie um die Kompetenzen, über die Lehrende verfügen sollten. Es werden exemplarisch in Bezug zur Forschungsfrage wesentliche Standard- und Kompetenzmodelle vorgestellt.

In einem dritten Kapitel des Theorieteils soll auf das Domänenkonzept der Arbeitsgruppe EPIK näher eingegangen werden, vor allem die Domäne „Kollegialität und Kooperation“ wird insbesondere herausgegriffen, sowie eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zu Lehrerkoooperation wird gegeben sein.

Der zweite Teil der Arbeit stellt den empirischen Teil der Diplomarbeit dar. Die Grundlage der Forschungsmethodik wird die qualitative Sozialforschung sein. Für die Beantwortung der in der Arbeit behandelten Forschungsfragen wird das leitfadengestützte Experteninterview verwendet, welches in der empirischen Bildungsforschung häufig eingesetzt wird. Darüber hinaus lässt sich begründen, dass Experten, Menschen sind, „die über besonderes Wissen verfügen, das sie auf Anfrage weitergeben oder für die Lösung besonderer Probleme einsetzen“ (Gläser/Laudel 2009, S.11). Vor diesem Hintergrund werden Lehrende als Experten und Expertinnen angesehen und für das Interview herangezogen, da sie ein spezielles Wissen aufweisen und aufgrund ihrer Tätigkeit Zugang zu besonderen Informationen und Wissensbeständen haben, die nicht für alle zugänglich sind (vgl. Meuser/Nagel 2009, S.44).

In einem nächsten Kapitel werden das forschungsmethodische Vorgehen, die Durchführung, die Erhebung und die Auswertung erläutert. Im Anschluss daran sollen die Ergebnisse der Untersuchung in Bezug auf die Forschungsfrage analysiert und interpretiert werden. Die angestellten Überlegungen schließen mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse ab.

Im dritten Teil der Arbeit werden die Resultate der durchgeführten Experteninterviews einer näheren Betrachtung unterzogen und mit dem theoretischen Teil in Zusammenhang gebracht. In einem letzten Schritt wird die

Arbeit mit einem Resümee abgeschlossen und es wird ein möglicher Ausblick für weitere Forschungsarbeiten als Anknüpfung an die Diplomarbeit gegeben.

1.4 Forschungslücke und Forschungsfrage

„Forschungsergebnisse aus den frühen 1980er Jahren belegen, dass die Kooperationsbereitschaft und die professionellen Kommunikationserwartungen in Lehrerkollegien von der Schulform und vom Alter der Lehrkräfte abhängen“ (Bauer 1980, S. 175). In Studien seit Anfang der 1990er Jahre im deutschsprachigen Raum wird Lehrerkooperation mit Professionalisierungsbestrebungen in Zusammenhang gebracht. Bauer (2008, S.848) stellte im Jahr 1996 in seinen Fallstudien zur pädagogischen Professionalität fest, „dass Lehrkräfte mit breitem Handlungsrepertoire, hoher Kompetenz und ausgeprägt professionellem Selbstverständnis die Zusammenarbeit mit Kollegen in der eigenen Schule skeptisch beurteilen“. Eine Studie von Terhart & Klieme (2006) kommt zu dem Ergebnis, dass Kollegialität und Kooperation kaum bzw. an manchen Schulen noch gar nicht stattfindet und auch relativ wenig an Bedeutung zugesprochen bekommt. Des Weiteren konnte in Fallstudien nachgewiesen werden, dass „nur wenige erfahrene Lehrkräfte an einer Unterstützung durch einen Meisterlehrer interessiert sind. Derartige Unterstützungsangebote werden noch am ehesten befürwortet, wenn es um die Beratung und Unterstützung von Nachwuchslehrkräften im ersten Berufsjahr geht“ (Little 1988, S. 94ff.). „Berufserfahrene Lehrkräfte akzeptieren solche Unterstützungsformen durch besonders kompetente Lehrkräfte aus dem eigenen Kollegium kaum“ (Bauer 2008 S. 854).

Die Auseinandersetzung mit dem bisherigen Forschungsstand zeigt, dass einige englisch- und deutschsprachige Studien existieren, jedoch ein erheblicher Mangel an empirischer Evidenz über Lehrerkooperation in Österreich besteht. Daher soll diese Diplomarbeit einen Beitrag zu dieser Forschungsfrage zum Lehrerberuf leisten, indem die Domäne Kollegialität und Kooperation im Fokus der empirischen Untersuchung liegt.

Daraus lassen sich folgende Forschungsfragen formulieren:

- Inwieweit zeigt sich die Domäne „Kollegialität und Kooperation“ als Moment von Professionalität im Lehrerberuf?
- Inwieweit gibt es die zur Entfaltung dieser Domäne erforderlichen Strukturen und Ressourcen im Lehrerberuf bzw. welche hinderlichen Faktoren können festgestellt werden?

1.5 Methodisches Vorgehen

Die Grundlage der Forschungsmethodik für die vorliegende Diplomarbeit bildet die qualitative Sozialforschung. Für die Beantwortung der behandelten Forschungsfragen wird das leitfadengestützte Experteninterview, welches in der empirischen Bildungsforschung häufig verwendet wird, eingesetzt. Für die bearbeitete Thematik macht diese Methode deshalb Sinn, weil einerseits der Befragte weniger als Person, sondern als Experte interessant ist, frei antworten kann, und zwar ohne vorgefertigte Antwortvorgaben. Ebenfalls bekommt der Interviewer durch das Experteninterview besonderes Wissen und Informationen vermittelt, worüber die Befragten aufgrund ihrer Position verfügen. Hinzuführend dient der Leitfaden zur Orientierung und versucht wesentliche Aspekte der Forschungsfrage im Interview nicht zu übersehen (vgl. Gläser/Laudel 2009, S.12f). Lehrende werden laut Bromme (1992) als Experten angesehen, der Begriff Experte wird „als Bezeichnung für Personen gebraucht, die berufliche Aufgaben zu bewältigen haben, für die man eine lange Ausbildung und praktische Erfahrung benötigt und die diese Aufgaben erfolgreich lösen“ (Bromme 1992, S.7). In dem Kontext mit der vorliegenden Arbeit sind damit berufserfahrene Lehrer und Lehrerinnen gemeint, die zum Lernerfolg der Schüler etwas beitragen können und auch das Interesse und die Freude am Lernen, an der Schule und am Unterricht fördern und unterstützen und genau dafür bedarf es mehr Kooperation zwischen den Lehrkräften (vgl. Bromme 1992, S.8).

Vor diesem Hintergrund werden jeweils 2 LehrerInnen aus einer Neuen Mittelschule und jeweils 2 LehrerInnen aus einem Gymnasium, für das leitfadengestützte Experteninterview herangezogen und zur Domäne „Kollegialität und Kooperation“ befragt. Die Untersuchung wird sich wie erwähnt auf die Domäne „Kooperation und Kollegialität“ beschränken und hinsichtlich der Strukturen und Ressourcen, die es für die Entfaltung dieser Domäne an den ausgewählten Schulen gibt, festhalten bzw. auch welche hinderlichen Faktoren vorhanden sind und darauf ihren Fokus legen.

Im Konzept der Neuen Mittelschule stellen „Kooperation und Kollegialität“ ein wesentliches Moment dar, um die neuen Formen des Lehrens und Lernens umsetzen zu können. Die Neue Mittelschule ist in ihren Zielsetzungen eine Schule, die Kindern Freude am Lernen machen soll. Sie soll innovativen Unterricht für eine Vielfalt von Interessen und Begabungen, Individuelle Zuwendung und Förderung bieten. Gemeinsames soziales Lernen mit starker innerer Differenzierung steht im Vordergrund, um somit zukünftig Spitzenleistungen zu ermöglichen.⁵ Darum werden, aufgrund der Neuheit dieses Schulmodells, Lehrpersonen aus diesem Schultyp befragt, da es einen interessanten Aspekt darstellt, nachzuforschen, ob und wie, aufgrund dieser Neuheit des Schulmodells Lehrerverkooperation gelebt und unterstützt wird.

Im Gegensatz dazu heißt es bei Bauer (2008, S.850) in einem Artikel, „Das Gymnasium ist die allgemein bildende Schulform mit dem niedrigsten Kooperationsgrad unter den Lehrkräften“. Umso interessanter ist es, nachzuforschen, ob Lehrerverkooperation für die pädagogische Arbeit in dieser Schulform überhaupt wichtig ist. Der Grund für die Auswahl beider Schultypen, liegt an der strukturellen Unterschiedlichkeit, die somit einen interessanten Aspekt für die Untersuchung bzw. für die Ergebnisse darstellen könnte und um ebenfalls eine bessere Streuung zu erreichen.

An dieser Stelle ist es wesentlich zu erwähnen, dass die Ergebnisse aus den beiden Interviews keine repräsentativen Ergebnisse darstellen, in ihrer Tendenz

⁵ Diese Beschreibung über die Neue Mittelschule ist aus: <http://www.bmukk.gv.at/nms> und <http://www.neuemittelschule.at/> entnommen. Letzter Zugriff am 12.09.2011.

jedoch durchaus Einblicke in gegebene Einstellungen zu kollegialen Kooperationsformen geben.

2. Professionalität im Lehrerberuf – professionelles Handeln

Die Professionalisierungsdebatte hat neben dem allgemein geführten erziehungswissenschaftlichen Diskurs um den Lehrerberuf seit Beginn der 1960er Jahre einen immer größeren Stellenwert erlangt. Es sind zahlreiche empirische und theoretische Erkenntnisse zum Thema Profession des Lehrerberufs erschienen, dazu auch eine große Anzahl an professionstheoretischen Ansätzen. Im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, und um mehr Einblick in die Diskussionen rund um die Professionalisierungsforschung zu bekommen, ist es vorerst notwendig die Begriffe Professionalisierung, Profession und Professionalität, zu klären. In weiterer Folge ist es ebenso bedeutsam, die wichtigsten theoretischen Ansätze der pädagogischen Professionalität mit ihren Hauptvertretern kurz zu erwähnen, damit unter anderem ein Einblick in die professionstheoretischen Ansätze allgemein gegeben ist. Allerdings wird der Fokus insbesondere auf zwei Ansätze gelegt.

In Bezug zur Fragestellung der vorliegenden Diplomarbeit, wird auf den Ansatz des professionellen Selbst von Bauer und auf den strukturtheoretischen Ansatz von Oevermann näher eingegangen, da beide relevante Kompetenzen und Fähigkeiten aufzeigen über die Lehrende verfügen sollten, um autonom handeln zu können. Zusätzlich weisen beide Ansätze eine Verbindung zu dem Domänenkonzept der Arbeitsgruppe EPIK auf. Bedeutsam ist an dieser Stelle auch die Theorie der Strukturierung von Anthony Giddens, die in weiterer Folge ebenfalls beleuchtet wird und wesentliche theoretische Zusammenhänge zu dem Domänenkonzept stellt.

2.1 Begriffliche Vorklärung

Die Begriffe *Professionalisierung*, *Profession* und *Professionalität* tauchen in pädagogischen Diskussionen um das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis immer wieder auf, ohne jedoch homogen verwendet zu werden. Deshalb ist es wichtig, die Begriffe differenziert zu sehen, wie in weiterer Folge erläutert wird.

Beim Begriff der *Professionalisierung* geht es um einen geschichtlichen Prozess, der auf Bewegung verweist. Im engeren Sinne bezeichnet Professionalisierung die Entwicklung eines Berufs zu einer Profession (vgl. Combe 2005, S.7). Neben dem historischen Prozess wird auch „die Ausbildung einer spezifischen Handlungskompetenz, die von der Struktur der professionellen Handlung erfordert wird“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S.7), unter Professionalisierung verstanden. Als Professionalisierung kann auch der Erwerb von, für die Tätigkeit als Professionelle oder als Professioneller, erforderlichem Wissen und Können gesehen werden (vgl. Pfadenhauer 2003, S.127).

Zu den traditionellen *Professionen* zählen Theologen, Mediziner und Juristen. Diese beschäftigen sich mit weit reichenden Problemen der Gesellschaft, dem „Verhältnis zu Gott (Theologie), zu anderen Menschen (Recht) und zu sich selbst (Medizin)“ (Combe/Helsper 1996, S.15) und verweisen auf bestimmte Merkmale und Eigenschaften, die eine Profession ausmacht, etwa eine akademische Ausbildung, wissenschaftliches Wissen, Berufsethos, Kontrolle über die Standards der Ausbildung, Autonomie, sowie ein gesichertes hohes Einkommen (vgl. Combe 2005, S.7; vgl. Combe/Helsper 1996, S.9). Anhand dieser bestimmten Merkmale und Eigenschaften lassen sich die Professionen von anderen Berufen unterscheiden. Sie beschäftigen sich mit Problemen, die von den Betroffenen selbst nicht gelöst werden können (vgl. Pfadenhauer 2005, S.10). Nach Stichweh (1996, S.51) sind Professionen daher „Berufe eines besonderen Typs“. „Sie unterscheiden sich dadurch, dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos bewußt kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen“ (Stichweh 1996, S.51). Damit ist gemeint, dass die Berufe in einer modernen Gesellschaft Ausdruck einer funktionalen Differenzierung sind, durch die immer mehr neue akademische Berufe entstehen und dass Professionen über die Beruflichkeit hinaus spezifische, besonders relevante Aufgaben für die Gesellschaft wahrnehmen und daher sowohl vertieftes Wissen als auch eine ethisch fundierte Einstellung für ihr berufliches bzw. eben professionelles Handeln vorweisen müssen.

Der Begriff *Professionalität* kann mit „einem erreichten Zustand, einem Zustand der Könnerschaft“ (Combe 2005, S.7) gleichgesetzt werden. Es handelt sich um eine fachmännisch ausgeübte Tätigkeit, die allerdings ein professionelles, spezifisches Wissen voraussetzt. Professionelles Handeln heißt dann, dass nicht mehr jede Person, sondern nur bestimmte Personen über das vermittelte Wissen verfügen und dies bei gelungener Professionalisierung anwenden können (vgl. Pfadenhauer 2003, S.12). Über diesen Zustand der Könnerschaft wird seit den 1980er Jahren vermehrt diskutiert, dabei steht im Mittelpunkt der Unterschied zwischen dem Wissen, Denken und Handeln von Experten und Expertinnen zu einem Anfänger oder einer Anfängerin (vgl. Combe 2005, S.7). In einem Aufsatz zu pädagogischer Professionalität schreibt etwa Breinbauer, dass diese erst demjenigen zugesprochen werden kann, der das Problem des pädagogischen Handelns überhaupt erst einmal angemessen und hinreichend differenziert zu reflektieren und zur Sprache zu bringen vermag (vgl. Breinbauer 2002, S.88).

Im Anschluss an die Begriffserklärung folgt eine Erwähnung der professionstheoretischen Ansätze, die verankert sind rund um die Professionalisierungsdebatte, jedoch in Anbetracht der Forschungsfrage, werden nur der strukturtheoretische Ansatz Oevermann und der berufsbiografische Ansatz Bauer tiefergehend betrachtet.

2.1.1 Professionstheoretische Ansätze

Im folgenden Kapitel werden kurz die verschiedenen Positionen vorgestellt, um die Breite der professionstheoretischen Diskussion zu skizzieren und um im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit die ausgewählten professionstheoretischen Ansätze positionieren zu können.

Sie lassen sich nach Combe/Helsper (1996) unterteilen in vier Theorielinien:

- der machttheoretische Ansatz, bei dem es um die Durchsetzung, Entstehung und Etablierung von Professionen im Rahmen sozialer Ungleichheit und Macht geht,

- der interaktionistische Ansatz, der versucht aufzuzeigen, wie Professionelle durch Interaktion berufliche Identität finden,
- der strukturtheoretische Ansatz, der vor allem der Logik professionellen Handelns Beachtung schenkt und dem sich die Autorin im Anschluss widmet,
- und der systemtheoretische Ansatz, bei dem gesellschaftliche Differenzierungsprozesse im Mittelpunkt der Untersuchung stehen (vgl. Bauer 2000, S.56).

Ergänzung finden die vier professionstheoretischen Ansätze, noch durch den berufsbiografischen Ansatz und später durch die Theorie des professionellen Selbst, welche in Verbindung mit den Autoren Ewald Terhart und Karl Oswald Bauer gebracht werden. Beide haben einen berufsbiografischen Ansatz entwickelt, sind von einer ähnlichen Fragestellung ausgegangen und „beziehen sich beide explizit auf pädagogische Berufsfelder“ (Nolle 2004, S.36). Trotz der Unterschiedlichkeit der Ansätze (berufsbiografischer Ansatz von Terhart und professionelles Selbst von Bauer) beider Strömungen, kann eine Vergleichbarkeit der Ansprüche gesehen werden (vgl. ebd.), da nämlich beide Autoren versuchen „Professionalisierung auf der individuellen Ebene bzw. an der Schnittstelle zwischen individueller und kollektiver Ebene zu beschreiben und zu erklären“ (Bauer 2000, S.61f). Ein essenzieller Unterschied zwischen den Ansätzen ist deshalb gegeben, weil Terhart von einer berufsbiographischen Entwicklungslogik spricht, während Bauer von einem persönlichen beruflichen Entwicklungsprogramm ausgeht (vgl. Nolle 2004, S.36).

2.2 Strukturtheoretischer Ansatz

„Der strukturtheoretische Ansatz geht davon aus, dass es Berufe gibt, die weder durch den Markt noch durch Bürokratie regelbar sind, sondern eine eigene Strukturlogik besitzen“ (Helsper 2011, S.149). Oevermann (1996) versucht in seinem Professionsansatz aufzuzeigen, dass zentrale Grundlagen des strukturtheoretischen Professionsansatzes bereits bei Parsons (1968), Marshall (1963) oder Weber (1972) entwickelt wurden (vgl. Helsper 2011,

S.149) und dass pädagogisches Handeln professionalisierungsbedürftig ist bzw. „die Lehrertätigkeit zu den professionalisierungsbedürftigen Berufen“ (Helsper 2011, S.151) zählt. Dies versucht er, indem er untersucht, auf welchen Problemtyp Professionen spezialisiert sind, und dass Pädagogen und Pädagoginnen mit genau diesen Problemen zunehmend konfrontiert sind (vgl. Bauer 2000, S. 59).

In der Pädagogik wird „auf Struktureigenschaften der naturwüchsigen Praxis zurückgegriffen“, es geht „um die Herstellung oder Gewährleistung der personalen Integrität des Klienten in körperlicher, psychischer und sozialer Hinsicht“ (Bauer 2000, S.60). „Im Blick auf den Lehrerberuf definiert Oevermann zunächst die Aufgaben der Wissensvermittlung (Unterricht), der Vermittlung eines Normenbewußtseins (Erziehen), sowie drittens eine prophylaktische-therapeutische Komponente als die zentralen Elemente von Lehrerprofessionalität“ (Terhart 1995, S.237).

Oevermann erkennt zwei typische Formen des Verfehlens von Professionalität im Lehrerberuf: „das Abgleiten in die ganzheitliche Elternrolle sowie umgekehrt der Rückzug auf die spezifische Aufgabe der methodisch organisierten Wissensvermittlung“ (ebd.). Ein wichtiges Kriterium für Professionalität ist die Autonomie, „und zwar sowohl auf der kollektiven wie individuellen Ebene“ (Terhart 1995, S.247).

Ein weiterer Grund für die fehlende Professionalisierung der Pädagogen und Pädagoginnen liege seines Erachtens „in der gesetzlichen Schulpflicht“, da die Schüler und Schülerinnen keine Gelegenheiten haben, „freiwillig ein Arbeitsbündnis mit ihren Pädagoginnen und Pädagogen zu schließen, folgen sie einer Handlungslogik“ (Bauer 2000, S.60f).

Oevermann konzipiert ein Arbeitsbündnis (zwischen Lehrperson und Schüler) und unterscheidet in seinem Modell zwischen diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen. Erst wenn das Kerngeschäft der Schule, gemeint ist damit das Unterrichten, beginnt, kommen unvermeidbare Momente der Strukturlogik der Beziehung zwischen ganzen Menschen dazu. Dies sind Momente diffuser Sozialbeziehungen, und erst dann beginnt professionelles Handeln. „Und weil

das professionalisierte Handeln nämlich im Falle der Pädagogik der Natur der Sache nach in eine formale Organisation a priori eingebunden sein muss“, denn ohne Organisation kann Schulunterricht nicht stattfinden, „ist jedes professionalisierte Handeln eine widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungsmomenten“ (Oevermann 2008, S.69).

„Diffuse Sozialbeziehungen sind solche zwischen ganzen Menschen“, demzufolge sind „Gemeinschaften Kollektive von ganzen Menschen“ (ebd.). Zu den spezifischen zählen die Sozialbeziehungen „zwischen Rollenträgern, Vertragspartnern oder Marktteilnehmern, und entsprechend sind Gesellschaften Kollektive von Rollenträgern“ (ebd., S.69f). „Der Fokus der professionellen Tätigkeit liegt auf der Erziehung der ganzen Person in einer diffusen Sozialbeziehung“ (Baumert/Kunter 2006, S.472).

Oevermann fasst pädagogisches Handeln im Lehrerberuf als „quasi-therapeutische Tätigkeit“ (Baumert/Kunter 2006, S.469) auf. Er überträgt das Arbeitsbündnis auf die Psychoanalyse und besagt damit aus der Sicht des Klienten oder der Klientin, dass der Patient oder die Patientin alles was ihm oder ihr durch den Kopf geht aussprechen soll, auch wenn es überhaupt nicht wichtig erscheint. Es ist im Grunde eine Aufforderung ganzer Mensch zu sein, diffus zu sein. Aus der Sicht des Therapeuten oder der Therapeutin gilt eine andere Regel, die besagt: „Sei ausreichend spezifisch.“ Überträgt man dieses Modell auf den Lehrerberuf, so stellt man fest, dass die Schüler und Schülerinnen, vor allem unter 13 Jahren automatisch diffus sind. Kinder und Jugendliche lernen das Rollenhandeln erst in der Schule. „Die erste Rolle (...), die ein Mensch in seinem Leben in unserer Gesellschaft ausübt, ist die des Schülers“ (Oevermann 2008, S.71).

„Im Unterschied zum therapeutischen muss das schulische als ein dreistelliges Arbeitsbündnis verstanden werden: mit dem einzelnen Schüler, mit der Familie und mit der Klasse“ (Oevermann 2002, S.46f). Durch die noch nicht vollkommene Unabhängigkeit und Autonomie eines Kindes, muss auch ein Arbeitsbündnis mit den Eltern geschlossen werden.

Weiterführend spricht Oevermann „von einer besonderen Brisanz und Riskanz des pädagogischen Handelns“ (zit. nach Combe/Helsper 1996, S. 13).

Aus diesem Grund kam es zu der Formulierung eines „Idealtypus“ professionellen Handelns. Damit pädagogisch professionell gehandelt werden kann, müssen gewisse Voraussetzungen wie: „Autonomie und Kontrolle durch Professionsverbände, wissenschaftliche Ausbildung, professionell-handlungspraktische Einsozialisation mit entsprechenden Habitualisierungen etc.“ (ebd., S. 13f.) gegeben sein. Dies war für Oevermann wichtig, damit sich der Professionelle aufgrund der gegebenen Brisanz und Riskanz seines Handelns nicht in Ereignisse verstrickt, die den Idealtypus pädagogischen Handelns aufheben (vgl. ebd., S. 14).

2.3 Professionelles Selbst

Die von Bauer entwickelte Theorie des professionellen Selbst, verweist „auf die Diskussion um die Lehrerpersönlichkeit“, jedoch stellt er klar, dass die Eigenschaften der Lehrenden „nicht durch Persönlichkeitsstrukturen bedingt [sind], sondern Ausdruck eines Handelns in pädagogischen Systemen und innerhalb einer bestimmten Berufskultur“ (Bauer 1998, S.354).

Gemeinsam mit seinen Kollegen Kopka und Brindt (1996) hat er eine Theorie der Lehrerprofessionalität entworfen, die auf tatsächliche Arbeitsaufgaben und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern eingeht und die der Frage nach grundlegenden Handlungsmustern, über die alle Pädagogen und Pädagoginnen verfügen sollten, nachgeht. Bauer stützt sich dabei auf ein persönliches berufliches Entwicklungsprogramm. Auf der Basis empirischer Untersuchungen nennt Bauer fünf Dimensionen zur Differenzierung solcher Handlungsmuster: „Soziale Strukturbildung, Kommunikation, Interaktion, Gestaltung und Hintergrundarbeit“ (Bauer 2000, S.63).

„Handlungsrepertoires sind hoch verdichtete Verknüpfungen kognitiver Strukturen mit motorischen Abläufen, die es Handlungsträgern ermöglichen, rasch und ohne Verzögerung, sicher und zielstrebig in komplexen Situationen

zu agieren“ (Bauer 2002, S.51). Sie sind etwas „sehr Persönliches, Individuelles, aber sie sind auch wieder nicht so persönlich, dass man sie nicht gezielt lernen oder verbessern könnte“ (Bauer 2000, S.63).

„Die Verfügung über derartige Handlungsmuster“ (Bauer 2000 S.63) allein ist noch kein Merkmal bzw. Kriterium von Professionalität – professionellem Handeln. Erst durch das Einsetzen dieser Handlungsrepertoires wird pädagogisch professionell gehandelt und impliziert dadurch die Entwicklung eines Selbst (vgl. ebd.).

Laut Bauer entsteht das professionelle Selbst aus den Versuchen der Lehrerinnen und Lehrer „zwischen pädagogischen Werten und Zielen, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen einerseits, den Erwartungen eines vorgestellten kritischen Beobachters andererseits eine Balance zu finden“ (Bauer 2000, S.64).

Wichtig dabei ist, dass das professionelle Selbst auf eine besondere Berufssprache zurückgreift, auf die Interaktion zwischen Kolleginnen und Kollegen abzielt, das heißt soziale Unterstützung in der Kooperation mit Kollegen erfährt und sich an pädagogischen Werten orientiert (vgl. Bauer 2000, S.64f).

„Das professionelle Selbst lässt sich dann als entwickelt bezeichnen, wenn ein Handlungsrepertoire vorhanden ist, mit dem die pädagogische Praxis bewältigt werden kann“ (Paseka 2011, S.131). Jedoch können sich daraus Ungewissheiten ergeben, die in der Ausbildung sowie im Beruf nicht ausgeglichen werden. Die Ursachen dafür liegen entweder in der Person, oder aber auch in den Rahmenbedingungen, in denen die Arbeit der Lehrenden liegt (vgl. ebd.).

Somit haben die Handlungsrepertoires eine wesentliche Bedeutung und können angewendet werden. Dadurch kann pädagogisch professionell gehandelt werden. Durch die Entwicklung des professionellen Selbst sollen die Kompetenzen, Ziele und Handlungsmuster in Verbindung gebracht werden, sodass ein zusammenhängendes Konstrukt einer professionell handelnden

Person entstehen kann (vgl. Bauer 2000, S.64f). Der gezielte Aufbau professioneller Handlungskompetenzen im Verlauf der Berufsbiografie steht dabei im Mittelpunkt. Durch den Erwerb von Handlungskompetenzen können die Lehrenden mit den Fragen und Problemen der Lernenden professionell umgehen (vgl. Bauer u.a. 1996, S.236).

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, die sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, die sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nichtalltäglichen Berufssprache zu verständigen in der Lage ist, ihre Handlungen aus einem empirisch – wissenschaftlichen Habitus heraus unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt“ (Bauer 2000, S.32; Bauer u.a. 1996, S.15).

Bauer beschreibt in dieser sehr präzisen Definition viele Fähigkeiten und Kriterien, die für eine Professionalisierung pädagogischen Handelns notwendig und erforderlich sind, jedoch aber auch von Handelnden erbracht werden können, die nicht einer Profession angehören (vgl. Bauer 2000, S.64).

In seinem Konzept entsteht das professionelle Selbst von Pädagogen und Pädagoginnen durch einen inneren Prozess und die Lehrenden sollten einen Ausgleich zwischen eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen finden. Neben der Möglichkeit und Verfasstheit der Pädagogen und Pädagoginnen, zwischen unwichtigen und wichtigen Aufgaben und Arbeiten zu entscheiden, hat die Entwicklung des Selbst ebenso eine positive Auswirkung auf das eigene Selbstkonzept. Die Lehrenden werden vermehrt über ihre eigenen Schwächen und Stärken, über Kompetenzen und Fähigkeiten und über sich selbst in der Berufsrolle informiert und aufgeklärt, die auch ihr Handeln erklärbar und begründbar machen (vgl. Bauer 2000, S.64). Das professionelle Selbst lässt sich in drei Kategorien teilen: „die pädagogische Trainingssituation, zu der auch die Schulpraktika zu zählen sind, die selbst verantwortete pädagogische Handlungssituation (Praxis) und die Situation, die entsteht, wenn Pädagogen sich beraten lassen oder an Supervisionen teilnehmen“ (Bauer 2000, S.65).

Aufgrund dieser Gelegenheiten können sich Lehrende besser gegen Außenansprüche und Anschuldigungen wehren und verteidigen, bzw. auch individuell, autonom, frei entscheiden, orientiert am Berufsethos (vgl. Bauer 2000, S.65).

Genau an dieser Stelle lässt sich eine Verbindung zum Domänenkonzept herleiten, weil es ebenso ein Merkmal der Domäne Professionsbewusstsein ist, unabhängig von Außenansprüchen und Abhängigkeiten, zum Wohle der Klienten und Klientinnen zu handeln und zu entscheiden und damit auch einem Berufsethos verpflichtet zu sein. „Um diese Form von professionellem Habitus auf der Basis von Professionsbewusstsein herauszubilden bedarf es (...) mehr als individueller Lernprozesse“ (Schratz u.a.2008, S.126). Weiterführend und um einen Bezug zur Domäne Kollegialität und Kooperation herzustellen, auf die der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt, wird die Forderung und der Bedarf nach reflexiven, kommunikativen Räumen, in denen sich die Lehrenden über aktuelle, berufliche, persönliche Themen auszutauschen und auseinandersetzen können, laut (vgl. Schratz u.a. 2008, S.126).

Es ergeben sich daraus zwei unterschiedliche Blickwinkeln, aus denen die pädagogische Praxis betrachtet wird, nämlich einerseits die Subjektperspektive und andererseits die Strukturperspektive und genau an dieser Stelle erkennt man das Zusammenspiel von Subjekt und Struktur, an das der folgende Ansatz Giddens anknüpft, und das die im Domänenkonzept der Arbeitsgruppe EPIK entwickelten Kompetenzfelder beide, sowohl Subjekt als auch Struktur, gleichermaßen berücksichtigen.

2.4 Theorie der Strukturierung

Anknüpfend an das vorherige Kapitel wird eine Auseinandersetzung mit der von Anthony Giddens im Jahre 1976 begründeten Theorie der Strukturierung gegeben. Neben den beiden in der Arbeit vorgestellten theoretischen Ansätzen, die sich auch auf die Dialektik von Subjekt und Struktur beziehen, schließt der handlungstheoretische Ansatz von Giddens an.

Eine wesentliche Grundannahme seiner Theorie ist die Einheit von Handlung und Struktur, hinsichtlich der Gesellschaftsstruktur, die ein Produkt des Handelns und zugleich ein regelndes Medium ist (vgl. Giddens 1997, S.14). Ein zentraler Gedanke ist eben die Dualität von Struktur – „duality of structure“, so wie es Giddens nennt, das heißt Strukturen haben einen doppelten Charakter, als Ermöglichung, sowie als Restriktion von Handeln und als Medium und Resultat der Praxis (vgl. ebd.).

„Der Begriff Struktur bezieht sich nicht nur auf Regeln, die in die Produktion und Reproduktion sozialer Systeme eingehen, sondern auch auf Ressourcen“ (Giddens 1997, S.75). Diese Erklärung lässt sich aus Giddens' Verständnis von *structure* und *agency*, herauslesen. Das heißt, Strukturen sind „nicht deterministisch zu denken, sondern kontingent und ermöglichen den Individuen auch „anders zu handeln“, also aktiv in den Handlungsfluss einzugreifen“ (Schratz/Paseka/Schrittesser 2011, S.18). Die handelnden Personen greifen dann auf diese stabilen, dauerhaften Strukturen *rekursiv* zurück. Der Begriff „*rekursiv*“ lässt sich umschreiben „durch sich selbst definierend, sich selbst ausrufend, immer wieder sich selbst schaffend, rückkoppelnd“ (Giddens 1997, S.52). Die Handelnden reproduzieren Bedingungen, die dann wiederum ihr Handeln ermöglichen und greifen somit „auf strukturelle Vorgaben und ihr Wissen über die institutionelle Ordnung, in die sie eingebunden sind, zurück (Schratz u.a. 2011, S.18). Dieses Zurückgreifen auf bestehende Strukturen ermöglicht dann dem Handelnden sinnhaft zu handeln und garantiert dass sie als Akteur oder Akteurin anerkannt werden und dadurch auch ihr Handeln wahrgenommen wird (vgl. Schratz u.a. 2011, S.19).

Die Sprache an sich ist an dieser Stelle ein anschauliches Beispiel, das sie auf Strukturen zurückgreift, gleichzeitig aber neues produziert und zulässt und ebenfalls einen individuellen Ausdruck entwickelt. Einerseits fördert das Erlernen einer Sprache die kognitiven und praktischen Fähigkeiten eines Individuums, andererseits gibt das Erlernen einer Sprache auch gewisse Grenzen vor, da jede Sprache das Denken und Handeln einschränkt (vgl. Giddens 1997, S.224 und Schratz u.a. 2011, S.20).

In Bezug auf das Lehrerhandeln wird ein annähernd identischer Zugang festgestellt, zum einen ist man an Strukturen, Systeme, Regeln und Praktiken gebunden, zum anderen sind die Lehrkräfte innerhalb gewisser Spielräume wiederum frei und autonom Entscheidungen zu treffen, bzw. eigenständig Handlungen zu setzen.

Vor dem Hintergrund der soeben dargestellten Theorie der Strukturierung, die sich aus dem dialektischen Zusammenhang von Handeln und Struktur ergibt, wird die Verbindung zum Domänenkonzept der Arbeitsgruppe EPIK ersichtlich, dass die begründeten Kompetenzfelder, genannt Domänen, beide Perspektiven, gleichermaßen berücksichtigen.

2.4.1 Verhältnis von Struktur und Profession

Im Zusammenhang mit der Profession von Lehrpersonen und der Organisation Schule gibt es zwei Arten von Strukturen, einerseits die Strukturen, die die Organisation Schule bestimmen, andererseits die Strukturen, „die für die Profession bestimmend sind und unabhängig von der historischen Verfasstheit der Organisation das professionelle Handeln grundlegen“ (Schratz u.a. 2011, S.20). Diese Widersprüchlichkeiten findet man auch bei Oevermann, bei dem professionelle Tätigkeiten auf einem Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Klienten beruhen. Während der Klient oder die Klientin uneingeschränkt alles thematisieren kann, muss der Professionelle im Rahmen einer spezifischen Rolle agieren, zwar mit emotionalem Verständnis, jedoch mit einer gewissen Zurückhaltung (vgl. Oevermann 1996, S.109, 115). Daher brauchen Professionelle „die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft, die Ungewissheit nicht nur zu ertragen, sondern sie aktiv als konstitutives Moment ihres Handelns anzuerkennen und damit zu arbeiten“ (Schratz u.a. 2011, S.23).

Im Sinne des professionellen Handelns bedeutet es somit, dass Lehrende ihr eigenes Handeln reflektieren und die Verantwortung übernehmen sollten. Dafür bedarf es, soziale Räume zur Verfügung zu stellen, „d. h. Strukturen vor Ort bereitzustellen, um in „Professional Communities“ (Schrittesser 2004) solche

Widersprüchlichkeiten diskursiv und in einem kollegialen Setting bearbeiten zu können“ (Schratz u.a. 2011, S.23.) Genau an dieser Stelle wird die Verbindung zur Domäne „Kollegialität und Kooperation“, auf die der Fokus im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit liegt, hergestellt, die Auseinandersetzung mit der Domäne erfolgt jedoch erst im nächsten Kapitel.

2.5 Zwischenresümee

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass Oevermann „vom Zusammenspiel eines „diffusen“ und eines „spezifischen“ Beziehungsaspekts zwischen Professionellen und Klienten“ (Schratz u.a. 2008, S.125f) spricht, das er „Arbeitsbündnis“ (Oevermann 1996, S.115) nennt. Neben der Funktion von Wissensvermittlung und Normenvermittlung, auf die sich pädagogisches Handeln beschränkt, die „quasi-therapeutische“ Form dazu beiträgt, dass Lehrende zu Professionellen werden können (vgl. Bauer 2000 S.60). Damit ist gemeint, dass neben dem Unterrichten und Erziehen, eine wesentliche zusätzliche Aufgabe von Lehrkräften auch eine erweiterte therapeutische Funktion ist. Sie entsteht zwangsläufig, aufgrund der interaktiven Handlung und der zwischenmenschlichen Prozesse, die sich zwischen Schüler/in und Lehrer/in abspielen. Die Wissens- und Normenvermittlung vergleicht Oevermann mit dem Bedeutungspaar Ausbildung und Bildungsprozesse (vgl. Oevermann 1996, S.145ff).

Oevermann unterscheidet zwischen ganzer Person und Rolle und diese Unterscheidung ist für die Professionalisierungstheorie von Bedeutung, da ein wesentliches Merkmal für professionalisiertes Handeln das Aufeinander-Bezogen-sein beider Typen darstellt. „Während von den Klientinnen und Klienten gefordert wird, alles zu thematisieren, (...) müssen Professionelle im Rahmen ihrer spezifischen Rolle agieren und sich so ihre volle Handlungsfähigkeit bewahren“ (Paseka 2011, S.128). Im Sinne der Handlungsautonomie dürfen Lehrer und Lehrerinnen frei, sachgerecht und individuell handeln, jedoch müssen sie gleichzeitig über Fähigkeiten und

Kompetenzen verfügen, die ihr Handeln begründen und erklärbar machen (vgl. Terhart 2001, S.149).

Vor dem Hintergrund der vorgestellten Ansätze, die darauf hinweisen, dass alle Professionen an bestimmte Kriterien und Merkmale gebunden sind, lässt sich folglich argumentieren, dass pädagogische Professionalität, sowohl das Handeln der Personen als auch die Strukturen berücksichtigt. Diese beiden Perspektiven haben unter anderem in Giddens' und Oevermanns Konzepten grundlegenden Einfluss. Nach Giddens weisen Strukturen einen doppelten Charakter auf, nämlich sie schränken Handlungen nicht nur ein, sondern ermöglichen diese auch. Ebenso besteht bei Oevermann eine Gleichzeitigkeit von Determination und Emergenz. Das heißt Strukturen inkludieren Zwänge aber auch Freiheiten. Dazu gehört jedoch auch das Individuum, die Persönlichkeit, die Entwicklung eines professionellen Selbst, sowie es in Bauers Konzept thematisiert wird und hat ebenfalls eine wesentliche Wirkung, auf professionelles Handeln im Lehrerberuf.

Wurden im ersten Kapitel wesentliche professionstheoretische Ansätze vorgestellt bzw. Theorien, die eine Verbindung mit der Fragestellung der Arbeit herstellen, so soll der Fokus im nächsten Kapitel der Diplomarbeit auf den Kompetenzbegriff und seine aktuelle Verwendung, sowie auf den Kompetenzdiskurs im deutschsprachigen Raum und exemplarisch auf ausgewählte Kompetenz- und Standardmodelle gelegt werden.

Um mit Handlungssituationen professionell umgehen zu können, ist es von Bedeutung, dass sich Lehrpersonen Kompetenzen und Fähigkeiten aneignen. Die Entwicklung von Kompetenzen kann als eine wesentliche Voraussetzung für pädagogisch professionelles Handeln angesehen werden.

3. Kompetenzen (als Indikatoren professionellen Handelns)

In den letzten Jahren wurden zum Thema professionelle Kompetenzen von Pädagogen und Pädagoginnen zahlreiche Konzepte und Kataloge vorgelegt. Bevor nun wesentliche Kompetenz- und Standardmodelle aus dem deutschsprachigen sowie ein Modell aus dem amerikanischen Raum vorgestellt werden, ist es vorab bedeutsam den Kompetenzbegriff zu klären.

Aufgrund der Vielfalt von wissenschaftlichen Positionen, wird der Kompetenzbegriff, obwohl er in aller Munde ist, immer wieder unterschiedlich verwendet und diverse Wissenschaften machen ihn sich auch zu Nutze. Es liegen zwar vereinzelt präzise Definitionen vor, jedoch differieren diese innerhalb der Wissenschaftszweige. Daraus entsteht das Problem, dass jeder etwas anderes unter dem Kompetenzbegriff subsumiert. An dieser Stelle und für die weiterführende Arbeit ist es daher wichtig anzuführen, dass eine umfassende, alle Disziplinen und Positionen einschließende Begriffsanalyse kaum möglich wäre, womit ein Anspruch auf Vollständigkeit nicht erhoben werden kann, und die folgende Begriffsklärung daher keine generelle Begriffsdefinition impliziert.

Außerdem wichtig zu erwähnen ist, dass der Begriff, wie die meisten wissenschaftlichen Begriffe eine Historie aufweist. Seit knapp 50 Jahren ist er ein Modebegriff der Sozial- und Erziehungswissenschaften, im alltäglichen Sprachgebrauch wurde er erst in den letzten Jahren populär und bereits seit dem 19. Jahrhundert ist er im wissenschaftlichen Sprachgebrauch fest verankert. Im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurs etablierte sich der Kompetenzbegriff jedoch erst nachhaltig seit dem Ende der 1960er Jahre (vgl. Frey/Jung 2011, S.541; Klieme/Hartig 2007, S.11f).

3.1 Begriffsklärung

In der erziehungswissenschaftlichen Literatur lassen sich zahlreiche Definitionen zum Kompetenzbegriff finden. Für die Thematik der vorliegenden

Arbeit erscheint es dennoch sinnvoll, sich nur an speziellen Begriffsbestimmungen zu orientieren. Vor allem sich auf die Definitionen von Frey und Weinert zu beziehen, die immer wieder in Zusammenhang mit pädagogischen Artikeln erscheinen und herangezogen werden.

Im allgemeinen Sprachgebrauch kommt der Begriff vom lateinischen „competere“ und kann mit „zusammentreffen, sachverständig, befähigt, zuständig, befugt“⁶ übersetzt werden.

In die erziehungswissenschaftliche Diskussion wurde der Begriff Kompetenz systematisch durch Heinrich Roth eingeführt. Als grundlegende menschliche Fähigkeiten spricht er von der Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz und verbindet diese mit der Idee der Mündigkeit (vgl. Roth 1971, S.180; vgl. dazu auch Schrittmesser 2011, S.106). Dieses Kompetenzmodell zielt darauf ab, nicht nur die Subjekte als schaffende und arbeitende Menschen anzusehen, sondern sie werden auch besonders als Persönlichkeit betrachtet. Roth versteht „Kompetenzen als individuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen für Handeln und Urteilen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 19) und wenn er von Fähigkeiten spricht, meint er eine umfassende Handlungsfähigkeit und nicht nur kognitive Leistungsdispositionen.

Nach Weinert (2001, S.27f) verstehen wir unter Kompetenzen *„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“*. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird von verschiedenen Facetten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (vgl. Weinert 2001, S.27f).

Frey wiederum fasst den Begriff Kompetenz auf folgende Weise zusammen: *„Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und*

⁶ Diese Begriffsherleitung bzw. Definition wurde aus dem DUDEN Deutsches Universalwörterbuch und aus dem Brockhaus Enzyklopädie Band 24 entnommen.

übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen, Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen mag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (Frey 2006, S. 31).

Die meisten Autoren und Forschungsansätze sind sich darin einig, dass der Begriff Kompetenz nicht nur das zugrundeliegende Wissen und die vorhandenen Fertigkeiten definiert, sondern auch die erfolgreiche Anwendung mit einbezieht (vgl. Frey/Jung 2011, S.541). „In die pädagogische Praxis übertragen bedeutet Kompetenz also z.B. die Befähigung und die Zuständigkeit für das unterrichtliche Handeln in einer Schule und damit verbunden die Erlaubnis, im Rahmen dieser Zuständigkeit Entscheidungen stellvertretend für die Klientel zu fällen“ (Nolle 2004, S.20). Bedeutend in diesem Zusammenhang neben der Begriffsbestimmung von Kompetenz ist auch auf den Diskurs rund um Kompetenzen von Lehrkräften im deutschsprachigen Raum zu verweisen, auf den im folgenden Teil der Arbeit näher eingegangen wird.

3.1.1 Kompetenzdiskurs im deutschsprachigen Raum

Innerhalb der wissenschaftlichen Forschung und Diskussion zum Lehrerberuf gibt es dazu zwei kontroverse Diskussionen. Zum einen spielt seit einigen Jahren die Orientierung an Standards eine zentrale Rolle, vor allem die Bemühungen um die Erarbeitung von Kompetenzen und Standards sind wichtig „um der Studien- und Ausbildungsplanung in Universitäten und Studienseminaren eine Orientierung zu geben“ (Rothland/Terhart 2009, S.800). Andererseits lässt sich aus der erziehungswissenschaftlichen Professionsdebatte eine Annäherung von Fragen nach dem Wissen, Handeln

und Können von Lehrkräften erkennen. „Ein Bezug auf Fragen konkreter Kompetenzerfassung und -beurteilung ist nicht zu erkennen und wohl auch nicht intendiert, weil Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit der Erfolgskriterien als bedeutende Charakteristika des Lehrerhandelns diskutiert werden“ (Rothland/Terhart 2009, S.802).

Die Kompetenzvorstellungen für angehende Lehrpersonen stellen sich zurzeit in den drei deutschsprachigen Ländern relativ unterschiedlich dar. „Während für Deutschland mit den Vorgaben der Kultusministerkonferenz eine einheitliche Ausgangsbasis für alle Bundesländer gesetzt wurde, folgen österreichische und schweizerische Ausbildungsstätten z.T. indirekt den vielbesprochenen Standards nach Oser oder haben ihre eigenen Ausbildungsstandards formuliert“ (Kansteiner/Schänzlin 2011, S.188). Vor diesem Hintergrund ist es ein weiteres Anliegen der Arbeit, ausgewählte Kompetenzmodelle kurz zu skizzieren und vor allem bestimmte Standardmodelle exemplarisch tiefergehend zu betrachten.

3.2 Kompetenzmodelle

Ein Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf ist die COACTIV-Studie, die sich mit dem Professionswissen von Mathematiklehrern befasst und „Kompetenzen vor dem Hintergrund des Professionswissens, der Werthaltungen sowie der motivationalen und selbstregulativen Komponenten der professionellen Handlungskompetenz im Lehrerberuf“ (Frey/Jung 2011, S.544) beschreibt.

Das Modell von Sternberg und Horvath ist stark kognitionspsychologisch geprägt und die Autoren entwickeln einen Prototyp des Lehrerexperten. Sie grenzen dabei Experten vom nur erfahrenen Lehrenden ab, den sie auch Novizen nennen, jedoch ohne die Erreichung eines Expertenniveaus. Bei Sternberg und Horvath zeichnet sich der prototypische Lehrerexperte durch „Fähigkeiten auf drei Ebenen aus: dem Wissen, der Effizienz seiner Arbeit und der Qualität seiner Erkenntnisse“ (Frey/Jung 2011, S.545). Weiterfolgend

diskutiert Bromme in einem seiner Artikel zu Kompetenzen, Funktionen und zum Handeln von Lehrkräften „vier grundlegende Kompetenzbereiche des Lehrers:

- Professionelles Wissen
- Kompetenz zu raschem und situationsangemessenem Handeln
- Diagnostische Kompetenz sowie
- das Erzeugen von Lerngelegenheiten“ (Frey/Jung 2011, S.547).

Erwähnenswert ist jedoch, dass damit nicht alle Kompetenzbereiche des Lehrers abgedeckt sind und Aspekte der Selbstregulation, z.B. der Umgang mit eigenen Emotionen, wenig diskutiert werden. Ein typisches und wesentliches Kompetenzmodell ist das hierarchische Strukturmodell von Handlungskompetenz nach Frey, das sich aus vier Kompetenzklassen zusammensetzt:

- der *Fachkompetenz*, die unterschiedliche Fähigkeitskonzepte, die disziplinentorientiert sein müssen, beinhaltet;
- der *Methodenkompetenz*, die eine Person dazu befähigen, innerhalb eines definierten Sachbereichs handlungsfähig zu sein, Arbeitsprozesse zu strukturieren, Arbeitsgegenstände zu analysieren und über Arbeitsbedingungen zu reflektieren und diese gegebenenfalls zu modifizieren;
- die *Sozialkompetenz*, welche eine Person befähigen soll, in Kooperation mit anderen Personen ein angestrebtes Ziel zu lösen. Hier sollten Handelnde auch Konflikt- und Kommunikationsfähigkeiten aufweisen, um einen konstruktiven und effektiven Verlauf der Arbeit zu gewährleisten und die letzte genannte, die
- *Personalkompetenz*, die Einstellungen und Eigenschaften beinhaltet, die gebraucht werden, um motiviert und selbstverantwortlich handeln zu können (vgl. Frey 2006, S.33).

„Für jede dieser Kompetenzklassen lassen sich Fähigkeitsdimensionen bestimmen, die – insbesondere im Hinblick auf die Fach- und Methodenkompetenz – berufsspezifisch sind“ (Frey/Jung 2011, S.551). Eine

weitere Ebene des Handlungskompetenzmodells bilden einzelne Fertigkeiten. Sie stellen konkretes und inhaltlich bestimmbares Können dar, das durch oftmaliges und wiederholtes Ausführen, später unbewusst durchgeführt werden kann (vgl. ebd.).

3.3 Standardmodelle

Wie bereits oben im Text erwähnt (1.2.), stellt sich die Kompetenzvorstellung für angehende Lehrkräfte in den drei deutschsprachigen Ländern relativ unterschiedlich dar. Es gibt kein europäisches oder weltweit einheitliches verbindliches Leitbild, das berichtet, über welche Kompetenzen oder Kenntnisse sowohl im Beruf stehende als auch angehende Lehrpersonen verfügen sollen. Gerade deshalb ist es notwendig individuelle Voraussetzungen zu schaffen, und auch Kompetenzen und Standards zu formulieren, die langfristig zu einer Konkretisierung eines Konzepts von Professionalität in der Lehrerbildung führen.

Im Folgenden wird es sich nur um einen exemplarischen Zugang handeln, der unterschiedliche Zugänge zu Standards beschreibt, die allerdings hinsichtlich zu Fragen der Schulentwicklungskompetenz dasselbe oder ähnliche Ziel anstreben.

3.3.1 Standardmodell nach Terhart

In Anlehnung an die Expertise Terharts entwickelt die KMK zwei Ansprüche. Einerseits „sollen sich Lehrkräfte selbst gemäß den Anforderungen an den Beruf weiterentwickeln und aktuelle Erkenntnisstände der Bildungswissenschaften reflektieren“, andererseits „sollen sie sich in gemeinsame Evaluations- und Entwicklungsprozesse einbringen können und wollen“ (Kansteiner-Schänzlin 2011, S.188). Der hier vorgestellte Standardkatalog nach Terhart beschreibt Kompetenzen beruflichen Handelns, denen Standards zugeordnet werden. Insgesamt gibt es vier

Kompetenzbereiche: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Diese sind wiederum unterteilt in bestimmte Kompetenzfelder.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage und um eine Verbindung zur vorliegenden Arbeit herzustellen greift man speziell nur den Bereich des Innovierens heraus. In diesem Kompetenzbereich sollten Lehrende ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln (vgl. KMK 2004, S.12). Vor allem sollten die Absolventen und Absolventinnen „die Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Organisation sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit (...) kennen sowie ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen reflektieren, und sie außerdem kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung praktizieren“ (Kansteiner-Schänzlin 2011, S.188). In einem weiteren Kompetenzfeld sollten die Absolventinnen und Absolventen die Methoden zur Selbst und Fremdevaluation kennen, die Ergebnisse der Bildungsforschung rezipieren und bewerten und eine wesentliche Verbindung für die vorliegende Arbeit, die organisatorischen Bedingungen und Kooperationsstrukturen an Schulen kennen. Ein letztes Kompetenzfeld des Bereichs Innovieren, setzte auf direkte Schulentwicklungsbezüge. Die Absolventinnen und Absolventen sollten den spezifischen Bildungsauftrag einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge kennen und reflektieren und die Bedingungen für erfolgreiche Kooperation kennen. Hinzufügend sollten sie Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung anwenden, die Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule nutzen, schulische Projekte und Vorhaben kooperativ planen und umsetzen und eine Gruppe dahingehend unterstützen, um gute Arbeitsergebnisse zu erreichen (vgl. KMK 2004, S.14).

3.3.2 INTASC Standards

Die Abkürzung INTASC bedeutet: „Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium“. Dieses Konsortium „entwickelte zehn Kernstandards, welche Kompetenzen beschreiben, die angehende Lehrer unabhängig von ihrer

fachlichen Orientierung (...) erworben haben sollten“ (Frey/Jung 2011, S.554). Die Standards wurden im US-amerikanischen Raum formuliert und werden in letzter Zeit immer wieder auch in der europäischen Kompetenzdebatte herangezogen. Die zehn Standards beinhalten die Bereiche: „Fachwissen & Lebensweltbedeutung; Entwicklungsprozesse & Lerntheorien; Lernstile & Differenzierung; Entwurf & Umsetzung von Unterrichtsstrategien; Motivation & Gestaltung von Lernumgebungen; Kommunikation & Medien; Unterrichtsplanung & Unterrichtsdurchführung; Förderung & Beurteilung; Reflexion & Evaluation und Interpersonale Beziehungen & schulische Umwelt“ (Frey/Jung 2011, S.555). Die INTASC Standards fokussieren die entwickelten Fähigkeiten der angehenden Lehrpersonen und haben von Anfang an den Weg der Output-Orientierung eingeschlagen. Sie „dienen über alle Disziplinen hinweg als einheitliche Festlegung einer grundlegenden Berufsethik, welche die Mitglieder der Profession zusammenschweißen und eine Entwicklung von Beurteilungsverfahren ermöglichen soll“ (Frey/Jung 2011, S.554).

3.3.3 Standardmodell nach Oser

Oser war der erste im deutschen Sprachraum, der die Lehrerausbildung konzeptionell und inhaltlich neu gefasst und strukturiert hat. Er entwickelte gemeinsam mit Jürgen Oelkers 88 Standards, die in zwölf Gruppen unterteilt werden, die jeweils eine unterschiedliche Anzahl von Standards umfassen und für weitere Standardmodelle und Forschungsansätze die Ausgangslage bilden. Oser erhebt Standards für die Qualifikationsbereiche (1) Lehrer-Schüler-Beziehung, (2) Schülerunterstützende Beobachtung und Diagnose, (3) Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, (4) Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, (5) Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, (6) Gestaltung und Methoden des Unterrichts, (7) Leistungsmessung, (8) Medien im Unterricht, (9) Zusammenarbeit in der Schule, (10) Schule und Öffentlichkeit, (11) Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft (12) Allgemeine und fachdidaktische Standards“ (Kansteiner-Schänzlin 2011, S.189).

Für die vorliegende Forschungsfrage ist es nur die Standardgruppe 9, die einen essentiellen Bezug darstellt. Sie gibt unter anderem Informationen darüber, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Lehrende verfügen sollen, um ihrer Schulentwicklungsaufgabe nachzukommen. Im Hinblick auf die Schulentwicklung wird in Standardgruppe 9 die angehende Lehrperson gefragt, „ob sie in der Lehrerbildung gelernt hat, wie die Kompetenzen zwischen Schulaufsicht, Schulleitung und Lehrerschaft verteilt sind und wie Konflikte in diesem Bereich bearbeitet werden können, ob sie gelernt hat, professionelle Regeln des Umgangs mit Schüler- und Lehrerschaft, Eltern und Schulaufsicht zu entwickeln, ein Berufs- und/oder Schulleitbild zu formulieren und im alltäglichen Unterricht zu realisieren, sich gemeinsam mit Kollegen/innen auf Standards des Lehrerhandelns zu einigen, auf welchen Gebieten sie wie mit Kollegen kommunizieren und kooperieren kann und muss“ (ebd., S.189f).

3.4 Schulentwicklungskompetenz in Österreich

Derzeit wird der Begriff Schulentwicklungskompetenz zunehmend häufig verwendet, aber wenig klar definiert. Im engeren Sinne beziehen sich die Kompetenzen traditionell auf den Unterricht. Es werden Erwartungen an die Lehrkraft „hinsichtlich ihrer Kenntnisse für die vielschichtigeren Innovationsaufgabe formuliert“ (Kansteiner/Schänzlin 2011, S.188) und im Besonderen richtet sich diese Schulentwicklungskompetenz auf die „innovativen Potentiale der Lehrkräfte“ (Keuffer/Oelkers 2001, S.157).

Abgeleitet vom allgemeinen Kompetenzbegriff und in Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Frey (2004), der weiter oben schon erläutert wurde, „könnte Schulentwicklungskompetenz auch definiert werden als *ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten, die Personen, die in der Schule tätig sind, benötigen, um die Aufgaben und Probleme, die sich in Bezug auf die Weiterentwicklung der Einzelschule, dem darin gestalteten Unterricht und ihres Personals stellen, zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln*“ (Kansteiner/Schänzlin 2011, S.187f).

Die Frage nach Standards in der Lehrerbildung wird in Österreich auf ähnliche Weise, wie in der Schweiz und in Deutschland diskutiert, eine einheitliche Basis besteht allerdings noch nicht. Die Lehrerausbildungsstätten entwerfen momentan eigene Kompetenz- und Zielvorstellungen, mit indirektem und direktem Bezug zu den Standards nach Oser.

Ein etwas anderer Zugang lässt sich aus einem Diskurs zu Lehrerkompetenzen in Österreich erkennen, der von einer ExpertInnengruppe des Bildungsministeriums entwickelt und eingerichtet wurde und wichtige Eckpfeiler in der aktuell geführten Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung darstellt. Bisherige Standardkonzepte werden vorrangig auf die Ausbildung begrenzt, die Gruppe sucht eher nach einem universellen Zugang und legt den Fokus vielmehr an die grundsätzliche Frage nach Professionalität im Lehrerberuf. Ebenso stellt sich die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte entwickeln müssen, um professionell handeln zu können. Das Modell der Arbeitsgruppe nimmt Abstand zur vielfältigen Aufzählung einzelner Kompetenzerwartungen und orientiert sich an deutlich umfassenderen Kompetenzfeldern, die als „Domänen“ benannt und verstanden werden (vgl. Kansteiner-Schänzlin 2011, S.190). Auf diese Domänen wurde in der vorliegenden Arbeit bereits in vorangegangenen Abschnitten Bezug genommen.

Im Folgenden wird tiefergehend auf das Modell der ExpertInnengruppe EPIK eingegangen, zunächst aber wird ein Resümee der bisherigen Überlegungen dieses Abschnitts versucht.

3.5 Zwischenresümee

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit dieser soeben vorgestellten Standardgruppe, die Kooperation mit allen Personen, die ebenfalls an der Gestaltung der Schule beteiligt sind, gemeint ist. Ferner formuliert sind auch Kompetenzerwartungen, die besagen, ob angehende Lehrkräfte, den Unterricht anderer Kollegen und Kolleginnen beobachten und differenziert Feedback

geben und auch wissen, wie positiver Wettbewerb in der Schule gefördert werden kann (vgl. ebd., S.190).

Vor dem Hintergrund dieser dargelegten prominenten Kompetenzmodelle und Standardkataloge für die Lehrerbildung aus dem deutschen sowie aus dem US-amerikanischen Raum lässt sich argumentieren, dass zwar vielfältige Kompetenzmodellentwicklungen vorhanden sind, jedoch eine gemeinsame Basis oder Einheit bisher noch fehle und somit kleine Lücken offen lässt, keinerlei Vollständigkeitsanspruch bestehe und daher Ergänzungen in Zukunft notwendig seien (vgl. Frey/Jung 2011, S.561).

Erfassend wird festgestellt, dass neben den offenen Fragen, die Kompetenz- und Standardmodelle Ähnlichkeiten, Parallelen und wiederkehrende Muster aufweisen. Weitgehend einig sind sich die Autoren, „dass sich Kompetenz nicht nur aus theoretisch vorhandenem Wissen und potentiellen Fertigkeiten zusammensetzt, sondern deren tatsächliche Anwendung unabdingbar ist“ (Frey/Jung 2011, S.566). Aufgrund dieser Aussage, muss deshalb eine gewisse Qualität erreicht werden, welche wiederum Standards im Allgemeinen sowie im Besonderen definiert.

Innerhalb des zweiten Kapitels wurde der Fokus auf bestimmte Kompetenzvorstellungen, vor allem aber auf Standards, insbesondere auf die Schulentwicklungscompetenz in Österreich gerichtet. Im dritten Teil der vorliegenden Arbeit wird nun das Konzept der Arbeitsgruppe EPIK vorgestellt und näher erläutert, ebenso werden relevante Studien zu Lehrerkooperation herangezogen.

4. Das Domänenkonzept der Arbeitsgruppe EPIK

Im Folgenden wird auf das mehrperspektivische Konzept von Lehrerprofessionalität der Arbeitsgruppe EPIK eingegangen. Bevor eine detailliertere Auseinandersetzung speziell mit der Domäne „Kollegialität und Kooperation“ sowie mit dem aktuellen Forschungsstand zu Lehrerkooperation erfolgt, ist eine Einführung in das Konzept von relevanter Bedeutung und dazu eine kurze Erklärung der einzelnen Domänen, um einen Einblick in das Modell zu erhalten.

4.1 Einführung in das Domänenkonzept

Im Rahmen eines von BMUKK in Auftrag gegebenen Projekts wurde im Jahre 2005 eine Arbeitsgruppe konstituiert, die sich mit der „Entwicklung der Professionalität im internationalen Kontext“ (EPIK) beschäftigt und ein einschlägiges Modell entwickelt hat. Die Mitglieder⁷, lehren sowohl an Universitäten als auch an Pädagogischen Hochschulen und forschen nach einem gemeinsamen Verständnis von Professionalität, welches als Grundlage für weitere Empfehlungen und Überlegungen dienen soll. Ziel der Arbeitsgruppe ist es vor allem Lehrer/innen - Professionalität neu zu fassen und ebenso die Einbindung der nationalen Diskussion zur Lehrer/innenprofessionalität in den internationalen Diskurs. Die Expertengruppe spricht auch von sogenannten Kompetenzfeldern, die als Domänen bezeichnet werden und die von den Lehrern und Lehrerinnen eigenständig erarbeitet und bewältigt werden müssen. Die Kompetenzfelder können jedoch nur dann entwickelt und wirksam werden, wenn ein Zusammenwirken von Person (Lehrende) und System (Institution) gegeben ist.

Was heißt dieses Zusammenwirken von Person und System für das Domänenkonzept der AG EPIK?

⁷ Zu den Mitgliedern der Expertengruppe zählen: Michael Schratz, Alfred Fischl, Peter Forthuber, Johannes Kainz, Fritz Losek, Angelika Paseka, Ilse Schrittmesser, Andrea Seel, Ramona Uhl und Silvia Wiesinger

Die Perspektiven Person und Struktur sind gleichermaßen zu berücksichtigen, „vor allem wenn sich professionelles Handeln in einem institutionellen Kontext realisiert, stehen Struktur und Handeln in einem Prozess der Wechselwirkung und sind daher als dialektisch aufeinander bezogene Aspekte zu denken“ (Schratz u.a. 2011, S.24).

Essentiell zu erwähnen ist, dass der Blick immer auf zwei Stränge gerichtet ist und jede Domäne beide Perspektiven verlangt. Damit ist gemeint, einerseits der Blick auf das Subjekt, die Person, speziell auf den Lehrenden und andererseits der Blick auf die Struktur, das System, das heißt die Einbindung der Ressourcen, Regeln und Praktiken (vgl. Paseka/Schrittesser 2008, S.3).

Aus den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen lassen sich zwei unterschiedliche Perspektiven erkennen, einerseits „eine auf den zu verändernden organisatorischen Rahmen von Lehrarbeit, die dann zu einer Qualitätssteigerung der Arbeit führe“ und andererseits eine „auf die zu steigernde Kompetenz der Lehrerinnen, auf individuelle Bildungs- oder Lernprozesse als entscheidenden Ansatzpunkt“ (Reh 2004, S.359). Die erwähnten zwei Perspektiven von Sabine Reh, werden von der Arbeitsgruppe gleichermaßen berücksichtigt, das heißt Person und Struktur befinden sich auf einer Ebene. Es wird deutlich, „dass eine Weiterentwicklung der Strukturen des Bildungssystems erforderlich sein wird“ (Schratz u.a. 2008, S.124) und dass auch die Lehrenden aufgefordert sind, mit diesen Strukturen professionell umzugehen. Laut Schratz (2008, S.129) werden die Domänen als „Bausteine einer professionellen Praxis“ verstanden, mit und an denen Lehrer und Lehrerinnen aktiv ein Berufsleben lang arbeiten sollen.

Domänen definieren individuelle Kompetenzen, das Wissen und Können von Lehrenden, sowie inkludieren, die Gestaltung von Systemstrukturen und sie sind „Ausdruck eines professionellen Habitus“⁸ von Lehrpersonen. Die Kompetenzfelder müssen zwar von den Lehrpersonen eigenständig erarbeitet

⁸ Diese Formulierung ist aus: http://epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=63 entnommen und bedeutet bezugnehmend auf den Ansatz von Helsper (2001), dass zum einen „Professionelle“ auf der Grundlage von Erfahrungen und praktischem Können in Schulsituationen sowohl situativ-spontan als auch routiniert handeln können müssen („praktisch-pädagogischer Habitus“). Zum anderen sollen sie in der Lage sein, sich im Bezug zur pädagogischen Praxis in ein reflexives Verhältnis setzen zu können („wissenschaftlich-reflexiver Habitus“)

werden, jedoch können sie nur voll zur Anwendung kommen, wenn auch „höherstufige Prozesse sowie schließlich Entwicklungsschübe des gesamten Systems“ stattfinden, im Sinne von „next practice“ (Schratz u.a. 2008, S.124). Weiters eröffnen die Domänen auch „zahlreiche Anknüpfungspunkte für Überlegungen zur Schulentwicklung, zur Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildungen der Lehrerinnen und Lehrer und für solche pädagogischen Konzepte, die die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen“ (Schratz u.a. 2011, S.24).

Folgend werden die fünf Domänen, „Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kollegialität und Kooperation, Differenzfähigkeit und Personal Mastery“⁹ vorgestellt, die „aus komplexen Bündeln von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen“ (Schratz u.a. 2008, S.129) bestehen, aus denen sich eine enge Verknüpfung aller fünf Domänen ergibt, sodass keine Domäne für sich alleine steht. Dieses Aufeinander beziehen, zum Teil auch Überschneiden aller Domänen macht die Mehrperspektivität aus.

Im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wird speziell die Domäne „Kollegialität und Kooperation“ herausgegriffen, eingehend betrachtet und im empirischen Teil näher untersucht.

4.2 Domänen – Kompetenzfelder nach EPIK

Bevor die erste der fünf Domänen *Reflexions- und Diskursfähigkeit* beschrieben wird, ist es essentiell zu erwähnen, dass Professionalität und Reflexivität nicht voneinander zu trennen sind. Reflexion bedeutet, die Fähigkeit zu besitzen, über sich und sein Handeln nachzudenken. Gefordert wird auch die Fähigkeit zur Selbstthematization, um dadurch Erkenntnisse zu gewinnen bzw. bekommen, die für weiteres Tun und Handeln wegweisend sind (vgl. Schratz u.a. 2008, S.124f). Damit ist gemeint, sich selbst und sein Umfeld kritisch und distanziert betrachten zu können, quasi auch eine gewisse Distanz zu

⁹ Die Begriffe sind aus der Website: www.epik.schule.at

bekommen. Aufgrund dieser Distanz werden Lehrende erst fähig über ihr eigenes Tun zu reflektieren und zu urteilen und auch kritisch dem eigenen Handeln gegenüber zu stehen.

Dies „sind somit Kennzeichen professionellen Handelns im Lehrer/innen/beruf“ (Schratz u.a. 2008, S.130) bzw. findet dadurch „ergebnissicherndes Unterrichten auf der Basis von Reflexion der Prozesse und Produkte“ (ebd.) statt.

Die Domäne Diskursfähigkeit wird der Reflexionsfähigkeit zugeschrieben und meint, einen Fachdiskurs unter Kollegen zu führen, „die Fähigkeit situationsangemessen pädagogische Problematiken und Phänomene zu beschreiben und zu diskutieren“ (Schratz u.a. 2008, S.125), das heißt die bestmögliche Kommunikation anwenden zu können, sei es zwischen den Kollegen und Kolleginnen oder mit Schülern und Schülerinnen oder Eltern, in einer angepassten verständlichen Sprache.

Folgend ist es nicht nur bedeutend, sich auf die individuelle Selbstreflexion, wie sie bei der Diskursfähigkeit thematisiert wird, zu reduzieren, sondern auch auf der Systemebene zur „Selbstthematization befähigt zu sein“ (ebd.). Dies lässt sich der Domäne „*Professionsbewusstsein*“ zuschreiben und bezeichnet „die Fähigkeit zwischen „ganzer Person“ und „Rolle“ zu unterscheiden“ (ebd.). Professionsbewusste Lehrende „besitzen die Fähigkeit von sich und der unmittelbaren Realität zu abstrahieren“ (Schratz u.a. 2008, S.132). Sie verstehen sich auch als Teil einer nationalen und regionalen Bildungslandschaft, sowie als Teil einer internationalen Profession. Professionsbewusstsein meint, dass „Wissen und Können für einen genau definierten Bereich zu kennen und sich in diesem Bereich als Expertin bzw. Experte zu verstehen“ (ebd.).

Die Kinder sind alle unterschiedlich, haben Schwächen und Stärken, zeigen Motivation oder Desinteresse, weisen verschiedene Eigenschaften und Persönlichkeiten auf, sie unterscheiden sich in ihrer Vielfalt und genau dafür steht die Domäne *Differenzfähigkeit*. Sie bedeutet „Chancen einer heterogenen Gruppe nutzen, ihre Herausforderungen annehmen, Grenzen des Erwünschten

akzeptieren und Grenzen des Möglichen erkennen“ (Schratz u.a. 2008, S.134). „Differenzfähigkeit erfordert Wissen, wie man mit unterschiedlichen Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten umgeht“ (ebd.), es braucht einen offenen Blick für Individualität und Differenzen, setzt Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen voraus, um somit den Umgang mit kleinen und großen Unterschieden zu erkennen (vgl. ebd.). Die Herausforderung für Lehrende, bzw. was einen professionellen Lehrenden ausmacht, ist es nicht von einem Ideal- bzw. Standardschüler oder -schülerin auszugehen, sondern individuell auf jeden einzelnen Schüler, jede einzelne Schülerin eingehen zu können und auch den Unterricht auf diese Vielfalt der Schüler und Schülerinnen hin zu gestalten und planen. Die Vielfalt ermöglicht, dass Lernende voneinander lernen, profitieren, sich gemeinsam weiterentwickeln, sowie auch Konflikte austragen und sich bewusst abgrenzen. Um dies alles konstruktiv zu bearbeiten, bedarf es neben der Bezugnahme der Lehrpersonen auf den Einzelfall, auch die Einbeziehung institutioneller Rahmenbedingungen (vgl. Schratz u.a. 2011, S.34f). Zur folgenden Domäne zählt die Kraft der individuellen Könnerschaft unter dem Titel der *Personal Mastery*. Damit ist gemeint, dass Lehrer und Lehrerinnen auch an sich selbst arbeiten müssen, selbst reifen, sich selbst in den Griff bekommen, damit sie gegenüber anderen als Experten und Expertinnen auftreten können. Professionalität zeigt sich nicht nur durch Wissen und Können, sondern auch durch das richtige, in der passenden Situation, wirksam eingesetzte Wissen und Können (vgl. Schratz u.a. 2008, S.135). Dazu gehört auch die Bereitschaft aus Fehlern zu lernen, offen sein für Neues und auch „situativ prüfen, wie dieses Neue für kompetentes, berufsrelevantes Handeln genutzt werden kann“ (Schratz u.a. 2008, S.135f). In der Domäne *Personal Mastery* ist auch die Rede vom professionellen Selbst, da im Hinblick auf die Lehrerpersönlichkeit die Systemebene nicht aus dem Blickfeld verloren gehen darf, da sie auch im Rahmen der Strukturen agiert, „die sie vorfindet, die sie jedoch nicht als gegeben hinnimmt, sondern im Sinne professioneller Verantwortung mitgestaltet und weiterentwickeln hilft“ (Schratz u.a. 2011, S.37).

Im Anschluss an die vier dargelegten Kompetenzfelder folgt nun eine Erklärung, von der Arbeitsgruppe EPIK begründeten letzten Domäne „Kollegialität und Kooperation“, auf die außerdem der Fokus im empirischen Teil gelegt wird.

Weiters passiert eine Auseinandersetzung mit den beiden Begriffen, vor allem richtet sich der Blick auf die aktuelle Forschung zu Kooperation im Lehrerberuf.

4.3 Domäne „Kollegialität und Kooperation“

Die Domäne Kollegialität und Kooperation wird zu einer wichtigen Kompetenz aller Lehrer und Lehrerinnen und sollte „ein unverzichtbares Element einer lernenden Schule“ (Schatz u.a. 2011, S.31) sein. Eine Verabschiedung vom Einzelkämpfertum sollte in Richtung Gemeinschaftlichkeit gehen, um zu professionellem Handeln zu gelangen. Ebenso wird durch mehr autonome Entscheidungen innerhalb der Schule auch mehr Kooperationsbereitschaft und Kooperationsleistung gefordert. Kollegiale Zusammenarbeit sollte das Verbindungsglied zwischen Einzelarbeit der Lehrenden und der gesamten Schule sein (vgl. Schratz u.a. 2011, S.31). Der Ansatz von EPIK verweist auf den Bedarf der Institutionalisierung, eigene Räume und Zeit für das Kollegium zu schaffen, um eine reflexive, kommunikative, kollegiale, kooperative Beratung herzustellen und dies vor allem „fest in den Arbeitsrhythmus von Lehrkräften“ (Schatz u.a. 2008, S.126). einzubauen. Ein „Ort des Dialogs eine *community* von Professionellen“ (ebd., S.133), die sich gemeinsam und kritisch über Fragen und Unsicherheiten austauschen und bereit sind „nicht nur dringliche Probleme zu bearbeiten, sondern in der Folge auch die aktuellen Themen der Berufspraxis diskutieren und neues, lösungsorientiertes Wissen entwickeln“ (ebd.). Hinzu kommt noch als ein zentrales Merkmal von Professionalität, die Fähigkeit und die Bereitschaft zur Selbstdistanz. Das heißt die Ermöglichung der handelnden Personen „aus der unmittelbaren Intensität der Situation auszusteigen und diese (und damit sich selbst) mit einem unvoreingenommenen Blick wahrnehmen und verstehen zu können“ (ebd.). Um Kooperation zu fördern, müssten „andere organisatorische Strukturen“ entwickelt werden, Unterricht müsste zu einer „öffentlich verantwortbaren Arbeit“ (Terhart/Klieme 2006, S.165) werden und seinen privaten Charakter verlieren.

Kollegialität und Kooperation meint, den Dialog intensivieren, sich als Mitglied in einer Lerngemeinschaft von Professionellen zu verstehen und sozial kompetent und offen sein. Die Domäne fragt aber auch nach Strukturen, die eine Kultur der Offenheit fördern und dafür Räume und Zeiten zur Verfügung stellen (vgl. Schratz u.a. 2008, S.126).

4.4 Begriffsklärung „Kooperation“

Im alltäglichen Sprachgebrauch bedeutet Kooperation die Zusammenarbeit verschiedener Partner, allerdings reicht diese Bedeutung für das Verständnis von Zusammenarbeit in der Schule und innerhalb der Lehrerschaft nicht aus. Der Begriff Kooperation wird als heterogen bezeichnet und sehr vielfältig verwendet (vgl. Fussangel/Gräsel 2011, S.671). Aufgrund der Vielfalt ist es schwierig Lehrerkooperation auf einem allgemeinen Niveau zu definieren. Gräsel/Fussangel/Pröbstel (2006) orientieren sich etwa an einer Definition von Spieß (2004) aus dem organisationspsychologischen Bereich [...]. „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004, S.199). Diese Definition lässt strukturelle Offenheit zu, erfordert keine festen, dauerhaft zusammenarbeitenden Gruppen und setzt auch keine spezifische Arbeitsorganisation voraus. Mit ihrer Flexibilität ist sie besonders geeignet für das Arbeitsfeld Schule, denn in der Schule gehört organisierte Kooperation, also Zeit und Raum für zielorientierte Zusammenarbeit nicht zum beruflichen Alltag (vgl. Gräsel u.a. 2011, S.206f).

4.5 Einführung zu Kooperation im Lehrerberuf

Das Thema Kooperation von Lehrenden ist in den letzten Jahren immer mehr Gegenstand der Schulforschung geworden (Steinert 2006, Terhart&Klieme 2006, Kullmann 2009, Altrichter 2000, Bauer 2000). Es gibt verschiedene Ansätze und Forschungsfragen zur Lehrerkooperation sowie empirische

Befunde aus dem internationalen und nationalen Raum. Jedoch zeigt sich innerhalb der verschiedenen Ansätze zur Lehrerkooperation eine Gemeinsamkeit, nämlich die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, mit der in der Regel hohe Erwartungen verbunden werden und die sich auf unterschiedliche Dimensionen von Schulqualität richtet (vgl. Fussangel/Gräsel 2011, S.667). Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, stellt unter anderem eine wichtige Strategie für die Entwicklung von Schule und Unterricht dar. Das heißt, die Anforderungen des Lehrerberufs können besser bewältigt werden, wenn die Lehrenden zusammen arbeiten. Mit diesem Argument verwandt ist die von Maag Merki (2009, S.7) formulierte Aussage, dass die Lehrkräfte „erst die ihnen zugewiesenen Ziele erreichen können, wenn sie hierzu in einen gemeinsamen Dialog und Austausch treten“ (vgl. Fussangel/Gräsel 2011, S.667).

In der aktuellen schulpädagogischen Diskussion über die Entwicklung von Schule und Unterricht werden zwei Richtungen beleuchtet. „Einerseits eine Erhöhung der Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte, ihrer Fähigkeit über sich und den eigenen Unterricht nachzudenken, und andererseits ein Ausbau der Kooperation unter den Lehrern“ (Reh 2008, S.163). Die Forderung der Lehrenden nach einer ständigen Weiterentwicklung und einer Selbstreflexion wird immer mehr deutlich und kann durch „intensivere Kommunikation und Kooperation mit anderen Lehrkräften gewonnen werden“ (ebd.). Das heißt, die Anforderungen des Lehrerberufs können besser bewältigt werden, wenn die Lehrenden zusammen arbeiten. Im Gegensatz zur Einzelarbeit sei die kooperative Arbeitsweise eine bessere Lösung, auch aufgrund der vielfältigen Herausforderungen, die durch die Schnelllebigkeit und Veränderung der gesellschaftlichen Umwelt entstehen (vgl. Fussangel/Gräsel 2011, S.667).

Verschiedene Vorteile und auch unterschiedliche Ziele einer kooperativen Arbeitsweise lassen sich erkennen: „Kooperation führe zu einer erhöhten Effektivität von Schule im Sinne eines verbesserten Lernens der Schülerinnen und Schüler, reduziere die Belastung von Lehrkräften, fördere die Motivation z.B. in Bezug auf einzuführende Innovationen sowie die Reflexion der eigenen Tätigkeit als Lehrperson und erhöhe somit die Gelegenheit, von Kolleginnen und Kollegen zu lernen“ (Fussangel/Gräsel 2011, S.667). Weiters kann

Kooperation „als Entlastung und Unterstützung für den Einzelnen“ wirken, „als Anreiz und Anforderung an die Weiterentwicklung der individuellen Selbstreflexionsfähigkeit der einzelnen Lehrkraft“ (Reh 2008, S.163). Kooperation kann auch eine Voraussetzung oder ein Zeichen für Veränderungsbereitschaft sein und ermöglicht bzw. erfordert einen Raum und eine Formierung von Lernnetzwerken, wo sich Lehrende austauschen können, über die Weiterentwicklung des Unterrichts (vgl. ebd.).

Ein Aspekt neben den positiven Effekten der Lehrerkooperation ist die Leistungssteigerung der Schüler und Schülerinnen und wird als ein besonders wichtiges, jedoch nicht einziges Ziel von Unterricht gesehen. Ebenso bedeutsam sind auch die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, sowie in Anbetracht der Schule als sozialen Raum, auch die Beziehungen zwischen den Lehrenden und Lernenden. Das heißt „Lehrerkooperation kann dabei sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrkräfte von Bedeutung sein“ (Fussangel/Gräsel 2011, S.667).

Lehrerkooperation spielt auch im Zusammenhang mit der Schulentwicklungsforschung eine große Rolle, da „sie als eine Strategie der Organisationsentwicklung angesehen wird, durch die eine Schule aus sich heraus Entwicklungsschritte unternehmen und ihre Qualität verbessern kann“ (Fussangel/Gräsel 2011, S.669).

Aufgrund der historisch entwickelten Arbeitsteilung, wo Lehrende nur mehr bestimmte Schulfächer und Schulgruppen unterrichten, werden solche Entwicklungsschritte als notwendig erachtet, da sonst die Gefahr von isoliertem Unterricht entsteht. Entgegenwirken kann man dieser Gefahr nur durch die Kooperation von Lehrern und Lehrerinnen. Eine Verschiebung vom „Ego der Lehrkräfte zu einem kindzentrierten Arbeitskonzept“ (Reh 2008, S.163) sollte geschehen. Daher spielen „ausgeprägte Kommunikationsstrukturen und vor allem institutionalisierte Kooperationsformen in Schulkollegien“ (ebd.) eine wesentliche Rolle für die Entwicklung der Schulen.

Ein zentrales Anliegen der Schulentwicklungsforschung ist die „Gestaltung von Bildung als ganzheitlichen Prozess“ (ebd.) und auch die „Förderung von

Teamarbeit“ (ebd.) steht im Zentrum von Schulentwicklungsmaßnahmen. Rolff u.a. (2000) betonen in diesem Kontext, „dass Schulentwicklung nur gelingt, wenn die drei zentralen Komponenten der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung ineinander greifen“ (ebd.). Damit lässt sich sagen, dass ohne Kooperation jeder Lehrende nur den unmittelbaren und individuellen Zielen nachgehen würde und somit der Entwicklungsprozess nicht geplant und zielgerichtet wäre (vgl. ebd.).

4.5.1 Aktueller Forschungsstand zu Lehrerkooperation

Aus den jüngsten Forschungen zu Lehrerkooperation lässt sich interessanterweise erkennen, dass Kooperation zwar sehr erwünscht ist, jedoch konkret in der Schulpraxis keine große Rolle spielt. Ebenso werden aus den aktuellen empirischen Studien aus Deutschland, zu verweisen auf Bonsen/Rolff (2006), Steinert u.a. (2006) oder Gräsel/Fussangel/Pröbstel (2006), hohe Erwartungen an Kooperation gestellt.

Die Studien machen zusätzlich aufmerksam, „dass über eine Kategorisierung (...) und die Untersuchung der Häufigkeit ihres Auftretens hinaus noch keine genaueren Vorstellungen darüber bestehen, „was (...) eigentlich in der Kooperation als einer Interaktionssituation geschieht“ (Reh 2008, S.165). Daher ist es nicht verwunderlich, dass Kelchtermanns (2006, S.220) zu dem Ergebnis kommt, dass die Vorteile der Kooperation durch einfache Feststellungen nicht begründet sind, vor allem aber, dass „kulturelle und mikropolitische Umwelten der einzelnen Schulen für die Qualität der tatsächlichen Zusammenarbeit von größter Bedeutung sind“ (Reh 2008, S.165). Unter anderem wird in der Studie von Steinert (2006, S.200) festgestellt, dass „Organisationsstrukturelle Bedingungen und programmatische Spezifika der Schulformen für Unterschiede in der Lehrerkooperation weniger bedeutsam sind als vielfach erwartet“ (Reh 2008, S.165). Je näher man dem Unterricht kommt, desto schwieriger wird die Kooperation. Aus der Sicht Luhmanns ist die Profession auf die Organisation angewiesen, sie stellt die Bedingung für den Unterricht, die Interaktion, das Kommunizieren und Handeln im Klassenzimmer und im Unterricht. Somit steht

die Organisation professionellem pädagogischem Handeln nicht entgegen, „sondern macht professionelles Handeln im Unterricht möglich“ (ebd.).

Wesentliche Merkmale der Arbeitsorganisation in Schulen, die bedeutend sind für das Zustandekommen von Kooperation zeigt Rosenholtz (1991) in seinen Studien. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Zusammenarbeit von Lehrkräften erhöht, kann auch z.B. daran liegen, dass sich Lehrende an Entscheidungen im Schulalltag beteiligen oder dass gemeinsame Arbeitsziele expliziert werden (vgl. Fussangel/Gräsel 2011, S.671).

Ebenfalls wichtige Arbeiten zur Lehrerkooperation stellen die qualitativen Studien von Little (1990, 1982) dar. Es zeigen sich in ihren Studien, „dass Schulen sehr individuelle Interaktionsmuster entwickeln, die mit anderen Schulen schlecht vergleichbar sind“ (Fussangel/Gräsel 2011, S.671). Zudem formuliert Little als eine der ersten, verschiedene Kooperationsformen und entwickelt ein heuristisches Modell von vier voneinander unabhängigen Typen der Kooperation, die sie „*story telling and scanning for ideas*, „*aid and assistance*, „*sharing*, sowie „*joint work*“ (ebd.), nennt. Früh erkannt hat sie auch die Wichtigkeit von Fort- und Weiterbildungen, sowie die Zusammenarbeit zwischen dem Kollegium. Aufgrund dieser Erkenntnisse ist bzw. war sie eine Vorreiterin für die aktuelle Forschung zu Lehrerkooperation (vgl. ebd.).

4.5.2 Formen von Kooperation

Gräsel/Fussangel/Pröbstel (2006) unterscheiden „drei verschiedene Formen von Kooperation: den Austausch, eine gemeinsame (arbeitsteilige) Planung der Arbeit sowie eine kokonstruktive Kooperation“ (Fussangel/Gräsel 2011, S.672).

Am ehesten realisieren im schulischen Alltag lässt sich der informelle Austausch, „da er die Autonomie der einzelnen Lehrkräfte am wenigsten einschränkt und auch keine besonderen Ressourcen wie Zeit oder Vertrauen in Anspruch nimmt“ (ebd.). Wichtig dabei ist der Austausch von Materialien und Informationen, damit alle Lehrenden auf dem gleichen Informationsstand sind.

Hierbei sind aber keine spezifischen Ziele in Hinblick auf die Kooperationstätigkeit erforderlich (vgl. ebd.).

Bei der gemeinsamen Arbeitsplanung ist es vorerst notwendig eine gemeinsame Zielstellung zu erfassen um für die Vorbereitung einer Unterrichtsreihe auf ein gemeinsames Ziel hinzuarbeiten. Für diese Form der Kooperation bedarf es schon einer Verständigung innerhalb des Kollegiums, da jede Lehrperson einen bestimmten Teil der Arbeit übernimmt und alle am Ende die erarbeiteten Bereiche nutzen können. Dies stellt eine Herausforderung für die Lehrenden dar, da sie die Arbeit gemeinsam strukturieren und organisieren müssen (vgl. ebd.).

Bei der so genannten kokonstruktiven Kooperation arbeiten die Lehrkräfte intensiv hinsichtlich bestimmter Inhalte zusammen, erarbeiten gemeinsam neue Inhalte oder entwickeln gemeinsame Standards für den Unterricht. Diese Form der Kooperation bedarf mehr Zeit, Ressourcen und gegenseitiges Vertrauen und einen stark reflexiven Anteil. Professionelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte sowie die Entwicklung des Unterrichts können als Ziele von Kokonstruktion gesehen werden (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu dem nach Gräsel/Fussangel/Pröbstel vorgestelltem Modell von Kooperation, dass sich mehr auf die Unterrichtsebene bezieht, lässt sich das von Steinert (2006) konzipierte Stufenmodell der Kooperation anführen, das sich „vielmehr auf das gesamte Kollegium bzw. die gesamte Schule“ (ebd.) stützt „Das Ausmaß an im Kollegium stattfindender Kooperation kann somit anhand des Erreichens dieser Niveaustufen beschrieben werden, die von der (1) Fragmentierung über die (2) Differenzierung, (3) Koordination und (4) Interaktion bis hin zur (5) Integration reichen“ (ebd.). Schulen, die nur die unterste Stufe der Fragmentierung erreicht haben, zeichnen sich durch unklare Zielkonzeptionen aus, durch das isolierte Arbeiten der Lehrenden, somit findet auch Kooperationen nur teilweise statt und ist dadurch keine Selbstverständlichkeit im Schulalltag. Allerdings Schulen, bei der die höchste Stufe die Integration ist, erkennt man ein systematisches Zielkonzept, ein abgestimmtes Lehrerhandeln, sowie Selbst- und Fremdevaluation,

Fortbildungen der Lehrenden als Selbstverständlichkeit in der schulischen Organisation (vgl. Fussangel/Gräsel 2011, S.673).

„Diese beiden Ansätze der aktuellen Kooperationsforschung differenzieren verschiedene Qualitäten von Kooperation“ (ebd.).

Eine weitere Form, bzw. die höchste Form der Kooperation findet in Teams statt. „Der Begriff des Teams hat inzwischen auch eine besondere Wertschätzung als Grundlage „lernender Organisationen“ erfahren“ (Reh 2008, S.166). In den neueren amerikanischen Forschungen werden Teams als „professional learning communities“ genannt, und in der deutschsprachigen Literatur spricht man von sogenannten „professionellen Lerngemeinschaften“, abgekürzt PLG. In diesem Kontext thematisieren Bensen/Rolff (2006) in ihren Arbeiten sogenannte professionelle Lerngemeinschaften, „um kooperative Formen der Arbeitsgestaltung und Weiterbildung im Sinne einer höheren Qualität von Schule und Unterricht zu erreichen“ (Terhart/Klieme 2006, S.165). Die Grundlage im Konzept der professionellen Lerngemeinschaften liegt im stetigen Weiter Lernen bzw. Üben, sowie systematischer Reflexion, und dadurch sollte eine kontinuierliche Verbesserung in der Arbeit eines Lehrenden entstehen. Deshalb ist es wiederum notwendig sich vom Einzelkämpfertum zu entfernen und sich in Richtung Gemeinschaftlichkeit zu bewegen. Eine Gruppe von Menschen (Lehrpersonen) in einer Gemeinschaft (community) mit gemeinsamen, geteilten Interessen, sollte die Grundlage für Kooperation sein, inklusive gegenseitiger (emotionaler) Unterstützung (Bensen/Rolff 2006, S.168f).

Weiterführend gibt es in der Literatur fünf differenzierte Merkmale zu professionellen Lerngemeinschaften: „unterstützende und gemeinsame Leitung, kollektive Kreativität, gemeinsame Werte und Visionen, unterstützende Bedingungen und gemeinsame persönliche Praxis“ (Reh 2008, S.166). Kooperationen in Teams sind sinnvoll, da sie das Lernen ermöglichen und gleichzeitig die Lehrer als Mitglieder der PLF oder Teams „bestimmte erforderliche Bewusstseinsdispositionen ausbilden und entwickeln“ (ebd.).

4.5.3 Die Bedeutung von Lehrerkooperation

In der aktuellen Forschung wird die Bedeutung der Lehrerkooperation zunehmend im Zusammenhang mit wesentlichen Aspekten der Schulentwicklung gesehen. Auch zeigten Forschungen, „dass kooperierende Lehrkräfte eher bereit sind, Innovationen im Unterricht, umzusetzen und sich diesbezüglich zu engagieren“ (Fussangel/Gräsel 2011, S.675).

In der Diskussion um die Professionalisierung im Lehrerberuf spielt die Kooperation auch eine wesentliche Rolle. Vor allem in der anglo-amerikanischen Forschungsliteratur (Butler u.a. 2004; Little 2003; Legters 1999) wird ersichtlich, „dass kooperationsorientierte Konzepte der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften erfolgversprechender sind und die Lehrkräfte eher in die Lage versetzt, das in der Fortbildung Gelernte in ihrem Unterricht umzusetzen und nachhaltig in die Praxis zu integrieren“ (ebd.). Jedoch stellt sich die Frage, wie das Gelernte den Unterricht unterstützen und verändern kann. Nach Putnam/Borko (2000) und Richardson/Placier (2002) funktioniert dies nur, indem Lehrende miteinander kooperieren, sich über ihren Unterricht austauschen, neue Methoden, Herangehensweisen und Perspektiven kennen lernen und dies dann für ihren eigenen Unterricht annehmen und auch verändern (vgl. Fussangel/Gräsel 2011, S.676).

Es gibt zwar viele Hinweise und Ansätze, wie die Zusammenarbeit von Lehrkräften gestaltet werden kann, allerdings auch viele offene Fragen, die bearbeitet gehören. Zentral ist dabei die differenzierte Betrachtung unterschiedlicher Formen von Kooperation, die in einem engen Verhältnis mit den jeweiligen Zielen und Aufgaben zu sehen sind (vgl. Fussangel/Gräsel 2011, S.679).

In Anlehnung an den aktuellen Forschungsstand, die Formen von Kooperation und die Bedeutung von Lehrerkooperation ist es auch wesentlich, auf die Begründungen für die Notwendigkeit der Kooperation von Lehrern und Lehrerinnen näher einzugehen.

4.5.4 Die Notwendigkeit von Lehrerkooperation

Kooperation von Lehrern spielt für die aktuellen Forschungs- und Entwicklungskonzepte zur Qualität von Schule und Unterricht eine zunehmend wichtigere Rolle. Die Notwendigkeit für die Zusammenarbeit von Lehrern ist in der schulpädagogischen Tradition noch begründet durch die Notwendigkeit eines einheitlichen Lehrers oder Lehrerin, wobei sich auch immer mehr die Bedeutung einer individuellen Lehrerpersönlichkeit herauskristallisiert. Jedoch stützen sich die gegenwärtigen Begründungen für die Notwendigkeit der Kooperation von Lehrenden „auf die Ergebnisse einer empirischen Forschung zur Schul und Unterrichtsqualität“ (Terhart/Klieme 2006, S.163). Interessant ist zu erkennen, „dass in nachweislich guten Schulen das Ausmaß höher und vor allem: die Art der Kooperation zwischen den Lehrkräften anspruchsvoller ist als in weniger erfolgreichen Schulen“ (ebd.). Ebenso aufschlussreich ist, dass jene Schulen, wo die Schülerleistungen als erfolgreich gemessen wurden, eine hohe Bereitschaft der Kooperation zwischen dem Kollegium gekennzeichnet wurde und zugleich auch in der Lehrerbelastungsforschung festgestellt wurde, „dass produktiv erlebte Formen der Zusammenarbeit Schutz gegen hohe Belastungen und Burnout bieten“ (Schratz u.a. 2008, S.127; vgl. dazu auch Gräsel u.a. 2006, S.205). Neben den Vorteilen und positiven Wirkungen für die Notwendigkeit von Kooperation in Schulen wird jedoch in der gelebten Schulerfahrung ersichtlich, dass Kooperation und Kollegialität noch relativ wenig an Bedeutung zugesprochen bekommt und entweder gar nicht oder sehr wenig stattfindet. Als Grund für die wenig gelebte Kooperation an Schulen bzw. zwischen dem Kollegium wird, „aus einer bildungs- und organisationssoziologischen Perspektive“ betrachtet, „die besondere organisatorische Struktur der einzelnen Schule mit ihrem Fachlehrer/Klassenraum/Stundenplansystem verantwortlich gemacht“ (Terhart/Klieme 2006, S.164). Hinzu kommt noch, dass Unterrichten wie eine Privatangelegenheit zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden gesehen wird, da das Unterrichten an sich „eher als eine von der Persönlichkeit getragene, praktisch-moralische Kunst betrachtet wird“ (ebd.).

Weitere Aspekte kommen dazu: das Fehlen einer Fachsprache, um sich über berufliche Handlungsprobleme auszutauschen; das Nebeneinander her

Arbeiten, aufgrund organisatorischer Bedingungen, die Motivation des Lehrerberufs gesehen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im geschützten Raum des Klassenzimmers ohne Absprache mit dem Kollegium und zugleich „wird die unter dem Stichwort Autonomie noch verteidigte Isolation als Belastung erlebt“ (ebd.). „Die genannten Ursachen würden aber auf Grund der relativ hohen Übereinstimmung der Forschungsergebnisse auch recht deutlich Auswege aus dem Dilemma zeigen“ (Schratz u.a. 2008, S.127). Dazu müsste Unterricht seinen privaten Charakter verlieren und „zu einer öffentlich verantwortbaren Arbeit werden“ (Terhart/Klieme 2006, S.165). Weiters sollten Formen von Kooperation als Unterstützung und Erleichterung in schwierigen Situationen dienen und auch andere organisatorische Strukturen würden möglicherweise Kooperation fördern.

Genau an dieser Stelle wird wieder die Verbindung zum Domänenkonzept der Arbeitsgruppe EPIK hergestellt, da diese ein solches mehrdimensionales Vorgehen in ihrem Modell erörtert bzw. fordert, insbesondere weil alle Domänen in einem engen, zum Teil überlappenden Bezug zueinander stehen. Deswegen ist in Anlehnung an die fünf vorher erläuterten Kompetenzfelder der Arbeitsgruppe EPIK noch bedeutsam zu erwähnen, dass im Rahmen des Konzept über die fünf Domänen hinaus und zu diesen quer liegend eine sechste Disziplin eingeführt wurde.

4.6 Sechste Disziplin

Die „sechste Disziplin“ (analog zu Peter Senges Rede von der „Fünften Disziplin“, Senge 1996, S.21) versucht alle Domänen miteinander zu verknüpfen und fügt sie zu einer ganzheitlichen Theorie und Praxis zusammen¹⁰. Sie ist die „integrative Disziplin“ und „sie durchdringt und fokussiert die Domänen bereichsspezifisch“¹¹. Das heißt es handelt sich dabei um so etwas wie eine Brille, durch die die Domänen jeweils zu betrachten

¹⁰ Das Begriff von Senge und die Erklärung dazu, ist zitiert bzw. entnommen von:

www.epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=73

¹¹ Unter folgendem Link findet man das Zitat: www.epik.schule.at/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=73

wären. Somit erhält, im Hinblick auf die vorliegende Arbeit, die Domäne „Kollegialität und Kooperation“ jeweils eine andere Prägung, ob sie in einem Unterrichtsfach zum Tragen kommt, oder in pädagogischen Fortbildungen eingesetzt wird oder aber innerhalb des Fachkollegiums wirksam wird.

4.7 Zwischenresümee

Die gemachten Ausführungen zu dem Domänenkonzept der Arbeitsgruppe EPIK, mit dem Fokus auf Kollegialität und Kooperation im schulischen Handeln bzw. im Lehrerberuf stellen zusammenfassend fest, dass die Perspektiven Person und Struktur gleichermaßen zu berücksichtigen sind, um pädagogisch professionell handeln zu können. Die von der Arbeitsgruppe begründeten Kompetenzfelder verlangen deswegen beide Perspektiven, sie fragen nach dem Subjekt und der Struktur und sind somit Kennzeichen professionellen Handelns im Lehrerberuf. Ebenso die Domäne Kollegialität und Kooperation, die auch einerseits nach Strukturen fragt, die eine Kultur der Offenheit fördern und dafür Räume und Zeiten zur Verfügung stellen und andererseits sich als Mitglied in einer Lerngemeinschaft von Professionellen versteht und sozial kompetent und offen sein mag (vgl. Schratz u.a. 2008, S.126). Wünschenswert wäre alle Domänen in das Lehrerhandeln einfließen zu lassen, mit durchaus persönlicher individueller zusätzlicher Prägung eines Lehrenden, um somit dann pädagogische Professionalität bzw. die Lehrpersonen als Professionelle zu erreichen. Abschließend lässt sich argumentieren, dass pädagogische Professionalität nicht nur meint, dass Professionelle ihr Wissen bloß anwenden, sondern ihr Wissen und Können in der richtigen Situation einsetzen und reflektieren und ihr eigenes Handeln anerkennen, weiterentwickeln und daran arbeiten.

5. Zusammenfassung des theoretischen Bezugsrahmens

Das pädagogische Handeln im Lehrerberuf weist eine Professionalisierungsbedürftigkeit auf, dies bestätigt unter anderem auch der Ansatz Oevermanns, der im ersten Kapitel der Arbeit thematisiert wird. Oevermann erkennt typische Formen des Verfehlens von Professionalität speziell im pädagogischen Feld. Ein wesentliches Hindernis für die voll Entfaltung professionalisierten Lehrerhandelns liegt seines Erachtens in der gesetzlichen Schulpflicht. Weiters spricht er vom Unterschied zwischen diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen, die er als Arbeitsbündnis konzipiert. Professionelles Handeln beginnt erst mit dem Moment diffuser Sozialbeziehung bzw. ist nach Oevermann eine widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Beziehungsmomenten. Neben der Funktion von Wissensvermittlung (Unterrichten) und Normenvermittlung (Erziehen), auf die sich pädagogisches Handeln beschränkt, zählt er zu den zentralen Elementen von Lehrerprofessionalität, ebenso die prophylaktisch therapeutische Komponente. Bedeutend für die Professionalisierungstheorie ist die Unterscheidung zwischen ganzer Person und Rolle, da ein wesentliches Charakteristikum für professionalisiertes Handeln das ‚Aufeinander-Bezogen-Sein‘ beider Typen darstellt. „Während von den Klientinnen und Klienten gefordert wird, alles zu thematisieren, (...) müssen Professionelle im Rahmen ihrer spezifischen Rolle agieren und sich so ihre volle Handlungsfähigkeit bewahren“ (Paseka 2011, S.128). Im Sinne der Handlungsautonomie dürfen Lehrer und Lehrerinnen frei, sachgerecht und individuell handeln, jedoch müssen sie gleichzeitig über Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen, die ihr Handeln begründen und erklärbar machen (vgl. Terhart 2001, S.149). Gerade Lehrende stehen in der widersprüchlichen Einheit von ‚ganzer Person und Rolle‘ und müssen einen Ausgleich finden, um pädagogisch professionelles Handeln zu ermöglichen und letztendlich auch mit bestimmten Situationen professionell umgehen zu können.

Dazu beschreibt Bauer in seiner Theorie des professionellen Selbst wesentliche Merkmale beruflichen Handelns, das Ziele, Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten miteinander verknüpft. Das professionelle Selbst

entsteht aus sich heraus und kann nicht von außen gebildet werden. Somit ist es bedeutsam, nicht nur das pädagogische Handeln allein zu betrachten, sondern auch Bezug zu wissenschaftlichen Theorien und Forschungen zu erfassen, sodass sich die Lehrenden bereit erklären dieser Entfaltung mit ihrer ganzen Persönlichkeit zu widmen. Bauer hat außerdem eine Theorie der Lehrerprofessionalität entworfen, die auf tatsächliche Arbeitsaufgaben und Handlungsmuster von Lehrkräften eingeht und die der Frage nach grundlegenden Handlungsmustern, über die alle Pädagogen und Pädagoginnen verfügen sollten, nachgeht. Solche Handlungsmuster zu haben, ist jedoch noch kein Merkmal von Professionalität, erst durch das Einsetzen dieser Handlungsrepertoires wird pädagogisch professionell gehandelt und die Entwicklung eines professionellen Selbst impliziert. Ebenso hat die Entwicklung des Selbst eine positive Auswirkung auf das eigene Selbstkonzept und dadurch werden Professionelle vermehrt über eigene Stärken und Schwächen und über Kompetenzen und Fähigkeiten aufgeklärt, die wiederum ihr Handeln begründbar und erklärbar machen.

Giddens' Theorie der Strukturierung stellt eine Verbindung einerseits zum Domänenkonzept dar, andererseits auch zur Theorie des Professionellen Selbst und zum strukturtheoretischen Ansatz Oevermanns, da er von einer Dialektik von Subjekt und Struktur spricht. Nach Giddens haben Strukturen einen doppelten Charakter, sie ermöglichen Handeln und gleichzeitig schränken sie Handeln ein. Struktur bezieht sich nach Giddens nicht nur auf Regeln, sondern auch auf Ressourcen. Grundsätzlich wird festgestellt, dass das erste Kapitel mit seinen theoretischen Ansätzen eine wesentliche Grundlage für die weitere Arbeit darstellt und ebenfalls alle Ansätze eine nachvollziehbare Verbindung zum Domänenkonzept herstellen, da die genannten Domänen ebenso beides verlangen, sowohl Subjekt als auch Struktur.

Im zweiten Kapitel wurden in einem ersten Schritt, die wesentlichen Kompetenz- und Standardmodelle vorgestellt, sowie auf den deutschsprachigen Kompetenzdiskurs näher eingegangen. Vor allem aber die Schulentwicklungscompetenz in Österreich wurde kurz angedeutet. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Domänenansatz stellt das Herzstück

des dritten Kapitels der Arbeit dar. Wie bereits erwähnt, möchte die Arbeitsgruppe mit ihrem einschlägigen Modell zur Entwicklung der Professionalität im internationalen Kontext einen Beitrag leisten, sucht nach einem universellen Zugang und legt den Fokus an die generelle Frage nach Professionalität im Lehrerberuf. Weiterführend stellt sie auch die Frage, welche Kompetenzen Lehrkräfte entwickeln müssen, um professionell handeln zu können. Dazu definiert die ExpertInnengruppe bestimmte Kompetenzfelder, die von den Lehrpersonen eigenständig erarbeitet und bewältigt werden sollen. In Anlehnung an den bereits erläuterten theoretischen Hintergrund der Thematik spielt das Zusammenwirken von Person und System eine relevante Rolle im Domänenkonzept bzw. sind beide Aspekte gleichermaßen zu berücksichtigen. „Vor allem wenn sich professionelles Handeln in einem institutionellen Kontext realisiert, stehen Struktur und Handeln in einem Prozess der Wechselwirkung“ (Schratz u.a. 2011, S.24).

Eine wesentliche Grundlage für die Professionalisierung von Lehrkräften, die primär für diese Arbeit relevant ist, ist das Entstehen von kollegialer Kooperation. Das EPIK Team spricht von einer Vergemeinschaftung und einer „community von Professionellen“ (Schratz u.a. 2008, S.133) die entstehen soll. Dafür bedarf es, eigene Räume und Zeit für das Kollegium zu schaffen, um dies sodann fest in den Arbeitsrhythmus von Lehrkräften einfließen zu lassen. Dies weist geradewegs auf die Domäne „Kollegialität und Kooperation“ des EPIK Teams hin (vgl. Schratz u.a. 2008, S.133).

Bisher wurde, vor allem im dritten Kapitel, dargestellt, wie wichtig und hilfreich die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, dem Kollegium für die Entwicklung von Schule und Unterricht ist. Dabei gilt Kooperation als wesentliches Kennzeichen effektiver Schulen und unterstützt die professionelle Weiterentwicklung des Handelns im Lehrerberuf. Der Mensch ist zum Handeln bestimmt, jedes Handeln ist einerseits an Situationen gebunden, jedoch andererseits wiederum relativ unbestimmt und offen für Neues bzw. Veränderungen. Somit lässt sich argumentieren, aufgrund von bestimmten vorgestellten Studien, dass die fortgeschrittenen Belastungen und Anforderungen an den Lehrerberuf besser bewältigt werden können, wenn die

Lehrenden zusammenarbeiten und sich gemeinsam austauschen. Jedoch im Gegensatz dazu, ist es ebenso wichtig, dass jedes Individuum seine eigenen kreativen Dimensionen, seine Kompetenzen und Fertigkeiten einfließen lassen darf, kann und soll.

Aufgrund spezifischer Forschungen zum Thema Lehrerkooperation, kann im Anschluss noch gesagt werden, dass Kollegialität und Kooperation zwar immer mehr thematisiert und gewünscht wird, jedoch leider konkret keine große Rolle spielt, aufgrund der organisatorischen und strukturellen Faktoren. Darüber hinaus trägt auch das Denken der Lehrkräfte dazu bei. Damit ist gemeint, dass sich Lehrende vorrangig als Einzelkämpfer und Individualisten im Unterricht sehen und dass der Unterricht noch immer verstärkt einen privaten Charakter aufweist.

Im Zuge der vorliegenden Untersuchung zeigt sich im Abschnitt 4.5.3. dass Kollegialität und Kooperation ebenfalls eine Bedeutung in der Diskussion um die Professionalisierung im Lehrerberuf haben und Studien wie z.B. Putnam/Borko 2000 und Butler u.a. 2004 darauf hinweisen, dass Kollegialität und Kooperation aktuell zur Qualität von Schule und Unterricht positiv beitragen. Dennoch wird in der gelebten Schulerfahrung ersichtlich, dass Kooperation und Kollegialität relativ wenig an Bedeutung zugesprochen bekommt (vgl. Terhart/Klieme 2006, S.163). .

Zusammenfassend wird festgestellt, dass pädagogische Professionalität nicht nur bedeutet, dass Professionelle ihr Wissen und Können bloß anwenden, sondern auch ihr Wissen und Können in der richtigen Situation wirksam einsetzen und reflektieren und ihr eigenes Handeln kritisch und distanziert betrachten und weiter entwickeln. Um professionelles Handeln zu ermöglichen, reicht es nicht nur aus, die von den Subjekten (Lehrenden) entwickelten Kompetenzen, anzuwenden, sondern es werden auch Strukturen benötigt, die diese Kompetenzen umsetzen lassen und die damit Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen und Strukturentwicklungen anregen. Umgekehrt lässt sich feststellen, dass es für professionelles Handeln nicht genügt, wenn nützliche Strukturen vorhanden sind, sondern wichtig dabei ist, dass auch die handelnden Personen, mit diesen Strukturen umgehen und diese mitgestalten können (vgl. Schratz

u.a. 2011, S.23). Pädagogische Professionalität bedeutet somit, nicht nur das individuelle Anwenden von Wissen und Können eines Einzelnen, sondern im Zusammenspiel von personalen und strukturalen Rahmenbedingungen eine neue Qualität zu gewinnen.

6. Forschungsmethodisches Vorgehen der empirischen Untersuchung

Im kommenden Abschnitt der vorliegenden Arbeit wird die Vorgehensweise der empirischen Untersuchung explizit beschrieben. Die gewählte Untersuchungs- und Auswertungsmethode werden erläutert und begründet, die Stichprobe, die Datensammlung und die Datenanalyse werden dargelegt und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung präsentiert. Des Weiteren wird das ausgearbeitete Kategorienschema aufgezeigt, die Auswahl der Interviewpartner/innen begründet und die Interviewsituation dargestellt.

6.1 Begründungen der Methodenwahl

Das methodische Vorgehen der Diplomarbeit siedelt sich in den qualitativen Methoden der Sozialforschung an. Um die Fragestellungen beantworten zu können, wird dementsprechend der qualitative Forschungsansatz gewählt, da es sich vor allem um subjektives Erleben bzw. subjektive Erlebnisse und Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern über ihre Handlungspraxis handelt, mit dem Fokus auf strukturelle Rahmenbedingungen und die individuelle Motivation, die im Rahmen dieses Forschungsprozesses erhoben werden sollen. „Es geht um die Ergründung der subjektiven Grundlagen für Handlungen, um die Erlebniswelt und –sicht der Untersuchten“ (Ackermann/Rosenbusch 2002, S.31).

Mittlerweile stellt die qualitative Bildungsforschung einen Kernbereich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung dar, „in dem über Interviews, Diskurs- und Gruppendiskussionen sowie ethnographische Zugänge Erkenntnisse über Lern und Bildungsprozesse generiert werden“ (Marotzki/Tiefel 2010, S.73).

Neben der Einzelfallbezogenheit, der Alltagsnähe und der Kommunikation, die in der qualitativen Forschung ebenfalls eine besondere Rolle spielen, ist ein wesentliches Charakteristikum bzw. Prinzip die Offenheit, die auch im Rahmen dieser Diplomarbeit bedeutsam ist. Es sind zwar theoretische Strukturen vorhanden, allerdings zeigen diese eine sekundäre Relevanz auf, da zuerst die

subjektiven Meinungen und Vorstellungen der Befragten umrissen werden (vgl. Flick 2002, S.69). Theoretisches Vorwissen wird als vorläufig angenommen und durch die gewonnenen Daten „reformuliert und vor allem weiter ausformuliert“ (Flick 2002, S. 74). Es entsteht dadurch neues Wissen. Flick unterstreicht, „dass das eigentliche empirische Material der Text ist, an dem letztlich auch die Theorie entwickelt wird“ (ebd., S. 74). Im durchgeführten Interview der vorliegenden Arbeit selbst, blieb die Offenheit erhalten, da die subjektiven Sichtweisen der Befragten unterstützt wurden, aber keine theoretischen Konzepte in das Interview miteinbezogen wurden. Die Alltagsnähe, sowie sie in der qualitativen Forschung postuliert wird, ist im durchgeführten Interview ebenso gegeben, da sie Gegenstände möglichst nahe in ihrem natürlichen alltäglichen Umfeld untersucht. Weiters setzt sie an praktischen Problemstellungen an und bezieht ihre Ergebnisse auf die Praxis (vgl. Mayring 2002, S.145ff).

Die in der Diplomarbeit zu beantwortenden Fragestellungen bewegen sich in einem subjekttheoretischen Forschungsfeld. Die Frage nach den subjektiven Einschätzungen des Werts und der Sinnhaftigkeit von Kollegialität und Kooperation in der pädagogischen Handlungspraxis bzw. im Schulalltag stehen demgemäß im Vordergrund der Untersuchung. Folglich ist anzunehmen, dass anhand der subjektiven Erlebnisse und Ereignisse bei Lehrenden, ein Zugang zu Defiziten und Hinweisen über die pädagogische Professionalität an sich, sowie speziell über die Kollegialität und Kooperation im Lehrerkollegium eröffnet werden kann. Vor diesem Hintergrund erweist sich daher der qualitative Forschungsbereich als geeigneter Weg für die Beantwortung der Forschungsfrage.

6.2 Das Experteninterview – Eine allgemeine Einführung

In der empirischen Sozialforschung werden Experteninterviews seit den 1990er Jahren vermehrt angewandt. Es ist ein sehr beliebtes Verfahren, jedoch gilt es verglichen mit den klassischen Methoden, wie Beobachtung, standardisierte Befragung und Experiment, als ein eher randständiges Verfahren. Im Rahmen

der Evaluationsforschung wird das Experteninterview in der pädagogischen Forschung, sowie der industriesoziologischen Forschung, der Organisationsforschung, der Bildungsforschung und der Politikforschung gern eingesetzt. Weiters kommt das Experteninterview in den verschiedensten Forschungsfeldern zum Einsatz, sowohl als eigenständiges Verfahren, als auch im Rahmen eines Methodenmix. Zahlreiche Publikationen zum Thema Experteninterview sind in den letzten Jahren erschienen, was zur Folge hat, dass in den Hand- und Lehrbüchern zur qualitativen Sozialforschung, Experteninterviews eine stärkere Beachtung zugeschrieben bekommen (vgl. Meuser/Nagel 2010, S.457f; vgl. Meuser/Nagel 2005, S.71ff). Zwar haben sich die Debatte und die methodische Ausrichtung rund um das Experteninterview intensiviert, allerdings stehen sich die verschiedensten Positionen immer noch gegenüber. Darüber hinaus steht trotz der weiten Verbreitung des Experteninterviews in der Forschungspraxis, ein erheblicher Mangel an methodischer Reflexion in der Literatur gegenüber (vgl. Meuser/Nagel 2005, S.71). Mit anderen Worten: „Experteninterviews werden oft gemacht, aber selten durchdacht“ (Bogner/Menz 2005, S.33). Aufgrund dessen finden auch heute immer wieder Diskussionen über die methodische und methodologische Einordnung statt, welche aber bislang noch zu keinem Abschluss gefunden haben (vgl. ebd.). Trotz all den unterschiedlichen Zugängen, methodischen Konzepten und Begriffsbestimmungen sind das Erkenntnisinteresse und der Sinn von Experteninterviews immer derselbe. Im Zuge der Untersuchung wird von einem speziellen Wissen aus einem bestimmten Handlungsfeld ausgegangen, welches nur Experten und Expertinnen besitzen. Aus diesem Grund ist der Einsatz der Experteninterviews sinnvoll, da die befragenden Personen, ihr spezielles Wissen und ihre individuellen Erfahrungen aus der Praxis preisgeben sollen. Das Wesentliche dieser Form ist die zu befragende Person, der Expertenstatus zugeschrieben wird. In der Folge soll geklärt werden, warum den Lehrerinnen und Lehrern in der vorliegenden Diplomarbeit dieser Status zukommt.

6.3 Expertinnen und Experten

Die Entscheidung, wer als Expertin oder Experte herangezogen wird, ist an den jeweiligen Untersuchungsgegenstand gebunden. Jene Personen werden als Expertinnen und Experten bezeichnet, die über ein „besonderes Wissen verfügen, das sie auf Anfrage weitergeben oder für die Lösung besonderer Probleme einsetzen“ (Gläser/Laudel 2009, S.11). Aufgrund ihrer Position können sie im Zuge eines Interviews, Wissen, Erkenntnisse und beobachtbare Erlebnisse weitergeben, sie sind jedoch nicht das Objekt der Untersuchung, sondern sie sind bzw. waren Zeugen von einem, für den Interviewer interessierenden Prozess. Wie schon im vorherigen Teil kurz erwähnt, kann der Personenkreis, der von den Forschenden Personen als Expertinnen und Experten benannt wird, sehr unterschiedlich und relativ groß sein. Bedeutsam bei der Datengewinnung ist insofern lediglich das Interesse über „die Gedankenwelt, die Einstellungen und Gefühle der Experten (...), als sie die Darstellung beeinflussen, die die Experten von dem uns interessierenden Gegenstand geben“ (ebd., S.12).

Vor der Durchführung der Interviews ist es notwendig abzuklären, wer als Expertin oder Experte herangezogen wird. Im Zuge des vorliegenden Forschungsvorhabens werden Lehrende als Experten ausgewählt, da sie einerseits als Praktikerinnen und Praktiker vor Ort benannt werden können und andererseits über ein spezielles Sonderwissen verfügen.

Laut Bromme (1992) werden übrigens Lehrende als Experten angesehen. Der Begriff Experte wird „als Bezeichnung für Personen gebraucht, die berufliche Aufgaben zu bewältigen haben, für die man eine lange Ausbildung und praktische Erfahrung benötigt und die diese Aufgaben erfolgreich lösen“ (Bromme 1992, S.7). In dem Kontext mit der vorliegenden Arbeit sind damit berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer gemeint, die zum Lernerfolg der Schülerinnen und der Schüler etwas beitragen können und auch das Interesse und die Freude am Lernen, an der Schule und am Unterricht fördern und unterstützen (vgl. Bromme 1992, S.8). In bestimmten Studien zum Lehrerberuf wird der Begriff des Experten oder der Expertin doppeldeutig verwendet. Einerseits wird „der Unterschied zum Laien und zum Anfänger hervorgehoben“,

andererseits wird „damit das besondere Wissen und Können bezeichnet, das Experten von anderen – ebenfalls berufserfahrenen – Mitgliedern der Berufsgruppe unterscheidet“ (Bromme 1992, S.8).

Nach Lamnek (2002) ist der Befragte nicht anziehend als Person, „sondern als Experte für einen spezifischen Handlungsbereich. In die Untersuchung einbezogen wird er nicht als individuelle Persönlichkeit, sondern als Repräsentant einer spezifischen Gruppe“ (Lamnek 2002, S.176).

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Lehrende zu jenen Akteurinnen und Akteuren zählen, die aufgrund ihrer Tätigkeit Zugang zu speziellen Informationen und Wissensbeständen haben, die nicht für alle zugänglich sind (vgl. Meuser/Nagel 2009, S.44). Deswegen spielen auch im Zusammenhang mit der Forschungsfrage und der Exploration des Untersuchungsfeldes, die in der Praxis erworbenen Wissensbestände eine wesentliche Rolle.

Folgende Definition erweist sich für die Autorin dieser Diplomarbeit als passend:

„Experte beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte. Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“ (Gläser/Laudel 2009, S.12).

6.4 Vorbereitung und Durchführung des Interviews

Bevor die Interviews durchgeführt wurden, erstellte die Autorin in Bezug auf theoretische Annahmen und Wissen, einen Interviewleitfaden¹². Im Rahmen eines leitfadengestützten Interviews kann der Interviewer selbst entscheiden, „ob und wann er detailliert nachfragt und ausholende Ausführungen des Befragten unterstützt bzw. ob und wann er bei Ausschweifungen des Befragten zum Leitfaden zurückkehrt“ (Mayer 2006, S.36). In seinem Aufbau ist der Leitfaden so konstruiert, dass alle wesentlichen Themenbereiche in Bezug zur

¹² Der Leitfaden ist bei der Autorin einsehbar und auf der CD-Rom mit den Transkripten gespeichert, die der zu beurteilenden Arbeit beiliegt.

Forschungsfrage und dem Theorieteil angesprochen werden können. Der Leitfaden gliedert sich nach bestimmten Etappen (fünf insgesamt) und es gibt neben der zentralen Hauptfrage, noch Alternativfragen und Eventualfragen, die aber nicht zwingend gestellt werden müssen. Zu Beginn des Interviews, d.h. in der Etappe 1 und 2 wurden die Expertinnen und Experten bzw. die Lehrenden über objektive Kontextdaten und neutrale Gegebenheiten der Praxis befragt. Dieser Einstieg sollte für die befragten Personen als Einführung bzw. als kurzes „Warming Up“ dienen, um wichtige Hintergrundinformationen zu den Lehrpersonen zu erhalten, die folglich bei der Analyse der Interviews bedeutend sein könnten. Weiterführend wurden die Expertinnen und Experten zu folgenden Themenbereichen interviewt, die sich unterteilen in:

- Bedeutung von pädagogisch professionellem Handeln im Lehrerberuf
- Umgang mit Unterrichtssituationen
- Austausch über Unterrichtserfahrungen
- Kollegialität und Kooperation im Lehrerkollegium
- Örtliche Begebenheiten für den Austausch
- Ressourcen und Strukturen für ein Miteinander und
- Hinderliche und/oder Förderliche Faktoren für ein Miteinander, die die Etappe 3 beinhalten.
- Negative oder positive Handlung im Umgang mit einer Kollegin oder einem Kollegen in einer konkreten Praxissituation, die die Etappe 4 umfassen.

Im letzten Fragenabschnitt der Etappe 5 wurde das Gespräch mit einer paraphrasierten Zusammenfassung abgeschlossen, sowie noch eventuelle offene Fragen seitens der Befragten gestellt bzw. geklärt.

Der Leitfaden wurde insofern strukturiert, sodass alle Befragten die gleich formulierten Fragen vorgelegt bekamen, auch wenn zwar Nachfragen gestellt

wurden, und die eine oder andere Frage mehr Informationen hergegeben hat, erzielte die Forscherin dadurch eine bessere Vergleichbarkeit der Aussagen.

6.4.1 Datenerhebung – Interviewpartner/innen - Interviewablauf

Nach der Erstellung des Interviewleitfadens wurden jeweils zwei Lehrer oder Lehrerinnen aus einem traditionellen Gymnasium und jeweils zwei Lehrer oder Lehrerinnen aus einer Neuen Wiener Mittelschule für das Interview gesucht. Der Grund für die Auswahl dieser beiden Schultypen liegt in der strukturellen Unterschiedlichkeit, sodass hinsichtlich der Erfassung der Forschungsfrage beide Perspektiven berücksichtigt werden, somit einen interessanten Aspekt für die Untersuchung bzw. für die Ergebnisse darstellen könnte und auch um letztlich eine bessere Streuung zu erreichen.

Weiters wurde entschieden, dass von einem Schultyp je eine Lehrperson eine längere Berufserfahrung mit sich bringt und je eine Lehrperson sich erst eine kurze Zeit im Beruf befindet. Anzunehmen ist, dass sich der Altersunterschied der zu untersuchenden Personen, mit der Auseinandersetzung in bestimmten Unterrichtssituationen und auch im Umgang mit dem Lehrerkollegium differenzierter darstellt.

Ein weiterer Aspekt für die Auswahl beider Schultypen ist, aufgrund der Neuheit des Schulmodells „Neue Mittelschule“, nachzuforschen, ob und wie professionelles Handeln im Lehrerberuf sichtbar wird bzw. ob Lehrerkooperation gelebt und unterstützt wird. Im Gegensatz dazu, ist es umso interessanter nachzuforschen, ob Lehrerkooperation im Gymnasium für die pädagogische Arbeit überhaupt wichtig erscheint, ob sie unterstützt wird und die Lehrenden dafür offen sind.

Der Zugang zum Feld stellte sich anfänglich ein wenig mühsam dar, da erstens die Auswahl von traditionellen Gymnasien und Neuen Mittelschulen im innerstädtischen Bereich nicht so ergiebig ist, und vor allem die Neuen Mittelschulen anfangs nicht so offen gegenüber den Interviews waren. Letztendlich geschah die Auswahl des traditionellen Gymnasiums dann relativ

einfach, da für die Forscherin nur zwei AHS Schulen zur Auswahl standen, die sich anboten an der Untersuchung teilzunehmen. Nach erfolgreicher telefonischer bzw. schriftlicher Kontaktaufnahme mit den Direktoren und Direktorinnen, die über das Forschungsvorhaben und Forschungsinteresse vorinformiert wurden, haben sich schließlich von den beiden ausgewählten Schulen eine Berufsanfängerin und eine berufserfahrenere Lehrerin der Allgemeinbildenden Höheren Schule in 1090 Wien für die Interviews bereit erklärt. Obwohl versucht wurde weibliche wie männliche Lehrende anzusprechen, war klar, dass aufgrund der Verteilung nach Geschlechtern in der Gesamtpopulation der österreichischen Lehrerschaft mehr Frauen als Männer zur Verfügung stehen.

Parallel dazu, bekam die Autorin die Zusage der Direktion der Neuen Wiener Mittelschule, Interviews mit jeweils einer berufserfahreneren Lehrerin und jeweils einer Berufsanfängerin durchführen zu können. Bevor die leitfadengestützten Experteninterviews stattfanden, wurden die für die Befragung vorgesehenen Lehrerinnen und Lehrer über das Ziel und den Ablauf der Untersuchung aufgeklärt.

Die insgesamt vier Gespräche fanden an den jeweils ausgewählten Schulen statt, sodass die Lehrenden keinen Zeit- und Wegverlust hatten und so wenig wie möglichen Aufwand betreiben mussten. Der Termin wurde von den Lehrenden in Absprache mit der Autorin vorgeschlagen und sie haben sich während einer Lochstunde bzw. Pause in der Schule Zeit für das Interview genommen. Die Gespräche dauerten ungefähr zwischen 15 und 20 Minuten und wurden von „außen“ nicht gestört. Um die Anonymität der Lehrpersonen zu bewahren, wurden die Lehrerinnen als L1, L2, L3 und L4 bezeichnet.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Interviews insgesamt gesehen gut und konstruktiv verlaufen sind. Einen Unterschied bemerkte die Autorin hinsichtlich der Beantwortung der Fragen zwischen den berufserfahreneren und den sich erst kürzlich im Beruf befindenden Lehrerinnen. Erkennbar wurde auch eine bewusste Nachdenkphase in Bezug auf die Frage, was pädagogisch professionelles Handeln im Lehrerberuf bedeutet. Bei dieser Fragestellung waren alle vier Lehrerinnen anfangs kurz still, überlegten und gaben dann erst

die Antwort. Jedoch antworteten sie relativ unterschiedlich und mit einem anderen Fokus, wobei alle vier Lehrerinnen nicht auf sich selbst Bezug nahmen, sondern immer die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler im Unterricht beschrieben haben.

Im Folgenden soll kurz ein Überblick über die statistischen Daten der Interviewpartnerinnen gegeben werden:

Lehrerin 1 (L1): Schulform: Neue Wiener Mittelschule. Fächer: Mathematik/Biologie/ Musik/Religion. Alter: 47. Dienstjahre insgesamt: 25

Lehrerin 2 (L2): Schulform: Neue Wiener Mittelschule. Fächer: Englisch/Turnen/Deutsch/Musik/Bildnerische Erziehung. Alter: 24. Dienstjahre insgesamt: 1

Lehrerin 3 (L3): Schulform: AHS/BG. Fächer: Deutsch/Psychologie. Alter: 33. Dienstjahre insgesamt: 2

Lehrerin 4 (L4): Schulform: AHS/BG. Fächer: Bildnerische Erziehung/Sport/Tanz. Alter: 51. Dienstjahre insgesamt: 25

Die insgesamt vier Interviews wurden mit einem Tonbandgerät aufgenommen und anschließend transkribiert. Die Aufnahmen waren durchwegs ziemlich verständlich, jedoch wurden für die Transkription der Interviews folgende formale Transkriptionsregeln eingehalten:

- Umgangssprachliche oder im Dialekt gesprochene Passagen wurden teilweise zum besseren Verständnis leicht geglättet
- Nichtverbale Äußerungen (z.B. Lachen, Räuspern, Husten, Stottern etc.) wurden nur dann transkribiert, wenn sie relevant oder verändernd für den Inhalt des Interviews erschienen
- Besonderheiten der Antwort JA oder NEIN, vor allem Wörter die sehr betont wurden, wurden unterstrichen und fett vermerkt (nein)

- Unterbrechungen im Gespräch bzw. wortlose Überlegungen wurden vermerkt (...)
- Unverständliche Textpassagen wurden gekennzeichnet mit (?)
- Wörter wie „mhm“, „hm“, „äh“ etc. wurden nur dann transkribiert, wenn sie inhaltlich relevante Aussagen darstellten.
- Die Aussagen bzw. Fragen der Interviewerin wurden *kursiv* und die Antworten der Befragten Person normal geschrieben
- Die Etappen sowie auch die Hauptfragen des Interviewleitfadens wurden als **fett** gekennzeichnet, alle anderen zusätzlichen Fragen in normaler Schriftart (vgl. Mayring 2008, S.194).

Jedes Interview ist zeilenweise durchnummeriert, um späteres Auffinden einzelner Paraphrasen zu erleichtern. Die genauen Transkriptionen sind im Anhang, sowie dessen Audio Version in der beiliegenden CD in der Diplomarbeit vorzufinden.

6.5 Auswertung der empirischen Daten mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring

Im folgenden Abschnitt wird, die für die Arbeit verwendete qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, welche das Ziel verfolgt, „Kommunikationsinhalte, die in Form von Texten vorliegen, wissenschaftlich zu analysieren“ (Knapp 2008, S.20) näher dargestellt. Die wichtigsten Merkmale dieser Methode sind: Einordnung in ein Kommunikationsmodell, Regelgeleitetheit, Arbeiten mit Kategorien und Gütekriterien. Generell sind bei Mayring drei Grundformen des Interpretierens anzuführen, die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Für die vorliegende Untersuchung wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse herangezogen. Ziel dieser Analyse ist es, den Text so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben (vgl. Mayring 2008, S.10f).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird unterschieden zwischen induktiver und deduktiver Kategorienentwicklung. Mit induktiv ist gemeint, „dass das Textmaterial Ausgangspunkt ist und die Kategorien möglichst eng an den Textpassagen orientiert formuliert werden“ (Mayring 2008, S.11). Für die vorliegende Untersuchung bietet sich das induktive Vorgehen der Kategorienbildung am Material an, „die das Material nach Themen oder Einzelaspekten ordnen und thematisch zusammenfassen“ (vgl. Altrichter/Posch 1994, S. 155; Mayring 1996, S. 78), da das Kategoriensystem im Vorfeld noch nicht klar formuliert war, sondern erst aus dem Material heraus entstanden ist. Die theoriegeleiteten, relativ allgemein gehaltenen Kategorien dienen dabei als Selektionskriterium und Rahmen (vgl. Mayring/Brunner 2010, S. 327). Die am Stand der Forschung und der Literatur begründeten Vorannahmen können nur in mancher Hinsicht vor der Erhebung entworfen werden. Daher sollen sie im Forschungs- und Auswertungsverlauf überarbeitet, ersetzt und ergänzt werden. Die Kategorien lassen sich oft erst aus dem Material heraus entwickeln und dementsprechend können Auswertungskategorien nicht ausschließlich vor der Erhebung festgelegt werden. Dies zeichnet die qualitative Forschung im Zusammenhang mit dem Anspruch der Offenheit auch aus (vgl. Schmidt 2010, S.474).

Die Hauptkategorien ergeben sich aus dem Interviewleitfaden und wurden den passenden Textpassagen der Transkriptionen zugeteilt.

Kurz und knapp gehalten, erfolgt die Auswertung der Daten, gemäß den Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten, systematisch, regelgeleitet und intersubjektiv nachvollziehbar. Zuerst wird durch eine theoretische Vorüberlegung die Forschungsfrage formuliert, danach erfolgt die theoretische Analyse des Problems. Folglich passiert die Extraktion, die die Daten aufbereitet und diese auswertet, das heißt man entnimmt dem Text die besonderen für die Untersuchung relevanten Informationen. Daraufhin werden anhand des Interviewleitfadens Kategorien (Themenbereiche) erstellt, damit werden prägnante Aussagen bzw. Antworten der Expertinnen und Experten exemplarisch angeführt, um somit einen besseren Einblick in die Interpretation der Interviews zu bekommen (vgl. Gläser/Laudel 2009, S.200ff).

Zusammenfassend gliedert sich das Verfahren in vier Hauptschritte: „Vorbereitung der Extraktion, Extraktion, Aufbereitung der Daten und Auswertung“ (Gläser/Laudel 2009, S.202).

7. Darstellung und Interpretation der Interviews

In diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit werden mithilfe der im letzten Teil beschriebenen Vorgangsweise sechs Kategorien entwickelt, die Aufschluss auf die im theoretischen Teil gestellten Fragen geben sollen.

7.1 Themenkategorie 1: Bedeutung von Pädagogisch professionellem Handeln im Lehrerberuf

Der erste Teil der leitfadengestützten Experteninterviews beschäftigte sich mit der Bedeutung von pädagogisch professionellem Handeln im Lehrerberuf aus der individuellen Sicht der Expertinnen und Experten. Relativ unterschiedlich, dann doch wieder ähnlich, ist der Zugang was unter pädagogisch professionellem Handeln im Lehrerberuf verstanden wird. Einerseits wird auf die Beziehung zu den Schülern und den Unterricht Bezug genommen, andererseits auch auf das eigene Vermitteln bzw. Herangehen im Unterricht.

L1: „Ich muss zielorientiert arbeiten und das dann evaluieren, schauen was ist rausgekommen, wie was ist zum Verändern, wo ist neu anzusetzen, was ist gut gelaufen“ (S.1, Z.38-40). „Ich glaube es ist ein ständiges Hinterfragen und Selbstreflexion, ja“ (S.2, Z.46).

Hier wird ersichtlich, dass L1 reflektiert über ihr eigenes Handeln, zwar nur in Bezug auf ihren Unterricht und die Vermittlung gegenüber den Schülern, allerdings lässt sich hier die Reflexionskompetenz, die auch ein Teil von pädagogischer Professionalität ist, teilweise erkennen. Sie bezieht ihr gelungenes Handeln auf die Schüler, ob diese dadurch erfolgreich seien, jedoch fehlt aus der Sicht der Autorin ein wesentlicher Bestandteil. Es reicht nicht nur aus, Selbstreflexion zu betreiben. Zusätzlich wäre es wichtig, sich auch mit anderen Kollegen und Kolleginnen über sich selbst und mögliche Probleme auszutauschen und darüber zu berichten.

L2: „Das der Lehrer vorbereitet sind muss, meiner Meinung nach und dass eine Praxisnähe besteht, das ist auch sehr wichtig für mich im Lehrer Dasein“ (S.6, Z.39-42).

L3: „Dass man empathisch umgeht mit allen Beteiligten aber dennoch versucht nicht zu persönlich geleitet handeln, dass man sich einfach orientiert an Rahmenbedingungen“ (S.10, Z.31-33).

Zerlegt man diese Aussage tiefergehend, lässt sich feststellen, dass hier ganz kleine Ansätze des Domänenkonzepts hervorkommen. Der Umgang mit allen Kollegen und Kolleginnen und das Handeln in der Berufspraxis sollten auf einer beruflichen Ebene passieren, orientiert an den Strukturen, die vorhanden sind. Empathisch umgehen mit allen Beteiligten, das heißt die Fähigkeit zu haben, Emotionen und Gedanken eines anderen Menschen zu erkennen, berücksichtigt auch die Subjekt Perspektive. Daraus resultierend, ist ein Zusammenspiel von Subjekt und Struktur zu erkennen, welches auch die Domäne Kollegialität und Kooperation im Domänenkonzept der Arbeitsgruppe EPIK berücksichtigt.

L4: „Präsenz für die Gruppe, Fachkompetenz, Begeisterungsfähigkeit“ (S.15, Z.33).

L4: „Ohne diese Ambition des Fachs, den [sic!] man unterrichtet, glaub ich geht's nicht, das ist ganz wichtig, find ich als Voraussetzung, des Vermittelns jetzt, dieses Begeistert Sein von etwas.

I: Okay, dass man selbst hinter dem steht, was man unterrichtet?

L4: „Genau“

L4: „Dass man da auch ein Wissen hat, das man vermitteln kann oder Kenntnisse oder Fähigkeiten, zusätzlich zu den didaktisch methodischen Kenntnissen, Methoden etc.“ (S.15, Z.35-43).

Dieser Aussage nach, ist anzunehmen, dass L4 ganzheitlich und vielfältig über das Handeln im Unterricht und des Lehrerberufs allgemein denkt. Sie verbindet das eigene Wissen bzw. die eigenen Fähigkeiten mit den didaktischen Methoden, und daraus ergibt sich eine ganzheitliche Sicht auf das unterrichtliche Geschehen und das Lehrersein.

7.2 Themenkategorie 2: Strukturelle Rahmenbedingungen und vorhandene Ressourcen für ein gelungenes Miteinander

L4: „Ich würd sagen, dass ist zu wenig“ (S.19, Z.229). „Ja also diese Regel, diese Struktur, dieser Regelbetrieb ist schon sehr stark, ist dominant. Manchmal auch etwas erschwerend“ (S. 18, Z.184, 187).

L1: „Von der Schulstruktur her ist es nicht mehr möglich“ (S.3, Z.116-117).

L1: „Das Schulsystem hat uns nichts gelassen, natürlich haben wir es vorgeschrieben, dass wir regelmäßige Teamsitzungen haben“ (S.3, Z.124-125).

Interessant zu erkennen, ist der Unterschied zwischen der Interviewpartnerin der AHS und NMS. L1, die erfahrene Lehrerin der NMS redet sich auf das Schulsystem generell aus und sagt, dass außer diesen verpflichtenden Teamsitzungen, keine Ressourcen vorhanden sind. Das Zitat der L4 verdeutlicht, dass aufgrund des Regelbetriebs und den Schulstrukturen, Kooperation erschwert wird. Jedoch bezieht sie sich wieder sehr auf Ihren Unterricht, da sie gerne einmal einen ganzen Vormittag Zeit hätte, um Projektorientiert arbeiten zu können. Die Gegenüberstellung von Subjekt und Struktur ist hier ersichtlich, die persönliche Motivation wäre gegeben, aber aufgrund der Schulstruktur einer AHS nicht möglich

Eine unterschiedliche Auffassung der Fragestellung, hinsichtlich der strukturellen Ressourcen wurde ebenfalls ersichtlich, da die eine Lehrerin mehr auf die institutionellen und die andere mehr auf die personellen Strukturen den Fokus legte. Jedoch Strukturen, die die Kultur der Offenheit fördern und dafür Räume und Zeiten zur Verfügung stellen, sowie es die Domäne Kollegialität und Kooperation vorsieht, sind nicht gegeben.

7.3 Themenkategorie 3: Räumliche und Zeitliche Begebenheiten und Möglichkeiten für ein gelungenes Miteinander

L1: „Die Zeit gibt es nicht.“

L1: „Es geht nur mehr um sich wirklich Zeit zu nehmen, weil von der Schulstruktur her ist es nicht mehr möglich, es ist stressiger geworden und man muss sich schon bewusst einen Termin ausmachen“ (S.3, Z.105-119).

L2: „Naja am Nachmittag eher, dann nur mit einzelnen Kollegen und am Vormittag zwischen Tür und Angel oder am Gang am Weg zur Klasse oder bei der Gangaufsicht. Ja also zu wenig oft“ (S.8, Z.123-125).

L3: „Das ist halt, wenn man zufällig ein Loch hat. Also prinzipiell wird das schon gepflegt, aber es passiert doch eher auf Eigeninitiative“ (S.12, Z.102-107)

Aus der Äußerung der L3 lässt sich herauslesen, dass die Kommunikation im Kollegium generell gepflegt wird, jedoch spricht sie dann doch von der individuellen persönlichen Initiative jeder Lehrperson und bezieht sich eigentlich nicht auf die zeitlichen und die räumlichen Ressourcen.

L4: „In der Regel sind die zeitlichen und auch die räumlichen Ressourcen nicht so üppig bei uns“ (S.19, Z.198-199).

Bei allen Lehrpersonen besteht überwiegend die Einigkeit darüber, dass zu wenig Zeit für bewusste Kooperation vorhanden ist, einerseits aufgrund der unterschiedlichen Stundenpläne und neuen Strukturen im Bildungssystem und andererseits weil alles stressiger geworden ist und die Lehrerschaft im Allgemeinen überbelastet ist, auch aufgrund des politischen und öffentlichen Drucks. Sowohl in der AHS als auch in der NMS ist die Zeit das maßgebliche Problem für eine gelungene Kooperation, mit dem Unterschied, dass die Lehrerin aus der NMS meint, dass trotz all den Umständen und durch die ständigen Veränderungen im Bildungssystem die Kollegschaft in ihrer Schule immer mehr zusammenarbeitet und sich die Lehrer und Lehrerinnen selbst die Bedingungen schaffen. Folglich das Zitat, dass diese Anmerkung bestätigt.

L1: „Indem ständige Veränderungen sind und das Schulsystem drückt uns ständig Veränderungen auf, umso mehr rutschen wir zusammen, dass nicht jeder für sich dahin

arbeitet, sondern dass wirklich ein gemeinsamer Austausch ist und auch Arbeitsaufteilung“ (S.3, Z. 95-99). Aus diesem Zitat lässt sich eine Verbindung zur Domäne Kollegialität und Kooperation herstellen, da genau diese besagt, dass traditionell Isolation und Einzelkämpfertum aufgrund der Strukturen noch möglich waren und durch die wandelnden Anforderungen und Veränderungen an die neue Schule solche Alleingänge nicht förderlich und produktiv sind (vgl. Schratz 2008, S.132). Das heißt es lässt sich ein Zusammenspiel von Subjekt und Struktur erkennen und ein minimaler Schritt in die richtige Richtung.

7.4 Themenkategorie 4: Umgang, Austausch und Beziehung zwischen und mit dem Kollegium

Wie die nächsten Zitate verdeutlichen, können im Zusammenhang mit dem Austausch über Unterrichtserfahrungen gemeinsame und differenzierte Aussagen festgestellt werden, unabhängig von der Berufserfahrung bzw. des Alters. Der Austausch passiert entweder privat und/oder beruflich.

L1: „Großteils natürlich mit den Teampartner, mit der Teampartnerin“ (S.2, Z.74).

L1: „Mein Mann ist auch Lehrer, wenn ich z.B. eine Unterrichtssituation habe, wo ich da stehe ich an, dann bespreche ich das auch mit meinem Mann“ (S.2, Z.77-78).

L2: „Mit sehr vielen, also es gibt spezielle Lehrer, mit denen kann man halt besser an der Schule“ (S.7, Z.67-68).

L3: „Mit jedem der nicht davonläuft (lacht), primär mit meinem, Partner“ (S. 11, Z.62-63).

L4: „Klassenvorstand und wenns um fachspezifische Dinge geht, dann eher halt mit den Fachkollegen und Kolleginnen“ (S.18, Z.146-147).

Interessant zu erkennen ist bei den folgenden Äußerungen, dass der Austausch fast immer spontan zustande kommt. Daraus lässt sich schließen, dass sich das Lehrerkollegium nicht bewusst die Zeit nimmt bzw. möglicherweise auch keine Zeit zur Verfügung steht, aufgrund von strukturellen und personalen Rahmenbedingungen und dies folglich negative Auswirkungen für eine

gelungene Kooperation und Kollegialität mit sich bringt. Diese beschriebene Form von Kollegialität, die meistens spontan passiert, findet immer wieder statt, jedoch gilt es als selbstverständliche professionelle Einrichtung „solche Formen des Dialogs zu verankern - und zwar im individuellen Bewusstsein der Lehrer/innen“ (Schratz 2008, S.132).

L2: „Wirklich immer spontan, situationsbezogen“ (S.7, Z.75).

L3: „Spontan eher“ (S.11, Z.79).

L4: „In der Pause, meistens in der Pause, vor Konferenzen nach Konferenzen“ (S.18, Z.156-157).

Positiv bewerten vor allem die zwei Junglehrerinnen aus NMS und AHS die generelle Atmosphäre an Ihrem Schulstandort und die Beziehungen zwischen dem Kollegium.

L2: „Prinzipiell besteht ein sehr höflicher Umgang an unserer Schule miteinander“ (S.7, Z.87-88).

L3: „Generell eine sehr angenehme Atmosphäre, man fühlt sich als Junglehrer auch für voll genommen, das heißt auch die älteren Kollegen fragen dich mal, du wie würdest du das machen?“ (S.89-91, Z.11).

Eher differenzierter beurteilen die Lehrerinnen mit einer längeren Berufserfahrung den Umgang und die Beziehung innerhalb des Kollegiums, wobei sie zwar schon die positiven Gedanken anmerken, jedoch aber auch kritische Anmerkungen machen und noch mehr ins Detail gehen.

L4: „Ich empfinde das sehr differenziert“ (S.18, Z.168).

L4: „Bei manchen Fachgruppen sehr gut funktioniert, bei anderen glaub ich gibt's da auch viel Konkurrenz und wird da eher auch nebeneinander bzw. vielleicht manchmal auch ein bisschen, gegeneinander würd ich das jetzt nicht nennen, aber ein bisschen nebeneinander agiert, so im Sinne von ich mach meins, ich zieh meins durch, ich mach das so“ (S.18, Z. 168-172).

L1: „Die Gruppenbildung ist ganz automatisch und nichts Böses weil es von die Interessen her und sich auch teilweise mit der Zusammenarbeit der Klassenvorstände ergibt“ (S.2, Z.83).

L1: „Ich habe das große Glück, dass ich mit Kolleginnen zusammenarbeiten darf, mit denen ich schon lange arbeite, wir haben eine gemeinsame Zielvorstellung und es ist die Übereinstimmung in der Art wie wir es machen und daher gelingt es einfach gut“ (S.2, Z.65-69).

Speziell zur Thematik Gruppenbildung hat L1 (NMS) ausführlicher erzählt und gemeint, dass es völlig normal sei, dass diese entsteht und keine bösen Absichten dahinter stecken. Am Ende des Interviews - sie war die einzige interviewte Person die noch etwas hinzufügen wollte - war es ihr ein wichtiges Anliegen, grundsätzlich das gute Gesprächsklima in der Schule zwischen dem Kollegium nochmals zu betonen.

L1: „Grundsätzlich hier an der Schule ein sehr positives Gesprächsklima, also der Großteil der Kollegen fahren eine Linie was ich ausgesprochen positiv empfinde, wir schauen dass wirklich diese Wertschätzung da ist, auch gegenüber den Schülern, der Großteil der Lehrer schaut da wirklich darauf und es ist auch wirklich so, dass der Großteil der Kollegen sehr kollegial ist. Das hat sich in letzter Zeit gesteigert, dieses wirkliche Miteinander, schauen dass wir uns das Leben hier erleichtern und gegenseitig stützen und unterstützen, durchaus über eine Verpflichtung hinaus“ (S.5, Z.225-233).

Aus dieser speziellen Äußerung der NMS Lehrerin lässt sich eine individuelle Motivation bzw. der Wille für Veränderungen erkennen, obwohl sie zwar in bestimmten Teilen des Interviews einen kritischen Blick auf viele Bereiche hatte und neben den positiven, auch die negativen Aspekte sehr bestimmend aufgezeigt hatte. Trotz der Erwähnung der fehlenden Strukturen, wie Raum und Zeit, versucht sie Kollegialität und Kooperation im Schulalltag zu leben, im Zusammenspiel von Subjekt und Struktur.

7.5 Themenkategorie 5: Hinderliche Faktoren für ein gelungenes gewolltes Miteinander

L1: „Hindernd ist ganz sicher, dass die einen bis halb sechs und die anderen haben um zwölf aus, da muss man sich was ausmachen. Ich sehe da mal das ärgste Problem drinnen“ (S.4, Z.145-149).

L4: „Hinderlich ist immer, zu wenig Zeit, Überbelastung“ (S.19, Z.239).

Die Zeit scheint das größte Problem zu sein und dieser negative Faktor wurde bemerkenswerterweise immer wieder erwähnt und zog sich durch die ganzen Interviews hindurch. Aus den obigen Äußerungen der interviewten Personen werden eben der Zeitfaktor und auch die Strukturen des Stundenplans angeführt und als hinderlich empfunden.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass man sich immer auf Strukturen und Ressourcen ausreden kann. Empfehlenswert und förderlich wäre für den zukünftigen Unterricht ein gemeinsamer Austausch, eine Art “community“ von Professionellen, sowie es die Domäne Kollegialität und Kooperation im Domänenkonzept vorsieht. Sich als Mitglied einer Lerngemeinschaft zu sehen, in der man sich über Unsicherheiten und Fragen offen und kritisch austauscht. Ebenso aktuelle Themen der Berufspraxis diskutiert und lösungsorientiertes Wissen entwickelt, sowie auch die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstdistanz. Dies wären zentrale Merkmale von Professionalität (vgl. Schratz 2008, S.133).

7.6 Themenkategorie 6: Individuelle Motivation und persönliche Wünsche für Kollegialität und Kooperation im Lehrerkollegium

L1: „Ich würde mir wünschen dass man diese Teamsitzungen verpflichtend hat aber dass dafür Zeit zur Verfügung gestellt wird in einer Form“ (S.4, Z.150-151).

L3: „Wir haben leider sehr wenige Stunden, wo man auch im Teamteaching arbeitet, da ist sicher das Modell der NMS besser, weil du bist halt einfach der Einzelkämpfer, das ist so! Einerseits ist es positiv, weil du halt Dinge selbst einteilen kannst, aber

andererseits ist es schon schade, weil du halt wenig Feedback hast und wenig über deine Außenwirkung weißt“ (S.12, Z.119-123).

L4: „Ich bin vielleicht auch in mancher Hinsichten ein Einzelkämpfer, ich lass mir auch nicht gern was dreinreden, ich hab so sehr klare Vorstellungen und oder auch manchmal andere Vorstellungen als Fachkollegen und ich schätze diese Freiheit auch sehr, dass ich so mein eigener Chef bin“ (S.18, Z.174-177).

L4: „Aber die Kooperation find ich zugleich auch ganz wichtig und wesentlich, dass man sich da austauscht und vielleicht auch hilft, oder sich unterstützt oder an einem Strang zieht, aneinander nicht behindert oder blockiert“. „Was bei uns speziell auch etwas schwierig ist, ist natürlich dieses Korsett des Stundenplans, also diese Regel, diese Struktur, dieser Regelbetrieb ist schon sehr stark“ (S.18, Z.178-185).

L4: „Aber ich würd mir fast noch mehr Kooperation, mehr Vernetzung, mehr Ineinandergreifen und auch mehr Bewusstheit über das was der andere macht, wünschen“ (S.20, Z.279-280)

I: Das System einer AHS ist einfach...

L4: „...Ist dominant“

L4: „Ich denk mir oft, ich würde einfach gern einmal einen ganzen Vormittag an irgendeinen künstlerischen Projekt dran bleiben und nicht immer diese zwei Stunden.“

L4: „Das ist manchmal auch etwas erschwerend.“

I: Okay (S.18, Z.186-192).

Die obigen Aussagen weisen darauf hin, dass offenbar noch zu wenig individuelle persönliche Motivation besteht, die Kooperationen zu fördern und damit Kollegialität in der Praxis umzusetzen. Der Wunsch für ein gelungenes gewolltes Miteinander wäre zwar vorhanden, jedoch wird festgestellt, dass gleichzeitig das Einzelkämpfertum, vor allem in der AHS noch stark ausgeprägt ist. Es sprechen zwar alle vier interviewten Lehrpersonen positiv über das „Teamteaching“, jedoch genügt es nicht nur sich auf das gemeinsame Unterrichten im Team zu beziehen. Es bedarf noch viel mehr für eine

gelungene Kooperation, allerdings wird dies in der Diskussion über die Ergebnisse besprochen.

Obwohl die zwei Lehrerinnen aus der AHS Kollegialität und Kooperation befürworten und es sich wünschen würden, dass man sich mehr austauscht, hilft und unterstützt, sagen beide, dass an ihrer Schule noch immer stark das Einzelkämpfertum ausgeprägt ist, aufgrund des Korsetts des Stundenplans und des Regelbetriebs. L4 ist in vielerlei Hinsicht auch ein Einzelkämpfer, sie schätzt ihre Freiheit ihr eigener Chef zu sein. L3 formuliert es ein wenig vorsichtiger, nämlich dass in der AHS wenige Stunden für Teamteaching vorhanden sind, das Modell der NMS möglicherweise besser sei.

Genau diese Ambivalenz findet sich in der Studie von Terhart und Klieme (2006) belegt, da diese in ihrer Untersuchung feststellen, dass Kollegialität und Kooperation zwar immer mehr thematisiert und gewünscht wird, jedoch konkret keine große Rolle spielt. Ebenfalls hat Kollegialität und Kooperation eine Bedeutung in der Diskussion um die Professionalisierung im Lehrerberuf und trägt aktuell zur Qualität von Schule und Unterricht positiv bei. Dennoch wird in der gelebten Schulerfahrung ersichtlich, dass Kollegialität und Kooperation relativ wenig an Bedeutung zugesprochen bekommt und entweder gar nicht oder sehr wenig stattfindet (vgl. Terhart/Klieme 2006, S163ff).

Trotz der teilweise negativen Schilderungen für eine gelungene Kollegialität und Kooperation, sprachen dann doch alle vier interviewten Lehrpersonen von dem Wunsch nach mehr Teamwork und Zusammenarbeit und befürworten den Austausch als positive Auswirkung für die gesamte Schulpraxis. Es wird klar angesprochen bzw. lässt sich aus den Interviews herauslesen, dass ein Wunsch nach Veränderungen deutlich wird, aber ein möglicher Weg noch nicht gefunden sei, da für die Umsetzung eben wie immer wieder erkennbar in den Aussagen, viele hinderliche Faktoren mitspielen.

An dieser Stelle lässt sich argumentieren, dass die Lehrenden zwar bereit und motiviert wären für mehr Kollegialität und Kooperation, allerdings die nötigen organisatorischen und institutionellen Strukturen fehlen. Wesentlich aber hier zu erwähnen, dass die besten Strukturen nichts zu allem beitragen und helfen

können, wenn sie in der gelebten Schulpraxis von den Akteurinnen und Akteuren nicht individuell genutzt und eingesetzt werden.

8. Diskussion der empirischen Ergebnisse – Theoretisierung und Rückbindung an den Stand der Forschung

An dieser Stelle sollen die Gesamtergebnisse des untersuchten mündlichen Dialogs interpretativ zusammengeführt werden und hinsichtlich der Forschungsfragen gewinnbringend dargestellt werden.

Die vorliegenden leitfadengestützten Experteninterviews sollen vergegenwärtigen, inwieweit alle interviewten Personen, die Kooperation und Kollegialität an Ihrem Schulstandort erleben, primär aber Auskunft darüber geben, inwieweit sich die Domäne „Kollegialität und Kooperation“ als Moment von Professionalität zeigt und inwieweit es die zur Entfaltung dieser Domäne, erforderlichen Strukturen und Ressourcen im Lehrerberuf gibt bzw. welche hinderlichen Faktoren festgestellt werden können. Die vier geführten Interviews spiegeln lediglich die Meinungen, Ansichten und Erlebnisse einer kleinen Gruppe von Expertinnen und Experten wieder. Aus diesem Grund können keine allgemein gültigen bzw. generellen Anschauungen und Annahmen der gesamten Berufsgruppe getroffen werden.

Die erste Forschungsfrage, *inwieweit sich die Domäne Kollegialität und Kooperation als Moment von Professionalität zeigt*, lässt sich nur teilweise beantworten und wird mit den gewonnenen Daten folgendermaßen illustriert.

An dieser Stelle wird vorerst eine Rückbindung an den theoretischen Teil gemacht. Der Ansatz der Arbeitsgruppe EPIK verweist auf den Bedarf der Institutionalisierung, eigene Räume und Zeit für das Kollegium zu schaffen, einen „Ort des Dialogs eine *community* von Professionellen“ (Schratz u.a. 2008, S.133) zu schaffen, die sich gemeinsam und kritisch über Fragen und Unsicherheiten austauschen. Terhart und Klieme (2006) postulieren in ihrer Studie, dass andere organisatorische Strukturen entwickelt werden müssten und der Unterricht seinen privaten Charakter verlieren sollte, um Kooperation zu fördern. Aus den Aussagen der Lehrerinnen wird ersichtlich, dass der Grund für fehlende Kooperation genau in den organisatorischen und institutionellen Strukturen liegt, aber auch teilweise die persönliche Motivation für einen Austausch fehle. Zwar wird in der NMS, aufgrund der Vorschreibung des

Lehrplans und der Form des ‚Teamteachings‘, welche in letzter Zeit immer mehr positive Auswirkungen auf das Unterrichten sowie auf die Kooperation im Lehrerkollegium hat, professionelles Handeln noch ein wenig sichtbar als in der AHS, aber trotzdem fehlen die nötigen Strukturen und der Wille der Subjekte (Lehrenden).

Der Wunsch nach mehr Kollegialität und Kooperation ist zwar vorhanden und wurde auch in den Interviews erwähnt, allerdings zeigen vor allem die Äußerungen der AHS Lehrerinnen, dass das Einzelkämpfertum noch immer stark ausgeprägt ist. Obwohl durch die ständig wandelnden Anforderungen und Veränderungen im Bildungssystem solche Alleingänge unproduktiv und schwerer werden, lassen sie sich in der aktuellen Berufspraxis der AHS noch immer feststellen. Weniger wird dieses isolierte Arbeiten in der NMS gelebt, und daher professionelles Handeln im Lehrerberuf ein wenig mehr sichtbar, möglicherweise aufgrund der Neuheit des Schulmodells.

Der Artikel von Bauer (2008) ‚Lehrerinteraktion und –kooperation, der zahlreiche Studien zu diesem Thema erfasst und bespricht, bestätigt die Argumentationslinie und die Aussagen der interviewten Lehrerinnen. Kommunikationsdefizite sind zum Teil auf Strukturen und die Zeit zurückzuführen und darauf, dass die Kooperation der Lehrenden auch fast ausschließlich außerhalb des Unterrichts stattfindet. Weiters die Aussage, dass die Kooperationsbereitschaft an integrierten Gesamtschulen höher ist als in Gymnasien, lässt sich durchaus aus den Interviews herauslesen, da in der NMS im Gegensatz zur AHS mehr Bereitschaft für Kollegialität und Kooperation vorhanden ist (vgl. Bauer 2008, S.841).

Aufgrund spezifischer Forschungen zum Thema Lehrerverkooperation, bzw. um die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Untersuchung zu bestätigen und eine Rückbindung an den Stand der Forschung zu geben, kann im Anschluss noch gesagt werden, dass Kollegialität und Kooperation zwar immer mehr thematisiert und gewünscht wird, wie auch in der vorliegenden Untersuchung ersichtlich wird, jedoch leider konkret keine große Rolle spielt (Bonsen/Rolff 2006; Steinert 2006; Gräsel/Fussangel/Pröbstel 2006; Terhart/Klieme 2006; Brinkmann-Hein/Reh 2005). Ebenfalls hat Kollegialität und Kooperation eine

Bedeutung in der Diskussion um die Professionalisierung im Lehrerberuf und trägt aktuell zur Qualität von Schule und Unterricht positiv bei. Dennoch wird in der gelebten Schulerfahrung ersichtlich, dass Kollegialität und Kooperation relativ wenig an Bedeutung zugesprochen bekommt und entweder gar nicht oder sehr wenig stattfindet (vgl. Terhart/Klieme 2006, S.163ff).

Somit lässt sich die erste Forschungsfrage nur partiell beantworten, da die Domäne Kollegialität und Kooperation, als Moment von Professionalität in den untersuchten Schulen nur ansatzweise erkennbar wird bzw. sich in der Praxis kaum zeigen lässt.

Die zweite Forschungsfrage, *inwieweit es die erforderlichen Strukturen und Ressourcen im Lehrerberuf für die Entfaltung der Domäne Kollegialität und Kooperation gibt und welche hinderlichen Faktoren festgestellt werden können*, lässt sich sehr klar und eindeutig beantworten.

Im Zuge der Untersuchung wurde immer wieder die Zeit als maßgebliches Problem für einen gelungenen Austausch erwähnt und als primären hinderlichen Faktor festgestellt. Ebenso besagen auch die Aussagen der interviewten Lehrpersonen, dass es die erforderlichen Strukturen und Ressourcen für die Entfaltung der Domäne Kollegialität und Kooperation nicht gibt. Außer Teamteaching in der NMS und die verpflichtenden pädagogischen Tage, sowie Konferenzen und der persönliche Wille ist sonst nicht vorhanden, für einen möglichen Austausch. Es fehlen klar die räumlichen und zeitlichen Ressourcen für die Entfaltung der Domäne Kollegialität und Kooperation. Auch reflexive, kooperative, kollegiale und kommunikative Beratung fest in den Arbeitsrhythmus von Lehrkräften einzubauen, sowie es die Arbeitsgruppe EPIK postuliert, erfolgt im realen gelebten Schulalltag nicht. Es plädieren daher alle interviewten Lehrerinnen für mehr Ressourcen, für verpflichtende Einheiten, um sich auszutauschen und vor allem die nötigen organisatorischen Strukturen, die zur Verfügung gestellt werden sollten. Wobei man hier unbedingt festhalten muss, dass die besten Strukturen und Rahmenbedingungen nicht zu allem beitragen und verhelfen können, wenn sie von den Akteuren und Akteurinnen nicht individuell genutzt und eingesetzt werden. Ebenso wäre zu überlegen, ob nicht von professionellen Lehrerinnen und Lehrern zu erwarten wäre, dass sie

die für ihr professionelles Handeln erforderlichen Strukturen zumindest teilweise, wenn nicht größtenteils selbst gestalten. Bezeichnend ist bzw. herauszulesen aus den Interviews war, dass keine der Interviewpartnerinnen auch nur annähernd auf diese Idee kam.

Eine Rückbindung an den Stand der Forschung lässt sich erneut herleiten, da die Ergebnisse der Studie Terhart und Klieme (2006) als Grund für die wenig gelebte Kooperation an Schulen bzw. zwischen dem Kollegium, die besondere organisatorische Struktur der einzelnen Schulen mit ihrem Fachlehrer/Klassenraum/Stundenplansystem verantwortlich machen. Weiters kommt noch hinzu, dass Unterrichten wie eine Privatangelegenheit zwischen dem Lehrenden und Lernenden gesehen wird, dies lässt sich auch bestätigen in den Aussagen der interviewten AHS Lehrerinnen (vgl. Terhart/Klieme 2006, S.164).

Wesentlich ist noch anzumerken und um eine Verbindung zwischen dem theoretischen und empirischen Teil herzuleiten, dass der Lehrerberuf bzw. die Lehrertätigkeit nach Oevermann und ebenso erkenntlich aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zu den professionalisierungsbedürftigen Berufen zählt. Oevermann sieht an dieser Stelle die Problematik für fehlende Professionalisierung in der gesetzlichen Schulpflicht sieht (vgl. Oevermann 2008, S.69; vgl. Bauer 2000, S.60). Weiters sieht er neben dem Erziehen und Unterrichten die therapeutische Komponente als die zentralen Elemente von Lehrerprofessionalität. Bei den interviewten Lehrerinnen konnte dies, so wie es Oevermann im Blick auf den Lehrerberuf definiert, nicht beobachtet werden. Jedoch eine essentielle Aussage, der berufserfahrenen AHS Lehrerin war, dass sie sich für die Zukunft z.B. jeden Monat eine verpflichtende Supervisionsstunde für alle Lehrpersonen wünschen würde, die eine professionelle externe Person durchführt.

Ein zentraler Gedanke Giddens, der die Theorie der Strukturierung begründet hat, ist die Dualität von Struktur, das heißt Strukturen haben einen doppelten Charakter, als Ermöglichung und als Einschränkung von Handeln (vgl. Giddens 1997, S.14). Das Handeln in der Schulpraxis ist ebenfalls an Strukturen, Systeme, Regeln und Praktiken gebunden. Darüber hinaus sind auch die

Akteurinnen in ihrem Handeln eingebunden in Strukturen und zugleich fähig autonom zu handeln. Somit lässt sich resümierend feststellen, um professionelles Handeln zu ermöglichen, bedarf es beider Perspektiven. Die von den Subjekten entwickelten Kompetenzen und individuellen Möglichkeiten sowie auch die spezifischen Strukturen werden benötigt, um diese Kompetenzen umzusetzen und damit neue Handlungsspielräume zu ermöglichen. Im Fokus von Kollegialität und Kooperation bzw. im Sinne der Arbeitsgruppe EPIK ist es in Bezug zum schulischen Handeln eine gegenseitige Berücksichtigung der Lehrpersonen und der Organisation und Institution Schule sowie der Blick auf das Bildungssystem und dies lässt sich resümierend festhalten, ist bis jetzt an den beiden untersuchten Schulen noch nicht völlig entfaltet.

9. Resümee und Ausblick

In diesem letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit soll Platz geboten werden für ein Gesamtresümee und ein möglicher Zukunftsausblick gewagt werden.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit hat sich die Autorin das Ziel gesetzt, sich mit der Thematik „Professionelles Handeln im Lehrerberuf im Fokus von Kollegialität und Kooperation“ intensiver auseinanderzusetzen. Ebenso einen wesentlichen Teil stellt dabei das Konzept der Arbeitsgruppe EPIK dar. Die vorliegende Diplomarbeit zeigt auf, wie wichtig die Diskussion um die pädagogische Professionalität allgemein, die Lehrerprofessionalität im schulischen Handeln und die Notwendigkeit von Kollegialität und Kooperation ist und noch wird. Darum beschäftigte sich die Autorin mit der Frage ob Kollegialität und Kooperation einen wesentlichen Bestandteil in der Handlungspraxis von Lehrern und Lehrerinnen aufzeigt. Ebenso wurde der Fokus auf strukturelle Rahmenbedingungen und die individuelle Motivation, die zur Entfaltung von Kollegialität und Kooperation vorhanden sind, beitragen können und hinderliche Faktoren aufweisen, gelegt.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde die Professionalisierungsdebatte kurz angesprochen und folglich auf die professionstheoretischen Ansätze, in Bezug zur Fragestellung, näher eingegangen. Darunter wurden der strukturtheoretische Ansatz Oevermanns', der handlungstheoretische Ansatz Giddens', sowie das Professionelle Selbst von Bauer tiefergehend erläutert. In einem nächsten Kapitel wurde der Kompetenzdiskurs im deutschsprachigen Raum behandelt, eben aufgrund der eingangs gestellten Frage, welche Kompetenzen bzw. Fertigkeiten und Fähigkeiten Lehrende besitzen sollten, um professionell handeln zu können. Genau an dieser Stelle wird übergegangen zu dem wesentlichen Teil der Diplomarbeit, wo das Domänenkonzept der Arbeitsgruppe EPIK vorgestellt wird und die begründeten Kompetenzfelder darlegt. Unter anderem wird speziell die Domäne Kollegialität und Kooperation herausgegriffen und hinsichtlich der Forschungsfragen näher beleuchtet. Darüber hinaus wird Bezug genommen zum aktuellen Forschungsstand zu Lehrerkooperation, damit eine Verbindung mit der Fragestellung hergestellt wird.

Da in einigen Forschungsergebnissen von bestehenden Studien eine Professionalisierungsbedürftigkeit festgestellt wurde, sowie auch eine an relativ wenig zugesprochene Bedeutung von Kollegialität und Kooperation oder auch dass an bestimmten Schulen Kooperation noch gar nicht stattfindet, war es im Zuge der Untersuchung umso interessanter diese Ergebnisse nachzuforschen. Im empirischen Teil der Arbeit wurde somit eine „Neue Mittel Schule“ ausgewählt und aufgrund der Neuheit des Schulmodells, nachgeforscht, ob und wie, professionelles Handeln im Lehrerberuf sichtbar wird bzw. ob Lehrerverkooperation gelebt und unterstützt wird. Im Anschluss ist gleich zu sagen, dass trotz der Neuheit des Schulmodells, allerdings kein bewusster Austausch stattfindet und sich die Domäne Kollegialität und Kooperation als Moment von Professionalität kaum zeigt. Im Gegensatz dazu, wurde ein traditionelles Gymnasium herangezogen, um nachzuforschen, ob Lehrerverkooperation für die pädagogische Arbeit in dieser Schulform überhaupt wichtig ist. Dazu lässt sich resümieren, dass zwar eine Wichtigkeit seitens der Lehrerschaft bestehen würde, aber in der Praxis Kollegialität und Kooperation kaum stattfindet und das isolierte Arbeiten noch stark ausgeprägt ist, möglicherweise auch aufgrund der Schulstruktur und Schulform. Erwähnenswert ist allerdings im Unterschied zur AHS, dass in der NMS doch noch ein wenig mehr Kollegialität und Kooperation festgestellt und auch gelebt wird.

An dieser Stelle möchte die Autorin festhalten, dass die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie keine endgültigen Ergebnisse darstellen und daher keine allgemein gültigen Annahmen der gesamten Berufsgruppe gemacht werden dürfen.

Die Bildungswissenschaft mit ihrem Spezialgebiet der Schulpädagogik zeigt mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften, die primär für diese Arbeit relevant war, aber auch für die zukünftige Bildungsarbeit bedeutend ist, eine Möglichkeit auf, das Entstehen von kollegialer Kooperation zu forcieren und fördern. Diese wird aber erst möglich, wenn die Lehrenden offen dafür sind, auch reflexiv und bewusst daran arbeiten und letztendlich das Denken vom Einzelkämpfertum sich in Richtung Gemeinschaftlichkeit orientiert und öffnet. Vor diesem Hintergrund gehören unterschiedlich viele Faktoren miteinbezogen. Nicht nur die strukturellen und personellen Rahmenbedingungen, sowie das

Bildungssystem und die Organisation Schule spielen eine maßgebliche Rolle, förderlich wäre auch die Zusammenarbeit mit den Eltern, aber auch mit externen professionellen Personen. Gedacht wird an dieser Stelle primär an ein Zusammenspiel der „Triangel“, die die Kommunikation zwischen Lehrenden, Lernenden und Eltern mit einbezieht, und darüber hinaus, in ihrer Tätigkeit professionelle externe Personen in das schulische Geschehen einzubinden. Hier wird gedacht an Psychologen, Therapeuten, Supervisor und Sozialpädagogen.

Heutzutage ist nämlich nicht nur mehr die Fachkompetenz eines Lehrenden wichtig, sondern auch die sozialen Fähigkeiten spielen eine maßgebliche und entscheidende Rolle. Ein vielfältiges und komplexes Denken von Lehrkräften ist gefordert.

Dabei stellt sich die Frage, inwieweit diese Anforderungen eine Lehrperson, in der jetzigen Schulstruktur, alleine schaffen bzw. erfüllen kann? Vor diesem Hintergrund stellt sich die zweite Frage, ob Lehrende all diese Funktionen übernehmen können und müssen, da ja letztendlich das Ziel der Schule sei, aus einem Unwissenden einen Wissenden Menschen zu machen. Dabei nicht zu vergessen, die persönlichen, sozialen und emotionalen Fähigkeiten zu stärken, um aus junge Menschen, selbstständige Menschen zu machen. Doch dafür beruht es an einer großen Reformierung und Innovation im gesamten Bildungssystem. Einen wesentlichen Faktor trägt dazu die Lehrerausbildung bei, welche in Österreich bereits reformiert wurde.

Abschließend und zurückgreifend auf die Thematik der vorliegenden Diplomarbeit kann noch mal betont werden, dass die Kollegialität und Kooperation zwischen allen Beteiligten einen wichtigen Teil für die Zusammenarbeit ausmacht. Ebenfalls die Motivation Lehrer zu sein und die Überzeugung davon eine maßgebliche Rolle spielt im Lehrerberuf. Offen sein für Neues und Veränderungen um mit dem gesellschaftlichen Wandel umgehen und auch mitgehen zu können.

10. Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe EPIK: Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Domänen der Lehrer/innen/professionalität. Online unter URL: <http://www.epik.schule.at>. [Letzter Zugriff am: 10.11.2010]

ACHTENHAGEN, Frank/BAETHGE, Martin (2005): Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive –makro- und mikrostrukturelle Aspekte. In: GONON, P./KLAUSER, F./NICKOLAUS, R./HUISINGA, R. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 25-54.

ACKERMANN, Heike/ROSENBUSCH, Heinz S. (2002): Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: KÖNIG, Eckhard/ZEDLER, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S.31-54.

ALLEMANN-GHIONDA, Christina/TERHART, Ewald (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (51.Beiheft). S.7-11.

ARNOLD, Rolf/SCHÜSSLER, Ingeborg (2001): Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und die Berufsbildungsforschung. In: Franke, G. (Hrsg.): Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 52-74.

BAUER, Karl-Oswald (2008): Lehrerinteraktion und –kooperation. In: HELSPER, Werner/BÖHME, Jeanette (Hrsg): Handbuch der Schulforschung. 2. Durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S.839-856.

BAUER, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim: Juventa.

BAUER, Karl-Oswald (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: OTTO, Hans-Uwe u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Band 3. Opladen: Leske + Budrich Verlag. S. 49 – 63.

BAUER, Karl-Oswald (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrarbeit. In: BASTIAN, JOHANNES/ HELSPER, WERNER/ REH, SABINE/ SCHELLE, CARLA (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf: von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich Verlag. S.55 – 72.

BAUER, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.3. S.343-359.

BAUER, Karl-Oswald/KOPKA, Andreas/BRINDT, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitative Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München: Juventa Verlag.

BAUER, Karl-Oswald (1980): Erziehungsbedingungen von Sekundarschulen. Eine empirische Untersuchung an sechs Schulformen der Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz Verlag.

BAUMERT, J./KUNTER, M (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4). S.469-520.

BASTIAN, Johannes/HELSPER, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf-Bilanzierung und Perspektiven. In: Professionalisierung im Lehrerberuf: von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich. S.167-188.

BASTIAN, Johannes/ HELSPER, Werner/ REH, Sabine/ SCHELLE, Carla (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf: von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.

BMUKK: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml>; [Letzter Zugriff am: 23.05.2011].

BONSEN, Martin/ROLFF, Hans-Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2) S.167-185.

BOGNER, Alexander/LITTIG, Beate/MENZ, Wolfgang (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

BOGNER, Alexander/MENZ, Wolfgang (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresser, Wissensformen, Interaktion. In: BOGNER, Alexander/LITTIG, Beate/MENZ, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 33-70.

Brockhaus (1990): Enzyklopädie, Band 24, S.233, Mannheim. 19., völlig neubearbeitete Auflage.

BREINBAUER, Ines (2002): Muss denn der Lehrer gebildet sein? In: BRINEK, Gertrude/ SCHIRLBAUER, Alfred (Hrsg.): Lob der Schule. Wien: WUV. S. 79-92.

BROMME, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Verlag Hans Huber.

COMBE, Arno/HELSPER, Werner (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

COMBE, Arno (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. In: KOWARSCH, Alfred/POLLHEIMER, Klaus M.(Hrsg): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek.

DEWE, Bernd/FERCHHOFF, Wilfried/RADTKE, Frank-Olaf (1992): Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich Verlag.

Die Neue Mittelschule - ein Meilenstein der Schulreform. Online unter URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/index.xml>. [Letzter Zugriff am: 13.04.2011].

DUDEN Deutsches Universalwörterbuch (2003) 5., überarbeitete Auflage. Herausgegeben von der Dudenreaktion. Dudenverlag: Mannheim. Leipzig. Wien. Zürich. S.930.

FLICK, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt. Reinbek.

FREY, Andreas (2006): Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag. S.30-46.

FREY, Andreas/JUNG, Claudia (2011): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf: In: TERHART, Ewald/BENNEWITZ, Hedda/ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag. S.540-569.

FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Angelika/PRENGEL, Annedore (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

FUSSANGEL, Kathrin/GRÄSEL, Cornelia (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: TERHART, Ewald/BENNEWITZ, Hedda/ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag. S.667-682.

GIDDENS, Anthony (1997): Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Mit einer Einführung von Hans Joas. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.

GLÄSER, Jochen/LAUDEL, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

GRÄSEL, Cornelia/FUSSANGEL, Kathrin/PRÖBSTEL, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2) S.205-220.

HARGREAVES, A. (1994): Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age. London. Cassell.

HELSPER, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: TERHART, Ewald/BENNEWITZ, Hedda/ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag. S.149-170.

KANSTEINER-SCHÄNZLIN, Katja (2011): Schulentwicklung als Gegenstand der Lehrerbildung. In: ALTRICHTER, Herbert/HELM, Christoph (Hrsg.): Akteure und Instrumente der Schulentwicklung. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Schneider Verlag. S.187-202.

KELCHTERMANN, G. (2006): Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 52, Heft 2. S.220-237.

KEUFFER, Josef / OELKERS, Jürgen (2001): Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL). Weinheim: Beltz. URL: <http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2007/07/bericht-hkl-gesamt.pdf> [Letzter Zugriff am: 11.11.2011].

KLIEME, Eckhard/HARTIG, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Sonderheft 8. S.11-29.

KMK

Kultusministerkonferenz

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Letzter Zugriff am: 26.05.2011].

KNAPP, Werner (2009): Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht. In: MAYRING, Philipp/GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 2. Neu ausgestattete Auflage.

LAMNEK, Siegfried (2002): Qualitative Interviews. In: KÖNIG, Eckard/ZEDLER, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 2.Auflage. S.157-194.

MAAG MERKI, Katharina/WERNER, Silke: Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. In: TERHART, Ewald/BENNEWITZ, Hedda/ROTHLAND, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag. S.573-591.

MAROTZKI, Winfried/TIEFEL, Sandra (2010): Qualitative Bildungsforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Angelika/PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag. S.73-88.

MAYER, Horst (2006): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München/Wien: R. Oldenbourg Verlag. 3.Auflage.

MAYRING, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (3. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MAYRING, Philipp/GLÄSER-ZIKUDA, Michaela (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 2. Neu ausgestattete Auflage.

MAYRING, Philipp (2009): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

MEUSER, Michael/NAGEL, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: BOGNER, Alexander/ LITTIG, Beate/MENZ, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35 – 60.

MEUSER, Michael/NAGEL, Ulrike (2005): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: BOGNER, Alexander/LITTIG, Beate/MENZ, Wolfgang: Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71 – 94.

MEUSER, Michael/NAGEL, Ulrike (2010): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Angelika/PRENGEL, Annedore (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 457-472.

NOLLE, Alexander (2004): Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtsstudiengänge. München: Verlagsbuchhandlung Martin Meidenbauer.

OELKERS, Jürgen (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim: Beltz Verlag.

OEVERMANN, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, Arno/HELSPER, Werner (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S.70-182.

OEVERMANN, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: KRAUL/Margret/MAROTZKI/Winfried/SCHWEPPE, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 19-63.

OEVERMANN, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: HELSPER, Werner/BUSSE, Susanne/HUMMRICH, Merle/KRAMER, Rolf-Thorsten (Hrsg): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

PASEKA, Angelika (2011): Transformation – Brüche – Entgrenzungen. Personal Mastery als Suchbewegung. In: SCHRATZ, Michael/PASEKA, Angelika/SCHRITTESSER, Ilse(Hrsg.): Pädagogische Professionalität: quer denken-umdenken-neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Universitätsverlag Facultas.

PASEKA, Angelika/SCHRITTESSER, Ilse: Einen Schritt voraus! 27-28. März 2008. Die fünf Domänen der Lehrer/innenprofessionalität. In: http://.epik.schule.at/images/stories/dateien/epik_linz_mrz_2008.pdf. [Letzter Zugriff am: 05.11.2010].

PFADENHAUER, Michaela (2003): Professionalität: Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske+Budrich.

PFADENHAUER, Michaela (2005): Professionelles Handeln. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

REH, Sabine (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerverkennung. In: HELSPER, Werner/BUSSE, Susanne/HUMMICH, Merle/KRAMER, Rolf-Thorsten (Hrsg): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

REH, SABINE (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerverkennung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 3, S. 358 – 372.

ROTH, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.

ROTHLAND, Martin/TERHART, Ewald (2009): Forschung zum Lehrerberuf. In: TIPPELT, R./SCHMIDT, B. (Hrsg): Handbuch Bildungsforschung. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 791-810. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

SCHMIDT, Christiane (2010): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/LANGER, Angelika/PRENGEL, Annedore (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag. S. 473-486.

SCHRATZ, Michael/SCHRITTESSER, Ilse/FORTHUBER, Peter/PAHR, Gerhard; PASEKA, Angelika/SEEL, Andrea (2008): [Domänen der Lehrerverkennung. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrerverkennung](#). In: KRÄMER, Christian/SCHRATZ, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle einer kompetenzorientierten Lehrerverkennung. Münster/New York/München/Berlin. Waxmann, S.123-138.

SCHRATZ, Michael/PASEKA, Angelika/SCHRITTESSER, Ilse (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken-umdenken-neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Universitätsverlag Facultas.

SCHENZ, Christina (2009): Zur Struktur professionellen Handelns im Lehrerberuf. In: SCHRITTESSER, Ilse (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

SCHRITTESSER, Ilse (2011): Professionelle Kompetenz: Systematische und empirische Annäherung. In: SCHRATZ, Michael/PASEKA, Angelika/SCHRITTESSER, Ilse (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken-umdenken-neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Universitätsverlag Facultas.

SCHRITTESSER, Ilse (2004): Professional Community. Beiträge der Gruppendynamik zur Entwicklung professionalisierten Handelns. In: HACKL, Bernd/NEUWEG, Hans-Georg (Hrsg.): Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖEFB).Band 1. Münster: Lit. Verlag. S.131-149.

SENGE, P.M. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

SPIEB, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H. (Hrsg.): Organisationspsychologie (3. Auflage). Göttingen: Hogrefe. S.193-247.

STEINERT, Brigitte/KLIEME, Eckhard/MAAG MERKI, Katharina/DÖBRICH, Peter/HALBHEER, Ueli/KUNZ, Andre (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2) S.185-205.

STICHWEH, Rudolf (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: COMBE, Arno/HELSPER, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. S. 49-69.

TERHART, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung, Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

TERHART, Ewald (1995): Lehrerprofessionalität. In: ROLFF, Hans-Günter (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

TERHART, Ewald/KLIEME, Eckhard (2006): Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48 (2) S.163-166.

WAGNER, H.J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

WERNET, A. (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: PFADENHAUER, M. (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden: VS-Verlag. S.125-147.

WEINERT, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 17–31.

WEYAND, Birgit (2007): Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung. In: KRALER, Christian/SCHRATZ, Michael (Hrsg.): Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen. Wien/Berlin: Band 4. LIT Verlag, S.6-22.

Abkürzungsverzeichnis

PISA	Programm for International Student Assesment
EPIK	Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext
AG	Arbeitsgruppe
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
NMS	Neue Mittelschule
KMK	Kultusministerkonferenz
PLG	Professionelle Lerngemeinschaft
INTASC Consortium	Interstate New Teacher Assessment and Support
u.a.	unter anderem
bzw.	beziehungsweise
etc.	et cetera (lat.), und so weiter
ebd.	ebenda
vgl.	vergleiche
u.a.	und andere
z.B.	zum Beispiel

Anhang

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit thematisiert das Professionelle Handeln im Lehrerberuf, im Besonderen legt sie den Fokus auf die Zusammenarbeit unter Lehrpersonen. Die zwei zentralen Fragestellungen lauten daher *inwieweit sich die Domäne Kollegialität und Kooperation als Moment von Professionalität zeigt* und *inwieweit es die erforderlichen Ressourcen und Strukturen für die Entfaltung von Kollegialität und Kooperation gibt und welche hinderlichen Faktoren festgestellt werden können*.

Um den Forschungsfragen nachzukommen, wurden neben dem theoretischen Teil, in einem empirischen Teil mittels leitfadengestützten Experteninterviews Antworten für die Forschungsfragen erhoben.

Die Diplomarbeit soll einen Beitrag zum Diskurs um die Relevanz von pädagogischer Professionalität in Hinblick auf die dafür erforderliche Kollegialität und Kooperation leisten. Ziel ist es ebenfalls, durch die vorliegende Forschungsarbeit eventuell eine Mitwirkung zur aktuellen Situation im Lehrerberuf, in Bezug auf die Handlungspraxis, sowie auf die strukturellen Rahmenbedingungen und der individuellen Motivation von Lehrerinnen und Lehrern beitragen zu können.

Interviewleitfaden

Die Forschungsfrage der Diplomarbeit lautet:

Inwieweit zeigt sich die Domäne „Kollegialität und Kooperation“ als Moment von Professionalität im Lehrerberuf

und

inwieweit gibt es, die zur Entfaltung dieser Domäne, erforderlichen Strukturen und Ressourcen im Lehrerberuf bzw. welche hinderlichen Faktoren können festgestellt werden?

Die Fragestellung bezieht sich auf die Erforschung der Handlungspraxis von Lehrern und Lehrerinnen und fokussiert auf strukturelle Rahmenbedingungen und individuelle Motivation, die zur Entfaltung der Domäne „Kollegialität und Kooperation“ vorhanden sind, beitragen können bzw. hinderliche Faktoren aufweisen. Die Beziehung zwischen dem Kollegium wird dabei in den Vordergrund gestellt bzw. auch das Handeln im Umgang mit Kollegen und Kolleginnen in einer konkreten Praxissituation.

Der Leitfaden gliedert sich nach bestimmten Etappen, und es gibt neben der zentralen Frage, noch Alternativfragen und Eventualfragen.

Ich versichere Ihnen, dass Ihre Angaben anonym bleiben

Etappe 1: Vorstellung der fragenden Person und Erläuterung der Rahmenbedingungen des Interviews, wie Ablauf, Zeit und Anonymität.

Etappe 2: Beschreibung neutraler Gegebenheiten der Praxis:

Wie lange unterrichten sie schon?

An welcher Schule unterrichten Sie?

Wie lange unterrichten sie bereits an dieser Schule?

Welche Unterrichtsgegenstände unterrichten Sie?

In welchen Klassen unterrichten Sie?

Wie groß ist die Zahl der KollegInnenschaft in der Schule?

Wie groß ist die Zahl der FachkollegInnenschaft an der Schule?

Welche Verpflichtungen haben Sie an der Schule zusätzlich zu Ihrer Lehrtätigkeit noch? (gedacht wird da z.B. an Klassenvorstand, Administrator, Beratungslehrer, Direktor)

Demografische Daten: Geschlecht und Alter

Etappe 3:

- 1. Was bedeutet für Sie pädagogisch professionelles Handeln im Lehrerberuf?**
- 2. Können Sie als Beispiel eine Unterrichtssituation beschreiben, die Sie als in dieser Hinsicht gelungen beurteilen würden?**
Evtl.: Wie begründen Sie diese Beurteilung?

Diese Situation kann sich auf eine in Ihrem Unterricht geschehene Situation beziehen oder einer Beobachtung entstammen, die sie bei Kollegen oder Kolleginnen gemacht haben. Welche Situation fällt Ihnen dabei ein?

- 3. Mit wem tauschen Sie sich über Ihre Unterrichtserfahrungen aus?**

In welchem Ausmaß tauschen Sie sich mit anderen Kollegen und Kolleginnen über ihr Handeln im Unterricht aus?

Wie sieht dieser Austausch aus? Können Sie mir dazu Näheres erzählen?

- 4. Inwieweit wird an ihrem Schulstandort Kollegialität und Kooperation im Lehrerkollegium gelebt?**

Wie sollte Kollegialität und Kooperation an ihrer Schule (im Lehrerkollegium) gelebt werden?

5. Inwieweit ist Ihre Schule ein Ort um sich mit Kolleginnen und Kollegen gemeinsam auszutauschen? Über den Unterricht und den Lehrerberuf an sich zu sprechen?

Inwieweit gibt es die Möglichkeit bzw. Raum und Zeit sich über aktuelle Themen der Berufspraxis auszutauschen?

Wie viel Raum und Zeit steht zur Verfügung für den Austausch innerhalb des Kollegiums?

6. Gibt es die nötigen Ressourcen und Strukturen für ein gelungenes Miteinander im Kollegium?

Welche förderlichen/hinderlichen Faktoren gibt es für ein gelungenes gewolltes Miteinander?

Etappe 4:

1. Bitte schildern Sie eine negative oder eine positive Situation mit Kolleginnen oder Kollegen, welche sich in letzter Zeit ereignet hat?

Fällt Ihnen spontan eine erfreuliche/eine nicht erfreuliche Situation mit Kolleginn/en ein, die sich in letzter Zeit ereignet hat?

Erzählen Sie bitte, wie diese Situation verlaufen ist, wie ging es los, wie ging es aus?

Beschreiben Sie, wie Sie sich in dieser Situation verhalten haben?

Oder was haben Sie in der Situation nicht getan, bzw. unterlassen zu tun?

Wie haben Sie das Verhältnis zwischen sich und den Kollegen oder der Kollegin gesehen?

Wie hat die Kollegin oder der Kollege in diesem Moment auf Sie gewirkt?

Welchen Eindruck hatten Sie in dieser Situation von Ihrer Kollegin oder Ihrem Kollegen?

Wie haben Sie sich selbst gesehen im Unterschiede zu Ihrer Kollegin?

Worauf könnten Sie die in Ihrer Erzählung angeklungene Unzufriedenheit oder Zufriedenheit bezüglich der Handlung zurückführen?

Hätte sich die Situation auch anders wenden können? Bzw. wie hätte die Situation positiv gewendet werden können (bei negativ erzählten Situationen)?

Möchten Sie noch etwas hinzufügen, dass bis jetzt noch gesagt wurde?

Etappe 5: Abschluss des Gesprächs mit einer paraphrasierten Zusammenfassung, Danke für dieses Interview, sowie eine angemessene Verabschiedung

Transkriptionen

Erstes Interview – Datum: 09.06.2011

Ort: Schule

Dauer: 19 min 44 sek

Kontaktaufnahme: Email Schreiben an die Direktion

Geschlecht: weiblich

Alter: 47

Etappe 1: Vorstellung der fragenden Person und Erläuterung der Rahmenbedingungen des Interviews

- 1 *I: Gut also ist stelle mich jetzt mal vor. Meine Name ist Barbara Winhofer. Ich bin*
2 *Studentin der Bildungswissenschaften und schreibe gerade Diplomarbeit zum Thema:*
3 *Professionelles Handeln im Lehrerberuf im Fokus von Kollegialität und Kooperation.*
4 *Und die Rahmenbedingungen des Interviews gliedern sich in fünf Etappen, und es gibt*
5 *immer so eine zentrale Hauptfrage und dann eine Eventual- oder Alternativfrage, das*
6 *Interview dauert ca. 15 Minuten.*
7 *Und ich versichere Ihnen auch, dass Ihre Angaben anonym bleiben.*
8 *I: Die **Etappe 2** gliedert sich in **Beschreibung neutraler Gegebenheiten in der Praxis***
9 *I: Wie lange unterrichten Sie schon?*
10 *L1: Seit 25 Jahren*
11 *I: An welcher Schule unterrichten Sie?*
12 *L1: Zurzeit an WMS (Wiener Mittel Schule) Loquaipplatz*
13 *I: Wie lange unterrichten Sie bereits an dieser Schule?*
14 *L1: An die zehn Jahre*
15 *I: Welche Unterrichtsgegenstände unterrichten Sie?*
16 *L1: Mathematik, geprüft bin ich in Biologie aber hier unterricht ich das nicht, sondern*
17 *Musik und ahm Religion hab ich heuer, also jetzt schon das zweite Jahr römisch*
18 *katholischen Religionsunterricht*
19 *I: Okay und in welchen Klassen unterrichten Sie?*
20 *L1: In diesem Jahr in den zweiten Klassen*
21 *I: Okay, wie groß ist die Zahl der KollegInnenschaft in der Schule?*
22 *L1: An die 30*
23 *I: Und FachkollegInnenschaft?*
24 *L1: Puh also ich sag jetzt übern Daumen sieben*
25 *I: Okay und welche Verpflichtungen haben Sie an der Schule zusätzlich zu Ihrer*
26 *Lehrertätigkeit noch bzw. haben Sie eine?*
27 *L1: Jo ich bilde die Peer Mediatoren aus, wir haben hier so Gewalt Prävention an der*
28 *Schule durch Peer Mediatoren und ich bin für die Gestaltung der Schaukästen zuständig*
29 *und jo wenn irgendwie öffentliche Plakate oder so zu gestalten sind, des is auch mein*
30 *Bereich*
31 *I: Okay und für die statistische Auswertung das Alter ungefähr?*
32 *L1: Ich bin, muss immer nachdenken, 47, jo des muas i jedes Jahr neu rechna (lacht)*
33 *I: Gut*
34 *I: Die **Etappe 3**, beginnen wir mit der ersten Frage:*
35 **Was bedeutet für Sie pädagogisch professionelles Handeln im Lehrerberuf?**
36 *I: Sie können sich da jetzt kurz Zeit nehmen um zu überlegen*
37 *L1: Ja das man, unter den Kollegen oder jetzt im Unterricht? Unter den Kollegen?*
38 *I: Ja grundsätzlich jetzt im Lehrerberuf*

39 L1: Najo ganz sicher einmal, dass ich weiß was ich will, ich hab, ich muss zielorientiert
40 arbeiten und des dann evaluieren, schau'n was is da rausgekommen, wie wos is zum
41 Verändern, wo ist neu anzusetzen, wos ist gut gelaufen.

42 *I: Hhmm, einfach das Sie ein Ziel quasi zum Schluss sehen, mehr oder weniger!*

43 L1: Jo das ich seh, wenn ich mir, won ma jetztn her geht in da Mathematik und i hob
44 jetzt den konkretes Unterrichtsziel daun hob i daun zu schau'n hob i des erreicht jo
45 wöche Methoden wend ich an, um des zu erreichen und waun i des gefühl hob es is
46 nicht geglückt, jo wo müsst ich jetzt ansetzen wo könnt es besser gehen, also das ich des
47 ständig hinterfrage,
48 ich glaube es is ein ständiges Hinterfragen und Selbstreflexion, **ja** (sehr bestimmend
49 gesagt)

50 *I: Gut danke*

51 **I: Können Sie als Beispiel eine Unterrichtssituation beschreiben, die Sie als in dieser**
52 **Hinsicht gelungen beurteilen? Also quasi einfach eine Situation die in Ihrem**
53 **Unterricht geschehen ist, entweder bei Ihnen oder auch eine Beobachtung bei**
54 **Kolleginnen die Sie gemacht haben**

55 L1: Die Professionalität jetzt?

56 *I: Grundsätzlich ja, eine Unterrichtssituation, die Ihnen eventuell spontan einfällt, die*
57 *Ihnen gelungen ist*

58 L1: Ja okay also gelungen, man sieh't an den Schülern, also ich schau ma die Schüler
59 an und seh sofort das is jetzt angekommen, was ich wollte, jo weil weil wenn ich seh,
60 die nehmen jetzt den Stift und fangen sofort zum Arbeiten an dann sag i jo okay do da
61 bin ich jetzt rüber gekommen mit meiner Botschaft oder ah wenn Unruhe aufkommt in
62 einer in der Klasse dann merk i do passt wos nicht do muas ich vielleicht do muas i
63 hingehn nachfragen dann muss ich vielleicht noch einmal a a Hilfestellung geben.

64 *I: Okay und sind Sie zu zweit im Unterricht oder alleine?*

65 L1: In den Hauptgegenständen sind wir zu zweit, mach ma Teamteaching

66 *I: Und ah haben Sie da mal was beobachtet oder fällt Ihnen da eine Situation ein ahm*
67 *quasi gegenüber den anderen Kollegen, dass denen auch was gelingt bzw. gemeinsam*
68 *auch?*

69 L1: Ja natürlich also ich hob des großes Glück, dass ich mit Kolleginnen
70 zusammenarbeiten darf, mit denen ich schon lange arbeite, wir kennen uns gut, wir san
71 befreundet und und wir wir hom auch eine gemeinsame Zielvorstellung und auch es ist
72 die Übereinstimmung in der Art wie mas machen und daher gelingt es afoch gut, und
73 das es dann afoch ein gemeinsames Tun ein, am selben Strick ziehen sog i jetzt amoi.
74 Des gelingt sehr gut, ja jetzt mit meinen Teampartnern

75 *I: Ja toll*

76 *I: Ja gut gehn wir über zur nächsten Frage:*

77 **Mit wem tauschen Sie sich über Ihre Unterrichtserfahrungen aus?**

78 L1: Jo größtenteils natürlich mit den Teampartner mit der Teampartnerin. Ahm

79 *I: Aber auch mit anderen Kolleginnen an der Schule?*

80 L1: Ja also mit denen wo ich mich gut privat, na privat weniger, wobei ich hob das
81 Glück, mein Mann ist auch Lehrer, wenn ich z.B. ein Unterrichtssituation hob wo i mei
82 uh do brauch i jetzt da steh ich abissal an, dann besprech ich das auch mit meinem
83 Mann

84 *I: Mmhh das ist auch gut*

85 *I: Gut die nächste Frage wäre:*

86 **Inwieweit wird an Ihrem Schulstandort Kollegialität und Kooperation im ganzen**
87 **Lehrerkollegium gelebt? Wie empfinden Sie das?**

88 L1: Jo ah i man es gibt sicher, diese Art von Gruppenbildungen (...) des kommt daher,
89 dass ein harter Kern is hier, der jo, schon seit, i sog jetzt amoi, seit 20 Jahren hier
90 arbeitet und de san amoi so der Kern, sog i moi so! Und die sind natürlich ahm jo die
91 bilden eine Gruppe aber das heißt jetzt nicht dass die immer so abgekapselt sind. Die
92 Gruppenbildung ist ganz automatisch und gornix böses weils anfoch vo die Interessen
93 auch her is und sich auch teilweise aus den ahm aus den mit der Zusammenarbeit der
94 Klassenvorstände ergibt weil wir ja auch sozusagen Schulstufen, auf den Schulstufen
95 gleich arbeiten mehr oder weniger und do zusammentun und natürlich auch private
96 Freundschaften und so is des gonz normal, das is aber nicht so, dass sich die Gruppen
97 gegenseitig ausspielen, also i sog jetzt amoi

98 *I: Das heißt es ist zwar eine Gruppenbildung aber es findet trotzdem Kollegialität und*
99 *Kooperation statt? Man tauscht sich aus?*

100 L1: Ja man tauscht sich aus man borgt sich die Materialien her man des, beobacht
101 überhaupt erst in den letzten Jahren, durch des das der äußere Druck größer wird. Also
102 indem ständige Veränderungen sind und des Schulsystem drückt uns ständig
103 Veränderungen auf umso mehr rutsch ma schon zusammen und des beobacht i wirklich
104 mit Freude also das ma, dass net jeder für sich dahin arbeitet sondern dass wirklich do
105 ein gemeinsamer Austausch is und und auch Arbeitsaufteilung

106 *I: Na gut die nächste Frage wäre:*

107 **Inwieweit ist Ihre Schule ein Ort um sich mit Kolleginnen und Kollegen**
108 **gemeinsam auszutauschen? Über den Unterricht und den Lehrerberuf also quasi**
109 **inwieweit es die Möglichkeit gibt bzw. auch den Raum und Zeit sich über aktuelle**
110 **Themen der Berufspraxis auszutauschen?**

111 L1: Die Zeit gibt es nicht! (ohne zu überlegen, sehr bestimmend) Also wenn auch
112 Austausch stattfindet, dann is des ah bei gemeinsamen Gangaufsichten wobei das auch
113 schon wieder eingeschränkt ist. Äh es hot da Stress irrsinnig zugenommen also dieses
114 Sich da irgendwo gemütlich zusammensetzen und wos zu besprechen das geht nur
115 mehr alles außerhalb ah des überhaupt vom Schulgeschehen weil weil wir hom jetzt
116 auch Offene Schule, also es is so, wenn man sich wirklich intensiv austauschen will,
117 muas ma si ein Privattermin irgendwo außerhalb der Schule ausmachen, innerhalb der
118 Schule is des... Wenn ma jetzt sogn an intensiven Austausch waun jetzt nur schnell ein
119 Info weitergebe, jo

120 *I: Ja spontan passiert ein Austausch, aber bewusst?*

121 L1: Jaja natürlich

122 *I: Bewusst, die Zeit nimmt, gibt es die Zeit?*

123 L1: Es geht nur mehr um sich wirklich Zeit nehmen, weil die von der Schulstruktur her
124 is es nimma mehr möglich, ja die Gangaufsicht in den Pausen san ständig, daun also ich
125 empfind des durchaus so und auch die Kollegen mit denen ich rede, es ist stressiger
126 geworden und und da muas man sich schon bewusst einen Termin ausmachen.

127 *I: Ja okay*

128 *I: Gut dann die nächste Frage wäre:*

129 **Gibt es die nötigen Ressourcen und Strukturen für ein gelungenes Miteinander im**
130 **Kollegium?**

131 L1: Na des Schulsystem hot uns do nix lassn, natürlich homas vorgeschrieben, also i
132 sog jetzt amoi: Wir haben natürlich vorgeschrieben, dass wir regelmäßige
133 Teamsitzungen haben, das heißt waun i innerhalb von einer Schulstufe arbeite dann
134 sollte sich mindestens zwei Mal im Jahr dieses Team treffen und sich intensiv
135 austauschen, diese Möglichkeit is und das wird auch gemacht, des hom wir manchmal
136 angehängt an a Konferenz, das ma eben daun, do homa die die Fachbesprechungen noch
137 und dann auch noch die Teambesprechungen also das ist schon gegeben und das des

138 teilen wir uns auch so ein. Entweder am pädagogischen Tag des homa zwei Mal im Jahr
139 das des stattfindet. Und auch noch am Anschluss von Konferenzen.

140 *I: Okay und ist das dann Unterrichtsfreie Zeit? Oder? Die zweimal im Jahr wird dazu*
141 *gerechnet?!*

142 L1: Das ist eigentlich unterrichtsfreie Zeit, weil do homa um elf aus und do homa dann
143 diesen pädagogischen Tag und dann homa auch noch die Möglichkeit sich da, das wird
144 so eingeplant

145 *I: Also es gibt nichts verpflichtendes, dass man sagt okay es gibt an dem Tag setzt man*
146 *sich „verpflichtend“ zusammen oder es gibt die Möglichkeit einfach, dass man sich in*
147 *der Schule.*

148 L1: Außerhalb wie gesagt, das haben wir schon, des san diese verpflichtenden
149 Teamsitzungen die dann außerhalb der Unterrichtszeit innerhalb der Gruppe festgelegt
150 sind, jo des homa!

151 *I: Okay*

152 *I: Und Welche förderlichen bzw. hinderlichen Faktoren stellen Sie fest oder gibt es*
153 *für ein gelungenes gewolltes Miteinander? Was könnten da förderliche bzw.*
154 *hinderliche Faktoren sein, eben eh schon was sie gesagt haben!*

155 L1: Ahm hindernd ist gaunz sicher das, i sog jetzt amoi, es ist uns vorgeschrieben, dass
156 wir diese Teamsitzungen machen, die könnten man nur irgendwo abends machen weil
157 innerhalb der Schule ergibt es si eh net. Weil die einen ham bis halb sechs und die
158 anderen hom um zwölf aus, do muas ma si wos ausmachen.

159 Ich seh da mal das ärgste Problem drinnen.

160 Ich würd ma wünschen dass man diese Teamsitzungen verpflichtend hat oba das dafür
161 Zeit zur Verfügung gestellt wird in einer Form also das ma wie immer des dann
162 geregelt wird. Dass man vielleicht doch amoi ah, das ma hoit sogt, wir treffen uns um
163 16 Uhr und die die wos do noch Schule hätten, die dürfen es amoi ausnahmsweise
164 ausfallen lassen. Aber das gibt es nicht und schon gor nimma mehr in der Form der
165 Offenen Schule weil wir jo verpflichtend sind die Lernstunden zu halten und die dürfen
166 gornet ausfallen. Es derf ois andere ausfallen, nur net die Lernstunden.

167 *I: Seit der Umstrukturierung, von Hauptschule in die Neue Mittel Schule? Meinen Sie?*

168 L1: Jo weil jo auch Offene Schule geworden sind also des kummt jetzt hier am Standort
169 noch dazu des hot jetzt weniger mit WMS zu tun sondern eher, dass wir diese diese
170 Nachmittagsbetreuung anbieten und des nimmt so viel, wie soll ich sogn, ja des mocht
171 so schwierig, weil wir, fost jeder Lehrer, in irgendeiner Form damit zu tun hat.

172 Oiso des is für mich hinderlich die ja die Zeit, weil das sich dann zwölf Leute wirklich
173 am Abend wo treffen und wir reden do über die Schule, ich sog Ihnen dos ganz ehrlich,
174 des findet hier nicht statt!

175 *I: Ja*

176 L1: Ja, wir schau hoit das ma des irgendwo bei Konferenzen anhängen, wos jo auch
177 okay is!!!

178 *I: Das andere wäre ja auch wieder außerhalb der Unterrichtszeit, net des is dann*
179 *wieder...*

180 L1: Ja

181 *I: ...Freiwillig und auch schwierig*

182 L1: Jo sicher

183 *I: Is sicher nicht so einfach*

184 L1: Jo des mochts daun ah schwierig

185 L1: Und fördernd hmmm (überlegt) wos is dem ganzen zurzeit fördernd?

186 L1: Do muas i glaub i laung nochdenkn, da fällt mir spontan nix ein.

187 *I: Macht nix kein Problem*

188 *I: Jetzt gehen wir zur nächsten Etappe, das ist die **Etappe vier** die letzte Etappe, das ist*
189 *eine große Frage und es sind dann so ein paar Unterfragen*

190 **Können Sie mir eine negative oder eine positive, also entweder oder, Situation**
191 **schildern mit Kolleginnen oder Kollegen, welche sich in letzter Zeit ereignet hat?**
192 **Fällt Ihnen da spontan eine nicht erfreuliche, eine erfreuliche Situation ein?**

193 L1: Da fällt mir spontan die nicht erfreuliche Situation ein, das is also wenn man wenn
194 ich zum Beispiel also das war konkret so, dass ich das Gefühl hatte, dass eine Kollegin
195 sich im Ton gegenüber von Schülern vergreift und und jo und die Kollegin des oba net
196 so sieht und daun mit jo hoit daun ah auch ziemlich massiv darauf reagiert hat auf
197 meinen Kommentar

198 *I: Sie haben etwas gesagt?*
199 L1: Ja

200 *I: Ja das heißt sie haben reagiert?*
201 L1: Jo i hob regaiert und
202 *I: Wie ist das passiert?*
203 L1: Na Schüler haben das im Rahmen des des Religionsunterrichtes wurde ich da
204 angesprochen ob ein Lehrer also hoit jo einen Schüler beschimpfen darf und i hob
205 gesagt **nein** und dann homa des so besprochen worauf die dann das Gespräch mit der
206 Kollegin gesucht haben und die aber drauf ziemlich negativ reagiert hat und des san
207 dann so Dinge jo die des ist nicht fördernd, nämlich vor allem ah wie soll ich sagn
208 *I: Naja für die Schüler nicht und für die Lehrer nicht*
209 L1: Ja für alle nicht und den ganzen Schulklima nicht fördernd ist
210 *I: Ja und ah wie können Sie diese Situation beschreiben, wie sie zu Ihr*
211 **herangetreten sind?**

212 L1: Ja des wor dann so, dass ich die Schüler unterstützt habe ahm in der Formulierung
213 wie sie mit Ihr reden sollen weil die Schüler wollten das selbst regeln ah und das
214 Gespräch mit Ihr suchen und das darlegen und sie hot dann sie is dann auf mich
215 zugegangen und hot mich schon angegriffen persönlich und gemeint hat, dass das eine
216 Einmischung wär die mich nichts angeht und und was ich mir da überhaupt vorstelle
217 *I: Und wie haben Sie dann reagiert auf Ihr Verhalten?*
218 L1: Jo ich ich hob eh mit dem Verhalten gerechnet weil ich ja mit der Kollegin schon
219 meine Erfahrungen hatte und hob einfach gesagt, dass aus meiner Sicht kein Fehler
220 passiert ist und und sie einfach mal die Schüler anhören soll!
221 *I: Ahm und was für ein Gefühl haben Sie gehabt gegenüber der Kollegin bzw. wie hat*
222 *die Kollegin in diesem Moment auf Sie gewirkt? Also haben Sie grundsätzlich das*
223 *Gefühl, dass Sie mit dem Beruf unzufrieden ist oder akut mit den...*
224 L1: Nein soweit kenn ich die Kollegin das ich weiß, dass da im sicher im privaten
225 Leben einiges war wo weil das macht sie ja nicht immer, das ist ja kein Dauerzustand
226 dass sie das mocht des san so Perioden und da weiß ich do passts grad zu Hause
227 irgendwo net und do hots an Stress und dann reagiert Sie so!
228 *I: Aha des ist net immer*
229 L1: Des wird einfach wenn ihr wens afoch zu eng wird.
230 *I: Okay*
231 *I: Und wie haben Sie sich selbst gesehen im Unterschied zu Ihrer Kollegin?*
232 L1: **Ich** wor ma gaunz sicha i hob **Recht**
233 *I: Okay und Sie warn auch ruhig und hom einfach...*
234 L1: Jo i hob auf jeden Fall versucht im Tonfall ruhig zu bleiben und nicht mit einer
235 Gegenaggression zu agieren
236 *I: Okay gut möchten Sie noch etwas hinzufügen, dass bis jetzt noch nicht gesagt*
237 **wurde?**

238 L1: Ja ich möchte hinzufügen, dass es grundsätzlich hier an der Schule ein sehr
239 positives Gesprächsklima gibt also der Großteil der Kollegen ah ich würd sagen, wir
240 fahren eine Linie was i ausgesprochen positiv empfinde, wir schauen auch das wirklich
241 diese Wertschätzung da ist auch gegenüber den Schülern der Großteil der Lehrer schaut
242 da wirklich darauf und es ist auch wirklich so dass der Großteil der Kollegen **sehr**
243 kollegial is, so des hot si in letzter Zeit gesteigert, dieses wirklich Miteinander schauen
244 dass wir uns das Leben hier erleichtern und gegenseitig uns stützen und unterstützen, sei
245 das ma hoit was das ma kurz in a Klasse geht waun da Kollege no irgendwas zum
246 Erledigen hat oder so, durchaus über a Verpflichtung hinaus, ja
247 *I: Ja das ist sehr toll*
248 *I: Gut **Etappe fünf** ist: Abschluss des Gesprächs und Herzlichen Dank für das*
249 *Interview*
250 L1: Ja gerne

Zweites Interview – Datum: 09.06.2011
Ort: Schule
Dauer: 13 min 47 sek
Kontaktaufnahme: Email Schreiben an die Direktion
Geschlecht: weiblich
Alter: 24

Etappe 1: Vorstellung der fragenden Person und Erläuterung der Rahmenbedingungen des Interviews

- 1 *I: Gut meine Name ist Barbara Winhofer. Ich bin Diplomandin an der Uni Wien im*
2 *Fach Bildungswissenschaften und es ist ein leitfadengestütztes Experteninterview und*
3 *es besteht aus vier Etappen, da gibt's immer eine zentrale Hauptfragen mit Eventual-*
4 *und Alternativfragen, das Interview dauert ca. je nach Redebedarf zwischen 15-20*
5 *Minuten.*
6 *Und ich versichere Ihnen auch, dass Ihre Angaben anonym bleiben. Für die statistische*
7 *Auswertung würde ich noch das Alter brauchen.*
8 L2: Ich bin fast 25, noch 24
9 *I: Okay, gut*
10 *I: Dann gehen wir gleich über zur **Etappe 2** das ist die **Beschreibung neutraler***
11 **Gegebenheiten in der Praxis**
- 12 *I: Wie lange unterrichten Sie schon?*
13 L2: Ich bin im ersten Dienstjahr
14 *I: Okay, an welcher Schule unterrichten Sie?*
15 L2: Wiener Mittel Schule Loquaiplatz im sechsten Bezirk
16 *I: Wie lange unterrichten Sie bereits an dieser Schule?*
17 L2: Neun, Zehn Monate
18 *I: Ah okay, welche Unterrichtsgegenstände unterrichten Sie?*
19 L2: Ah ich unterrichte, geprüft bin ich in Englisch und Turnen, ich unterrichte
20 zusätzlich Deutsch, Musik und BE, Bildnerische Erziehung
21 *I: In welchen Klassen unterrichten Sie?*
22 L2: Alle Schulstufen, erste bis vierte Klasse
23 *I: Okay, wie groß ist die Zahl der KollegInnenschaft in der Schule ungefähr?*
24 L2: Wir sind ungefähr 35 Lehrer
25 *I: Wie groß ist die Zahl der FachkollegInnenschaft an der Schule?*
26 L2: Schwierig, ja Englisch sind wir ungefähr sechs Lehrerinnen, in Turnen geprüft
27 weiblich gibt es zwei an der Schule, mich eingeschlossen
28 *I: Haben Sie sonstige Verpflichtungen an der Schule zusätzlich zu Ihrer Lehrertätigkeit*
29 *noch?*
30 L2: Momentan nicht nein, noch nicht
31 *I: Gut die **Etappe 3**, da ist mal die erste Frage:*
32 **Was bedeutet für Sie pädagogisch professionelles Handeln im Lehrerberuf?**
- 33 L2: Das ist schwierig, also für mich ist sehr wichtig, ahm, das die Schüler immer ein
34 Gefühl von Konsequenz und von Sicherheit haben, zum Beispiel. Ahm das sie genau
35 vor allem Fairness is für mich sehr wichtig, dass die Kinder genau wissen, warum sie so
36 beurteilt wurden und ahm das da keine Unterschiede gemacht werden, zum Beispiel.
37 Das ist für mich sehr wichtig.
38 *I: Okay und das und hinsichtlich des Lehrerberufes, was würden sie da ungefähr als*
39 *Professionalität betrachten oder pädagogisch professionelles Handeln, jetzt im*
40 *Lehrerhandeln speziell*

41 L2: Hm, also wichtig ist, das der Lehrer vorbereitet sein muss, meiner Meinung nach, ja
42 und das eine Praxisnähe zum Beispiel besteht, das ist auch sehr wichtig für mich...

43 *I: Okay*

44 L2: ...im Lehrer da sein

45 *I: Okay*

46 **I: Können Sie als Beispiel eine Unterrichtssituation beschreiben, die Sie als in dieser**
47 **Hinsicht gelungen beurteilen würden?**

48 *Also quasi einfach eine Situation in Ihrem Unterricht die Ihnen gelungen ist?*

49 L2: Ja zum Beispiel in Englisch beim Thema „Poetry“ also Gedichte, da ham wir dann
50 eben zuerst ein Gedicht durchgemacht, danach ham wirs schauspielerisch aufbearbeitet
51 und aufgenommen und so hatten die Schüler eben nicht nur ein stures auswendig lernen
52 oder sonstiges sondern sie ham sich da dem Stoff auch von anderen Seiten angenähert
53 und das is sehr gut angekommen zum Beispiel.

54 *I: Okay und sind Sie auch mit einer Kollegin zusammen im Unterricht oder mit einem*
55 *Kollegen?*

56 L2: Ja

57 *I: Und fällt Ihnen da eventuell eine Beobachtung, oder eine Situation die sie beobachtet*
58 *haben bei einer anderen Kollegin oder einem anderen Kollegen die sie empfinden, dass*
59 *es gelungen ist?*

60 L2: Also prinzipiell bin ich ein großer Fan von Team teaching und man merkt schon mit
61 welchen Lehrern funktioniert besser, mit welchen schlechter und da gabs oft
62 Situationen, wenn man sich näher kommt, wenn man sich besser kennenlernt, dass man
63 merkt, dass wirklich viele Dinge schon automatisch ineinander übergehen, also dass die
64 eine erklärt, die andere ist an der Tafel und das geht dann fließend über. Und das, solche
65 Sachen fallen zum Beispiel auf.

66 *I: Okay*

67 *I: Gut die dritte Frage wäre:*

68 **Mit wem tauschen Sie sich über Ihre Unterrichtserfahrungen aus?**

69 L2: Mit sehr vielen, also es gibt spezielle Lehrer, mit denen kann man halt besser an der
70 Schule, oder zum Beispiel auch, da ich Raucherin bin, das man sich im
71 Raucherzimmer trifft und mit denen wirklich dann auch über bestimmte Schüler oder
72 Situationen oder Materialien austauscht, ja das ist oft der Fall.

73 **I: Und in welchem Ausmaß tauschen Sie sich mit anderen Kolleginnen oder**
74 **Kollegen über Ihr Handeln im Unterricht aus?**

75 L2: Stundenmäßig gesehen, oder?

76 *I: Ja oder einfach wie passiert das eben so spontan*

77 L2: Ja eher, also eigentlich wirklich immer spontan, entweder situationsbezogen, dass
78 ma jetzt einen anderen Lehrer um Hilfe bittet oder eben weil das gerade zum Thema
79 gemacht wird.

80 *I: Aber hauptsächlich an Ihrer Schule, an der sie unterrichten tauschen Sie sich aus?*

81 L2: Ja ja

82 *I: ...in der Zeit wo sie anwesend sind?*

83 L2: Hin und wieder per Email ham wir Kontakt, hab ich mit ein paar Lehrern Kontakt
84 Oder auch Sms oder Telefon aber hauptsächlich hier an der Schule

85 *I: Okay ahm die vierte Frage:*

86 **Inwieweit wird an Ihrem Schulstandort Kollegialität und Kooperation im**
87 **Lehrerkollegium gelebt?**

88 L2: Ahm das ist schwierig zu beantworten, weil ich noch nicht so lang da bin, aber es ist
89 schon so dass es gewisse Gruppen an der Schule gibt ja unter Kollegen, prinzipiell
90 besteht ein sehr sehr höflicher Umgang an unserer Schule miteinander und man tauscht

91 sich über Schüler gerne aus, es gibt ein paar die halt persönlich noch miteinander
92 befreundet sind wirklich gut, auch gemeinsam auf Urlaub fahren und so, das ist schon
93 ne eigene Gruppe aber so find ich ichs sehr angenehm weil die Kollegen wirklich sehr
94 höflich und freundlich miteinander umgehen, Freundschaft is es halt keine bei mir
95 *I: Aber ja aber es auf einer beruflichen Ebene, dass man sich austauscht?*
96 L2: Ja ja
97 L2: Sehr freundlich, höflich
98 *I: Redet man da hauptsächlich über Schüler? Oder auch über den Lehrerberuf über das*
99 *Lehrerhandeln an sich?*
100 L2: Schon auch, ja doch
101 *I: Den eigenen Unterricht*
102 L2: Ja den eigenen Unterricht, wie man sich das vorstellt wie mans nächstes Jahr
103 vielleicht anders machen würde ahm was für tolle Ausflugsziele es gibt also es ist
104 wirklich so man teilt schon auch miteinander, auch Materialien, mah darf ich mir das
105 Arbeitsblatt kopieren, schau ich hab das was tolles gefunden, willst du auch haben?
106 *I: Also es ist nicht, haben sie nicht den Eindruck das da Konkurrenz besteht,*
107 *einbisschen zum Beispiel bezüglich der Materialien?*
108 L2: Nein, also bei mir zum Beispiel nicht, ich bin neu in den Beruf gekommen und es
109 war wirklich so ich bin mit offenen Armen empfangen worden und mir ist sehr viel
110 geholfen worden, von Anfang an.
111 *I: Okay*
112 L2: Ja
113 ***I: Inwieweit ist Ihre Schule ein Ort um sich mit Kolleginnen und Kollegen***
114 ***gemeinsam auszutauschen? Über den Unterricht und den Lehrerberuf an sich zu***
115 ***sprechen?***
116 ***Also damit ist gemeint, inwieweit es die Möglichkeit bzw. Raum und Zeit gibt über***
117 ***aktuelle Themen der Berufspraxis auszutauschen?***
118 L2: Also vom räumlichen her es ist einbisschen schwierig weil wir eben zwei ahm
119 Lehrerzimmer haben eigentlich, ein kleineres und ein größeres und so is es schon
120 einbisschen gespalten, man trifft sich immer wieder in den großen Pausen oder wenn
121 jemand ein Geburtstag veranstaltet das machen wir eben immer im Lehrerzimmer und
122 ich als Raucherin meistens in den großen Pausen im Raucherzimmer oder wenn man
123 zum Beispiel gemeinsam Nachmittagsunterricht hat, dann kann man sich auch sehr
124 schön austauschen oder Kinder beaufsichtigt oder sonstiges
125 *I: Okay, und inwieweit gibt es Zeit?*
126 L2: Naja, am Nachmittag eher mehr dafür halt dann nur mit einzelnen Kollegen und am
127 Vormittag manchmal zwischen Tür und Angel oder am Gang am Weg zur Klasse oder
128 bei der Gangaufsicht **ja** also zu wenig oft
129 ***I: Gut dann gehen wir zur Frage sechs: Gibt es die nötigen Ressourcen und***
130 ***Strukturen für ein gelungenes Miteinander im Kollegium?***
131 L2: Hmm besser wär wahrscheinlich ein großes Lehrerzimmer vom räumlichen her,
132 aber sonst is hier an der Schule wirklich so dass man sich sehr wohlfühlen kann, einfach
133 weils freundlich gestaltet is, modern, also ich denke schon
134 *I: Also die Strukturen wären gegeben?*
135 L2: Ja ich glaub schon
136 *I: Okay die nächste Frage wär dann auch noch:*
137 ***Welche förderlichen bzw. hinderlichen Faktoren gibt es für ein gelungenes***
138 ***gewolltes Miteinander?***
139 L2: Ahm Förderlich sind Kollegen, die direkt sind, mir ist das zum Beispiel sehr
140 wichtig oftmals ham, mir is es noch nicht passiert, aber ich habs schon mitbekommen

141 das schlecht über andere gesprochen wurde oder sonstiges und das aber nicht ins
142 Gesicht gesagt wird, dass ist oftmals hinderlich für ein Miteinander wenns ein paar so
143 Zickerein oder so gibt.
144 Die bringen nicht viel.
145 *I: Okay ja*
146 *I: Gut die nächste Etappe ist auch schon die letzte Etappe, die **Etappe 4:***
147 **Bitte schildern Sie eine negative oder eine positive Situation mit Kolleginnen oder**
148 **Kollegen, welche sich in letzter Zeit ereignet hat? Fällt Ihnen da spontan eine**
149 **erfreuliche eine nicht erfreuliche Situation ein?**
150 L2: Ja eine erfreuliche Situation für mich war zum Beispiel, dass eine Kollegin zu mir
151 gekommen ist, die prinzipiell eine ähnliche Einstellungen hat wie ich, was den
152 Unterrichtsstil betrifft und die zu mir gekommen ist und gesagt hat: Also ich muss dir
153 jetzt einmal sagen, für mich bist du die geborene Lehrerin, das fand ich sehr nett und
154 das war unaufgefordert oder ungefragt einfach weil ihr das aufgefallen ist oder weil sie
155 was nettes sagen wollte und das hat mich sehr gefreut
156 *I: Hat sie die Situation beobachtet, gesehen?*
157 L2: Ja sie ist dort Klassenvorstand und ahm sie sieht halt wie ich mit der Klasse umgeh
158 und dass ich halt eigentlich dafür dass es mein erstes Dienstjahr ist wenig
159 Schwierigkeiten hab bzw. also eigentlich keine und das hat ihr halt gefallen und das
160 wollte sie mir halt sagen, das hat mich sehr gefreut
161 *I: Okay*
162 L2: Ja
163 *I: Und worauf können Sie zum Beispiel diese Zufriedenheit bezüglich der*
164 **Handlung zurückführen?**
165 L2: Also einerseits darauf dass ich einen ähnlichen Stil hab wie sie, wie die Kollegin,
166 ahm das ich zum Beispiel grundlegende Werte wie ahm, dass jetzt nicht einfach
167 aufgestanden wird mitten im Unterricht oder sonstiges dass ich das eben auch verfolge
168 und das die Kinder sich bei mir gut auskennen dass sie wissen woran sie sind quasi und
169 das sie wissen wenn sie wenn alles funktioniert, ham sie bei mir ein super leichtes
170 Leben und sonst kann ich auch streng sein und das is halt, ich glaub das gefällt ihr
171 *I: Und wie haben Sie das Verhältnis zwischen sich und der Kollegin gesehen, also*
172 **wie empfinden Sie das Verhältnis?**
173 L2: Ah freundlich, höflich, teilweise distanziert, liegt aber nicht an mir, wobei ich eine
174 wirklich tiefe Freundschaft such ich eigentlich auch nicht
175 *I: Ja okay*
176 L2: Ja ich versteh mich wirklich mit allen gut, aber ich möchte das schon auch einbissl
177 trennen
178 Ich geh raus und dann bin ich privat
179 *I: Okay gut, möchten Sie noch etwas hinzufügen, dass bis jetzt noch nicht gesagt*
180 *wurde?*
181 L2: Nein ich hab nichts hinzuzufügen
182 *I: Okay dann die letzte Etappe:*
183 **Etappe 5: da möchte ich mich nur mehr bedanken für das Gespräch, dass Sie sich Zeit**
184 **genommen haben, ja danke und Auf Wiedersehen**

Drittes Interview – Datum: 16.06.2011
Ort: Schule
Dauer: 15 min 18 sek
Kontaktaufnahme: Email Schreiben an die Direktion
Geschlecht: weiblich
Alter: 33

Etappe 1: Vorstellung der fragenden Person und Erläuterung der Rahmenbedingungen des Interviews

- 1 *I: Gut meine Name ist Barbara Winhofer. Ich studiere Bildungswissenschaften und*
2 *schreibe gerade Diplomarbeit und das Interview wird dauern ca. 15-20 Minuten, es gibt*
3 *vier Etappen und es gibt immer bei den Etappen eben eine zentrale Hauptfrage und*
4 *danach noch Eventual- und Alternativfragen. Ich versichere Ihnen auch, dass Ihre*
5 *Angaben anonym bleiben. Für die statistische Auswertung bräuchte ich ihr Alter bitte!*
6 L3: 33
7 *I: Danke*
8 *I: Gut die **Etappe 2** gliedert sich in **Beschreibung neutraler Gegebenheiten in der***
9 **Praxis**
- 10 *I: Wie lange unterrichten Sie schon?*
11 L3: Seit zwei Jahren, also das zweite Jahr jetzt
12 *I: An welcher Schule unterrichten Sie?*
13 L3: BG 9 Wasagasse, AHS
14 *I: Wie lange unterrichten Sie bereits an dieser Schule?*
15 L3: Seit November letzten Jahres, also Schuljahres davor, also gut, ca. eineinhalb Jahre
16 *I: Welche Unterrichtsgegenstände unterrichten Sie?*
17 L3: Im Moment Deutsch, Deutsch als Fremdsprache und Tutorium Deutsch und
18 nächstes Jahr dann mein Zweitfach Psychologie noch dazu!
19 *I: In welchen Klassen unterrichten Sie?*
20 L3: erste, dritte, sechste und achte hat ich heuer
21 *I: Wie groß ist die Zahl der KollegInnenschaft in der Schule?*
22 L3: Ca. 70-80
23 *I: Wie groß ist die Zahl der FachkollegInnenschaft an der Schule?*
24 L3: In beiden Fächern ca. 10-12
25 *I: Und welche Verpflichtungen haben Sie an der Schule zusätzlich zu Ihrer*
26 *Lehrertätigkeit noch bzw. haben Sie welche?*
27 L3: Also ich bin Klassenvorstand einer ersten Klasse und bin überdies noch mit einer
28 zweiten Kollegin für den Tag der Offenen Tür verantwortlich, lektoriere auch den
29 Jahresbericht
30 *I: Okay gut*
31 *I: Dann gehen wir über zur **Etappe 3**, die erste Frage ist:*
32 **Was bedeutet für Sie pädagogisch professionelles Handeln im Lehrerberuf?**
33 L3: **Schwierig** ahm, dass man empathisch umgeht mit allen Beteiligten aber dennoch
34 versucht nicht zu persönlich geleitet handeln, dass man sich einfach orientiert an
35 Rahmenbedingungen
36 *I: Und empfinden Sie, auch dass z.B. einen Unterschied gibt zwischen Jung und*
37 *Altlehrer in Professionalität, dass sich das eventuell auch durch die Erfahrungen*
38 *auszeichnet*
39 L3: Also es könnte sein, dass man als Junglehrer einfach noch mehr Dinge das erste
40 Mal durchlebt, emotionaler reagiert, vielleicht, als wenn man die Erfahrung schon öfter
41 gemacht hat, das kann ich mir vorstellen

42 *I: Okay*

43 L3: In allen Bereichen, also jetzt mit Schülern, mit Eltern auch, wie auch im Umgang

44 miteinander vielleicht

45 *I: Okay*

46 *I: Gut die zweite Frage wäre:*

47 **Können Sie als Beispiel eine Unterrichtssituation beschreiben, die Sie als in dieser**

48 **Hinsicht als gelungen beurteilen würden? Also quasi eine Situation in Ihrem**

49 *Unterricht, die geschehen ist vor kurzer Zeit oder grundsätzlich einfach eine Situation*

50 *die sich auf Ihren Unterricht bezieht?*

51 *Bzw. auch eine Beobachtung eventuell, die sie bei anderen Kollegen oder Kolleginnen*

52 *gemacht haben?*

53 L3: Also ich glaub prinzipiell sich eine bestimmte Situation weißt ich jetzt nicht, also

54 prinzipiell ist es so, dass ich einen recht ahm guten Zugang zu den Schüler hab

55 Unterstufe und Oberstufe, weil ich halt auch, ich glaub ich bin noch nicht so alt, das

56 heißt ich hab auch grad bei zu den Oberstufen Schülern vielleicht noch mehr Draht und

57 Kontakt, wir hören die gleiche Musik und wir schauen die gleichen Serien, und insofern

58 passieren da oft Verbindungen, dass man dann auch den selben Humor hat und über die

59 gleichen Sachen lachen kann, wenn so Running Gags gibt, denk ich an Simpsons

60 oder...

61 Und das ist auch mit den Kleinen so, dass sich da schon merk ich bin noch nicht so weit

62 weg von den Kindern

63 *I: Ja wegen dem Alter*

64 L3: Ja genau

65 *I: Okay die dritte Frage wäre:*

66 **Mit wem tauschen Sie sich über Ihre Unterrichtserfahrungen aus?**

67 L3: Mit jedem der nicht davonläuft (lacht) Also ist Austausch in dem Sinne primär

68 privat mit meinen Partner, dass ich wenn ich, mich was beschäftigt das ist meistens,

69 dass ich, dass wir dann so eine kleine Runde machen, er ist nicht Lehrer, aber wir

70 sprechen darüber, er kann auch was dazu sagen, war selber mal Schüler und in unserer

71 Schule ist es eigentlich sehr schön, dass ich auch das Gefühl hab auch die älteren

72 Kollegen offenbaren sich, wenn mal was nicht so gut gelaufen ist, und das hilft sehr,

73 also auch die Fachkollegen, ich hatte heuer das erste Mal Matura, und das da auch eine

74 Kollegin dann die schon viele Jahre unterrichtet, halt dann auch sagt, ja und das macht

75 ihr jetzt Bauchweh und mir Tipps gibt und das entlastet ungemein, weil man einfach

76 sieht auch die älteren Kollegen

77 *I: Das heißt Sie tauschen sich auch mit anderen Kollegen und Kolleginnen aus...*

78 L3: Genau

79 *I: ...über Ihr Handeln im Unterricht*

80 **I: Wie sieht dieser Austausch aus? Können sie mir da irgendwas Näheres**

81 **erzählen?**

82 L3: Na das ist dann einfach dass man dann mal zusammensitzt bei einem Cafe oder

83 wenn mal irgendwas anliegt auch mit einem Klassenvorstand einer Klasse wos nicht

84 funktioniert, dass man dann Erfahrungen austauscht und sagt du: das und das ist jetzt

85 passiert und dann abgleicht, meistens sind die Erfahrungen dann ähnlich oder

86 *I: passiert das dann spontan?*

87 L3: Spontan eher

88 *I: Okay*

89 *I: Gut die nächste Frage wäre:*

90 **Inwieweit wird an Ihrem Schulstandort Kollegialität und Kooperation im**

91 **Lehrerkollegium gelebt? Also wie empfinden das?**

92 L3: Sehr, sehr angenehm also ich hab letztes Jahr eine andere Schule kennengelernt und
93 da wars nicht so, ja, da waren eher die älteren Kollegen ham dann die jüngeren einbissl
94 geschnitten und und so wies bei uns passiert, also ich bin gekommen, dann hat ein
95 Kollege schon gesagt was machst du gerade was brauchst du? Am nächsten Tag hat ich
96 alle Materialien im Fach, also und es is, generell eine sehr angenehme Atmosphäre, man
97 fühlt sich als junglehrer auch für voll genommen, das heißt auch die älteren Kollegen
98 fragen dich mal, du wie würdest du das machen?
99 *I: Und bestehen auch so Gruppenbildungen?*

100 L3: Jaja schon, teilweise Fächerspezifisch natürlich und wir ham jetzt auch ganz viele
101 junge Lehrer die halt auch Turner sind oder so, da ist das auch so, diese junge
102 Turnergruppe, aber es ist jetzt nicht unbedingt Altersbedingt, also ich hab eher Kontakt
103 mit älteren Lehrern zum Beispiel
104 *I: Okay*

105 **I: Inwieweit ist Ihre Schule ein Ort um sich mit Kolleginnen und Kollegen**
106 **gemeinsam auszutauschen? Über den Unterricht und den Lehrerberuf an sich zu**
107 **sprechen?**

108 Also **inwieweit gibt es die Möglichkeit bzw. Raum und Zeit sich über aktuelle**
109 **Themen der Berufspraxis auszutauschen?**

110 L3: Ja das ist halt dann wen man zufällig gemeinsam ein Loch hat würd ich sagen wir
111 ham schon pädagogische Konferenzen auch, wos da die Möglichkeit gibt, wos
112 Arbeitsgruppen gibt, wir hatten erst auch ein tolles Seminar über nonverbales
113 Klassenzimmer (?)

114 Das der Herr Direktor an unserer Schule gebracht hat das war auch so was wo man sich
115 austauschen kann. Also prinzipiell wird das schon gepflegt, aber es passiert doch eher
116 meistens auf Eigeninitiative

117 *I: Also das heißt es nicht verpflichtend und es beruht dann auf einem Selbst ob er will*
118 *oder nicht ob sie will!?*

119 L3: Und in dem Job braucht man das einfach manchmal dass man nicht immer alles mit
120 nachhause nimmt, das ist so diese Selbstmediation so zu sagen,

121 **I: Empfinden Sie das Einzelkämpfertum noch sehr stark ausgeprägt ist? Oder**
122 **beruht das dann auch wieder auf die Person Selbst, dass manche Lehrer ziehen**
123 **sich halt zurück und manche sind doch offen für Neues?**

124 L3: Na prinzipiell ist es schon auch, schwierig, weil ich hab letztes Jahr das Praktikum
125 gemacht und hatte da so zwei sehr nette Betreuungslehrer und das ist mir heuer schon,
126 in der anderen Schule, ich war an zwei Schulen letztes Jahr, und das ist mir dann schon
127 sehr abgegangen am Anfang jetzt, weil ich einfach das Gefühl hatte, puh (bläst durch)
128 jetzt du bist einfach so allein du kannst dich nicht austauschen und das war schon sehr
129 schön, also wir ham leider sehr wenige Stunden, wo man auch im Teamteaching
130 arbeitet, da is sicher das Modell der NMS besser. Glaub ich, weil du bist halt einfach
131 der Einzelkämpfer, das ist so! Einerseits ist es positiv, weil du halt Dinge selbst
132 einteilen kannst, aber andererseits is es schon schade, weil du halt wenig Feedback hast
133 und wenig über deine Außenwirkung weißt.

134 *I: Die sechste Frage wäre: Gibt es die nötigen Ressourcen und Strukturen für ein*
135 **gelungenes Miteinander im Kollegium?**

136 L3: Ja die schaffen wir uns selbst. Und wir ham z.B. auch wenn es ist sehr nett der
137 Umgang wenn jetzt jemand etwas gemacht hat z.B. wenn du verantwortlich bist wenn
138 du was organisiert und die Kollegen helfen mit z.B. dann is Schokolade is unsere
139 Währung, dann kriegt man immer Schokolade ins Fach gelegt, mit einem Zettelchen
140 dank, das ist schon sehr nett! Und auch Geburtstage da nimmt immer wer was mit, also
141 wir schaffen uns das selbst würd ich sagen!

142 *I: Und welche förderlichen bzw. hinderlichen Faktoren gibt es für ein gelungenes*
143 *gewolltes Miteinander? Also was wär förderlich, was wär hinderlich?*

144 L3: Na förderlich ist einfach, dass es jetzt einfach sich so entwickelt hat, glaub ich, das
145 ich bin ja noch nicht lang da, aber das is halt einfach (tugendlich?) ist, dass man so
146 miteinander umgeht, das hat sich halt eingespielt, dieses wertschätzende, dass man sich
147 halt bedankt, und nicht das selbstverständlich ja und
148 Hinderlich weiß ich nicht!

149 *I: Hinderlich fällt Ihnen nix ein, okay*

150 *I: **Etappe 4** ist jetzt schon die letzte Etappe:*

151 **Bitte schildern Sie eine negative oder eine positive Situation mit Kolleginnen und**
152 **Kollegen, welche sich in letzter Zeit ereignet hat?**

153 *Also fällt Ihnen da spontan eine erfreuliche oder nicht erfreuliche Situation, mit*
154 **Kolleginnen?**

155 L3: Nicht erfreulich war in meiner ersten Klasse gibt's einen Kollegen, der kommt mit
156 der Klasse nicht zu Rande und die Kinder haben sich über ihn beschwert und ich hab
157 auch mitgekriegt, weil ich nebenan war, dass es extrem zugeht, ja und hab mit Ihnen
158 geschimpft als Klassenvorstand und hab zu Ihnen gsagt, ja es geht ihm mit anderen
159 Klassen ähnlich, das weiß ich! Er kann sich nicht wirklich durchsetzen und meine
160 Buben spielen ihm dann Streiche die ganze Zeit und verstecken sich und das is total
161 blöd und ich hab dann, ich wollte mit Ihm sprechen und die Kinder fühl'n sich auch
162 teilweise von ihm ungerecht behandelt bzw. er gfreit sie an, also...

163 *I: ...Körperkontakt?*

164 L3: Ja genau, auch anscheinend einmal eine Kopfnuss sogar, und das ist halt schon sehr
165 heikel. Und ich wollt das dann mit ihm besprechen ganz ruhig und er hat sich nicht
166 niedergesetzt, er wollt, das war einfach sehr unangenehm, für mich, jetzt setz dich mal
167 zu mir, dann war ein Tisch dazwischen also körpersprachlich einfach sehr auf (puh
168 atmet durch)

169 Also ich hab dann das glaub ich sehr gut geschafft, aber das war schon eine Situation,
170 die mich dann auch sehr beschäftigt hat natürlich wie sag ich ihm das jetzt, wie
171 vermittel ich ihm das, was stimmt jetzt, das war unangenehm ja und angenehme
172 Situationen hab ich einfach

173 *I: Ja das passt, entweder eine negative oder eine positive*

174 *I: Vielleicht gehn wir noch abissal ein*

175 **wie ist diese Situation dann verlaufen oder wie ist das losgegangen?**

176 L3: Losgegangen hab ich ja erzählt: Ich hab mitgekriegt meine Klasse ist ziemlich laut
177 und ich hab sie dann angesprochen, sie ham dann gesagt, sie müssen aber gleichzeitig,
178 sie müssen mit mir auch sprechen, weil er ist eben ungerecht er macht das und das und
179 das

180 Zwei Mädchen ham gesagt er schaut Ihnen in den Ausschnitt in der ersten Klassen, wo
181 ich dann gesagt habe, okay jetzt

182 *I: Da muss man agieren oder reagieren?*

183 L3: Ja bzw. auch den Mädchen aber sagen, ob ihnen das auch klar ist, was das bedeutet
184 wenn sie das sagen.

185 L3: Und ja und wir ham dann gesprochen und er hat sich dann auch bei mir bedankt und
186 gesagt ja er wird schau'n, ja wir ham jetzt ausgemacht, er greift die klasse, also die
187 Kinder nicht mehr an, gar nicht mehr, da kann so was nicht mehr entstehen, solche
188 Missverständnisse auch, ja und jetzt schau'n wir mal

189 *I: Wie haben Sie sich in der Situation verhalten? Hams eh schon vorher gesagt,*
190 **eher ruhig...**

191 L3: Ruhig und sachlich, vorsichtig, vorsichtig formuliert auf beiden Seiten und bei dem
192 Gespräch mit den Kindern hat ich auch noch eine Kollegin dabei eine ältere, dass das
193 auch alles klar ist, die hat mir das auch aufgeschrieben und
194 *I: Okay und wie hat der Kollege in diesem Moment auf Sie gewirkt?*
195 L3: Abwehrend, also er hat sich eben er hat dann Tafel gelöscht, er hat mir den Rücken
196 zugekehrt und ich hab gesagt er, das ist ja das erste was man lernt, dass man sitzt und
197 das man sprechen kann auf Augenhöhe und dann war eben das neben mir ein Platz frei
198 und er hat sich hinter den großen Lehrertisch auf Schülerseite gesetzt dann, es war total
199 komisch, okay
200 *I: Und ahm worauf könnten Sie die in der Erzählung angeklungene*
201 **Unzufriedenheit bezüglich der Handlung zurückführen, also fällt Ihnen da etwas**
202 **ein? Vielleicht beim Kollegen jetzt?**
203 L3: Warum er so reagiert hat?
204 *I: Ja*
205 L3: Ja er hat sich angegriffen gefühlt.
206 *I: Okay aber grundsätzlich warum jetzt?*
207 L3: Grundsätzlich ist er unsicher, glaub ich die Kinder können grausam sein, also z.B.
208 meine Klasse is bei mir, also ich bin Klassenvorstand, als Klassenvorstand hat man
209 noch eine andere Position. Aber ich brauch nur mal so schau und da ist ruhig. Und das
210 schreckt mich auch ein bisschen, wie sie dann sind, wenn sie wittern, dann ist jetzt
211 Schwäche da. Und das ist halt in einer Klasse sobald die Kinder das Gefühl haben, man
212 fühlt sich nicht gut oder dann puh, also, da können auch die bravsten Kinder dann...
213 *I: Ja das beruht dann auch Gegenseitigkeit, wenn die Kinder spüren, der Lehrer wirkt*
214 *unsicher, dann geht's los*
215 L3: Ja
216 *I: Gut, möchten Sie noch etwas hinzufügen, dass bis jetzt noch nicht gesagt wurde?*
217 L3: Nein
218 *I: Gut dann möchte ich mich bedanken für das Interview, dass Sie sich Zeit genommen*
219 *haben und Alles Gute weiterhin*

Viertes Interview – Datum: 16.06.2011
Ort: Schule
Dauer: 24 min 43 sek
Kontaktaufnahme: Email Schreiben an die Direktion
Geschlecht: weiblich
Alter: 51

Etappe 1: *Vorstellung der fragenden Person und Erläuterung der Rahmenbedingungen des*

Interviews

- 1 *I: Gut meine Name ist Barbara Winhofer. Ich bin Studentin der Bildungswissenschaften,*
2 *schreibe gerade Diplomarbeit und das Interview wird dauern ca. 15-20 Minuten, ich*
3 *mache ein leitfadengestütztes Expertinneninterview, es wird sich gliedern in vier*
4 *Etappen, unter den Etappen gibt's immer Fragen und vorrangig auch eine zentrale*
5 *Hauptfrage und Eventual- und Alternativfragen, ich versichere Ihnen, dass Ihre*
6 *Angaben anonym bleiben. Für die statistische Auswertung bräuchte ich noch ihr Alter,*
7 *ungefähr*
8 L4: 51
9 *I: Gut danke*
10 **I: Die Etappe 2 gliedert sich in **Beschreibung neutraler Gegebenheiten in der Praxis****
11 *I: Wie lange unterrichten Sie schon?*
12 L4: 25 Jahre
13 *I: Okay, an welcher Schule unterrichten Sie?*
14 L4: An einer AHS, an dieser Schule, BG 9
15 *I: Wie lange unterrichten Sie bereits an dieser Schule?*
16 L4: 24 Jahre, ein Jahr, das Probejahr habe ich wo anders absolviert
17 *I: Seit dem hier, welche Unterrichtsgegenstände unterrichten Sie?*
18 L4: Bildnerische Erziehung, Sport und Tanz
19 *I: In welchen Klassen unterrichten Sie?*
20 L4: Von der ersten bis zur achten, quer durch
21 *I: Okay, wie groß ist die Zahl der KollegInnenschaft in der Schule ungefähr?*
22 L4: Ungefähr 65-70 Kollegen hama
23 *I: Wie groß ist die Zahl der FachkollegInnenschaft an der Schule?*
24 L4: Fünf in etwa
25 *I: Und welche Verpflichtungen haben Sie an der Schule zusätzlich zu Ihrer*
26 *Lehrertätigkeit noch oder auch keine?*
27 L4: Ich bin Kustos für Bildnerische Erziehung
28 *I: Das heißt, Kustos?*
29 L4: Das heißt man ist für den Bereich zuständig, für Verwaltungstechnische Dinge in
30 der Sammlung quasi und Unterrichtsmaterialien für den Raum für die Räumlichkeiten
31 etc.
32 *I: Okay*
33 *I: Gut, die Etappe 3 gliedert sich beginnt mit der ersten Frage:*
34 **Was bedeutet für Sie pädagogisch professionelles Handeln im Lehrerberuf?**
35 L4: (Überlegt) Präsenz für die Gruppe, Fachkompetenz, Begeisterungsfähigkeit
36 *I: Hmhm!!*
37 L4: Das sind so, also, ohne diese Ambition des Fachs oder dieser, dieses Bereichs, den
38 man unterrichtet, glaub ich geht's nicht, das ist ganz wichtig, was , find ich als
39 Voraussetzung, des Vermittelns jetzt, dieses begeistert sein von etwas
40 *I: Okay, dass man selbst hinter dem steht, was man unterrichtet?*

41 L4: Genau
42 I: Oder lehrt?
43 L4: Und dass man das auch gut kann
44 I: Mmhh
45 L4: Und das man da Bescheid weiß, und dass man da auch ein Wissen hat, dass man
46 vermitteln kann oder Kenntnisse oder Fähigkeiten
47 I: Okay
48 L4: Zusätzlich zu den didaktisch methodischen Kenntnissen Methoden etc.
49 I: Okay
50 L4: Und das zweite ist einfach diese Präsenz für die Gruppe, die Präsenz für die
51 jeweilige Altersstufe, für die jeweilige, für den Kontext, den sozialen, in den man sich
52 grad befindet, das ist halt auch sehr variabel, von der ersten bis zur achten,
53 fachspezifisch etc.
54 I: Und empfinden Sie auch, dass es, dass Professionalität auch bedeutet, dass es ein
55 Unterschied zwischen Jung und Alt Lehrern gibt im Sinne von Professionalität, dass
56 z.B. erfahrene mehr professioneller ist als ein junger?
57 L4: Okay das würde i jetzt net zwingend, na, das ist für mich nicht zwingend, vielleicht
58 ist Erfahrung ein Teil von Professionalität, ein ganz großer Erfahrung ist auch ein Teil
59 in meinem Fall, der frei macht, wo ich hab das Gefühl, dass ich mehr ausprobieren, mehr
60 variieren, dass ich freier bin in der Wahl von Methoden etc. durch diese Erfahrung, die
61 ich hab, das spielt einen frei, die Erfahrung
62 I: Mmhh
63 L4: Aber ich würde jetzt nicht sagen, dass ältere Lehrer kompetenter seien, nicht
64 zwingend als jemand, überhaupt nicht
65 I: Okay gut
66 L4: Das eine hat mitn anderen nichts zu tun
67 I: Gut dann könn ma schon übergehen zur zweiten Frage
68 I: **Können Sie als Beispiel eine Unterrichtssituation beschreiben, die Sie als in dieser**
69 **Hinsicht als gelungen beurteilen würden?**
70 I: Also quasi eine Situation, die sich auf, eine geschehene Situation die sich bezieht auf
71 ihrem Unterricht bzw. auch eine Beobachtung, die sie eventuell bei Kolleginnen oder
72 Kollegen gemacht haben, aber auch speziell eine Situation, die ihnen jetzt einfällt, die
73 gelungen is, ihnen jetzt?
74 L4: Ich hoffe doch dass mir sehr viele Situationen gelingen und da fall ma viele
75 Situationen ein, aber, wollen sie jetzt ganz konkret eine wissen
76 I: Ja grundsätzlich eventuell eine oder einfach ja eine Situation, die Ihnen dabei
77 einfällt?
78 L4: Im normalen Regelunterricht oder im schulischen Handeln im Großen?
79 I: Im Regelunterricht
80 L4: Okay da fällt ma ganz was superlustiges Situation ein, hhhm, die Schule ist
81 umgebaut worden, ist schon lange her, das liegt eher länger zurück und wir hatten so
82 abissal eine Baustellensituation und im Zeichensaal springt plötzlich ein Kind auf den
83 Stuhl und schreit eine Maus, aus dem Zeichen Koffer ist eine Maus heraus gehüpft und
84 dann is die Situation völlig außer Rand und Band geraten und außer Kontrolle wie man
85 so sagt und alle, wir waren ganz hysterisch, alle Kinder zu Schreien begonnen, sind auf
86 die Stühle auf die Sessel, auf die Bänke, die einen sind herum gerannt, es wor, eine
87 absolute Situation, die aus meiner Kontrolle geraten ist, dann hab ich gepfiffen und hab
88 alle Kinder aus dem Zeichensaal auf die Dachterrasse geschickt und dann gabs zwei
89 Kinder, einer war, ein Tischtennismeister und die waren noch sehr klein, dritte Klasse
90 und ihn und noch einen zweiten hab ich in den Zeichensaal belassen und sie durften

91 quasi nach der Maus sehn und der Tischtennis das Tischtennisgenie hat die Maus
92 gefangen
93 *I: Okay*
94 L4: Und wir ham die Maus dann im Freien ausgesetzt und dann hat sich die Situation
95 wieder beruhigt, wir sind wieder in die Klasse und ham das gleich umgesetzt
96 bildnerisch
97 *I: Okay das heißt, hmm, das war in Bildnerische Erziehung*
98 L4: Genau
99 *I: Okay*
100 L4: Das war im Zeichensaal eben, im Kunstunterricht und dann ham wir das umgesetzt
101 *I: Okay*
102 L4: Das war eine gelungene Situation, find ich, so wie ich das gemeistert hab
103 *I: Ja gut*
104 L4: Und der hat sich gleich gemeldet, er will die Maus fangen
105 *I: Okay*
106 L4: Ich hab den gelassen, ja, ich hab gesagt er hat fünf Minuten, es ist innerhalb der
107 einer Minute schon gelungen
108 *I: Super*
109 *I: Und so **grundsätzlich eine Situation, im Lehrerhandeln an sich, also im Bezug zu***
110 **Ihrem Lehrerhandeln im Turnunterricht?**
111 L4: Gelungene Situation?
112 *I: Oder nicht nur gelungene oder einfach eine Unterrichtssituation beschreiben*
113 L4: Schwimmunterricht, alle können schwimmen, eine kann nicht schwimmen
114 L4: Konkret in einer Stunde? Oder übers Semester?
115 *I: Ja na allgemein*
116 L4: Das war das erste mal dass ich damit konfrontiert war, weil sonst hama ja immer
117 eine Assistenz, und so hab ich praktisch alle Kinder zugleich unterrichten müssen, und
118 hab am Anfang nicht gleich gewusst wie ich mit dieser Situation umgeh, weil das Kind
119 ja dann nicht beaufsichtigt ist, während ich die anderen unterrichte etc. und dann ist mir
120 das, hab mir das überlegt und dann hab ich diesem Kind jede Stunde einen eigenen
121 Lehrer aus der Klasse, quasi aus da Mädchengruppe beigestellt und hob denen immer
122 ganz bestimmte Aufgaben gestellt, woran sie üben, das heißt ein Kind war Vermittler
123 zwischen mir und dem Nichtschwimmer Kind
124 *I: Okay*
125 L4: Auf diese spielerische Art der Freundinnen, des Freundinnenteachings, quasi, ist
126 das viel einfacher gegangen, als wenn ich mich da zerspragelt hätte und in manchen
127 Situationen hab ich das Kind, das Nichtschwimmerkind immer in die ganzen
128 spielerischen Übungen da ganzen Gruppe miteinbezogen, wos um Heterogenität geht,
129 auch möglich war, Aufgaben wo man z.B. im Wasser stehen konnte etc.
130 *I: Okay*
131 L4: Und so hat dieses Mädchen jetzt schwimmen gelernt
132 *I: Okay super*
133 L4: Und dann gabs auch Situationen, wo ich sehr, fast autokratisch, na sehr, jo schon
134 sehr bestimmend war, z.B wies drum ging, den Köpfler zu lernen, bin ich mit diesem
135 Kind unterrichtend vorgegangen und hab sie dann z.B auch ins Wasser gschmissen und
136 solche Dinge
137 *I: Ja*
138 L4: Jetzt hat sies glernt und sie hat aber in diesem spielerischen Tun aber auch gefordert
139 sein, hat sies gschafft, ja also ich glaub, das ma sehr geglückt heuer do zwischen
140 Vorgaben und auch Zielorientiertheit und spielerischen Übungsformen, wo alles

141 möglich ist, das explorieren, das ausprobieren, das sich trauen lernen und so, also da
142 gabs für alle Zeiten, des wor net, immer ganz einfach in diesem Badebetrieb
143 *I: Das haben sie gut gemeistert*
144 L4: Das hab ich gut gemeistert, glaub ich
145 *I: Gut dann können wir zur nächsten Frage übergehen:*
146 **Mit wem tauschen Sie sich über Ihre Unterrichtserfahrungen aus? In welchem**
147 **Ausmaß tauschen Sie sich mit anderen Kolleginnen oder Kollegen über ihr**
148 **Handeln im Unterricht aus?**
149 L4: Also das ist unterschiedlich, also wenns um die Klassen geht, die ich unterrichte ja
150 sehr sehr viele Klassen, ist das Austausch oft, was das soziale angeht, is der Austausch
151 auch oft mit den Leuten gegeben, die diese Klassen auch unterrichten oder z.B. mit dem
152 Klassenvorstand und wenns um fachspezifische Dinge geht, dann eher halt mit den
153 Fachkollegen und Kolleginnen
154 Nicht immer sind die an unserer Schule, also es gibt auch Leute, Freunde Freundinnen,
155 die ich, die auch Lehrer san, die ich außerhalb hab
156 *I: Auch privat mit Freundinnen die Lehrer sind?*
157 L4: Ja das ist hauptsächlich, was den Kunstunterricht angeht, hab ich da einige Kontakte
158 die außerhalb der Schule liegen
159 *I: Okay*
160 *I: In der Schule selbst halt mit Kolleginnen und Kollegen?*
161 L4: Genau
162 *I: Spontan passiert das oder?*
163 L4: In der Pause, meistens in der Pause, vor Konferenzen nach Konferenzen, auf
164 Skikursen,
165 Auf Skikursen is oft sehr intensiver Austausch, weil ma mehr Zeit miteinander auch in
166 der Freizeit verbringt
167 *I: In der schule?*
168 L4: Weil man dichter an den Kindern dran ist und weil man auch wirklich so mit den
169 Kindern lebt, den ganzen Tag über und
170 *I: Okay*
171 L4: Da vieles präserter wird noch als im Unterrichtsgeschehen
172 *I: Gut die nächste Frage:*
173 **Inwieweit wird an Ihrem Schulstandort Kollegialität und Kooperation im**
174 **Lehrerkollegium gelebt? Wie empfinden Sie das?**
175 L4: I empfind das sehr differenziert, also ich glaub dass das in manchen Bereichen
176 unheimlich, bei manchen Fachgruppen sehr gut funktioniert, bei anderen glaub ich
177 gibt's da auch viel Konkurrenz und wird da eher auch nebeneinander bzw. vielleicht
178 manchmal auch einbisschen, gegeneinander würd ich das jetzt nicht nennen, aber
179 einbisschen nebeneinander agiert, so, im Sinne von ich mach meins, ich zieh meins
180 durch, ich mach das so
181 *I: Einzelkämpfertum vielleicht so?*
182 L4: Einbisschen sicher auch, aber ich bin vielleicht auch in mancher Hinsichten ein
183 Einzelkämpfer, ich lass mir auch nicht gern was dreinreden, ich hab so sehr klare
184 Vorstellungen und oder auch manchmal vielleicht andere Vorstellungen als
185 Fachkollegen und ich schätz diese Freiheit auch sehr, dass ich so quasi mein eigene,
186 mein eigener Chef bin, und dass ich das auch, aber die Kooperation find ich zugleich
187 auch ganz wichtig und wesentlich, dass man sich da austauscht und vielleicht auch hilft,
188 oder sich unterstützt oder an einem Strang zieht, aneinander nicht behindert oder
189 blockiert, was natürlich für diese Kooperationsgeschichten vor allem wenns ums
190 fächerübergreifende Projekte oder so geht, was bei uns speziell auch etwas schwierig

191 ist, ist natürlich dieses Korsett des Stundenplans und Stunden zu tauschen ist zwar
192 meistens kein Problem, man muss scho immer Rücksicht nehmen auf Schularbeiten
193 etc., ja also diese Regel, diese Struktur, dieser Regelbetrieb ist schon sehr stark.
194 *I: ...Das System einer AHS ist einfach...*
195 L4: ...Ist dominant
196 L4: Ich denk mir oft, ich würds einfach gern einmal an ganzen Vormittag an irgendan
197 künstlerischen Projekt dran bleiben und nicht immer diese zwei Stunden
198 *I: Hmh!*
199 L4: Das ist manchmal auch etwas erschwerend
200 *I: Okay*
201 *I: Die nächste fünfte Frage:*
202 **Inwieweit ist Ihre Schule ein Ort um sich mit Kolleginnen und Kollegen**
203 **gemeinsam auszutauschen? Über den Unterricht und den Lehrerberuf an sich zu**
204 **sprechen?**
205 *Also inwieweit gibt es die Möglichkeiten bzw. Raum und Zeit sich über aktuelle*
206 **Themen der Berufspraxis auszutauschen?**
207 L4: In der Regel sind die zeitlichen und auch die räumlichen Ressourcen nicht so üppig
208 bei uns, also wir ham die zeitlichen, weil jeder so in seinem Radl oder auch in seinen
209 Stundenplänen so in seinen Anforderungen drinsteckt und dafür gibt's eigentlich keine
210 freigestellte Zeit, also es gibt nicht eine Wochenstunde z.B die nur für diese
211 Interaktionen da wären,
212 *I: Das es nicht verpflichtend gibt?*
213 L4: Na es gibt kein so was wie Teamsitzungen oder so was wie Supervision, was ich
214 sehr sehr wichtig fände, also es sollte eigentlich alles zwei Wochen mindestens für
215 jeden in Anspruch a Supervisionsstund wenigstens einmal im Monat a
216 Supervisionsstund möglich sein, mit jemand der professionell ist, dass man nicht immer
217 nur im eigenen Wasser wäscht so quasi dass man immer nur mit Fachkollegen oder
218 Kollegen die Dinge bespricht und ansieht, sondern auch einmal mit jemand, der außen
219 steht und der einen anderen Fokus und Blick auf diese ganze Situation des Geschehen,
220 das fänd ich sehr, ich würd das sehr begrüßen, also ich würd das auch in Anspruch
221 nehmen und ich würd das fast verpflichtend einführen, wenn man wirklich an neue
222 Strukturen im Bildungssystem denkt, wär das ganz ganz wichtig
223 *I: Ja, okay und Raum, räumliche Möglichkeiten?*
224 L4: Wir san do, jo es gibt gewisse Flexibilitäten aber wir san räumlich nicht grade sehr
225 gesegnet, wir ham ja Wanderklassen etc.
226 *I: Und auch das Konferenzzimmer ist...*
227 L4: Es wäre auch vielleicht manchmal gut, an einen anderen Ort zu gehen und das aus
228 diesem auch räumlichen Zusammenhang wegzugehen
229 *I: Okay*
230 L4: Sei es nur über die Straße oder so
231 *I: Gut, das heißt wie viel Raum und Zeit zur Verfügung steht für den Austausch*
232 *innerhalb des Kollegiums, im Endeffekt beruht auf einem Selbst?*
233 L4: Genau, das entscheidet man selber, ob man ins Cafehaus geht und sich trifft und
234 zusammensetzt oder ob man das, nichts ist bindend oder vorgesehen, außer die
235 vorgesehenen pädagogischen Nachmittage, wo man halt in Gruppen irgendwas
236 bespricht
237 *I: Okay*
238 *I: Gut, gibt es die nötigen Ressourcen und Strukturen für ein gelungenes*
239 **Miteinander im Kollegium?**

240 L4: Ich würd sagen, dass ist etwas zu wenig, das is net ausreichend gegeben, weil die
241 Pausen sind eigentlich sollten als Pausen sein, aber wir nutzen oft die Pausen als um
242 einfach genau all das zu tun und das zwischen Tür und Angel ist eine andere Geschichte
243 als wenn man sich extra dafür bewusst Zeit nimmt und dann auch ohne Jausenbrot und
244 Cafehäferl
245 *I: Ja wirklich bewusst in ein Gespräch...*
246 L4: ...Ja genau
247 *I: Okay*
248 *I: Nächste Frage ist noch:*
249 **Welche förderlichen bzw. hinderlichen Faktoren gibt es für ein gelungenes**
250 **gewolltes Miteinander?**
251 L4: Ja hinderlich ist immer, zu wenig Zeit, das heißt, Überlastung Überbelastung und es
252 gibt einfach Stoßzeiten wo das dann überhaupt nicht möglich ist, es gibt die Zeiten, von
253 vor Weihnachten, es gibt die Zeiten im Jänner, es gibt die Zeiten um die Matura herum,
254 also es gibt wirklich Stoßzeiten wo keiner irgendwie zeitlich eigentlich etwas frei
255 machen kann, weil man wirklich höchst belastet ist, aber es gibt vielleicht dann doch
256 dazwischen die eine oder andere Phase wo das besser möglich wäre
257 *I: Okay*
258 *I: Gut die **Etappe 4** ist schon die letzte Etappe, und da gibt's eine große Frage: die*
259 *lautet*
260 **Bitte schildern Sie eine negative oder eine positive Situation mit Kolleginnen und**
261 **Kollegen, welche sich in letzter Zeit ereignet hat?**
262 *Also fällt Ihnen da spontan eine negative oder eine positive Situation, bzw. eine*
263 *erfreuliche oder nicht erfreuliche Situation mit Kolleginnen oder Kollegen ein, die*
264 *sich in letzter Zeit ereignet hat? Speziell jetzt vielleicht eine Situation in Ihrem*
265 *Fall, negativ oder positiv?*
266 L4: (Überlegt) Eine positive fällt mir ein und zwar: ganz positiv fällt mir ein, die unsere
267 letzte Kunstnacht des war im Mai, des wor, erstmals veranstalteter Abend, ja so in die
268 Nacht hinein gehend, wo wir „Kreativen“ also alle die irgendwie was musisches
269 unterrichten bei uns, sich zusammen getan haben und ihre Performances, Auftritte, alles
270 was wir halt zu zeigen hatten an einem Abend fokussiert haben, also es war alle
271 Auftritte in diesen Fächern worn an einem Abend gekoppelt, wir ham das ja sehr im
272 Vorfeld geplant, das Konzept geplant gemacht, und ham dann glaub ich auch ganz gut,
273 kooperiert, das war kein wirkliches, es war eher so wie eine Kette der einzelnen Perlen
274 die dann die Schnur ausmacht, und es war net so von vornherein ein, es war wie ein
275 Pilotprojekt, wir wussten nicht wies wird und was wird, aber es hat dann im Endeffekt
276 unheimlich gut funktioniert, aber es hat jeder seinen Beitrag geleistet, obwohl wir
277 eigentlich nicht so im Team so oft zusammenkamen, so richtig zusammen gewachsen
278 und jeder hot so seines übernommen und seine Verantwortung übernommen und, und
279 des wor eigentlich sehr, sehr positive Erfahrung und wir wolln das auch
280 weiterfortführen, nächstes Jahr noch ausweiten in das Kollegium allgemein, das sich
281 alle das einbringen, weil das so eine wunderbare Sache dann geworden ist, ja! Und ma
282 gmerkt ham, dass das miteinander etwas mehr hervor bringt, als wenn jeder einzeln so
283 einen Abend gestaltet hätte! Das war eine positive Erfahrung
284 *I: **Und wie haben Sie sich da verhalten, bzw. was haben sie nicht getan oder was***
285 ***haben sie getan? Oder wie haben Sie das Verhältnis zwischen sich und den***
286 ***anderen Kollegen und Kolleginnen gesehen?***
287 L4: Obwohl das jetzt so positiv seh, hab ich mich trotzdem auch abissal als
288 Einzelkämpfer erlebt, also in meinem Bereich hab ich das alles mit meinen Gruppen
289 und Klassen ganz selbstständig vorbereitet und hab mich dann halt eingeklingt in dieses

290 gemeinsame miteinander und hab auch nicht sehr viel Ahnung gehabt, was die andern
291 genau machen, am Schluss war diese Nacht und ole hom gestaunt, was dabei geworden
292 is, das war dann so wie wenn jeder Farbe beiträgt und dann wird das so ein buntes
293 miteinander.

294 Aber ich würd mir fast noch mehr Kooperation, mehr Vernetzung, mehr
295 Ineinandergreifen und auch mehr Bewusstheit über des was der andere mocht,
296 wünschen, fürs nächste Mal!

297 *I: Jetzt nur speziell bei diesem Projekt? Oder auch allgemein halt?*
298 L4: Ja das ist ein so ein Beispiel!

299 *I: Okay und worauf könnten Sie eventuell, die in Ihrer Erzählung angeklungene*
300 *Zufriedenheit bzgl. der Handlung zurückführen? Also war das weil das außerhalb der*
301 *Schule passiert ist? Oder?*
302 Außerhalb der Schule ist ja nicht passiert?! Ausschneiden
303 L: Ja es war hier drinnen an der Schule
304 *I: Ja tut mir leid, ja es war ja drinnen, es war an der Schule*
305 L4: Es war an der Schule, auch die Vorbereitungsarbeiten
306 *I: Ja*
307 L: Sind ja auf dieses Projekt hin orientiert gemacht worden, also die Lieder, sind
308 einstudiert worden im Musikunterricht usw. die Ausstellung ist im BE Unterricht
309 entwickelt worden usw.
310 *I: Okay*
311 L4: Also alles eigentlich im Unterricht entstanden aber dann in dieser unmittelbaren
312 Vorbereitung vorher, außerhalb der Unterrichtszeiten. Das muss man scho sehen ...
313 *I: Außerhalb der Unterrichtszeiten, dass hab ich vorhin gemeint...*
314 L4: ...Da ist schon einiges außerhalb der Unterrichtszeiten passiert
315 *I: Okay, das heißt wieder freiwillig eigentlich passiert von Seiten der Lehrerschaft?*
316 L4: Natürlich, die die sich eingebracht haben, ham das mitgetragen, und was ich halt als
317 nicht wertschätzend erleb, wenn sich andere Kollegen, die sich da gar nicht einbringen,
318 sondern einfach als Zaungast, die sind dann einfach nicht involviert in diese
319 Geschichten, das die dann nicht einmal als Gast erscheinen, das find ich sehr verletzend
320 und das find ich halt irgendwie auch nicht wertschätzend für die Arbeit einer Gruppe,
321 drum find ichs gut, wenn man das ausweitet und wenn jeder Kollege in irgendeiner
322 Form da involviert wird in diese Geschichte
323 *I: Okay*
324 L4: Ich glaub, dass das unheimlich Gemeinschaftsfördernd sein kann und auch ein
325 neues Bewusstsein, also das ist so wie ein Transfer dann, das schafft sich ein neues
326 Bewusstsein für das ganze...
327 *I: ...Das wäre für die Zukunft sehr förderlich?*
328 L4: ...Ja
329 *I: Is halt die Frage, ob es auch einfach ist, aufgrund der Strukturen?*
330 L4: Ganz genau
331 *I: Ob des strukturelle System, bzw...*
332 L4: ...Ja man kann sich immer auf Strukturen und Systeme ausreden
333 *I: Ja*
334 L4: Wenns um Engagement geht oder um...das betrifft nicht nur Schule, ich glaub das
335 gibt's überall
336 *I: Man kann immer auch eine Lösung finden*
337 L4: Ja
338 *I: Gut möchten Sie noch etwas hinzufügen das bis jetzt noch nicht gesagt wurde?*
339 L4: Eigentlich nicht

340 *I: Danke fürs Gespräch, danke dass Sie sich Zeit genommen haben und Alles Gute*
341 *weiterhin*
342 L4: Sehr gerne, Sehr gerne

Lebenslauf

Persönliche Daten

Barbara Winhofer

Geboren 1984 in Oberpullendorf

Wohnhaft in Wien, 1 Kind geboren 2008

Schul- und Hochschulausbildung

2002 Matura am BORG mit Schwerpunkt in Musik, Oberpullendorf

Seit 2002 Beginn Studium Musikwissenschaften

Seit 2003 Beginn Studium Pädagogik (voraussichtlicher Abschluss: 2011)

Berufserfahrung

Sommer 2004 Betreuerin in einer Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft für schwererziehbare Kinder

Sommer 2006 Betreuerin im Rahmen der Kreativferien-Aktion „KUGA4Kids“

Sommer 2011 Projektleiterin und Pädagogische Leitung des Projekts „Ferienbetreuung Grubergasse“ (Verein Hi Jump Wien) in Kooperation mit der Stadt Wien

Auslandserfahrung

WS 2006/2007 Erasmus – Studienauslandsaufenthalt an der Humboldt Universität zu Berlin